

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 2, mayo 2023

<http://ojs.uv.es/rase>

Monográfico

GUADALUPE RAMOS TRUCHERO. Alimentación escolar y compra pública sostenible. Estudio sobre la presencia de alimentos producidos por la agricultura familiar en los menús escolares

IGNACIO ALCALDE SÁNCHEZ Y ANA BAUTISTA CABRERA. En mi hambre mando yo. Narrativas en torno a la comida y alteraciones en la conducta alimentaria como respuesta al internamiento en un centro de menores infractores

GLORIA MANCINELLI. Despojo territorial y transición alimentaria: efectos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichí del Chaco salteño

Artículos

DIEGO MAURICIO BARRAGÁN DÍAZ, MAGDA SARAT Y MARÍA EUGENIA MORALES RUBIANO. Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios

RODOLFO ALVES DE MACEDO. Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais

ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ. La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México

NATALIA SIMÓN MEDINA Y MARÍA ÁNGELES ABELLÁN LÓPEZ. El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva

FRANCO CARBONARI Y MARÍA FLORENCIA SERRA. Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación

Monográfico: Alimentación, sociedad y educación: una mirada internacional Monograph: Food, society and education: an international look

Coord. Philippe Cardon
y María Dolores Martín-Lagos López



RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 2, mayo 2023

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE, Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO—SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

EQUIPO EDITORIAL RASE	97
-----------------------------	----

Monográfico

PHILIPPE CARDON Y MARÍA DOLORES MARTÍN-LAGOS LÓPEZ: Alimentación, sociedad y educación: una mirada internacional.....	99
--	----

GUADALUPE RAMOS TRUCHERO: Alimentación escolar y compra pública sostenible. Estudio sobre la presencia de alimentos producidos por la agricultura familiar en los menús escolares.....	101
--	-----

IGNACIO ALCALDE SÁNCHEZ Y ANA BAUTISTA CABRERA: En mi hambre mando yo. Narrativas en torno a la comida y alteraciones en la conducta alimentaria como respuesta al internamiento en un centro de menores infractores.....	121
---	-----

GLORIA MANCINELLI: Despojo territorial y transición alimentaria: efectos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichí del Chaco salteño	136
---	-----

Artículos

DIEGO MAURICIO BARRAGÁN DÍAZ, MAGDA SARAT Y MARÍA EUGENIA MORALES RUBIANO: Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios	159
--	-----

RODOLFO ALVES DE MACEDO: Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais.....	177
--	-----

ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ: La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México	186
---	-----

NATALIA SIMÓN MEDINA Y MARÍA ÁNGELES ABELLÁN LÓPEZ: El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva.....	198
---	-----

FRANCO CARBONARI Y MARÍA FLORENCIA SERRA: Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación	215
---	-----

Miscelánea

FRANCESC J. HERNÁNDEZ: Aprender a aprender, o por qué es una mala traducción y sus consecuencias para la Sociología de la Educación	230
---	-----

Reseña

CARLOS HERNÁNDEZ COSCOLLÀ: Pardo Beneyto, Gonzalo y Abellán López, María Ángeles (2022). <i>Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza</i> . València: Tirant lo Blanch	236
---	-----

Presentación

Equipo Editorial RASE

RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, publica su segundo número de 2023, correspondiente al mes de mayo. Un amplio volumen que comprende un monográfico sobre alimentación y educación, así como una serie de artículos acerca de diferentes aspectos relacionados con la Sociología de la Educación y la Educación. Finalmente, también se cuenta con una reflexión acerca de una cuestión de plena actualidad, el «aprender a aprender», y una reseña. Un número diverso en el año en el que RASE cumple quince años, hecho que tendrá su reconocimiento en la publicación correspondiente a septiembre.

Philippe Cardon y María Dolores Martín-Lagos López han coordinado, y presentan, el monográfico *Alimentación, sociedad y educación: una mirada internacional*. La relación entre estas cuestiones, un objeto de estudio poco abordado hasta la fecha, que cuenta con tres artículos en este monográfico que se ha dedicado desde RASE. Guadalupe Ramos analiza la denominada compra verde y la relación con el ámbito educativo en diferentes dimensiones. Ignacio Alcalde Sánchez y Ana Bautista Cabrera se centran en el colectivo de menores infractores y el efecto del internamiento en su relación con la comida. Finalmente, desde Argentina, Gloria Mancinelli aborda la situación de la infancia del pueblo wichí del Chaco salteño (Argentina), especialmente desde el ámbito de la socialización alimentaria.

Cinco artículos componen el resto del número, con una amplia presencia de contribuciones internacionales. Trabajos diversos con metodologías y enfoques heterogéneos que muestran la amplitud de campos de la Sociología de la Educación. Diego Mauricio Barragán Díaz, Magda Carmelita Sarat Oliveira y María Eugenia Morales Rubiano publican *Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios*, un artículo en el que abordan las tensiones entre la autonomía de los profesores universitarios y la autonomía de los mismos en Colombia. Rodolfo Alves de Macedo retoma la cuestión de las desigualdades en educación, en relación a la pandemia del Covid-19, en *Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais*, centrándose en el caso de Brasil y cómo se han reproducido estas desigualdades como consecuencia de la pandemia y, especialmente, del confinamiento. Desde México, Alejandra de la Torre Díaz presenta *La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México*, en el que se siguen abordando las cuestiones vinculadas a las desigualdades, en esta ocasión desde la perspectiva subjetiva de estudiantes de Secundaria y cómo afecta a distintos aspectos de la socialización. Natalia Simón Medina y María Ángeles Abellán López ponen el objeto de estudio en la educación inclusiva a través de un estudio cuantitativo con estudiantes del Máster Universitario de For-

mación de Profesorado en Educación Secundaria, contando como objetivo principal el análisis de las de las actitudes del futuro profesorado hacia el alumnado con discapacidad, Finalmente, Franco Carbonari y María Florencia Serra han elaborado *Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación*, un artículo que también incide en dimensiones vinculadas a la escolarización en el nivel secundario argentino, relacionándolas con el derecho a la educación.

Como hemos manifestado anteriormente, el número se cierra con una reflexión de Francesc J. Hernández acerca del aprendizaje, concretamente acerca de la fórmula «aprender a aprender» y las confusiones que está generando. Un análisis documentado y exhaustivo de Hernández que lleva cuenta con el sugerente título de *Aprender a aprender, o por qué es una mala traducción y sus consecuencias para la Sociología de la Educación*. Finalmente, la reseña de este número corre a cargo de Carlos Hernández Coscollà, que bajo el título *Participar es mucho más*, aborda Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza (Tirant lo Blanch), de Gonzalo Pardo Beneyto y de María Ángeles Abellán López, sobre el concepto de participación de la infancia y la juventud, junto con diversas experiencias acerca de esta cuestión.

Presentación del monográfico Alimentación, sociedad y educación: una mirada internacional

Philippe Cardon y María Dolores Martín-Lagos López¹

La alimentación se ha convertido en un importante problema social en las sociedades contemporáneas, entre otras cuestiones por los problemas de salud y medioambientales que plantea (Cardon *et al.*). Las ciencias naturales y médicas han mostrado desde hace tiempo los múltiples vínculos existentes entre el tipo de producción agrícola, los problemas medioambientales, la composición nutricional de los alimentos consumidos y la salud. Han demostrado, por ejemplo, el vínculo entre los productos ultraprocesados y los problemas de sobrepeso o incluso de obesidad.

En este contexto general, muchos países occidentales han desarrollado políticas públicas nutricionales con el objetivo común de luchar contra una dieta considerada inadecuada y educar a las poblaciones a una alimentación que entra en adecuación con la ortodoxia nutricional (Helsing, 1991). Cuentan con instituciones intermediarias cuyo papel es difundir y educar a la población sobre lo que se considera una alimentación sana, ya sea a través de las escuelas, las empresas, las asociaciones, las estructuras médico-sociales o las familias. Paralelamente existe un sector de la sociedad que participa en movimientos ciudadanos/as para educar a la población sobre los alimentos que se consideran sanos y respetuosos con la salud y el medio ambiente. Este movimiento polifacético, ya sean empresas solidarias, comedores, restaurantes solidarios, asociaciones culturales u otras organizaciones, cuenta con el apoyo de multitud de ciudadanos/as (Evans *et al.*, 2017). Por fin, al lado de las políticas públicas nutricionales y los movimientos alimentarios ciudadanos, las familias, por su posición social en el espacio social y su estilo de vida, desempeñan un papel central de socialización para sus miembros y en la educación alimentaria (Cardon y Martín-Lagos, 2021). Sea cual sea el ámbito, público, ciudadano o familiar, la educación alimentaria se dirige a los individuos de diferentes edades (niños, adolescentes, padres, personas mayores).

En este monográfico hemos pretendido mostrar la importancia que tiene la alimentación desde un enfoque social, cultural, educativo y orientado a la infancia y adolescencia. Los tres artículos seleccionados ofrecen resultados de investigaciones cualitativas en diferentes contextos sociales con un nexo común: la importancia de investigar la alimentación desde la perspectiva social, reflejando resultados de problemas que pueden ser útiles para poner en marcha políticas educativas que mejoren el bienestar de la ciudadanía.

El artículo de Guadalupe Ramos nos acerca a la denominada compra pública verde. Pese a la puesta en marcha de legislación europea y española al respecto el artículo refleja diferentes modos de ponerla en

¹ Philippe Cardon, Université de Lille, philippe.cardon@univ-lille.fr; María Dolores Martín-Lagos López, Universidad de Granada, mlagos@ugr.es.

práctica, así como diferencias entre las comunidades autónomas analizadas, con la percepción de que aún queda camino por recorrer. Estudia el grado en que la alimentación escolar es sostenible y procede de la agricultura familiar. Otros resultados son las diferencias en el margen de maniobra de centros públicos y privados. Discursos sobre la salud, la responsabilidad medioambiental y social se entremezclan con otros sobre el precio del menú y las posibilidades de disponer de productos locales.

Los otros dos artículos se refieren al impacto cultural de la alimentación de los menores en dos contextos vulnerables muy distintos.

En el artículo de Alcalde y Bautista se analiza el efecto que tiene el internamiento en los menores infractores y su relación con la comida. La reforma penal realizada en España en el año 2000 se basó en principios de resocialización, desarrollo integral y responsabilización, con un enfoque educativo. Pese a ello, los resultados de la etnografía realizada en centros de internamiento de Andalucía, muestra las resistencias de los menores, en etapa adolescente, a ser sujetos sometidos, realizando conductas que inciden en su propio cuerpo. Además, no solo es el efecto en el cuerpo lo que se evita, sino la distancia cultural de esos hábitos y rutinas establecidas. Ante ello, responden con mecanismos para evitar seguir la norma (que consideran «no normal») y sus conductas terminan en ocasiones desembocando en Trastornos de Conducta Alimentaria. La investigación social, cultural, educativa y de salud mental se entremezclan para visibilizar un problema social cuyos resultados reflejan la importancia de seguir investigando la alimentación desde esta perspectiva.

Finalmente, la investigación de Mancinelli se centra en la infancia del pueblo wichi del Chaco salteño (Argentina). El lugar, marcado por procesos de despojo territorial y deterioro medioambiental, influye en las condiciones de vida y el bienestar de poblaciones indígenas y afectan a su salud. Se trata de un contexto con altas tasas de desnutrición, malnutrición y mortalidad infantil. Se reflexiona sobre la socialización alimentaria de la infancia en esta realidad. Señalan que las experiencias alimentarias de las nuevas generaciones están intervenidas, medicalizadas y escolarizadas. Es preciso conocer el contexto social y cultural, el rol que juegan las madres y abuelas, por ejemplo, en la cantidad y calidad de la comida para poder intervenir en la salud que afecta a estas comunidades. Sirva de ejemplo las dificultades en la transición de comida casera a comida industrial. Se proponen políticas basadas en la participación, con un enfoque intercultural y de derechos.

Referencias bibliográficas

- Cardon, Philippe y Martín-Lagos López, María Dolores (2021): “Un cambio en los hábitos alimentarios desde la base: comedores escolares y asociaciones de madres y padres en Granada” en Cecilia Díaz-Méndez e Isabel Garcia-Espejo (coords.): *El malestar con la alimentación*. Gijón: Editorial TREA.
- Cardon, Philippe; Depecker, Thomas y Plessz, Marie (2019): “Sociologie de l'alimentation”. Paris: Armand Colin.
- Evans, Davis; Welch, Daniel y Swaffield, Joanne (2017): “Constructing and Mobilizing the Consumer: Responsibility, Consumption and the Politics of Sustainability”. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49 (6), 1396-1412. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X17694030>.
- Helsing, Elisabet (1991): “Nutrition, Policies in Europe: Background and Organization”. *Food Policy*, 16 (5), 371-382.

Alimentación escolar y compra pública sostenible. Un estudio sobre la presencia de alimentos producidos por la agricultura familiar en los menús escolares

School Food and Sustainable Public Procurement: The Presence of Family Farm Produce on School Menus

Guadalupe Ramos Truchero¹

Resumen

La sostenibilidad alimentaria es nueva estrategia a seguir en los entornos alimentarios educativos. Entre sus medidas, las instituciones educativas buscan que los alimentos consumidos en comedores escolares sean comprados bajo criterios de sostenibilidad. La contratación pública sostenible es el instrumento administrativo que, a través de la inclusión de cláusulas de sostenibilidad en la adjudicación del servicio de catering escolar, permite a los gestores educativos asegurar la incorporación de alimentos sostenibles en la dieta escolar. La agricultura familiar es uno de los modelos de producción alimentaria con potencial para que la alimentación escolar cumpla con los estándares de sostenibilidad, fomentando un consumo social y apoyando a pequeños productores agrarios. El trabajo explora la presencia de alimentos de producción agrícola familiar en las compras realizadas desde las instituciones educativas, así como los retos y limitaciones para su incorporación. Mediante la realización de nueve entrevistas semiestructuradas a personas vinculadas al comedor de centros educativos de dos ciudades españolas, Tudela (Navarra) y Soria (Castilla y León), analizamos la adquisición de este tipo de alimentos en las compras y la percepción de los responsables sobre su aportación a la sostenibilidad. Los resultados muestran que, a pesar de los esfuerzos de los últimos años por instaurar una legislación para fomentar la compra de alimentación sostenible en las instituciones públicas, la promoción de la agricultura familiar es escasamente considerada por los administradores escolares y la percepción difiere entre centros públicos y privados.

Palabras clave

Compra pública alimentaria, alimentación sostenible, agricultura familiar, servicio alimentario sostenible, comedores escolares.

Abstract

Food sustainability is a new strategy for schools to follow in their food environments. Among the sustainability measures envisaged, educational institutions should seek to ensure that the food consumed in school canteens is purchased according to sustainability criteria. Sustainable public procurement allows education managers to ensure the incorporation of sustainable food in the school diet by including sustainability clauses when awarding school catering contracts. Family farming is one of the food production models with the potential to ensure that school meals meet sustainability standards, promoting socially responsible consumption and supporting small-scale farmers. This paper explores the presence of food produced by family farming in educational institutions' purchasing, as well as the challenges and limitations involved in incorporating this produce. By means of nine semi-structured interviews with people connected to the canteens of educational centres in two Spanish cities, Tudela (Navarra) and Soria (Castilla y León), we analysed the purchasing of this type of food in the shopping process and how those responsible perceived their contribution to sustainability. The results show that, in spite of the efforts made in recent years to introduce legislation to promote the purchase of sustainable food by public institutions, it receives little attention from school administrators and that perceptions differ between public schools and private schools with public funding.

Keywords

Public food procurement, sustainable food, family farming, educational system, sustainable food service, school canteens.

Cómo citar/Citation

Ramos Truchero, Guadalupe (2023). Alimentación escolar y compra pública sostenible. Un estudio sobre la presencia de alimentos producidos por la agricultura familiar en los menús escolares. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 101-120. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.26281>.

Recibido: 14-03-2023
Aceptado: 24-04-2023

¹ Guadalupe Ramos Truchero, Universidad de Valladolid, guadalupe.ramos@uva.es.

1. Introducción

La transición hacia un modelo sostenible es uno de los retos actuales a los que se enfrentan las administraciones públicas (Leuenberger y Bartle, 2015). La alimentación es un elemento estratégico en las intervenciones públicas dirigidas a estimular dicha transición (Macura *et al.*, 2022). El sistema alimentario se encuentra entre los principales causantes de la contaminación ambiental, el uso insostenible de los recursos naturales y la pérdida de biodiversidad (Rockström *et al.*, 2020). Organismos europeos e internacionales (FAO-WHO, 2019; Comisión Europea, 2020), urgen sobre la necesidad de realizar una transición hacia dietas, no solo saludables, sino también sostenibles para todos, dentro de los límites del planeta (Willett *et al.*, 2019). Su consecución requiere de la participación de todas las partes interesadas, desde productores hasta consumidores, privados o públicos.

El sector público anualmente realiza un importante volumen de contratación de bienes y servicios, lo que hace que tenga una enorme capacidad para orientar los mercados hacia un modelo económico sostenible y más justo (Comisión Europea, 2016). Aunque la cuantificación de su peso puede variar en función de la fuente de información, se estima que las compras del sector público representan el 19% del PIB europeo (Comisión Europea, 2016) y un 18,5% del español (Arnaéz Arce, 2020).

La contratación o compra pública verde es el instrumento administrativo que, desde hace más de una década, la Unión Europea (en adelante, UE) utiliza para orientar al sector público hacia la adquisición de bienes y servicios bajo métodos de producción más sostenibles (Comisión Europea, 2008).

Entre esas compras está la adquisición de alimentación. En España, se estima que la administración pública gasta entre 2 000 y 3 000 millones de euros en alimentos (Justicia alimentaria Global, 2013), destinados a abastecer a colegios públicos, hospitales, centros penitenciarios o cualquier entidad pública que ofrezca un servicio de alimentación (cantinas, quioscos, máquinas expendedoras, etc.). La efectividad con la que se aplican estas compras alimentarias en distintos ámbitos públicos ha generado una abundante literatura (Morley, 2021), siendo la implementación en comedores escolares públicos un destacado escenario de investigación (Alberdi y Begiristain-Zubillaga, 2021), abordado de manera interdisciplinar en Europa (Bizarro y Ferreiro, 202; Graça *et al.*, 2022; Sanz *et al.*, 2022).

La compra de alimentos ecológicos, locales, de proximidad o de temporada para menús escolares contribuye a la sostenibilidad alimentaria de los entornos alimentarios educativos (Bagdonis *et al.*, 2009). Sin embargo, cuando esto se plantea, no tienden a considerarse las particularidades territoriales en las que estos alimentos han sido elaborados o transformados o, si el método de producción respeta unos estándares sociales, culturales y económicos (IPES-FOOD, 2017). A pesar de esto, en los últimos años, algunos programas y normativas puntuales reconocen y fomentan la importancia de tener en cuenta estas características. Es el caso del programa aplicado en varios países, *Farm-to School Program*, para crear cadenas alimentarias más sostenibles, donde escuelas o instituciones educativas se sitúan como nexo de conexión con los productores de los alimentos que estas consumen (Morgan y Sonnino, 2008).

El objetivo de este trabajo es explorar la presencia de alimentos producidos desde la agricultura familiar en las compras que realizan las instituciones educativas para elaborar comidas escolares, a través de un estudio exploratorio realizado en colegios públicos y privados de dos ciudades españolas. Por un lado, se explora en qué medida su desarrollo ha supuesto la inclusión de estos alimentos en la dieta escolar, indagando en la adaptación de los comedores escolares a la reciente normativa de contratación pública

sostenible en España. Por otro lado, se estudia la percepción y concienciación de encargados de cocina y responsables del catering sobre la introducción de alimentos procedentes de modelos agrícolas familiares en los menús escolares.

El trabajo es una pieza del proyecto internacional *La compra pública alimentaria: Reconduciendo el gasto público hacia la restauración colectiva más sostenible*², liderado desde el Observatorio de Derecho a la Alimentación en España (ODA-E) con el objetivo de analizar comparativamente las formas de compra pública de alimentos producidos por la agricultura familiar desde la restauración colectiva en ciudades de España, Argentina, Honduras y Uruguay.

2. La adquisición de alimentos a través de la compra pública sostenible

La contratación pública es el proceso de compra de bienes y servicios por parte del Estado y de los organismos regulados por el derecho público. En sus inicios, se desarrolló como un instrumento dentro de un marco legal que buscaba garantizar la transparencia de las compras del sector público y el uso eficiente del dinero público. Sin embargo, durante las dos últimas décadas, se evidencia que el sector público desempeña también un papel relevante como gran comprador y demandante de servicios. Ante esto, la compra pública se perfila como una herramienta con capacidad para promover profundos cambios sociales, productivos y/o tecnológicos en las economías de los países avanzados.

Aunque puede recibir diferentes términos, *compra pública sostenible*, *contratación pública ecológica o sostenible*, indistintamente empleados (Smith *et al.*, 2016); el más utilizado es el de *compra pública verde*. Esta, se refiere al proceso por el cual las autoridades públicas tratan de adquirir productos, servicios y obras con un impacto ambiental reducido durante su ciclo de vida (Comisión Europea, 2008).

La UE desarrolla un marco político y jurídico para impulsarla a través de su propio consumo. La Estrategia Europea 2020, incluyó un paquete de medidas legislativas a través de varias Directivas del Parlamento y del Consejo³, con el objetivo de fomentar el uso estratégico de los contratos públicos, incorporando cláusulas medioambientales en la valoración de las licitaciones públicas, añadiendo, más adelante, otros criterios sociales y/o de innovación, que conformar la contratación ecológica en Europa (Erauskin- Tolosa, 2020).

Uno de los diez ámbitos estratégicos que la UE establece para su desarrollo es la alimentación. Esta es, específicamente, desarrollada a partir de la Estrategia europea «De la granja a la mesa», cuyo propósito es que las instituciones públicas empleen la contratación pública para ayudar a incrementar la producción y el consumo de alimentos sostenibles y, en consecuencia, empujen la creación de modelos alimentarios sostenibles (Comisión europea, 2020: 10).

La implantación de la contratación pública verde en el ordenamiento jurídico español se realiza con la aprobación de la Ley 9/2017, de *Contratos Públicos*. A partir de esta, surge el Plan de Contratación Pública (2017) y, más adelante, el Plan de Contratación Pública Ecológica de la Administración del Estado (2019).

2 Este fue elaborado durante el año 2020, por miembros del Observatorio de Derecho a la Alimentación en España (ODA-E) procedentes de distintas universidades españolas (Universidad de Oviedo, Universidad de Barcelona y Universidad de Valladolid) y miembros del Observatorio de Derecho a la Alimentación de América Latina y el Caribe (ODA-ALC). La profesora María Rosario Alonso Ibáñez (Universidad de Oviedo) dirigió y coordinó el proyecto. El proyecto fue concedido en la VIII convocatoria de investigación del Observatorio de Derecho a la Alimentación de América Latina y el Caribe (ODA-ALC) en el año 2019.

3 Directivas 2014/24/UE sobre la adjudicación de contratos de concesión, la directiva 2014/23/UE, general de contratación pública y la Directiva 2014/25/UE, relativa a la contratación pública en los sectores del agua, de la energía, los transportes y los servicios postales. Disponible online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32014L0024>. (Consultado 20 enero 2023).

Es, con este último programa, cuando España, por primera, vez incluye la alimentación y los servicios de restauración entre las compras institucionales públicas; a pesar de que, la UE había establecido años antes la compra alimentaria como un sector estratégico de la contratación pública (Gómez Ramos y Rico, 2019).

El desarrollo de este nuevo paraguas legal para regular y desarrollar la contratación pública en España se considera un cambio importante para la consecución de la sostenibilidad alimentaria. Por un lado, porque permite al sector público introducir alimentos procedentes de actividades agrícolas con menos ventajas en las economías de escala, como la pequeña agricultura o ganadería (Villarejo y Castro, 2018). Por otro, porque supone la elaboración una estrategia gubernamental con directrices comunes para todo el país, algo que, hasta entonces no existía en España y que, en buena medida, explicaría el limitado alcance que la compra pública de la restauración colectiva ha tenido para los agricultores familiares (Soares *et al.*, 2017).

En este sentido, merecen destacarse, la elaboración legislativa autonómica puntual en favor de la introducción de la agricultura familiar en la compra pública sostenible. Por un lado, la Ley 3/2019, de 17 de junio, de los Espacios Agrarios de Cataluña, que tiene por finalidad, entre otras, dinamizar la actividad económica del sector y favorecer la continuidad de empresas familiares agrarias arraigadas en el territorio. Por otro, la Ley 5/2018, de 6 de marzo, de la Generalitat, de la Huerta de Valencia, que plantea la preservación de la huerta como un sistema productivo, ambiental y cultural integrado, cuyo elemento son las personas que se dedican a la agricultura.

Otra postura, sin embargo, considera insuficiente la normativa de contratación para lograr un cambio coordinado hacia patrones sostenibles por parte de los organismos públicos (IPES-FOOD, 2019). Primero, porque la inclusión de criterios sostenibles no es obligatoria para los estados miembros europeos. La mayoría de ellos cuentan con un programa nacional, pero su aplicación no supera el 40% del volumen total de compra pública (Melón, 2021). En segundo lugar, se apunta que el alcance de las estrategias de compra pública alimentaria está sujeto al contexto en el que éstas se desarrollan (Barling *et al.*, 2013, Bizarro y Ferreiro, 2022) y, al compromiso de quienes preparan y diseñan los menús en las instituciones públicas (Sanz-Sanz *et al.*, 2022). Además, en los procedimientos de contratación pública sigue prevaleciendo el uso del precio más bajo como único criterio de adjudicación (European Public Health Alliance, 2019).

A ello, se suma también la imprecisión institucional sobre qué tipo de alimentos y modelos de producción son considerados sostenibles. Por ejemplo, mientras que para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (en adelante, FAO), son los alimentos ecológicos y/o procedentes de productores pequeños y medianos, enraizados en el tejido local; la administración pública española, en el Plan de contratación pública ecológica en España (2019), incluye alimentos de producción ecológica, producidos con «sistema de producción integrada» o equivalentes, así como de temporada (Gómez Ramos y Rico González, 2019: 2).

3. La compra pública alimentaria en la gestión de los comedores escolares

Las instituciones educativas son un destacado agente de la contratación pública alimentaria. En España se estima que el 57% del gasto realizado por las administraciones públicas en alimentación se destinan al abastecimiento de instituciones educativas (Justicia Alimentaria Global, 2013).

El tipo de alimentación que se consume en los entornos alimentarios escolares está marcado por el modelo de gestión del comedor escolar de los centros educativos (Mauleón, 2018; Villarejo y Castro, 2019). Dos son los principales modelos de gestión. La *gestión indirecta* o *diferida*, en que las administraciones educativas externalizan y subcontratan a una empresa de restauración, generalmente, de grandes dimensiones, para el suministro diario de la comida escolar. En este, la empresa elabora los platos en las cocinas centrales de la empresa y se distribuyen en bandejas por los centros escolares⁴. Además, es ésta quien realiza la compra de materias primas y aporta el personal trabajador tanto de cocina como de comedor. Es el modelo más extendido en España, seguido por un 81 % de los centros escolares y tiende a estar concentrado en pocas empresas (2019: 20).

El otro modelo es la *gestión directa*, también denominada, *autogestionada* (Ayuntamiento de Zaragoza, 2019). En éste, el servicio de comedor puede tener varias modalidades, ya que puede ser dirigido por ayuntamientos, por el propio centro educativo o por una entidad de la comunidad educativa, generalmente, las Asociaciones de Padres y Madres (en adelante, AMPAS). Este sólo es posible en aquellos centros escolares que dispongan de cocina propia, y suele ser un modelo minoritario, pues se estima que se aplica en un 19 % de los centros escolares españoles (Villarejo y Castro, 2019: 23). No obstante, estos dos modelos puedan dar lugar a diferentes combinaciones, en función de los actores implicados y la responsabilidad de cada uno sobre las tareas de la gestión (Mauleón, 2018).

3.1. La presencia de las producciones alimentarias familiares en los contratos con la restauración colectiva escolar

En España la presencia de alimentos producidos desde modelos agrícolas familiares en la restauración colectiva de las administraciones públicas es marginal. Del volumen total de compra, sólo un 2,8 % se produce en entornos locales o es directamente comprada a agricultores y/o productores (Soler, 2012).

Su introducción en los menús escolares, se evidencia como circunstancial. De los dos modelos mencionados, la gestión directa o *autogestionada* es la que ofrece una mayor capacidad de incorporar en las compras alimentos locales, sostenibles o derivados de la agricultura familiar (Garua, 2017; Mauleón, 2018; Ayuntamiento de Zaragoza, 2019). Fundamentalmente, porque se trata del modelo que da a la comunidad educativa una mayor autonomía para decidir el funcionamiento del comedor escolar, favoreciendo por tanto la introducción de innovaciones en el servicio (Galli *et al.*, 2014). De hecho, la satisfacción de las familias parece ser mayor cuando la comida es elaborada en el propio centro, y es la AMPA o centro educativo, quienes se encargan del aprovisionamiento de las materias primas y/o gestionar la contratación del servicio (Mauleón, 2018).

Por el contrario, la inclusión de alimentos producidos por pequeños agricultores es menos probable desde la gestión indirecta. En primer lugar, por la concentración empresarial del sector de la restauración escolar. En segundo, por los términos de licitación de los contratos de la administración educativa, que tienden a dificultar la presencia de pequeñas y medianas empresas, como son las explotaciones agrícolas familiares; siendo para ellas complicado cumplir con los requisitos habituales que

⁴ Este modelo de gestión tiende a ir unido a la modalidad de cocina denominada *línea fría*, en la que la comida, tras ser elaborada en las cocinas centrales, se introduce en barquetas y se enfría manteniendo los alimentos a menos de 4 grados hasta que se vuelve a calentar en el centro escolar antes de ser servida. La *línea fría* se reparte con una menor periodicidad y se conserva en frío en los centros, pudiendo pasar hasta dos semanas desde que el menú es elaborado hasta que es consumido. Aunque menos frecuente, también está la modalidad de *línea caliente*, en la que los platos se conservan en caliente desde su elaboración en las cocinas de la empresa hasta el momento de ser servidos. Esta, en cambio, se sirve a diario. En ambos casos los centros escolares no suelen disponer de una cocina, sino un «office» o espacio para distribuir la comida y lavar la vajilla.

marcan las concesiones (servir a un gran número de centros, cumplir las ciertas exigencias financieras de garantía, o tener un determinado volumen de negocio) (Garua, 2017).

Muestra de la influencia de la gestión directa del comedor escolar en la compra de alimentos a pequeños agricultores o productores familiares son las experiencias exitosas desarrolladas en centros educativos de diferentes comunidades autónomas o ciudades. Es el caso de Andalucía, Cataluña y Asturias (Soares *et al.*, 2017), País Vasco y Cantabria (Garua, 2017), o de escuelas infantiles municipales en las ciudades de Zaragoza o Pamplona (Ayuntamiento de Zaragoza, 2019; INTIA, 2017), donde las cláusulas contractuales del servicio de comedor establecen como requisitos mínimos obligatorios, abastecer de producciones agroecológicas de proximidad y del sector hortícola local.

4. Metodología y contexto de investigación

El trabajo parte de la realización de nueve entrevistas semi-estructuradas a personas vinculadas con la gestión de los comedores escolares. El personal de comedor o catering es clave para conocer lo que ocurre y se compra en los comedores. Además, se ha señalado que sus motivaciones individuales y compromiso es un factor clave para un desarrollo exitoso de contratación pública sostenible (Sanz-Sanz *et al.*, 2022). La metodología cualitativa nos permite conocer, a través de los testimonios, la valoración y reflexión del personal implicado, la percepción y expectativas sobre la compra alimentaria escolar. Al mismo tiempo, las entrevistas permiten aportar una visión global y con perspectiva temporal sobre los problemas, limitaciones y avances de su implantación, en este caso, en contextos educativos (Valles Martínez, 2014).

Las entrevistas fueron realizadas en colegios públicos y privados de las ciudades de Tudela (Navarra) y Soria (Castilla y León) entre mayo y noviembre de 2020. Ocho de las entrevistas se realizaron a encargados de los comedores escolares de centros públicos y privados de la ciudad de Tudela, siendo cinco, a encargados en colegios públicos, y tres en privados-concertados, entre los que se incluye una cooperativa de familias (Cuadro 1). La inclusión de centros privados permite comparar las prácticas de compra alimentaria. En suma, estos colegios representan la gestión alimentaria de los menús de 888 escolares.

La novena entrevista se realizó a la responsable de la principal empresa de restauración adjudicataria en los centros educativos de Soria, quien gestiona el servicio en cinco colegios públicos de esta ciudad (CP_6, CP_7, CP_8, CP_9, CP_10) (Tabla III). Esta empresa representó el manejo diario de 870 menús escolares, durante el curso 2019/2020, según cifras dadas por la propia empresa. La realización de esta única entrevista en Soria obedece a la escasa intervención de los propios centros escolares investigados en la compra alimentaria y, a que todos ellos, eran servidos por esta misma empresa. No obstante, en esta decisión también influyeron las restricciones para contactar con los centros educativos, impuestas durante el periodo de confinamiento por la COVID-19, paralela a la realización del trabajo de campo.

Cuadro 1. Descripción de las entrevistas realizadas en Tudela de Navarra y Soria ciudad

MUNICIPIO	CENTROS EDUCATIVOS ANALIZADOS	CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	ENTREVISTA REALIZADAS
Tudela	Colegios Públicos	CP_1	Mujer, encargada de comedor
		CP_2	Mujer, encargada de comedor
		CP_3	Hombre, encargado de comedor
		CP_4	Mujer, encargada de comedor
		CP_5	Mujer, encargada de comedor
	Colegios Privados-Concertados	CPr_1	Mujer, encargada de comedor
		CPr_2	Mujer, encargada de comedor
		CPr_3 (colegio cooperativa de familias)	Mujer, encargada de comedor
	Soria	Colegios Públicos	Gerente Empresa_1

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campos realizado.

Ambos casos analizados se llevan a cabo en ciudades con similares características de tamaño y escala administrativa. Estas dos localizaciones se deben también a la ubicación y proximidad geográfica de la investigadora con estos centros educativos. Así, por un lado, Tudela es una ciudad de tamaño intermedio ubicada en la Comunidad Foral de Navarra con 37 247 habitantes (INE, 2022), situada en una comarca con una gran tradición agrícola y con destacado peso económico del sector agroalimentario, especialmente, en horticultura y viticultura (Ribera de Navarra). La ciudad de Soria, por otro lado, se sitúa en la provincia del mismo nombre, Castilla y León, con una población de 39 695 habitantes (INE, 2022). Hay que destacar que, en los dos casos, son las delegaciones administrativas de educación, las encargadas de la gestión de los centros escolares públicos (Delegación Provincial de Educación en Soria y Delegación Foral en Tudela).

Las entrevistas estuvieron sujetas a un guion elaborado por la investigadora, que recoge los objetivos específicos planteados en el proyecto marco mencionado. El guion de la entrevista proporciona un modo de asegurar que todos los investigadores exploren las mismas áreas generales (Taylor & Bodgan, 2010: 119). Frente a la entrevista estructurada, el guion permite incorporar nuevas cuestiones según va avanzando la conversación, convirtiendo esta flexibilidad en una forma de extraer información de interés que el equipo investigador desconoce.

Se realizaron dos guiones adaptados a los dos perfiles de los entrevistados: encargados/as de comedor y responsable de la empresa de restauración. Ambos guiones recogen un total de diecinueve preguntas con los siguientes temas: conocimiento de las leyes de regulación de los comedores escolares y de la compra pública sostenible, conocimiento sobre la gestión general del comedor escolar, la percepción de las familias sobre la gestión de comedor, cómo se realiza la compra de alimentos, el tipo de los proveedores, la aplicación de la compra pública sostenible de alimentos en el centro escolar y su posible aplicación y, propuestas de futuro para mejorar la gestión alimentaria de los comedores hacia la sostenibilidad. En el caso de la empresa en Soria, además de estas preguntas, se añadieron preguntas relativas al contrato de servicio: la existencia de criterios de sostenibilidad, el seguimiento de las cláusulas del contrato, la duración del contrato y los problemas o conflictos en su gestión.

Todas las entrevistas tuvieron una duración entre 15 y 20 minutos, y se realizaron vía telefónica, debido a las citadas restricciones de la pandemia de COVID-19, que imposibilitaron la presencialidad en los centros educativos. El trabajo de campo fue realizado por una estudiante del Grado en Educación Infantil⁵, como parte de su trabajo de fin de grado, aprovechando la vinculación de la tutora con el proyecto *La compra pública alimentaria: Reconduciendo el gasto público hacia la restauración colectiva más sostenible*.

Con la información obtenida se realizó un análisis de contenido con el software MAXQDA *Analytics Pro 2020*, mediante la construcción de un sistema inductivo de categorías y subcategorías que recogen los significados asociados a la adquisición de alimentos en los comedores escolares y a la sostenibilidad (Miles, *et al.*, 2014; Valles Martínez, 2005).

Además, se realiza una revisión de la normativa sobre la compra pública de alimentos por parte de instituciones educativas en la Comunidad Foral de Navarra y en la Comunidad de Castilla y León, con el propósito de explorar la cabida de la producción agraria familiar en la legislación. Para ello, se atiende, por un lado, a la normativa relativa a los comedores escolares para conocer si se tienen en cuenta el modelo de producción y el tipo de alimentos empleados en los menús escolares. Por otro, se revisan los procedimientos legales relacionados con la contratación pública general por parte de las administraciones autonómicas, provinciales o municipales.

5. Estudio sobre la aplicación de la compra alimentaria sostenible en comedores escolares

5.1. El caso de los colegios públicos y privados de Tudela (Comunidad Foral de Navarra)

La aplicación de la compra alimentaria en comedores escolares de Tudela se rige, por un lado, por la normativa relativa a los comedores escolares de la Comunidad Foral de Navarra, y por otro, por la legislación sobre la compra pública verde de la misma comunidad autónoma. En el primer caso, destaca el Decreto Foral 3/2019, de 16 de enero, que establece las medidas para fomentar estilos saludables de alimentación en las escuelas infantiles y centros escolares no universitarios del territorio. Este Decreto, menciona que la alimentación debe estar relacionada con el entorno más próximo y establece como criterio preferente el uso de alimentos de temporada en los menús escolares, aunque sin manifestar un criterio específico para la compra a agricultores y productores familiares o de proximidad. Por otro lado, la legislación sobre contratos públicos está en la Ley Foral 2/2018, donde se contempla la atención a la calidad de los productos agroalimentarios que compran las administraciones públicas, estableciendo «la obligación a los adjudicatarios de incluir aspectos que primen la salud, nutrición, carácter ecológico, la soberanía y seguridad alimentaria, que tenga en cuenta el ciclo de vida de los productos, o la minimización de emisiones en el transporte y embalaje». Hay que señalar también que, a nivel municipal, la ciudad de Tudela no cuenta con una normativa que regule la compra pública verde, ni forma parte del marco del Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán⁶, como sí ocurre en el caso de la capital de Navarra, Pamplona, donde este Pacto busca favorecer la gobernanza local hacia la transformación de los sistemas alimentarios urbanos hacia la sostenibilidad (FAO, 2019).

5 La autora agradece la colaboración y el trabajo de Beatriz Jareño Calvo durante el curso 2019/2020, en la Facultad de Educación de Soria en la Universidad de Valladolid. Ella realizó los contactos y una parte importante de las entrevistas a los colegios de Tudela y a la empresa de catering escolar en Soria.

6 En 2015 se firmaba en la ciudad de Milán el Pacto de Políticas Alimentarias Urbanas, un pacto que significó el reconocimiento explícito, por parte de 100 de las más importantes ciudades del mundo, de la necesidad de avanzar de forma integral desde el ámbito urbano en el desarrollo de políticas alimentarias. Un hito que implicaba el reconocimiento de la insostenibilidad del sistema alimentario y el compromiso desde las ciudades con una actuación coordinada, participativa, transformadora y asentada en el derecho a la alimentación. Información disponible en https://www.milanurbanfoodpolicycompact.org/wp-content/uploads/2020/12/Milan-Urban-Food-Policy-Pact-and-Framework-for-Action_SPA.pdf.

5.1.1. El predominio de la gestión directa en el servicio de comedor de los centros educativos de Tudela

La adquisición de alimentos en los comedores escolares de la ciudad de Tudela está condicionada por un predominio del modelo de *gestión directa*, tanto para los colegios públicos como para los privados. Como ya se ha señalado, esto implica que son los centros escolares y sus respectivas comunidades educativas quienes se responsabilizan de la contratación y la gestión del servicio de comedor frente a la gestión indirecta, ejercida desde los departamentos de educación de los gobiernos autonómicos.

No obstante, se dan ciertas diferencias cuando se comparan los centros públicos y privados-concertados. En los colegios públicos son las AMPAS, quienes se encargan y responsabilizan de la contratación de empresas que suministra la alimentación escolar, mientras que, en los privados-concertados, las contrataciones son realizadas por la dirección del centro educativo (Tabla I). Esta gestión de los privados presenta algunas diferencias. Por ejemplo, en algún caso, se señala que las decisiones se toman de manera conjunta «entre una persona de la empresa, la directora del colegio, la AMPA y la encargada de comedor» (CPr_3). En cambio, en otros centros, es el equipo directivo del centro privado, el que tiene la responsabilidad en su conjunto (CPr_2) (Tabla II). A primera vista, esto plantea que la gestión directa en centros públicos y privados de Tudela, podría facilitar, si hubiera voluntad de hacerlo, la exigencia a las empresas de catering escolar de introducir de alimentos procedentes de la agricultura familiar o local en las comidas escolares.

Tabla I. Colegios públicos de Tudela (Navarra) según la decisión en las contrataciones y empresas adjudicatarias del servicio y su ubicación

COLEGIO PÚBLICO	QUIÉN DECIDE LA CONTRATACIÓN	EMPRESA RESPONSABLE DEL COMEDOR	UBICACIÓN DE LA EMPRESA RESPONSABLE DEL COMEDOR
CP_1			
CP_2			
CP_3	AMPA	Empresa local pequeña de restauración colectiva	Municipio de Navarra a 20 kilómetros de Tudela
CP_4			
CP_5		Empresa grande de restauración colectiva	Guipúzcoa

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Las diferencias también se muestran entre las empresas adjudicatarias del servicio de comedor escolar. Por un lado, los colegios públicos tienden en su mayoría a ceder la gestión a empresas de restauración colectiva local de pequeño tamaño (GP_1, GP_2, GP_3 y GP_4), encontrando un sólo caso gestionado por una empresa grande de restauración colectiva, una de las más importantes en España (Tabla I). Por el contrario, los centros privados de Tudela cuentan con algo más de variedad entre las empresas de catering. Las comidas escolares del CPr_1 son distribuidas por una de las empresas de catering grandes, mientras que CPr_2 y CPr_3 son gestionadas por pequeñas empresas de restauración (Tabla II). Por tanto, la gestión de los privados recurre con mayor facilidad a la contratación de empresas de catering de menor tamaño.

Tabla II. Colegios privados de Tudela (Navarra) según decisión en las contrataciones, la empresa adjudicataria del servicio y su ubicación

COLEGIO PÚBLICO	QUIÉN DECIDE LA CONTRATACIÓN DE EMPRESAS GESTORAS	EMPRESA GESTORA DEL COMEDOR	UBICACIÓN DE LA EMPRESA RESPONSABLE DEL COMEDOR
CPr_1	Dirección del centro	Empresa grande de restauración colectiva	Pamplona (Navarra)
CPr_2	Dirección del centro	Pequeña empresa de restauración colectiva	Municipio de Vizcaya
CPr_3	Dirección del centro y APYMA	Pequeña empresa de restauración colectiva	Pamplona (Navarra)

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta la ubicación de estas empresas de catering escolar. Observamos que, seis de ocho colegios investigados, trabajan con empresas situadas dentro de la misma comunidad autónoma (Tablas I y II). Este hecho en sí mismo, muestra un rasgo importante de sostenibilidad social en la compra alimentaria escolar, ya que esta proximidad geográfica hace que las instituciones educativas contribuyan a la dinamización del mercado laboral local (Gómez Ramos y Rico González, 2019: 28).

5.1.2. Percepción y conocimiento de los responsables escolares sobre la compra pública sostenible de alimentos

El conocimiento de los encargados de comedor escolar sobre la compra pública alimentaria también es importante para conocer el significado que se da a la sostenibilidad desde la alimentación escolar. Entre los entrevistados de los centros de Tudela se observa un desconocimiento en la mayoría de los casos, que, una vez explicado en qué consiste, manifiestan entender y reconocer a qué se refiere.

Desde todos los centros públicos investigados, se afirman que las empresas adjudicatarias incorporan la compra pública verde mediante la introducción de alimentos locales o de proximidad; incluso, la presencia de pequeñas productores o agricultores. Aunque, sin concretar, señalan que algunos de los alimentos proceden de localidades próximas.

Actualmente la empresa sí que incorpora alimentos ecológicos y productos locales o de proximidad en nuestros comedores escolares. La quínoa, el pan proviene de Agreda [a 50 kms], la fruta de El Milagro [a 31 kms], el aceite de oliva de Ablitas [a 12 kms] [...]. (CP_1).

En nuestro colegio se introducen elementos locales y de proximidad, pero no productos ecológicos. (CP_3).

En general, todos manifiestan la importancia que tiene la compra alimentaria y que ésta incluya tanto alimentos ecológicos como de producción local. Si bien, para ellos, la principal justificación de su inclusión no es la sostenibilidad, sino la salud que ofrecen a las dietas escolares. Un hecho que, por otro lado, no sorprende y puede responder al desconocimiento generalizado de la población española sobre el impacto de la dieta en el medio ambiente y en la sociedad (García-González *et al.*, 2020). A pesar de ello, cuando se plantea específicamente la compra de alimentos ecológicos, todos los encargados de comedores públicos aseguran que su introducción

encarecería el precio de los menús escolares, suponiendo que pocas familias estarían dispuestas a pagarlo. Esto muestra la percepción generalizada de que el alimento ecológico supone mayor precio y que las limitaciones presupuestarias en los precios de los menús no permiten su compra, tal y como señala Garua (2017: 41).

[...]Estamos contentos con el funcionamiento actual y con el catering, aunque siempre se puede mejorar. Aunque sería estupendo que el alumnado comiese más sano y, además, eso da trabajo a las personas de la zona. (CP_5).

¡Ojalá todo fuese ecológico!, porque es más saludable, pero hay un factor importante es que, encarece los menús, pero lo considero primordial.

Nos gusta cómo funciona ahora, pero me parece genial todo lo que sea saludable para mis niños. (CP_2).

Los colegios privados se muestran algo más sensibles y con una mayor disposición a la compra de alimentos ecológicos o locales en los menús escolares. Sin embargo, dicen tener dificultades para conseguirlo, aunque manifiestan haber hecho algún avance durante los últimos años. En este sentido, destacan las actuaciones realizadas por la cooperativa educativa formada por familias (CPr_3), que actúa como una referencia en gestión alimentaria escolar para el resto de colegios de Tudela. En cualquier caso, ninguno de ellos tiene en cuenta si los alimentos que compran proceden o no de pequeños productores o agricultores.

Yo he intentado hacerlo, pero mi empresa no lo consigue del todo. Aunque, por ejemplo, la carne, en vez de que venga congelada, he conseguido que venga fresca y de una zona más próxima a Tudela. [...] Lo estamos llevando poco a poco, aunque con la fruta y la verdura, casi lo estamos consiguiendo [que sea ecológica]. La fruta suele ser también productos locales. (CPr_1).

Casi todos son productos ecológicos. Aproximadamente un 60%. Y, en cuanto a los productos locales, casi un 96%, lo son. Excepto la sal, que no es de aquí. Es que tenemos un cuerpo y un solo planeta que hay que cuidarlos. Por eso creo que es el futuro... Reducimos la proteína animal e introducimos alimentos ecológicos, frescos, locales y de temporada en los menús, suponiendo un cambio de modelo. (CPr_3).

Sobre el precio de los menús, curiosamente, estos colegios privados señalan que la incorporación de alimentos locales o ecológicos no implica un mayor precio, sino saber cómo y qué alimentos comprar. Lo importante dicen, *es aprender a comprar y estar bien informados. La clave está en reducir la proteína (carne) y comprar más legumbre que es más económica (CPr_3).*

5.2. El caso de los colegios públicos de la ciudad de Soria (Castilla y León)

La aplicación de la compra alimentaria en comedores escolares en Soria se rige también por una normativa de comedores escolares y por la legislación sobre la compra pública verde en Castilla y León.

El Decreto 20/2008, de 13 de marzo y la Orden EDU/1054/2022, de 16 de agosto, regulan los comedores escolares, tras varias modificaciones entre 2008 y 2022. Junto a ellos, la Guía de comedores escolares de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2005) y la Guía para la promoción de la salud en los centros docentes (Junta de Castilla y León, 2006), marcan cómo debe ser la alimentación en los centros escolares. Ninguno de ellas, señala la preferencia a la sostenibilidad de los alimentos.

A diferencia de Navarra, Castilla y León carece de una regulación específica sobre la compra pública sostenible. Sin embargo, se han desarrollado directrices vinculantes. Inicialmente, el Acuerdo 44/2016 de la Junta de Castilla y León, de 21 de julio, donde se recogía únicamente la incorporación de aspectos sociales en la contratación, sin mencionar criterios relacionados con la compra alimentaria. Este fue derogado durante la realización de esta investigación, por el Acuerdo 82/2020, de 12 de noviembre, cuyo contenido, ahora sí, incluye la adquisición de alimentación y menciona su uso para el «fomento de la adquisición de productos agroalimentarios de calidad y de proximidad, que contribuyan a mejorar el medio ambiente, al asentamiento de la población y faciliten las cadenas de distribución o suministro cortas favoreciendo a los pequeños productores».

Soria, del mismo modo que Tudela, carece de una normativa municipal que regule la compra pública verde ni forma parte del citado marco del Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán. En Castilla y León, la única ciudad firmante es Valladolid, cuya estrategia cuenta con una interesante trayectoria (Medina *et al.*, 2020).

5.2.1. El modelo indirecto o diferido de contratación del servicio de comedor escolar en Soria

La primera cuestión que destaca en este caso es que, a diferencia de Tudela, la contratación del servicio de comedor escolar es realizada por la propia administración educativa pública; esto es, la Dirección provincial de Educación de la Junta de Castilla y León. Se trata, por tanto, de un modelo *diferido* o *indirecto*, donde los propios centros escolares no participan en las decisiones de contratación de la empresa de restauración, acatando el modelo de alimentación que marquen las administraciones (Tabla III).

De la información recogida, se desprende que la contratación de este servicio, en ese momento, no exigía criterios de sostenibilidad en ningún aspecto. Tampoco el requerimiento de incluir de alimentación ecológica, local o de pequeños productores. A pesar de esto, las palabras de la encargada de la empresa de catering entrevistada señalan que, las administraciones provinciales y autonómicas, aunque no lo reclaman directamente, sí estarían valorando que los distribuidores o proveedores sean locales o ubicados en las provincias de la comunidad autónoma. De hecho, afirma que, una vez al mes, a su empresa le piden que ofrezcan un menú con productos de la marca institucional de alimentos «Tierra de Sabor».

La entrevistada también menciona como existen mecanismos de seguimiento sobre el contrato y sobre el cumplimiento del pliego de condiciones por el que se rigen. Esta función, la cumple la Comisión de Comedor, formada por la Dirección provincial de Educación, la empresa y un representante provincial de la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).

Tabla III. Colegios públicos de Soria (Castilla y León) gestionados por la entrevistada, según la contratación, la empresa adjudicataria del servicio y su ubicación

COLEGIO PÚBLICO	QUIÉN DECIDE LA CONTRATACIÓN	EMPRESA RESPONSABLE DEL COMEDOR	UBICACIÓN DE LA EMPRESA RESPONSABLE DEL COMEDOR
CP_6			
CP_7			
CP_8	Delegación Provincial de Educación de Soria. Junta de Castilla y León	Empresa grande de restauración colectiva	Guipúzcoa
CP_9			
CP_10			

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Merece mencionarse que, la empresa de restauración analizada en este contexto es una de las cuatro empresas de restauración colectiva escolar con mayor volumen de contratos en España. Su función es contratar al personal de cocina, comprar a proveedores o controlar la realización de los menús en los colegios que atienden en Soria, ciudad y provincia.

Educación (dirección provincial) nos contrata para los diferentes colegios y nosotros prestamos el servicio. El director del colegio no deja de ser el principal responsable de lo que ocurre durante el servicio de comedor. Nosotros gestionamos todo el resto de partes. (Gerente Empresa_1).

5.2.2. Algunas nociones sobre la compra pública sostenible de alimentos que excluyen a los alimentos producidos por la agricultura familiar

En este caso, también se demuestra un inicial desconocimiento sobre el término de compra pública verde/sostenible y a todo lo que esta implica. No obstante, al igual que en Tudela, una vez que se define qué es, manifiesta saber que consiste en comprar alimentos ecológicos o locales o procurar una buena gestión del desperdicio alimentario. Nuevamente, no se mencionan los alimentos procedentes de producciones agrarias familiares como modelo de alimentación a tener en cuenta.

No obstante, la responsable manifiesta procurar hacer compras a distribuidores locales o de proximidad cuando tiene opción. Así lo señala, para la compra de pan y carne de cerdo; aunque, también señala ser consciente de no poder asegurar que la carne proceda animales de ganaderías locales. Del mismo modo, manifiesta haber intentado incluir frutas y verdura ecológicas en los menús escolares de una empresa social de Soria que cultiva y vende alimentación ecológica y local. Sin embargo, el bajo precio del menú fijado que marca el pliego de condiciones del contrato público, no lo ha hecho posible. Se trata de un rasgo común en la aplicación de la compra pública en otros casos mencionados (European Public Health Alliance, 2019).

No conozco la compra pública verde, aunque entiendo a lo que haces referencia [...] no incluimos productos ecológicos en los menús de los comedores públicos, esperemos que llegue algún día. [...] Intente hacer en su momento una parte de frutas y verduras ecológicas y esto puede ser un problema

económico, como los precios aquí en Soria están recogidos en el pliego es muy complicado abrir el abanico a un producto ecológico porque el precio de momento está disparado. Algunas familias sí lo pagarían y otras no. Estamos viviendo muchas situaciones de precariedad y ya no estamos hablando sólo de familias, porque las familias con precariedad tienen ayudas de la Junta de Castilla y León. Lo que no tengo claro es que la Administración pueda hacerse cargo de precios de este tipo, pero ojalá. Aunque opino que esto será la tendencia de futuro. Pero en Soria, todavía no hemos podido. [...] espero que evolucione y vaya encaminado hacia lo ecológico. (Gerente Empresa_1).

Además del precio fijado del menú escolar, otro problema que limita la incorporación de estos alimentos, es la falta de producción suficiente para abastecer a los comedores escolares de Soria que ella gestiona; así como, las limitaciones logísticas para la distribución de pequeñas cantidades que producen los productores locales. Un problema también observado en las experiencias de la ciudad de Madrid (Simón-Rojo *et al.*, 2020).

Llevé a cabo un estudio con ellos de lo que podía necesitar solamente para Soria y, para ponerlo en marcha, se necesitaban meses para poder buscar tierras y fórmulas para poder llegar a esas cantidades. [...] El problema realmente es el abastecimiento, no tienen un stock suficiente para cubrir estas demandas [...] no les compensa desplazarse para entregar dos kilos de carne o pocas cantidades de verdura. (Gerente Empresa_1).

En cualquier caso, se considera que las pautas para la alimentación escolar de futuro deberán incorporar la presencia de alimentos locales, ecológicos o procedentes de producciones locales. Son conscientes de ello y entienden que, a corto plazo, las administraciones educativas de Castilla y León necesitan incorporarse al enfoque alimentario sostenible.

La gestión de los comedores siempre se puede mejorar. La incorporación de productos ecológicos creo que va a ser la clave, porque realmente, comen muchas legumbres, pescado, platos que a lo mejor en sus casas costarían mucho que comiesen. Creo lo importante que nos queda por mejorar en el comedor escolar, es la incorporación de productos ecológicos. (Gerente Empresa_1).

6. Conclusiones

La sostenibilidad es un enfoque al que, en los próximos años, la alimentación escolar tendrá que sumarse. Su introducción, a través de los alimentos consumidos para la elaboración de menús escolares, se revela como una forma de que los centros educativos se comprometan con la transición hacia el modelo alimentario sostenible.

El desarrollo de herramientas legales, a nivel europeo y nacional, como la contratación pública verde o sostenible, ha permitido que, los gestores educativos públicos puedan exigir a las empresas de restauración escolar la introducción de productos alimentarios sostenibles; entre los que están, aquellos que son producidos por agricultores y ganaderos familiares. Esto es, alimentos procedentes de explotaciones agrícolas manejadas por una familia y dependientes de la mano de obra de sus miembros.

Los resultados de este pequeño estudio realizado en colegios públicos y privados de dos ciudades intermedias, demuestran que, a pesar de los esfuerzos por instaurar una legislación que fomente la ad-

quisición de alimentación sostenible, las administraciones educativas y empresas que elaboran menús escolares, están manejando la sostenibilidad alimentaria con cierto desconocimiento y una modesta y desigual aplicación, como se ha apuntado en otros trabajos (Barling *et al.*, 2013; Bizarro y Ferrero, 2022; Sanz-Sanz *et al.*, 2022).

En este estudio destacan las diferencias entre los colegios públicos de Soria y colegios públicos y privados-concertados de Tudela, mostrándose en estos últimos, una mayor aplicación del uso de alimentos sostenibles en los menús y un mayor conocimiento de ello de los encargados de cocina y comedores escolares. Un hecho que, consideramos está relacionado con varias cuestiones. En primer lugar, con la mayor autonomía que los modelos de gestión directa proporcionan a las familias y direcciones de centros educativos en las decisiones alimentarias; frente al modelo indirecto de los centros públicos de Soria (Villajero y Castro, 2019; Mauleón, 2018). No obstante, en Tudela se observan algunas diferencias. Los centros privados, se muestran más comprometidos con que sean pequeñas empresas de catering integradas en el entorno geográfico próximo, quienes presten el servicio de comedor, lo cual se demuestra como un indicador de sostenibilidad social ejercida desde esos centros educativos (Gómez Ramos y Rico González, 2019). Aunque, no hay que perder de vista que, esto puede deberse también a una mayor disposición de las familias de estos centros a pagar más por el menú escolar. Por el contrario, los centros públicos tienden a recurrir a empresas de mayor tamaño, caracterizadas por acumular adjudicaciones de este servicio de comedor en muchos puntos de España.

En segundo lugar, la posición favorable de la gestión alimentaria escolar hacia la producción de la agricultura familiar en los colegios de Tudela, puede responder a un mayor desarrollo de la legislación de contratación pública sostenible existente en Navarra y a la tradición agrícola de la comarca que, indirectamente, estarían favoreciendo una inclusión sin ambages de cláusulas de sostenibilidad en las compras alimentarias de los caterings escolares. En contraposición, estaría la legislación en ciernes de Castilla y León, donde apenas se ha comenzado a señalar la alimentación en la contratación pública y no hay referencia de sostenibilidad en las directrices de alimentación escolar. No obstante, es difícil afirmar la influencia que pueden estar teniendo las estrategias de compra pública sostenible en los entornos alimentarios educativos.

En cualquier caso, tanto en Tudela como en Soria, se observa una generalizada ausencia de referencias a los alimentos producidos por agricultores o productores familiares en las compras de centros educativos investigados. Esta carencia es patente, tanto en los procedimientos de las licitaciones de los centros públicos y privados, como en el discurso de los encargados de comedores, que no mencionan y/o desconocen su papel para la sostenibilidad. La mayoría de las veces, las referencias que hacen, son a los alimentos ecológicos, locales o de proximidad, obviando el tipo de producción agrícola que hay detrás de los alimentos comprados y la contribución que pueden hacer las producciones familiares pequeñas frente a las industriales de mayores dimensiones. Esto explicaría el reducido volumen de alimentos directamente comprados a agricultores y productores (Soler, 2012).

Es el caso de los colegios de Soria, donde, más allá de una preferencia por alimentos de la marca institucional de alimentos de «Tierra de Sabor», la preocupación por la sostenibilidad alimentaria se focaliza en producciones ecológicas y de proximidad. Un tipo de alimentos que se consideran convenientes pero que están limitados por bajo precio del menú que impone la administración autonómica (European Public Health Alliance, 2019; Garua, 2017).

Todo ello demuestra la complejidad que acarrea el fomento de una dieta sostenible en los centros educativos (Graça *et al.*, 2022). Como ya se ha mostrado en otros estudios, la aplicación de medidas legales y administrativas que aseguren un consumo alimentario sostenible varía de unos entornos alimentarios a otros. Este estudio es una muestra de que, más allá de los instrumentos legislativos, en muchos casos, el éxito de aplicación de la compra alimentaria sostenible en determinados contextos se atribuye al compromiso de las personas que trabajan para preparar la comida y diseñar los menús (Sanz-Sanz *et al.*, 2021) y/o a la cooperación entre familias y gestores educadores para reformar la alimentación escolar (Galli *et al.*, 2014). De manera que, las aportaciones que la pequeña agricultura familiar puede hacer por la transición hacia un modelo alimentario sostenible en entornos educativos, aún requieren de grandes esfuerzos por visibilizar su contribución y fomentar el compromiso de los agentes vinculados a la alimentación escolar.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, Goiuri y Begiristain-Zubillaga, Mirene (2021): "Identifying a Sustainable Food Procurement Strategy in Healthcare Systems Scoping Review". *Sustainability*, 13, 2398. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13042398>.
- Ayuntamiento de Zaragoza (2019). *Diagnóstico de comedores escolares autogestionados de Zaragoza*. Disponible online: <https://www.zaragoza.es/sede/servicio/publicacion-municipal/11635>.
- Bagdonis, Jessica M.; Hinrichs, C. Clare y Schafft, Kai A. (2009): "The Emergence and Framing of Farm-to-School Initiatives: Civic Engagement, Health and Local Agriculture". *Agriculture and Human Values*, 26 (1-2), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10460-008-9173-6>.
- Bizarro, Sofia y Ferreiro, Maria Fátima (2022): "Sustainable Public Procurement in Portugal: The Case of Two Public School Canteens". *Regional Science Policy & Practice*, 14 (3), 560-574. DOI: <http://www.doi.org/10.1111/rsp3.12508>.
- Barling, David; Andersson, Gunilla; Bock, Betina; Canjels, Annemiek; Galli, Francesca; Gourlay, Robin; Hoekstra, Femke; de Iacovo, Francesco; Karner, Sandra; Mikkelsen, Bent Egberg, Selunda, Anita; Smith, Julie y Sonnino, Roberta (2013): "Foodlink: Revaluing Public Sector Food Procurement in Europe". *Action Plan for Sustainability*.
- Comisión Europea (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Public Procurement for a Better Environment*. Brussels.
- Comisión Europea (2016). *Buying Green! A Handbook on Environmental Public Procurement*. Luxembourg: DG Environment Publications Office of the European Union. Disponible online: <https://ec.europa.eu/environment/gpp/pdf/Buying-Green-Handbook-3rd-Edition.pdf>.
- Comisión Europea (2020). *Farm to Fork Strategy. For a Fair, Healthy and Environmentally-Friendly Food System*. Disponible online: https://food.ec.europa.eu/horizontal-topics/farm-fork-strategy_en.
- De Schutter, Olivier; Jacobs, Nick; Clément, Chantal y Ajena, Francesco (2019). *Towards a Common Food Policy for the European Union: The Policy Reform and Realignment Required to Build Sustainable Food Systems in Europe*. Brussels: International Panel of Experts on Sustainable Food Systems. Disponible online: http://www.ipes-food.org/_img/upload/files/CFP_FullReport.pdf, consultado el 20 enero de 2023.

- Erauskin-Tolosa, Artizar (2020): “La compra pública verde en la Unión Europea: Una visión general”. *Lurralde. Investigación y espacio*, 43, 119-135.
- European Public Health Alliance (2019): *How Can the EU Farm to Fork Strategy Contribute? Public Procurement for Sustainable Food Environments*. Disponible en: <https://www.oneplanetnetwork.org/knowledge-centre/resources/how-can-eu-farm-fork-strategy-contribute-public-procurement-sustainable>.
- Galli, Francesca; Brunori, Gianluca; Di Iacovo, Francesco y Inocenti, Silvia (2014): “Co-Producing Sustainability: Involving Parents and Civil Society in the Governance of School Meal Services. A Case Study from Pisa, Italy”. *Sustainability*, 6 (4), 1643-1666. DOI: <https://doi.org/10.3390/su6041643>.
- García-González, Ángela; Achón, María; Carretero Krug, Alejandra; Varela-Moreiras, Gregorio y Alonso-Apperte, E. (2020): “Food Sustainability Knowledge and Attitudes in the Spanish Adult Population: A Cross-Sectional Study”, *Nutrients*, 12 (10), 3154. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu12103154>
- Garua (2017). *Alimentar el cambio. Diagnóstico sobre los comedores escolares de la comunidad de Madrid y su transición hacia modelos más saludables y sostenibles*. Madrid: Fundación Daniel y Nina Carasso. Disponible online: http://alimentarelcambio.es/wp-content/uploads/2017/03/informe_completo.pdf.
- Gómez Ramos, Almudena y Rico González, Margarita (2021): “Propuesta de un sistema de indicadores para evaluar procesos de compra pública alimentaria en términos de sostenibilidad” en Narciso Arcas Lario y María Dolores de Miguel Gómez (coords.): *XIII Congreso de Economía Agroalimentaria*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Graça, Joao; Roque, Lisa; Guedes, David; Campos, Lúcia; Truninger, Monica; Godinho, Cristina y Vinnari, Markus (2022): “Enabling Sustainable Food Transitions in Schools: A Systemic Approach”. *British Food Journal*, 124 (13): 322-339. DOI: <https://doi.org/10.1108/BFJ-11-2021-1188>.
- Junta de Castilla y León, (JCYL) (2005). *Guía alimentaria de comedores escolares de Castilla y León*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Junta de Castilla y León, (JCYL) (2016). *Guía para la promoción de la salud en los centros docentes de Castilla y León*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Justicia Global Alimentaria (2013). *Compra pública en sistemas alimentario locales. Informe Corto circuito*. Barcelona: Justicia Global alimentaria.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2022). *Estadística del Padrón continuo*. Disponible en: <https://www.ine.es>, consultado el 23 de febrero de 2023.
- INTIA (2017). *Proyecto piloto de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Pamplona. Navarra Ecológica*. Disponible online: <https://www.navarraecologica.org/es/periodico-navarra-bio/http-www-pamplona-es-verpagina-asp-idpag-nt7000233-idioma-1>
- Leuenberger, Deniz Zeynep y Bartle, John R. (2015). *Sustainable Development for Public Administration*; New York: Routledge.

- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, (FAO) (2019). *Pacto de política alimentaria urbana de Milán. Marco de monitoreo*. Disponible online: <https://www.fao.org/documents/card/fr/c/CA6144ES>
- Organización de Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura, (FAO) y Organización Mundial de la Salud, (WHO) (2019). *Sustainable Healthy Diets-Guiding principles*. FAO y WHO. Roma: Organización de Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura, (FAO) y Organización Mundial de la Salud, (WHO). Disponible online: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516648>, consultado el 13 febrero de 2023.
- Macura, Biljana; Ran, Ylva; Persson, U. Martin; Hatab, Assem Abu; Jonell, Marlin; Lindahl, Therese y Rööös, Elin (2022): “What Evidence Exists on the Effects of Public Policy Interventions for Achieving Environmentally Sustainable Food Consumption? A Systematic Map Protocol”. *Environmental Evidence*, 11, número de artículo, 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13750-022-00271-1>.
- Mauleón, José Ramón (2018): “Las opiniones de las familias sobre la comida del comedor escolar” en Miguel Ángel Martín López (coord.): *Haciendo realidad el derecho a la alimentación en España*. Sevilla: Egre-gius Ediciones.
- Medina Rey, José María; Angulo Urarte, Arturo y García García, Lidia (2020). *La Estrategia Alimentaria de Valladolid: Investigación sobre el diseño y puesta en marcha de una política alimentaria urbana en línea con el Pacto de Milán*. Disponible online: https://derechoalimentacion.org/sites/default/files/pdf-materiales/Estudio_de_caso_Valladolid.pdf.
- Mélon, Lela (2020): “More than a Nudge? Arguments and Tools for Mandating Green Public Procurement in the EU”. *Sustainability*, 12 (3), 988. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12030988>.
- Miles, Matthew B.; Huberman, Michael y Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Tempe: Arizona State University.
- Mooney, Pat (2017). *Too Big To Feed. In Exploring the Impacts of Mega-Mergers, Consolidation and Concentration of Power in the AgriFood Sector*. Brussels: International Panel of Experts on Sustainable Food Systems. Disponible online: http://www.ipesfood.org/_img/upload/files/Concentration_FullReport.pdf, consultado el 20 de enero de 2023.
- Morgan, Kevin y Sonnino, Roberta (2008). *The School Food Revolution: Public Food and the Challenge of Sustainable Development*. London: Earthscan Publications.
- Morley, Adrian (2021): “Procuring for Change: An Exploration of the Innovation Potential of Sustainable Food Procurement”. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123410, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123410>.
- European Public Health Alliance (2019). *How Can the EU Farm to Fork Strategy Contribute? Public Procurement for Sustainable Food Environments*. European Public Health Alliance.
- Rockström, Johan; Edenhofer, Ottman; Gaertner, Juliana y DeClerck, Fabrice (2020): “Planet-Proofing the Global Food System”. *Nature Food*, 1, 3-5, DOI: <https://www.nature.com/articles/s43016-019-0010-4>.

- Sanz-Sanz, Esther; Cardona, Aurélie y Napoleone. Claude (2022): “Motivations of Public Officials as Drivers of Transition to Sustainable School Food Provisioning: Insights from Avignon, France”. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 35, número de artículo, 6. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10806-022-09880-9>.
- Simón- Rojo, Marian; Morán, Nerea y Del Valle, Julia (2020): “La compra pública alimentaria en la regeneración agroecológica. Del paisaje periurbano de la ciudad de Madrid”. *Estudios Geográficos*, 81 (289). DOI: <https://doi.org/10.3989/egeogr>.
- Smith, Julie; Andersson, Gunilla; Gourlay, Robin; Karner, Sandra; Mikkelsen, Bent Egberg; Sonnino, Roberta y Barling, David (2016): “Balancing Competing Policy Demands: The Case of Sustainable Public Sector Food Procurement”. *Journal of Cleaner Production*, 112 (1), 249-256, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.065>.
- Soares, Panmela; Martínez-Mián, María Asunción; Caballero, Pablo; Vives-Cases, Carmen y Davoó-Blanes, Mari Carmen (2017): “Alimentos de producción local en los comedores escolares de España”. *Gaceta Sanitaria*, 31 (6), 466-471. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.10.015>.
- Soler, Carles (2011). *La soberanía alimentaria en las mesas de los colegios. Amigos de la Tierra*. Disponible online: <https://revistasoberaniaalimentaria.files.wordpress.com/2011/12/final-en-pdf.pdf>.
- Taylor Steven, J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Valles Martínez, Miguel S. (2005): “El reto de la calidad en la investigación social cualitativa de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 91-116. DOI: <https://doi.org/10.2307/40184684>.
- Vallés Martínez, Miguel S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Villarejo, Laura y Castro, Nazaret (2018). *Los comedores escolares en España. Del diagnóstico a la propuesta de mejora*. Madrid: Fundación Daniel y Nina Carasso. Disponible online: <https://www.municipiosagroeco.red/wp-content/uploads/2018/09/Informe-Comedores-Escolares.pdf>.
- Willett, Walter; Rockström, Johan; Loken, Brent; Springmann, Marco; Lang, Tim; Vermeulen, Sonja; Garnett, Tara; Tilman, David; Declerck, Fabrice; Wood, Amanda; Jonell, Marlin; Clark, Michael; Gordon, Line J.; Fanzo, Jessica; Hawkes, Corinna; Zurayk, Rami; Rivera, Juan A.; De Vries, Wim; Sibanda, Lindiwe Majele; Afshin, Ashkan Afshin; Chaudhary, Abhishek; Herrero, Mario; Agustina, Rina; Branca, Francesco; Lartey, Anna; Fan, Shenggen; Crona, Beatrice; Fox, Elizabeth; Bignet, Victoria; Troell, Max; Lindahl, Therese; Singh, Sudhvir; Cornell, Sarah E.; Reddy, K. Srinath; Narain, Sunita; Nishtar, Sania y Murray, Christopher J. L. (2019): “Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on Healthy Diets from Sustainable Food Systems”. *The Lancet*, 393 (10170), 447-492. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4).

Legislación citada

Ley Foral 2/2018, de 13 de abril, de contratos públicos. Boletín Oficial de Navarra, N.º 73, 17/04/2018.

Decreto Foral 3/2019, de 16 de enero, por el que se establecen medidas de fomento de estilos saludables de alimentación y del ejercicio físico en las escuelas infantiles y en los centros escolares no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, N.º 21, 31/01/2019.

Decreto 20/2008, de 13 de marzo, por el que se regula el servicio público de comedor escolar en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, N.º55, 19/03/2008.

Orden EDU/1054/2022, de 16 de agosto, por la que se modifica la Orden EDU/693/2008, de 29 de abril, por la que se desarrolla el Decreto 20/2008 de 13 de marzo, por el que se regula el servicio público de comedor escolar.

Acuerdo 44/2016 de la Junta de Castilla y León, de 21 de julio, para los órganos de contratación de la Administración General e institucional de la comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León, N.º 142, 25/07/2016.

Acuerdo 82/2020, de 12 de noviembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban directrices vinculantes para el impulso de la responsabilidad social en el gasto público de la Administración General e Institucional de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, N.º 238, 16 /11/2020.

Ley 5/2018, de 6 de marzo, de la Huerta de Valencia. Comunitat Valenciana, DOGV, nª 8252, 12/03/2018 y Boletín Oficial del Estado, N.º 96, de 20 /04/2018. Última modificación Resolución de 17 de enero de 2019, Boletín Oficial del Estado, N.º28, 1/02/2019.

Ley 3/2019, de 17 de junio, de los Espacios Agrarios de Cataluña. Comunidad Autónoma de Cataluña, DOGC, N.º 7900, 19/06/2019.

Nota bibliográfica

Guadalupe Ramos Truchero es licenciada en Sociología (Universidad de Salamanca) y doctora en Sociología (Universidad del País Vasco), especializada en Sociología de la alimentación y la agricultura. Profesora Titular del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, adscrita a la Facultad de Educación y Trabajo Social. Es miembro del grupo de coordinación del Observatorio de Derecho a la Alimentación en España (ODA-E) y del grupo de investigación en Sociología de la alimentación de la Universidad de Oviedo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1292-6524>.

En mi hambre mando yo. Narrativas en torno a la comida y alteraciones en la conducta alimentaria como respuesta al internamiento en un centro de menores infractores

I Command my Hunger. Narratives Around the Food and the Eating Disorders as an Answer to the Internment in a Prison for Juvenile Offenders

Ignacio Alcalde Sánchez y Ana Bautista Cabrera¹

Resumen

Este artículo analiza el efecto del internamiento en los menores infractores y para ello se fija en su relación con la comida como hecho empírico donde observarlo. Las reacciones que presentan los menores frente al plato reflejan el choque cultural al que se enfrentan en el internamiento y la distancia cultural existente entre sus hábitos y una dieta impuesta y aparentemente saludable, así como su resistencia a aceptar su nuevo rol y las posibles conductas desencadenadas ante esta situación. Para ello hemos empleado los trastornos alimentarios identificados por el manual de diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría como herramienta etnográfica con la que agrupar y analizar los discursos y prácticas que tienen los menores. Un estudio etnográfico con el que conocer los discursos asociados a la alimentación en menores internados en un centro de internamiento y la relación entre los factores culturales que determinan algunas alteraciones en su comportamiento y la situación de privación de libertad. Cuerpos dominados, desempeño de roles goffmianos o la presión a la que el cuerpo es sometido serán algunos de los conceptos que aparecerán, analizando cómo estas variables encuentran una vía de resistencia a través de la conducta alimentaria.

Palabras clave

Trastornos de conducta alimentaria; menores infractores; dominación; alimentación; dieta.

Abstract

This article analyzes the effects of the recruitment for the juvenile offenders. Specifically, in one object: the behavior in relation with the food and the different disorders about it as an empiric way to observe it. The reactions produced by the minors in their feeding process reflects the cultural shock about the internment and the cultural distance between their customs and the regulated and healthy diet, as well as their resistance to accept this new role as juvenile offenders. We have used the American Psychiatric Association's manual as ethnographical tool to regroup the different speeches around the eating disorders. An ethnographic research about the speeches around the feeding behavior disturbances in a sample of children, who are carrying out an internment in a center for juvenile offenders and the relations between cultural aspects and the prison meanings. Dominated bodies, Goffman-roles performance or the pressure of the society over the person finds the feeding disturbances as a way of resistance against them.

Keywords

Eating disorders, recruitment, juvenile offender, domination, diet.

Cómo citar/Citation

Alcalde Sánchez, Ignacio y Bautista Cabrera, Ana (2023). En mi hambre mando yo. Narrativas en torno a la comida y alteraciones en la conducta alimentaria como respuesta al internamiento en un centro de menores infractores. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 121-135. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.26004>.

Recibido: 30-01-2023
Aceptado: 24-04-2023

¹ Ignacio Alcalde Sánchez, Universidad de Córdoba, ialcalde@uco.es; Ana Bautista Cabrera, Universidad de Córdoba, abaucab@gmail.com.

1. Introducción

A partir de la reforma penal que se realizó en España en el año 2000 (Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal del menor), por la que aparecía una ley del menor específica, el trato y la actuación con los menores se comenzó a realizar desde una perspectiva totalmente diferente. Los principios de resocialización, desarrollo integral o responsabilización vertebrarían todas las actuaciones llevadas a cabo con estos y el halo educativo impregnaría todas las actuaciones que se realizasen, rigiéndose siempre por esa consideración de menores de edad. Desde la escuela al deporte, pasando por la alimentación o las horas de descanso, todo estaría programado y supervisado por expertos que recomendarían el tipo de actuación dentro de los centros de internamiento, así como su adecuación e idoneidad.

Sin embargo y a pesar de esa aparente idoneidad, a lo largo de nuestras observaciones realizadas en uno de esos centros de internamiento en la comunidad autónoma de Andalucía (España), en relación con la comida, observamos como muchos de los menores engordaban durante el internamiento hasta límites peligrosos, adelgazaban exageradamente o desarrollaban comportamientos diferentes e insalubres, mostrando unos comportamientos muy alejados de su aceptación, resistiéndose a ser sujetos sometidos o manifestándolo a través de diferentes conductas que repercutían en su propio cuerpo. Esto nos dio pie a estructurar esta investigación²: el análisis de ese proceso de resistencia frente al internamiento y su concreción en un objeto específico como es la comida. La resistencia a ser cuerpos sometidos, a desempeñar el rol impuesto o la distancia cultural entre dieta programada y hábitos alimentarios aparecerían, por tanto, como elementos clave.

Para nuestro estudio, nos apoyamos en las teorías de la antropología del cuerpo, los estudios sobre la alimentación como hecho cultural, el control social y usamos el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante DSM-5-TR) de la *American Psychiatric Association* (APA, 2013), como herramienta metodológica con el que identificar y analizar este fenómeno, sirviéndonos como eje narrativo con el que organizar nuestras observaciones e interpretaciones.

No se trata, por tanto, de un estudio desde la antropología médica con el que observar trastornos médicos con una base cultural, sino de antropología social sobre la situación de privación de libertad de los menores y cómo esta condiciona su relación con la comida, incorporándose o manifestándose a través de síntomas descritos en los trastornos de conducta alimentaria (en adelante TCA) y que se pueden interpretar como forma de resistencia o vía de expresión. Planteamos, por tanto, la observación fehaciente de los postulados que han mantenido Goffman (2001), Foucault (1975) o Bourdieu (2000) y que concretaron otros autores como Csordas (1990) o Le Breton (2002) sobre la materialización en el cuerpo de los hechos sociales vividos y las tensiones entre individuo y grupo.

La aportación que realiza este estudio es la de haber encontrado un método y unos resultados con los que mostrar cómo el individuo reacciona al internamiento más allá de la respuesta general amparada por el estrés y la ansiedad, arrojando datos fehacientes sobre uno de los efectos latentes derivados de este. Son dos, por tanto, los objetivos que perseguimos: el análisis de ciertos comportamientos asociados a la alimentación que no han sido convenientemente analizados aún, con lo que llamar la atención sobre este fenómeno que debe ser atendido en profundidad por otras ramas científicas especialistas en esta temática,

2 Este trabajo de investigación pertenece al proyecto titulado «Conflicto y reparación en la historia jurídica española moderna y contemporánea», referencia PID-2020113346GB-C22 (subproyecto 2), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i del Plan de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

y por otro, revelar empíricamente unas manifestaciones que, antropológicamente, resultan muy interesantes, en tanto que nos muestran como el ego latente —en el significado *goffmiano* de la representación social— encuentra un canal de expresión bajo los ropajes culturales impuestos por la privación de libertad; así como el choque cultural que supone este internamiento y la distancia existente entre una dieta *correcta* y los hábitos culturales alimentarios de estos individuos.

2. Algunas consideraciones teóricas necesarias para nuestro estudio

Siguiendo los estudios clásicos que se han realizado desde las Ciencias Sociales sobre internamiento vemos cómo el sujeto que interna en una institución privativa de libertad comienza un rito de paso en el que se intentará convertir a ese individuo —catalogado previamente con diferentes categorías sociales que irían desde *desviado a anormal* o, en este caso, delincuente juvenil— en un sujeto socialmente responsable y un ciudadano más. Para ello, durante ese proceso de mutación será clasificado transitoriamente como *menor infractor* y el comportamiento bajo ese ropaje será fundamental para su devenir. Es por ello por lo que el rol del buen interno, el desempeño de los papeles esperados e impuestos o la violencia estructural (y directa) que recaerá sobre él intentarán dar sus frutos. Esto es lo que Goffman con la teoría de roles (2001), Foucault con sus célebres teorías sobre el biopoder y los anormales (1975) o Bourdieu (2000) con la violencia estructural nos explicaban acerca de estas instituciones totales. Lógicamente, esta imposición podrá somatizar ciertos comportamientos en los que podremos observar cómo el paso de un estado a otro no se realizará de manera pacífica. Incluso podremos ver que ese proceso de aculturación, si queremos observarlo como una transición desde unas reglas culturales —generalmente asociadas a minorías— a otras —al discurso mayoritario— estará revestido de inconvenientes que se manifestarán en forma de resistencias, negaciones o, en algunos casos, desembocando en trastornos más graves, como pueden ser los asociados a su alimentación. Y eso es lo que analizamos aquí.

Respecto a nuestro lugar de estudio, los centros de internamiento de menores infractores (CIMI en lo sucesivo) son instituciones cerradas en la que los menores infractores cumplen sus medidas de privación de libertad, unos centros de reclusión alejados de otros espacios como las cárceles y con un cariz radicalmente distinto que los aproxima más en su funcionamiento a un internado escolar que a las prisiones. En España, se rigen a nivel nacional por la Ley 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (en adelante LORRPM) y a nivel autonómico andaluz por el Decreto 98/2015 de 3 de marzo de 2014, por el que se regula la organización, funcionamiento y características de los centros de internamiento de menores infractores de Andalucía³. En nuestro caso hemos seleccionado un centro de internamiento mixto (masculino y femenino) en el que trabajábamos como docentes y que nos permitió realizar una observación participante de una muestra representativa de estos menores en tanto que recogía todas los perfiles posibles (medidas judiciales de régimen abierto, semiabierto, cerrado o internamiento terapéutico).

En definitiva, y siguiendo la normativa citada más arriba, estamos ante unas instituciones totales, lugares en los que los sujetos que internan abandonan toda su relación con el exterior para ser absorbidos por esa nueva comunidad cultural, según la definición de Goffman (2001), en las que los menores que han sido sentenciados a una medida privativa de libertad cumplen su medida judicial y donde se antepone el carácter educativo al punitivo. De esta manera, las actividades de escuela, talleres, comedores, deporte y tiempo libre compondrán su actividad diaria y, tal como decíamos antes, estarán pautadas y programadas

³ Para una revisión profunda de esto, véase Marco legislativo que regula la actuación en los centros de internamiento de menores infractores en Andalucía (España). Recorrido histórico y desarrollo actual (Alcalde Sánchez, 2018).

por un equipo técnico y controladas por un equipo de educadores, que también evaluarán su comportamiento bajo un sistema de puntuación/recompensa.

Por otro lado, encontramos los TCA, que aquí los empleamos como categorías analíticas para nuestra observación como explicaremos más adelante. Éstos se entienden como procesos psicopatológicos que llevan a graves anormalidades en las actitudes y comportamientos en la ingestión de alimentos, cuya base es causada por la alteración psicológica en la percepción corporal (Mancilla *et al.*, 2006). De acuerdo con el DSM-5-TR se incluyen como TCA: anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, trastorno por atracón, pica, trastorno de rumiación y trastorno de evitación/restricción de la ingesta de alimentos. En la actualidad, siguiendo a Gracia-Arnaiz (2014), los TCA, tal como ocurriera hace un par de décadas con las drogodependencias, se han convertido en objeto de medicalización en cuanto que se les ha dado trato de enfermedad mental y, tal como afirma Gracia-Arnaiz y Comelles (2007), en uno de los fenómenos que mayor alarma social provocan. Éstos, se conciben como psicopatologías que alteran la conducta de la ingesta y que pueden llevar incluso a la muerte. Dicen también estos autores que la etapa más vulnerable relacionada con los TCA es la adolescencia, ya que los cambios cognitivos, emocionales, fisiológicos y sociales son cruciales en esta etapa, cuanto más si estos/as jóvenes se encuentran cumpliendo una medida judicial y están en una situación privativa de libertad. Así y sin pretender ser reduccionista, las chicas se inclinan por ideales de belleza asociados a la delgadez, en su mayoría con tallas por debajo de lo que podría considerarse saludable y los chicos por una imagen donde predomine la musculatura (De Gracia *et al.*, 2007; McArthur *et al.*, 2005; Ricciardelli *et al.*, 2006). Por ende, en dicha etapa aumenta el riesgo a sufrir TCA, y los factores de riesgo con mayor apoyo empírico son la presión social para estar delgado, la insatisfacción corporal, el sobrepeso, las burlas por la apariencia física, la interiorización del modelo estético delgado, el afecto negativo, el perfeccionismo, la dieta restrictiva y la baja autoestima (Levine y Smolak, 1996; Stice, 2002), a lo que nosotros tendremos que sumar el hecho de estar internados.

Como decíamos más arriba, junto al internamiento y los TCA, debemos tener presente esas diferentes perspectivas socioculturales con las que cruzar todas nuestras impresiones. Para ello, los análisis sobre la dominación a través de un sistema estructural —violencia estructural, simbólica o el concepto de *habitus*, según Bourdieu (1988, 2009)— o la reproducción de las formas sociales de dominación a través de instituciones específicas nos serán muy útiles. Los estudios sobre la carrera moral del individuo de Goffman (2001), en la que se nos muestra la importancia de desempeñar el rol esperado por la sociedad para poder tener éxito en cada situación social (interno, alumno, hijo, amigo, etc.) también serán fundamentales. Del mismo modo, las diferentes nociones de poder y dominación, realizadas por Foucault (1975); las propuestas anteriores de Weber (1964 [1922]) y su distinción sobre poder y autoridad, legitimidad del poder y la obediencia; o la categorización de las normas de Durkheim y Mauss (1996 [1901]) nos mostrarán cómo aparecen normas que seguir y normas que no seguir dentro de estas instituciones. De igual manera, Wacquant (2000; 2007) y su enfoque de las cárceles como contenedores sociales, mostrando la distancia social que existe entre la planificación de estas instituciones y la realidad social de los sujetos internos o de manera más reciente, Venceslao y Delgado (2017), que analizan cómo este proceso de internamiento se realiza con la participación crucial del interno en su propio proceso de dominación, también serán muy eficaces para nuestro estudio.

Nos ayudaremos también del enfoque de la dominación que analizan estos autores y cómo el sujeto dominado busca una válvula de escape, encontrándola en muchas ocasiones en la ingesta de comida de

manera lesiva. De este modo, aparecerá la incorporación del estigma del «buen interno» que, a veces, necesita de esa salida que parece inconsciente o, al menos latente, con la que canalizar la presión social o la ansiedad que sufre el ego bajo las diferentes máscaras sociales impuestas, en forma de alteración en su forma de alimentarse.

Por otro lado, nos será fundamental la perspectiva de la antropología del cuerpo. Así, la noción de *embodiment* planteada por Csordas (1990), en la que el cuerpo no es un objeto en relación con la cultura, sino un sujeto de cultura o las ideas de Le Breton (2002), por las que debemos tratarlo como una construcción simbólica, no una realidad en sí misma, serán fundamentales para entender esta relación con la comida y su imbricación en el menor. Desde esta perspectiva, siguiendo a Behar (2010), vemos como la sociedad occidental rinde culto total al cuerpo y a la imagen como portadora de la identidad social y esto es más evidente en entornos cerrados. Este fenómeno, unido a la exposición social de los menores respecto a sus iguales y a la presión que estos ejercen sobre cada uno de ellos, especialmente en esa etapa de la adolescencia, se colará por todas las rendijas de su actividad. Esa proyección hacia el grupo y a la inversa, esa percepción de observación continua del grupo hacia ellos provocará una tensión constante que se manifestará en su cuerpo, algo que, sumado al modelo cultural de belleza, la imagen estética de la delgadez, el deseo de mantenerse delgado o su asociación al éxito social (o estatus social), marcará todo su devenir como internos y también su relación con la comida.

Desde esta perspectiva del cuerpo, el concepto de somatización, que emplearemos en algunos momentos de nuestro estudio debe entenderse como la conversión de las angustias vitales en molestias físicas. Un transvase de lo psíquico a lo físico, si entendemos el cuerpo bajo la concepción anterior de Csordas (1990), por la que, esta somatización, tan sólo sería un reflejo de lo que nos ocurre socioculturalmente. Una «aprensión visceral» frente a la imposibilidad de una expresión de la ansiedad, tal como lo definiría Di Silvestre (1998: 1).

Por último, debemos tener presente la perspectiva de la cultura de la comida como elemento cultural hacia la que el menor fija sus convenciones culturales y sitúa su predisposición a engullir de una u otra manera, destacando el plano simbólico y el significado cultural de ésta (López, 2003; López *et al.*, 2016). La interiorización cultural del acto de alimentarse jugará un papel fundamental en la forma de relacionarse con la comida. No solo es su efecto en el cuerpo lo que se pone de manifiesto sino también la distancia cultural que hay hacia esos hábitos alimenticios. Del mismo modo que con los estudios sobre anorexia (Deiana, 2011), deben englobarse dentro del ámbito cultural. Tal como nos decía un interno y que resumía perfectamente este postulado: «no es que no quiera comer 5 veces al día para no engordar, maestro, es que no me parece normal lo que ponen para comer, y comer esas cosas, no es de personas normales» (E4).

Así, se puede diferenciar entre alimentación, dieta, comida o gastronomía, enfocando la alimentación como un hecho cultural, a la manera que la describe Harris (1999), concibiendo el plato como un paisaje cultural en el que deberemos tener presente tanto la correspondencia social como la estratificación socioeconómica, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, se puede entender la dificultad que plantea el internamiento a sus protagonistas frente a la homogeneización cultural alimentaria que propone, ya que todos comerán lo mismo (exceptuando por motivos religiosos), al margen de su procedencia cultural o estrato social.

3. Metodología

Tras varios años de trabajo de campo en un Centro de Internamiento de Menores Infractores (en adelante CIMI) centrados en descifrar los significados culturales del internamiento bajo el prisma etnográfico, se presentó ante nosotros un fenómeno diferente con el que analizarlo y el método empírico que durante tantos años habíamos tenido delante y no habíamos sabido ver: la relación del menor con la comida.

A pesar de lo relevante de los indicios que observábamos —cambios de peso, alteración en su dieta, etc.— no eran muchos los estudios que habíamos encontrado con relación a la comida y la privación de libertad. La reciente creación de la ley del menor, sumada a la dificultad en el acceso a los datos había provocado que prácticamente no hubiese estudios específicos, lo que nos animó a continuar con este trabajo. Para ello, el método que ideamos estuvo basado en una observación participante con una muestra de 160 menores, internos durante el periodo de 2017 a 2019, con edades comprendidas entre los 14 y 21 años en un CIMI de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El centro seleccionado era el idóneo, dadas sus características peculiares, ya que aglutinaba todos los perfiles posibles que contempla la ley (masculino, femenino y terapéutico y medidas de abierto, semiabierto y cerrado). Estas observaciones las realizamos guiados por los preceptos de DSM-5-TR sobre los TCA, que nos servirían como categorías analíticas, usándose al mismo tiempo de guía para orientar nuestras observaciones y estructura con la que organizar nuestro trabajo⁴. De este modo, la prevalencia de los síntomas, el tipo de trastorno, la variable del género y los factores que lo pueden predisponer, desencadenar o mantener nos servirían como ejes conductores y serían las pautas que orientasen y ordenasen nuestro trabajo. Todas esas observaciones se agruparon en una tabla de frecuencias ayudados del paquete SPSS, que nos daría una línea base de aquellos menores que manifestaban conductas que se podrían asociar a los TCA.

Nuestra formación como investigadores sociales y la labor como docentes dentro del CIMI nos sirvieron para obtener esos datos sobre las manifestaciones y conductas, además, las entrevistas y las conversaciones mantenidas con los menores en los diferentes espacios, serían claves para entender su concepción en torno a la comida y la narración que hacían en torno a ella.

Finalmente, una vez obtenidos los datos principales agrupados en torno a trastornos y variables emanadas del DSM-5-TR los cruzamos con nuevas entrevistas y conversaciones con los diferentes actores del centro (profesionales y menores), principalmente aquellos que ya habíamos identificado a través de esas variables —109 de esos 160—, y que se recogieron a través de un sistema ordinal típico de datación con el que mantener el anonimato (E1, E2, ... Ex). Estas entrevistas semi estructuradas se realizaron con el objetivo de suministrar contexto a estos comportamientos de modo que comprendiésemos sus conductas. Con todo esto, conseguimos reconstruir un relato en torno a los problemas que se presentaban en relación con la comida y cómo estos se agrupaban en torno a ciertos TCA y algunos de sus rasgos inequívocos, lo que nos ayudaba a entender estos comportamientos y sus significados.

4. Observaciones realizadas

Comenzando con lo que pudimos observar en el CIMI y lo dispuesto en la normativa interna en lo relativo a la alimentación, la dieta que se pauta a todos los internos está supervisada por especialistas médicos y se estructura de acuerdo con los preceptos vigentes sobre una alimentación *saludable*. Los internos no

⁴ Esto, siempre tomado con la cautela que desde las Ciencias Sociales debemos tener hacia estos preceptos, ya que pueden *patologizar* comportamientos de raíz social o presentarse como categorías normativas propias del grupo mayoritario, la construcción simbólica del cuerpo de LeBreton de la que hablábamos antes.

tendrán acceso libre a los alimentos sino que estarán permanentemente supervisados y pautados como desayuno, merienda (de mañana), almuerzo (mediodía), merienda (de tarde) y cena. Esto supone que habrá cinco comidas diarias con la suficiente variedad y distribución como para constituir una dieta *sana*. Un menú *equilibrado*, según los estándares sociales vigentes, que es elaborado por un nutricionista especialista y externo al CIMI y que atiende a las necesidades nutricionales de los menores internos. Generalmente esta consiste en un repertorio con alimentos fijos en los desayunos y meriendas y una variedad en los almuerzos y cenas donde se alternan platos de carnes y pescados, acompañados de verduras, con legumbres y pastas. La elaboración de las comidas se realiza en la cocina del propio centro y se sirve en comedores grupales donde los menores también deben seguir normas de conducta como poner la mesa, el turno para servir la comida o recoger todos los enseres tras ésta.

Del mismo modo, la normativa interna, para evitar problemas del tipo que se está analizando aquí, plantea un *mínimo* y un *máximo* de cantidad de comida para cada menor. De esta forma intenta establecer cierto control en las cantidades que se toman y observar posibles trastornos (la práctica en el comedor también es observada y evaluada). En relación con esto, los educadores actúan bajo su sentido común —entendido esto como una construcción sociocultural más— y fijan unas cantidades aproximadas de ración con las que supervisar la alimentación de cada interno. De este modo, tienen el desayuno, en el que pueden servirse según su preferencia, una cantidad mínima, que sería un vaso de leche y un máximo consistente en una pieza de pan (dos tostadas), tras esto, la merienda, de la que pueden abstenerse, después, el almuerzo (similar a la cena) con un primer plato, un segundo plato y el postre opcional. En el almuerzo y cena el mínimo consistirá en una ración pequeña. Podrán repetir de cualquiera de ellos una vez más y sólo si no han pedido ración mínima la primera vez. De esta forma se estipula un protocolo de control sobre la alimentación de cada menor con lo que pueden realizar un seguimiento de su comportamiento frente a la comida, aunque, como veremos más adelante, presenta algunos inconvenientes. Tal como anotamos en nuestro diario de campo, la actividad de las comidas se desarrollaba así:

Los menores se desplazan hasta el comedor tres veces al día (desayuno, almuerzo y cena), para ello se les avisa en su hogar y se inicia el movimiento (en fila, en silencio, con las manos fuera de los bolsillos...), bajan, piden permiso para entrar (como cada vez que pasan por alguna puerta) y se sientan en lugares (previamente) asignados. El menor encargado pone la mesa, unos platos y vasos de plástico duro y las cosas comunes en mitad (servilletas y cesta del pan). De la cocina traen un carro de metal con la comida, generalmente unas ollas grandes con las verduras o las legumbres y unas bandejas con la carne o el pescado, después traen también un cesto con los cubiertos, también de plástico, que previamente se han contado y que se tienen que devolver también contados (por el educador y la cocinera). El educador sirve la comida a todos los menores aunque a veces puede dejar que lo haga algún menor, se espera a que estén todos servidos y bajo la fórmula de cortesía de “que aproveche” se da la señal de que se puede empezar a comer. Es difícil cortar el pan con estos cuchillos, pero te acabas acostumbrando, algunos menores piden repetir y otros hacen lo que pueden para acabarse el plato, la fruta de postre se reparte con otra bandeja y lo hace el primero que termina o la cogen ellos directamente tras pedir permiso. Es habitual que el educador tenga que reñir a alguno por no guardar las formas o diga que se está acabando el tiempo, que se den prisa que tiene que bajar otro grupo (esto último pasa mucho en el desayuno). El educador, aunque desayuna y come con ellos, al mismo tiempo debe de estar observándolos por lo que puede llamar la atención, cortar alguna conversación u observar alguno de manera particular. Después de la comida, los menores retiran su silla y se

sientan junto a la pared para que, al que le toca, recoja toda la mesa, barra y friegue el comedor, siempre hay alguno que se queda el último. Hay un olor a limpio o a lejía que es muy característico de este espacio. Tras esto, se ponen todos en fila, se pide permiso al agente de seguridad y comienzan el camino de vuelta.

Teniendo esto presente, pudimos observar desde el comienzo cómo la distancia cultural entre muchos de los menores y la dieta impuesta se hacía palpable desde sus primeros días de internamiento. Tanto los horarios como la frecuencia de comidas les resultaba extraño y tan sólo la aceptaban porque suponía interrumpir las actividades de formación (escuela) o desplazarse hasta el comedor. Del mismo modo, el número de comidas y, especialmente, la variedad de platos les suponía todo un reto a muchos de ellos, ya que no habían probado algunos de esos alimentos anteriormente o se negaban a comérselos. Algunos menores se negaban a comer legumbres, otros manifestaban que jamás habían probado el pescado u otros tiraban todo lo conseguido a lo largo del día (obtención de los *créditos*) cuando llegaban al comedor y veían que tenían que comer verdura. Este era un comportamiento habitual y respondía a esta expresión que acabamos de emplear: «perder todo lo conseguido a lo largo del día», lo que encubre cómo el menor enfoca el día a día como una prueba en la que debe comportarse de la manera esperada, el rol del buen interno que mencionaba Goffman (2001) o la complicidad del dominado de Venceslao y Delgado (2017) serían evidentes aquí, para ir consiguiendo recompensas que se podían ver frustradas en cualquier momento, como en el caso del comedor. Tal como nos decía otro: «tengo que ir a clase, portarme bien, llevarme bien con los compañeros y encima comer todo lo que ponen en la mesa (...)» (E29). Tal como observamos en otra ocasión, una familia que acompañaba a un menor para su ingreso les decía a los educadores: «mi hijo sólo come con patatas fritas, de bolsa, y con fanta de naranja. Eso es importante. Que si no, no va a comer nada» (E1). Del mismo modo, otros afirmaban que no desayunaban nunca, que no lo hacían desde pequeños o que no querían «estar comiendo cada dos por tres». La reacción de los educadores ante estos comportamientos era de paciente indiferencia e incluso a veces bromeaban diciendo que ya se irían acostumbrando a todo a medida que fuesen pasando los días. Esta reacción, con estos menores que rechazaban la comida en los primeros días y a los que no se les daba otra alternativa que acabar comiendo lo que el resto, nos daba pistas sobre el choque existente entre los menores y la dieta pautada, así como los desajustes que podía provocar, algo que comenzamos a observar guiados por los TCA.

Ayudados por DSM-5-TR veíamos cómo los comportamientos asociados al atracón —un trastorno basado en la ingestión en un periodo de tiempo determinado de una cantidad claramente superior a la de la mayoría de las personas, que provoca culpabilidad, malestar y asociado a la impulsividad—, aparecían de manera recurrente, imponiéndose épocas de abstinencia con otras marcadas por los atracones. En relación con este comportamiento, vimos cómo muchos menores preguntaban desde primera hora de la mañana qué había para comer, mostrándose ésta como su única preocupación diaria y desayunando o merendando en función de esto, lo que les hacía desequilibrar sus ingestas. Otros, también nos comentaban que preferían comer solos, en sus cuartos, cuando podían pedir que les subiesen una bandeja (por enfermedad u horarios diferentes al resto) con lo que se sentían más cómodos, tanto por la cantidad de comida que podían comer como por no tener que mantener unas formas a las que no estaban acostumbrados o manejar esos atracones. Del mismo modo, el enjuiciamiento permanente del resto del grupo sobre esas cantidades que comían o su exposición hacia el grupo, tal como mencionábamos más arriba, eran otros de los motivos para agudizar este comportamiento.

Esto relaciona de manera directa el atracón con el autocontrol, algo que tiene una especial vigilancia en el CIMI. En un entorno donde las autolesiones —derivadas de esta falta de control— están presentes de manera permanente y los menores son observados ante cualquier evidencia de éstas —cortes en el pecho o las piernas, laceraciones en los brazos, mordida de uñas hasta el sangrado, nudillos dañados (pelados) e incluso de mayor gravedad como pueden ser algunos brotes de ira en los que se golpean la cabeza o los puños contra la pared— las actuaciones impulsivas también aparecerán reflejadas directamente en su relación con la comida a través de estos atracones y su observación. De este modo, la falta de control e impulsividad será frecuente en los internos, algo que se relacionaba con la aceptación de órdenes o la gestión de conflictos. Tal como decía Bourdieu (2000), al grupo sobre el que recae la violencia también se le hace responsable de su propia marginación, por lo que se le enseñará a controlar su ansiedad por estar interno y sujeto a normas impuestas, algo que no siempre se sabrá gestionar bien y que podrá canalizarse o liberarse a través de la comida, somatizándose, a la manera que lo describe Csordas (1990) en su comportamiento frente al plato. Tal como hacía referencia el equipo educativo en un cambio de turno sobre un menor (E6 y E7):

(...) es que es ansia pura. Hay que marcarle un máximo porque se come toda cesta de pan. Es todo ansia. En cambio la otra compañera no come lechuga ni segundo y lo que hace es que, cuando te descuidas, se harta de pan para no comer nada más.

Del mismo modo, asociado a este comportamiento debemos tener presente la cultura alimentaria que tienen, ya que los menores aprovecharán las comidas que a ellos les gustan para atiborrarse, mientras que en otras ocasiones pedirán el *mínimo* establecido, intentando no llegar a comerse ni ese *mínimo* (fingiendo que se les ha caído la cuchara, pasándoselo al compañero, sirviéndose cantidades muy pequeñas, etc.). De esta manera intentarán rehuir de ciertas comidas que para ellos se muestran como lejanas y extrañas. Así, son recurrentes los comentarios en la escuela los días que «tocaba comer pescado congelado» o «los estofados esos que no se sabe de qué son», con lo que preparaban su actuación en el comedor para no tener que comer. Tal como decíamos más arriba, los menores tendrán que familiarizarse con una alternancia de legumbres y verduras a las que no están acostumbrados y realizar del acto de comer, una actividad más de su día a día como internos (evaluable y observada).

Otro aspecto destacable es la práctica de provocarse el vómito, algo que aparecía intermitentemente, según se informaba en los cambios de turno, en los que los educadores manifestaban que tenían sospechas de esta práctica o en la observación específica de algún menor en el comedor, ante la percepción de que llevaba días restringiéndose su alimentación. Del mismo modo, tal como decíamos más arriba, los significados asociados al género masculino de fortaleza y resistencia o los femeninos de delgadez (De Gracia *et al.*, 2007) —algo que en estos entornos se replica de manera muy marcada— acentuaba estas prácticas, que podrían configurarse como los detonantes de posibles trastornos futuros.

Debemos hacer constar aquí como este análisis corresponde tan sólo a la observación de los síntomas en relación con el DSM-5-TR y que todos estos casos que se presentan, tal como comprobamos desde el área médica del centro, no derivaron en atención médica específica o en la activación de un protocolo específico por TCA, ya que no suponen un riesgo grave para el menor, aunque sí son lo suficientemente significativos como para comenzar a estudiarlos y sentar las bases de su conducta alimentaria futura. Tal como hemos mostrado desde el comienzo, se trata de una observación con la que despertar la atención

de las entidades gestoras de estos espacios sobre este asunto, ya que se desconocen realmente los efectos a largo plazo de estas conductas una vez que abandonan el centro, por lo que los datos mostrados aquí revelan la gravedad de este fenómeno.

De igual modo, desde el área médica sí nos afirmaban que la somatización del internamiento se manifestaba también por otros cauces como la onicofagia, tricotilomanía, bruxismo, tics, síndrome del intestino irritable, etc. que se unirían a estos desequilibrios en la alimentación, por lo que deberían ser analizados conjuntamente en estudios futuros.

Respecto a los factores que predisponen, desencadenan o mantienen estas conductas, los elementos individuales y sociales marcan su comportamiento. Tal como mencionaba Foucault (1971), la importancia del cuerpo y el individuo y cómo el posicionamiento de éste en el centro de todo el proceso de internamiento, desarraigado de su entorno y sin una estructura familiar o social bajo la que sentirse arropado, queda de manifiesto en estas conductas: «(...)da igual que sea lunes o domingo. Si lo único que voy a hacer para mi cumpleaños es comer lo que toque ese día» (E18). Esto al mismo tiempo provocará una sensación de indiferencia ante la comida que lo convertirá en un hecho aséptico y sin el sentido cultural que para ellos podría tener.

Del mismo modo, siguiendo el DSM-5-TR, la autoestima baja, el autocontrol, la baja tolerancia al fracaso, la frustración o la impulsividad serán otros de los rasgos predisponentes individuales que influyan en estas conductas. Tal como decíamos más arriba, la aprensión visceral que provoca ese culto al cuerpo y éste como portador simbólico de todo su contexto social generarán una tensión que desembocará en su relación con la comida. Así, el reconocimiento social entre iguales, la identidad individual que está en pleno desarrollo en esa etapa adolescente o la incorporación de nuevos hábitos alimentarios estarán en permanente negociación. Tal como nos decía un menor:

Encima tengo que comer lo que me ponen en el plato, ¿no? Como si no tuviese problemas en lo alto con todo lo que me decís y lo que tengo que pensar. Pues si me gusta la comida me harto y si no, pues ni lo pruebo, aunque me quede un día sin comer. Y que me quiten el crédito, qué más me da. (E8).

Estas observaciones muestran cómo los factores individuales de unos y otros trastornos se verán reforzados a través de un modelo de internamiento que, desde su planificación, ya se plantea como individualizado. Del mismo modo, vemos cómo las teorías emanadas desde la antropología del cuerpo, planteado por Csordas (1990) o Le Breton (2002), encajarían perfectamente aquí: un sistema que aísla y somete al individuo y en el que todo el proceso de resocialización, responsabilización y desarrollo integral comenzará a centrarse de manera exclusiva en él, y con esto, la lucha interna entre su recorrido cultural y la nueva encrucijada a la que se enfrenta, uniendo contexto, cuerpo y mente. Así, la violencia estructural se materializará en aspectos como la comida y el comportamiento del menor frente a ella, que también será evaluada. «Si vas al instituto tienes que desayunar un vaso de leche con galletas, tu sólo en el cuarto, que da no sé qué. Yo prefiero no desayunar así y ya veré si como algo en el instituto» (E24).

Si ponemos el foco en la autoestima baja, el internamiento supone una convivencia de alta intensidad entre iguales (adolescentes) con la exposición permanente hacia el grupo lo que convierte todas las actividades en escenarios en las que todos los internos participan y se exponen, por lo que repercute directamente en aquellos en los que su representación ideal está dañada o es baja, canalizándose en la desidia en las actividades o la impulsividad en la alimentación.

Del mismo modo, la baja tolerancia a la frustración incide directamente en el menor que acata su nueva realidad como un periodo de liminalidad tomando la alimentación al igual que el resto de las actividades, como algo que debe completar al cabo del día. Esto la convierte en un mero trámite al que no presta demasiada atención, vacío de significado y sobre la que no se siente protagonista. La representación de un rol en el que la alimentación se plantea como algo ajeno, al igual que su proceso educativo, las charlas de los psicólogos o las conversaciones con el juez, como escenarios en los que desempeñar un papel para tener éxito serán su dinámicas habituales, tal como lo analizaba Venceslao y Delgado (2017) en su artículo sobre las somatizaciones del interno este aprende a fingir y a desempeñar el rol del buen interno. «(...) Tienes que decir que sí a todo y llevarlo bien. Que te dicen que estudies, estudia, que tienes que comer, pues comes, aunque no te guste lo que haya en el plato. Te dan el crédito y a sumar» (E5).

Esto, los llevará a enfocar todo su internamiento de manera descontextualizada. Desde este prisma, vemos cómo la comida se vaciará de significado, tal como exponía Harris (1999), convirtiéndose en una actividad más y postergándose ese sentido de ritual (o incluso de ritual festivo) para las salidas familiares o permisos, donde el revestimiento cultural de la alimentación vuelva a producirse. Aquí también se podrían observar algunas secuelas del internamiento, ya que los atracones se suceden durante esos permisos. Un ejemplo de esto es el menor que observamos a la vuelta de una salida familiar de 12 horas, enfermo por un atracón de hamburguesas que le costó varios días de baja, u otros que relatan todo lo que han comido y bebido durante un fin de semana, trastocándoles todo el hábito alimentario que habían *conseguido* anteriormente.

En relación con los factores contextuales, el comportamiento agresivo entre ellos los lleva a emplear la comida como herramienta de agresión. Si les toca servir, tal como dicta la normativa interna, pueden aprovechar para servir mucha más cantidad de la normal a otro compañero que saben que no les gusta, con lo que este debe terminarse ese plato para poder repetir del siguiente o a la inversa, sirviendo cantidades más pequeñas de lo habitual. Esto puede llevar a desarrollar animadversión por la comida o crear un clima propicio para el rechazo de una alimentación saludable. La tensión que provoca en los menores el saber que un menor con el que no congenia es el encargado de servir la mesa, el menú que se sirva ese día que puede no gustarle pero le supondría perder sus puntos diarios o el educador que ya conocen y que les obliga a probar toda la comida pueden crear un ambiente de rechazo y angustia frente al comedor y las horas de la comida.

Respecto a los factores desencadenantes que presenta el DSM-5-TR —aquellos que pueden precipitar conductas anómalas—, ahí sí observamos como el factor estresor es el que actúa con mayor gravedad. Una vez más, el estrés por el internamiento y a pesar del esfuerzo eufemístico que se realiza para desprenderse de cualquier significado cercano a la privación de libertad —internamiento en lugar de encarcelamiento, infracción por delito, medidas judiciales por sentencia o condena, privación de libertad por encerramiento, etc.— nos muestra que el menor sufre, por lo que el encerramiento es real y provoca ansiedad y estrés que se manifestará, entre otros lugares, en el comedor.

Finalmente, tal como decíamos más arriba, la falta de herramientas y habilidades para enfrentarse a esta nueva situación (*habitus*) así como la problemática en la que se ven envueltos se convierte en uno de los principales motivos, explotándoles bajo el internamiento, derrumbando toda su concepción vital y somatizándose entre otros modos en su relación con la comida. La teoría de roles de Goffman (2001) o las conductas del buen interno cobrarían sentido aquí en relación con el mantenimiento de los rasgos de

personalidad o el encubrimiento de sus deseos reales. Tal como nos relataba un menor que llevaba varios años en el centro:

Tú di a todo que sí, y lo que te pongan en el plato te lo comes. Cómo sea. Haces como que te lo has comido un poco y ya está. O intentas que se te caiga al suelo un poco o que se ha metido la servilleta de tu compañero en tu plato, yo que sé, te inventas algo pero que no digan que no te lo has comido. Y para adelante, que vean que le pones voluntad. (E10)

En este sentido, los menores fingen un comportamiento y mantienen otro, desarrollando todo un sistema para evitar la comida y no pasar hambre, como en algunos casos en los que se escondían comida en el bolsillo para subirla a sus habitaciones o aprovechaban la laxitud de la norma en ciertos momentos para atiborrarse y poder comer la mínima cantidad en las siguientes. Un ejemplo de esto es que algunos menores desayunan realizando «unas mezclas explosivas», tal como refería un educador (E7): «combinan paté con aceite y azúcar en la tostada, o le echan azúcar a la mermelada o cualquier otro intento de llenarse en el desayuno y luego no quieren comer el resto del día».

5. Conclusiones

A priori, resultaba sorprendente que aparezcan estas conductas alimentarias en unos individuos que están sometidos a una dieta pautada, controlada y supervisada por expertos y con un acceso restringido a los alimentos, pero, a la luz de los datos obtenidos, no solo aparecen en un porcentaje elevado, sino que se muestran como un fenómeno recurrente y preocupante.

Hay, por tanto, dos conclusiones fundamentales que se desprenden de este estudio. Por un lado, la alimentación como hecho cultural. Que debe ser enfocada así, con todo lo que esto conlleva: choque cultural entre la dieta impuesta y la costumbre del interno, necesidad de un proceso de aculturación de éste en multitud de los hábitos impuestos (higiene, sueño, alimentación) y los factores de individualización, estrés y gestión de conflictos como elementos fundamentales a tener en cuenta. Queda patente la importancia de estos procesos de interiorización y adaptación del sujeto a los nuevos hábitos y el debate que puede suscitar en cuanto a la intencionalidad de la ley y su enfoque socializador (homogeneizador cultural). La lejanía entre las instituciones y estos internos se pone de manifiesto ante el plato de comida presentando una dieta alejada de la mayoría de las costumbres alimentarias de estos. Desde esta perspectiva, se hace totalmente necesaria la dotación de significado cultural y motivación hacia la comida (proceso de aculturación), para que no se reduzca a una actividad más del día a día y continúe teniendo un significado propio para los internos.

Por otro lado, el cuerpo como campo de batalla donde se materializa el conflicto y se manifiesta ese choque cultural. Ante una dieta saludable y estable, la cultura; ante una situación impuesta o la presión institucional, su sistema digestivo. El individuo y la sociedad frente a frente, usando al cuerpo como campo de batalla; y la alteración de su conducta alimentaria como manifestación (somatización) de ese sufrimiento latente del menor.

En otro orden, como propuesta de continuidad de este trabajo, la falta de formación de los equipos cuidadores también es otro aspecto crucial en la sensibilización sobre este fenómeno, así como la escasa atención que ha despertado hasta ahora. Los datos aquí mostrados reflejan la existencia de un fenómeno

poco analizado y sobre el que se forma muy poco, lo que sugiere que debe ponerse el foco de atención en ellos, continuándose este estudio con un abordaje específico y las medidas oportunas para reconducirlo (asociado al peso del interno, sus salidas, etc.). Del mismo modo, se debería extrapolar a otros entornos, especialmente a las cárceles e incluso a otras instituciones similares respecto a su carácter total como hospitales, colegios internos o cuarteles militares con los que arrojar más información sobre este fenómeno.

Finalmente, queda patente en este estudio la necesidad de dotar culturalmente la alimentación y, ante la escasa literatura al respecto, llamar la atención sobre la relación entre esta y las instituciones punitivas, una verdad incómoda que debe ser atendida. Un fenómeno que se convierte en todo un reto a asumir por las instituciones responsables de la gestión de estos espacios.

Referencias bibliográficas

- Alcalde Sánchez, Ignacio (2018): “Marco legislativo que regula la actuación en los centros de internamiento de menores infractores en Andalucía (España). Recorrido histórico y desarrollo actual”. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, 22, 15-39. DOI: <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22284>.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5-TR*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Behar, Rosa y Figueroa, Gustavo (2010). *Trastornos de la conducta alimentaria*. Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2009). *La eficacia simbólica. Religión y política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Csordas, Thomas J. (1990): “Embodiment as a Paradigm for Anthropology”. *Ethos*, 18 (1), 5-47.
- De Gracia, Manuel; Marcó, María y Trujano, Patricia (2007). “Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes”. *Psicothema*, 19 (4), 646-653.
- Deiana, Federica (2011). “Nadie dijo que fuera fácil ser una princesa”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (2), 215-252.
- Di Silvestre, Cristina (1998). “Somatización y percepción subjetiva de la enfermedad”. *Cinta de Moebio*, 4, 1-11.
- Durkheim, Emile y Mauss, Marcel (1901). *Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Foucault, Michel (1975). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gracia-Arnaiz, Mabel y Comelles, Josep M. (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria.
- Gracia-Arnaiz, Mabel (2014): “Comer o no comer ¿es esa la cuestión?: una aproximación antropológica al estudio de los trastornos alimentarios”. *Política y Sociedad*, 51 (1), 73-94.

- Goffman, Erving (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harris, Marvin (1999). *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*. Madrid: Alianza.
- Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López García, Julián (2003): “Algunas consideraciones metodológicas en los trabajos de campo en antropología de la alimentación. Experiencias con mayas-ch’orti’ del oriente de Guatemala”. *Revista de Antropología Social*, 12, 223-241.
- López García, Julián; Juárez, Lorenzo M. y Medina, F. Xavier (2016): “Usos y significados contemporáneos de la comida desde la antropología de la alimentación en América Latina y España”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71 (2), 327-370.
- McArthur, Laura H.; Holbert, Donald y Pena, Manuel (2005): “An Exploration of the Attitudinal and Perceptual Dimensions of Body Image Among Male and Female Adolescents from Six Latin American cities”. *Adolescence*, 40 (160), 801-16.
- Mancilla, Juan Manuel; Gómez-Peresmitré, Gilda; Alvarez, Georgina; Franco-Paredes, Karina; Vazquez Arévalo, Rosalía y López, X. (2006): “Trastornos del comportamiento alimentario en México” en Juan Manuel Mancilla y Gilda Gómez-Peresmitré (eds.): *Trastornos alimentarios en Hispanoamérica*. México D.F.: Manual Moderno.
- Ricciardelli, Lina A.; McCabe, Marita P.; Lillis, Jessica y Thomas, Kristina (2006): “A Longitudinal Investigation of the Development of Weight and Muscle Concerns Among Preadolescent Boys”. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (2), 168-178. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9004-7>.
- Smolak, Linda y Levine, Michael P. (1996): “Media as a Context for the Development of Disordered Eating” en Linda Smolak, Michael P. Levine y Ruth Striegel-Moore (eds.): *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders: Implications for Research, Prevention, and Treatment*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stice, Eric (2002): “Risk and Maintenance Factors for Eating Pathology: A Meta-Analytic Review”. *Psychological bulletin*, 128 (5), 825-848.
- Venceslao, Marta y Delgado, Manuel (2017). “Somatizaciones del internamiento en un centro de justicia juvenil. La participación de los dominados en su propia dominación”. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 12 (2), 193-214. DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.120206>.
- Wacquant, Loïc (2000). *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Alianza.
- Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Madrid: Siglo XXI.

Notas bibliográficas

Ignacio Alcalde Sánchez es profesor de Antropología Social de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación tratan sobre desviación social juvenil, investigación etnográfica y antropología audiovisual. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0299-7265>.

Ana Bautista Cabrera es Educadora Social y Psicopedagoga, doctoranda de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación versan sobre menores en riesgo de exclusión social y metodologías innovadoras de educación inclusiva, actualmente desempeña su labor profesional en un Centro de Internamiento de Menores Infractores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1987-3306>.

Despojo territorial y transición alimentaria: Efectos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichí del Chaco salteño

Territorial Dispossession and Dietary Transition: Effects on the Food Socialization of Contemporary Children in the Wichí People of Chaco Salteño

Gloria Mancinelli¹

Resumen

En Argentina, las actividades extractivas económicas están generando un despojo territorial y un deterioro ambiental que afectan seriamente las condiciones de vida y el bienestar de las poblaciones indígenas. Estos procesos ponen en tensión tanto los repertorios culturales y sistemas de conocimientos de las comunidades indígenas como los del personal de salud que trabaja con ellas. En este contexto, este artículo analiza la complejidad y las particularidades de la transición alimentaria que experimenta el pueblo wichí de la región Chaco salteña, ubicada en los departamentos San Martín y Rivadavia de la provincia de Salta, afectados por la frontera del agronegocio sojero, y examina cómo inciden en los procesos de socialización alimentaria en la población infantil de estas comunidades rurales, las cuales se encuentran bajo decretos de emergencia socio-sanitaria y alimentaria. Se utilizó una metodología cualitativa, histórica y etnográfica que integró múltiples perspectivas y herramientas teórico-metodológicas, como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales, trayectorias de vida y mapeo colectivo. Los trabajos de campo buscaron fomentar la investigación-acción participativa y el diálogo de saberes para contribuir al fortalecimiento de estas experiencias. Se destaca la importancia de trabajar desde un enfoque de colaboración intercultural para la formación de profesionales, el diseño de políticas e intervenciones en el campo de la salud, y para asegurar los derechos alimentarios de las poblaciones indígenas en Argentina.

Palabras clave

Pueblo wichí, transición alimentaria, frontera agrícola, salud intercultural, Chaco salteño.

Abstract

In Argentina, extractive economic activities are generating territorial dispossession and environmental degradation that seriously affect the living conditions and well-being of indigenous populations. These processes put both the cultural repertoires and knowledge systems of indigenous communities and those of healthcare personnel working with them under tension. In this context, this article analyzes the complexity and particularities of the food transition experienced by the Wichí people in the Chaco Salteño region, located in the San Martín and Rivadavia departments of the Salta province, affected by the soy agribusiness frontier, and examines how they impact the food socialization processes in the child population of these rural communities, which are under socio-sanitary and food emergency decrees. A qualitative, historical, and ethnographic methodology was used, which integrated multiple perspectives and theoretical-methodological tools, such as semi-structured interviews, participant observation, focus groups, life trajectories, and collective mapping. The fieldwork sought to promote participatory action research and dialogue of knowledge to contribute to the strengthening of these experiences. The importance of working from an intercultural collaboration approach for the training of professionals, the design of policies and interventions in the health field, and to ensure the food rights of indigenous populations in Argentina is highlighted.

Keywords

Wichí people, food transition, agricultural frontier, intercultural health, Intercultural health, Chaco salteño.

Cómo citar/Citation

Mancinelli, Gloria (2023). Despojo territorial y transición alimentaria: efectos en la socialización alimentaria de las infancias contemporáneas del pueblo wichí del Chaco salteño. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 136-158. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.25891>.

Recibido: 10-01-2023
Aceptado: 24-04-2023

¹ Gloria Mancinelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), gmancinelli@untref.edu.ar.

1. Introducción

El Gran Chaco es, en América, la ecorregión boscosa más extensa luego de amazonia, extendiéndose en Argentina, Paraguay, Bolivia y Brasil. En Argentina comprende una extensa zona integrada por las provincias de Salta, Jujuy, Formosa, Chaco, Tucumán, Santiago del Estero y Santa Fe. En Salta, la región abarca los departamentos de Orán, San Martín y Rivadavia. En esta región, tienen actualmente expresión territorial once pueblos indígenas que según datos del Censo de 2010² constituyen aproximadamente el 18% del total de su población. Se trata de una población pluriétnica, que incluye los pueblos chané, choroite, chulupí, guaraní, kolla, tapiete, toba/qom y wichí, iowis, lule y weenhayek. son los pueblos. Según el censo 2010, la población wichí en este país asciende a poco más de 60 000 personas que en su mayoría viven en comunidades rurales y periurbanas.

En Argentina, diversos procesos de despojo territorial y deterioro ambiental por actividades económicas extractivas afectan condiciones de vida y bienestar de poblaciones rurales indígenas, limitan la capacidad de repertorios culturales, sistemas de conocimientos y prácticas económico-productivas para el sostenimiento del cuidado y atención de la salud.

Los pueblos indígenas de la región Argentina del Gran Chaco, sobre todo a partir de la formación del Estado nacional (1860-1920), han sufrido sistemáticamente políticas genocidas de despojo territorial y de reclutamiento forzoso como mano de obra cuasi esclava para garantizar el desarrollo del sector agropecuario en Argentina (Trincherro, 2000). Estas políticas públicas desmontaron las estrategias económicas tradicionales de estos pueblos, afectando su calidad de vida y su autonomía política, cultural y económica. Estas mismas políticas promovieron el desarrollo de mecanismos de exclusión de los indígenas de los espacios educativos modernos en todos los niveles de enseñanza; y desde un racismo epistémico, el sistema de conocimientos de estos pueblos ha sido cuestionado, subestimado y estigmatizado como atrasado, místico y primitivo. Estos procesos de reconfiguraciones territoriales, económicas y subalternización racial y cultural durante este periodo, en la región argentina del Gran Chaco dieron lugar a la conformación de comunidades indígenas como centros de reclutamiento de mano de obra barata.

Si bien el sistema de comunidades indígenas redujo la delimitación jurisdiccional territorial de estos pueblos, en la región chaqueña, las prácticas de subsistencia tradicionales continuaron realizándose de forma sistemática hasta 1960 sobre el monte circundante a las comunidades y que, en ese entonces, quedaron marginados de las principales actividades económicas capitalistas. A partir de 1960 en población de comunidades rurales y periurbanas del pueblo wichí de la provincia de Salta (Argentina), el avance de la frontera del agronegocio sojero, sobre aquellas tierras marginales ha dado lugar a una transición epidemiológica que se caracteriza por altas tasas de desnutrición, malnutrición, mortalidad infantil y materna, diabetes, preeclampsia, tuberculosis, siendo estas algunas de las consecuencias visibles y dramáticas (Lorenzetti, 2013, Sacchi *et al.* 2014; Mapa Social de la Provincia de Salta para la cooperación Internacional, 2015; Hirsch y Alonso, 2020; Unicef, 2021; Leavy, 2022).

A inicios de 2020, el gobierno de Salta decretó la emergencia sociosanitaria en los departamentos San Martín, Orán y Rivadavia (Ley 8185) y la emergencia alimentaria en la provincia (Ley 8166) y avanzó con otras iniciativas en áreas de salud y educación tendientes a intervenir sobre esta situación.

2 La pandemia demoró la ejecución del Censo que debía realizarse en 2020. Por este motivo, los datos utilizados en el artículo refieren a información procesada con datos obtenidos en 2010.

En conjunto, estas circunstancias e iniciativas tienen un impacto en las prácticas alimentarias de los wichí de la provincia de Salta. Entre otros aspectos condicionan e intervienen en la socialización alimentaria de niñas y niños de estas comunidades, siendo este el eje central de reflexión y análisis en el presente artículo.

El análisis forma parte de los resultados preliminares de un estudio en curso, iniciado en abril de 2021 con beca postdoctoral del CONICET, dirigido por Mancinelli y Mancinelli, con lugar de trabajo en el Programa Mancinelli. El proyecto en cuestión tiene como propósito el estudio de las trayectorias formativas de agentes sanitarios, enfermeros y médicos del Chaco Salteño para responder a las demandas de la emergencia sanitaria en comunidades indígenas de estos departamentos; con el objetivo de contribuir al mejoramiento de las políticas de formación de personal de salud.

La metodología para este estudio combina observación participante con entrevistas a trabajadoras/res de salud y usuarias/os de comunidades wichí de Embarcación (Salta). Los resultados provisorios muestran que las experiencias alimentarias —incorporación de alimentos, adquisición de gustos y comensalidad— de las nuevas generaciones wichí se encuentran intervenidas, medicalizadas y escolarizadas; que existe una escasa articulación de intervenciones sociosanitarias con prácticas alimentarias adquiridas por los adultos wichí; problemas de comunicación entre personal de salud y adultos a cargo de niñas/os wichí al momento de la prescripción de pautas para la atención de la salud alimentaria, escasos recursos formativos por parte del personal de salud indígena y no indígena.

El trabajo discute la complejidad de la transición alimentaria (López de Blanco, 2005) del pueblo wichí de Salta por impacto de la frontera sojera, cómo afecta procesos de socialización alimentaria de niñas y niños wichí y cómo se vulneran diversos derechos. Se concluye señalando la importancia de la colaboración cultural para la formación de profesionales, para el diseño de políticas e intervenciones en el campo de la salud alimentaria de niñas y niños wichí y para el aseguramiento de derechos en contextos de diversidad sociocultural y plurilingüe.

2. Materiales y métodos

Se trata de un estudio, observacional, descriptivo y analítico, en curso, iniciado en abril de 2021, en el cual se retoman líneas de trabajo que han sido identificadas en investigaciones previas entre 2012 y 2019. En aquellas instancias se abordó la problemática alimentaria y de salud en la población indígena del Chaco Salteño, con interés en analizar y comprender de qué maneras estas problemáticas se encuentran vinculadas con los conflictos territoriales, el avance de la frontera sojera y las demandas educativas por mayor acceso y participación en la educación superior en comunidades wichí del municipio de Embarcación (Mancinelli, 2012). En instancias posteriores se profundizó en la relación entre educación superior y territorio y cómo han incidido diversas experiencias socio educativas en los proyectos de territorialización de estas comunidades (Mancinelli 2016; 2018; 2019). En la concreción de estos objetivos trabajamos con tres experiencias que se desarrollaron en dos comunidades wichí del departamento de San Martín (Salta). Dos de estas estuvieron orientadas a la formación de agentes sanitarios y enfermeros, atendiendo tanto a la necesidad de recursos propios que demandan las comunidades como a las condiciones particulares que requieren estas poblaciones para el acceso a la oferta formativa. Otra experiencia analizada se enfocó en la problemática alimentaria, acompañada con la producción de pozos de agua y de huertas familiares en articulación con diferentes programas del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Como

resultado, de estas investigaciones se concluyó que recuperar la dimensión histórica de las territorialidades permite no solo identificar prácticas y saberes comunitarios ancestrales, sino que también ayuda a valorar la relevancia que tienen estos saberes, conocimientos y prácticas en la vida y gestión de los espacios comunitarios en el presente histórico y en vistas a su reproducción como comunidad. Así, además, permite identificar lógicas que motivan formas de apropiación y articulación de saberes tradicionales/ancestrales con aquellos provenientes de diversos ámbitos como el de la biomedicina y otros espacios académicos.

El análisis que ofrece este artículo, integra diversos ejes del campo de las relaciones interétnicas, tales como el aseguramiento y efectivo ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la participación en materia de educación intercultural, la atención de la salud, la problemática de racismo y el contexto de conflictos territoriales que las afectan; comprendiendo que estos constituyen factores que inciden significativamente en los perfiles epidemiológicos que presentan las poblaciones indígenas del Chaco salteño. Así también, para el análisis y la discusión retoma y articula aportes de diversos campos que se desarrollan dentro de la Antropología y la Sociología —Antropología y Sociología de la Salud; Antropología y Sociología de la Alimentación, Antropología de la Educación y Antropología Rural— y la Epidemiología Social. En relación con los dos últimos campos mencionados, específicamente se han tomado aportes de estudios que se refieren a etnicidad e identidad, y que se enfocan en procesos territoriales, socioeducativos, sociolingüísticos.

Para la producción del material empírico analizado se utilizó una metodología cualitativa que integró diversas perspectivas, como la histórica, etnográfica, participativa, colaborativa, interdisciplinaria e intercultural, para analizar las experiencias de colaboración intercultural en contextos específicos de interacción en las comunidades indígenas de los departamentos San Martín y Rivadavia (Salta). Se emplearon herramientas metodológicas como la entrevista semiestructurada y en profundidad, la observación participante, los grupos focales, la elaboración de trayectorias de vida y técnicas de mapeo colectivo (Ares y Riesler, 2019). Estas metodologías fueron esenciales para comprender las lógicas que orientan las prácticas de los actores y para identificar las características, logros, dificultades y aprendizajes de la colaboración intercultural. También se utilizó el enfoque de mapeo colectivo para identificar conjuntamente los efectos del agronegocio en las prácticas económicas y alimentarias del pueblo wichí. La investigación acción participativa fue esencial para el estudio, ya que se basó en el diálogo de saberes y la producción conjunta de conocimientos.

En el análisis de las experiencias estudiadas, se adoptó un enfoque Histórico Etnográfico y se aplicó un enfoque metodológico participativo, interdisciplinario e intercultural. Para ello, se colaboró con personal de servicios de salud, algunos de los cuales integran nuestro equipo de investigación, lo que facilitó el acceso a información que cotidianamente producen los agentes sanitarios en sus rondas de seguimiento. Los resultados preliminares del análisis fueron presentados en diversas jornadas (talleres, congresos y reuniones), en las que se promovió el diálogo y la retroalimentación con los actores interpelados durante la investigación. Esta metodología contribuyó al fortalecimiento de las experiencias analizadas y al posicionamiento ético-epistemológico desde el cual se llevó a cabo la investigación (Faria, 2017; Fals Borda, 1987).

En resumen, la metodología de trabajo aplicada se corresponde con una estrategia de intervención que asigna gran relevancia al involucramiento y la participación de todos los actores intervinientes. Partiendo de la premisa de que todas las personas y/o conjuntos sociales son capaces de construir conocimiento

sobre su propia realidad y que este conocimiento se produce bajo condiciones sociales específicas, se utilizaron herramientas teórico-metodológicas como la entrevista semiestructurada y en profundidad, la observación participante, los grupos focales, la elaboración de trayectorias de vida y técnicas de mapeo colectivo.

El material empírico proviene de registros elaborados durante la gestión de demandas educativas (período 2016-2022) y actividades académicas que se llevan a cabo en dos espacios de formación superior en territorio de comunidades wichí del Chaco salteño: el curso de formación docente, orientado específicamente a egresadas y egresados de los Institutos de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del pueblo wichí y la Tecnicatura de Enfermería Intercultural bilingüe. Estos registros incluyen observaciones de las clases —8 jornadas correspondientes a un curso de formación docente y 4 correspondientes a la Tecnicatura en Enfermería Intercultural—, de propuestas didácticas e instancias de trabajos grupales (escritos y orales) en los cuales se abordan aspectos relacionados con la alimentación neonatal y durante la infancia. El registro elaborado contiene también referencias y usos de la lengua wichí en el contexto académico con el objetivo de analizar la importancia que reviste en el proceso de construcción e identificación de los conocimientos y saberes necesarios y pertinentes para abordar la problemática de la desnutrición infantil en poblaciones indígenas del Chaco salteño. Las observaciones de clases se realizaron en los meses de marzo y noviembre de 2022. Complementariamente, se incluyeron como unidades de análisis y de observación dos espacios de servicios de salud: el Hospital San Roque, que brinda la atención de usuarias y usuarios de diversas comunidades de pueblos indígenas del departamento San Martín y la sala de salud de la comunidad wichí. En cuanto a las entrevistas, se realizaron ocho entrevistas en profundidad entre agosto de 2021 y agosto de 2022 a trabajadores de la salud —indígenas y no indígenas— del hospital San Roque (Embarcación, Salta) —agentes sanitarios, pediatras, nutricionistas, enfermeros, obstétricas— en las cuales se indago sobre trayectorias formativas y recursos brindados en ella para intervenir en contextos de diversidad cultural, lingüística y desigualdad social; doce charlas informales —presenciales y virtuales— con estudiantes y docentes de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural realizadas en el mismo periodo.

Con relación a los aspectos éticos de la investigación, las entrevistas fueron voluntarias, las personas entrevistadas fueron previamente informadas de la investigación en curso que llevó adelante. En el caso del personal de salud perteneciente al pueblo wichí, se trata de un vínculo de trabajo construido desde 2014 en el marco de las investigaciones previas ya mencionadas. Cabe remarcar que la investigación en curso es resultado de este vínculo de trabajo compartido, y se diseña de manera consensuada atendiendo a demandas e intereses de las personas que integran la comunidad. En el caso de personal de salud no indígenas, las entrevistas contaron con previa autorización y consentimiento del subgerente del Hospital. Para las citas de entrevistas se utilizaron seudónimos.

3. El perfil epidemiológico actual de población de pueblos indígenas del Chaco salteño y algunas iniciativas diseñadas para su intervención

Los problemas de salud-materno infantil en comunidades indígenas del Chaco salteño —desnutrición, malnutrición, baja talla, bajo peso, diabetes, parasitosis endémica, preeclampsia y mortalidad materna, neonatal e infantil— se expresan en indicadores con valores críticos que señalan la urgente necesidad de formular políticas y programas adecuados al contexto pluriétnico, plurilingüe, pluricultural y ambiental que presenta esta región (Sacchi *et al.*, 2014; Mapa Social de la Provincia de Salta para la cooperación In-

ternacional, 2015: 191; Hirsch, 2020; Unicef, 2021). Si bien recién a inicios de 2020, el gobierno de Salta decretó la emergencia sociosanitaria en los departamentos San Martín, Orán y Rivadavia (Ley 8185) y la emergencia alimentaria en la provincia (Ley 8166), estas son problemáticas de larga data y además vinculadas entre sí (Mancinelli, 2012; Lorenzetti, 2013; Lorenzetti y Hirsch, 2016).

El informe realizado por el Programa Sanitario de Relaciones Interculturales del Ministerio de Salud Pública de Salta (2014) con base en datos del Censo 2010 (INDEC) señala que los eventos de mortalidad neonatal e infantil en la provincia están relacionados con patologías ambientales, que 25% de las muertes de niñas/os menores de cinco años corresponde a mayores de un año, debido a cuadros de desnutrición y a enfermedades prevalentes en la infancia —respiratorias y gastrointestinales—. El mismo informe reconoce que estos fallecimientos suceden casi exclusivamente entre la población nativa de la región chaqueña, ubicada geográficamente al noreste de la provincia, abarcando parte de los departamentos San Martín y Rivadavia (Sacchi *et al.*, 2020). Por su parte, el Mapa Social de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional (2015) sostiene que las probabilidades de que un niño originario de la región chaqueña sufra desnutrición o muera en sus primeros cinco años son consistentemente mayores que la media provincial. Además, entre la población infantil indígena de los departamentos San Martín, Rivadavia y Orán las tasas de emanación, bajo peso y baja talla duplican a la media provincial y a la media de la población infantil criolla en estos mismos departamentos. Ello indica la necesidad de fortalecer programas y acciones con pertinencia intercultural que focalicen en la población originaria (pág. 201). En los últimos años numerosas denuncias judiciales, notas periodísticas y comunicados elaborados por organismos públicos y civiles dan cuenta de fallecimientos de menores y de madres como también de casos de discriminación y de violencia obstétrica que usuarias indígenas y familiares que las acompañaban padecen en los servicios de salud.

En relación con el acceso a educación las estadísticas expresan también indicadores críticos. En esta provincia la tasa de analfabetismo de personas de 10 o más años, es del 3.1 a nivel de la población provincial, mientras que a nivel población nacional es de 2.4%. Si nos circunscribimos a población indígena en la provincia, para este mismo grupo de edad la tasa de analfabetismo asciende a un 8.9% con una significativa diferencia entre hombres (6.8%) y mujeres (11%). Estos resultados reflejan una marcada desigualdad en el acceso a la educación entre población indígena y no indígena. Los datos que ofrece el Anuario 2017 de Salta permiten identificar que las tasas más altas de analfabetismo se expresan en los departamentos con mayor concentración de personas de pueblos indígenas. Si tomamos como referencias los departamentos, donde se concentra población wichí, encontramos en Santa Victoria Este (14.5%), Rivadavia (10.8%), Anta (6.2%), San Martín (5%) y Orán (4.4%) de personas analfabetas. Dentro de este conjunto, vemos que los departamentos con mayor urbanización (San Martín/Orán) presentan cifras considerablemente más bajas. Tomando información producida en «INDEC Pueblos Originarios» encontramos que el 46.4% de población indígena mayor de 30 años, nunca asistió a un instituto educativo. Dentro de esta misma población el 30,2% tiene primario completo, apenas el 13,3% tiene secundario completo y el 7,7% tiene nivel superior, con altas tasas de deserción en ambos niveles educativos. Según un estudio de Paladino (2009) en base a datos del Censo 2001, la tasa de egreso en el nivel superior, en población wichí a nivel nacional representa el 0.5%.

El gobierno de Salta ha impulsado durante la última década varias iniciativas tendientes a reforzar programas y regular política en áreas de salud y educación, pertinentes con el contexto pluricultural de

la provincia y con el objetivo de mejorar el acceso a estos servicios y generar condiciones para asegurar los derechos colectivos de los pueblos indígenas establecidos, por ejemplo en el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de 1989 y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas de 2007 (Mapa Social de la Provincia de Salta para la cooperación Internacional, 2015: 191; Unicef, 2021).

En 2011 el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta crea los Institutos de Formación Docente con Orientación intercultural Bilingüe. Estos Institutos funcionan con sedes y sistema de extensiones áulicas en departamentos y municipios con mayor concentración de población de pueblos originarios. En 2016 se crean dos extensiones áulicas dentro de territorio de comunidades del pueblo wichí. A diferencia de las otras sedes, estas últimas lograron una matrícula mayoritariamente de personas de comunidades de pueblos originarios, de las cuales han egresado al momento 60 docentes del pueblo wichí del nivel inicial y primario que aún esperan lograr nombramientos en escuelas.

En 2014 se sancionó la Ley provincial de Salud Intercultural (Ley 7856), que todavía se encuentra pendiente de reglamentación (ACIJ, 2021). Esta ley impulsa la creación de una red de apoyo sanitario intercultural con el objetivo de mejorar el acceso a la atención médica, facilitar la asistencia de familiares ante casos de derivaciones «en el marco de un ambiente de respeto por los valores culturales y ancestrales»; la formación e incorporación de intérpretes interculturales en servicios de salud y la capacitación y formación del personal de servicios de salud (Hidobro, 2020). Al momento la provincia ha ido avanzando en la formación de Intérpretes Interculturales. Actualmente, los mismos desarrollan tareas en tan solo dos de las quince áreas operativas de salud que integran los tres departamentos afectados por la emergencia sociosanitaria. También se han desarrollado diversos talleres y cursos de capacitación, muchos de ellos orientados específicamente a la salud alimentaria con enfoque intercultural.

Entre febrero y marzo de 2020, representantes de comunidades del pueblo wichí de Embarcación presentaron una solicitud a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta para la continuidad y ampliación de la oferta académica de educación superior en el territorio. Ante la emergencia sociosanitaria y respondiendo a la solicitud de ampliación de la oferta formativa, el Ministerio de Educación de Salta ha creado el primer curso de Enfermería Intercultural en el territorio indígena del Chaco. Esta oferta funciona actualmente en la comunidad wichí «Misión Carboncito», ubicada en un camino de tierra a 45 km de Embarcación (ciudad del Dpto. San Martín, Salta). En marzo de 2022 se da inicio a la *TECNICATURA SUPERIOR EN ENFERMERÍA INTERCULTURAL BILINGÜE* (Ref. Expediente N.º 0120046-79620/2021-0), en el edificio de la Escuela N.º 4266 Río Bermejo. En 2022 también se llevó a cabo un curso de capacitación dirigido a los egresados de los Institutos de Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe, cuyas actividades académicas se desarrollaron también en el territorio de las comunidades wichí de Salta. La propuesta de este curso dio lugar a la producción de información que resultó pertinente para identificar la necesidad de orientar investigaciones enfocadas en el estudio y análisis de experiencias de socialización alimentaria de niñas y niños wichí.

4. Resultados

La marisca —caza y recolección de especies animales y vegetales— constituye el principal modo de apropiación y uso del medio ambiente de varios de los pueblos nativos del Gran Chaco, entre ellos están los pueblos wichí, qom o toba, mocoví y tapieté. Estudios realizados desde el enfoque etnológico (Pastor

Arenas, 2001; Dasso, 2008; Suárez, 2014, 2022) ofrecen información detallada de plantas medicinales y alimentos del monte que continúan siendo utilizados por el pueblo wichí. Entre los principales frutos silvestres obtenidos por recolección los estudios mencionados detallan la algarroba, el fruto del chañar, frutos del mistol, de la bola verde, poroto del monte y entre las principales especies animales se destacan la vizcacha, chanco del monte, corzuela, armadillos, charata, paloma, tortuga, lagartijas, catas verdes, bagre, dorado, surubí, monchola, huevos de suri, iguana, miel de distintas especies. Se debe tener en cuenta que, a excepción de la miel, la algarroba y los productos de la pesca, gran parte de los alimentos enumerados no han sido evaluados aún en cuanto a su composición química, por lo cual resulta difícil incluirlos en guías de recomendaciones y prescripciones alimentarias que los servicios de salud ofrecen a usuarias y usuarios de estos pueblos.

El impacto de la configuración del Estado nacional y del extractivismo sojero en las formas de obtención de alimentos de los pueblos originarios del Gran Chaco ha sido estudiado y analizado desde un enfoque de la Antropología Económica y Política (Trincheró, 2001; Careño y Quiroga, 2006; Wrigth, 2010; Iñigo Carrera e Iñigo Carrera, 2017). Estos estudios señalan que, a partir de la configuración del Estado nacional y tiempos previos a los avances de la actual frontera sojera, las prácticas alimentarias wichí se apoyaron en una articulación de estrategias económicas y productivas para la provisión de alimentos. Estas estrategias integraron recursos del monte y recursos que el mercado ofrece a aquellos que participan como trabajadores asalariados en ingenios azucareros, en fincas de producción de hortalizas y frutas, y en otras actividades. A veces disponen, por «donación del finquero», de estos alimentos producidos en la finca. También se obtienen ingresos monetarios de la comercialización directa e indirecta de artesanías en madera, yaguar y muebles (Gordillo, 2010; Pastor Arenas, 2001; Trincheró y Belli, 2015). Por impacto del avance sojero, mediando la década de 1960 comienzan a desarticularse estas estrategias. Principalmente porque los recursos del monte para alimentos y producción de artesanías y muebles se tornan insuficientes debido a la deforestación intensiva de bosques que se requiera para ampliar la superficie de cultivo de soja; además la mecanización de esta producción disminuyó la oferta de empleo significativamente. En consecuencia las unidades domésticas de las comunidades del pueblo wichí pasan a depender casi enteramente de políticas de asistencia social centradas en distribución de bolsones de alimentos y recursos monetarios Iñigo Carrera e Iñigo Carrera, 2017, perdiendo de este modo, cierta autonomía relativa que sostuvieron como conjunto social luego de instaurado el Estado nacional (Gordillo, 2010). Si bien no se han realizado estudios nutricionales y epidemiológicos específicos, los estudios etnológicos y antropológicos mencionados, junto con la información presentada en el apartado anterior permiten delimitar las principales transiciones alimentarias del pueblo wichí que, en los últimos 100 años, afectan a los pueblos indígenas del Gran Chaco en Argentina.

Leavy (2022) analiza cómo las prácticas que configuran el cuidado de las infancias en el contexto salteño contemporáneo se relacionan con la desigual distribución de tierras, las condiciones laborales, las diferencias étnicas y las desigualdades de género. Con base en entrevistas y datos cuantitativos, el trabajo de Leavy, concluye que la vulneración de derechos territoriales de las poblaciones indígenas constituye un factor determinante para comprender la emergencia de déficits nutricionales en la población infantil, principalmente porque limita las posibilidades de producción de alimentos. Se puede mencionar, además, un estudio realizado por Hirsch y Alonso (2020) que, desde un enfoque etnográfico, analiza las determinaciones socioculturales y de género de los procesos de atención y prevención de diabetes en indígenas tapietes de la provincia de Salta. El estudio en cuestión permite analizar la complejidad de las transiciones

alimentarias en poblaciones indígenas del Chaco Salteño, relacionando la emergencia de diabetes en la población tapiete con procesos de urbanización y el tipo de alimentos que ofrece la ayuda social: harina, leche, arroz, azúcar, alimentos más industrializados en detrimento de aquellos consumidos a partir de las prácticas de caza y recolección en el monte.

Como consecuencia de esta situación, resulta necesario estudiar algunos de los aspectos fundamentales de la cuestión alimentaria del pueblo wichí que no se han tratado suficientemente aun y que refieren a los aspectos afectivos, simbólicos, registros gustativos y los procesos de transmisión intergeneracional de conocimientos y saberes que hacen a la socialización alimentaria de las nuevas generaciones en toda sociedad.

Los registros de entrevistas que fueron relevados y analizados para este artículo muestran que la socialización de la infancia wichí contemporánea, se encuentra fuertemente intervenida a través de prestaciones de servicios de salud, tales como las consultas médicas e internaciones que transitan para él recupero nutricional así como también desde la escuela que provee alimentos en comedores escolares. Es importante señalar que ninguno de estos espacios dispone de mecanismos institucionales de participación comunitaria para establecer menús que tengan en cuenta la diversidad cultural y los derechos de las personas. Entrevistas realizadas a personal de salud y docentes indígenas y familiares a cargo de niñas y niños wichí en etapa escolar señalan la falta de comedores escolares con enfoque intercultural y la necesidad de mayor participación en las decisiones de menús y administración del presupuesto asignado. También piden que se organicen cursos de formación para aprender a preparar nuevos platos con los ingredientes que reciben.

En el marco de la emergencia alimentaria, el peso y talla de niñas y niños wichí de hasta 8 años es vigilado por el servicio de salud a través del sistema de APS. Se realizan controles mensuales. Si presentan un peso y una talla inadecuados, los controles pasarán a ser quincenales o semanales. Las y los agentes sanitarios que visitan hogares recopilan esta información y la transfieren al personal de los hospitales, quienes analizan los datos, identifican niñas y niños en riesgo, y, con base en esa información, determinan planes de trabajo y tratamientos cada quincena. Los agentes sanitarios también ofrecen las indicaciones dietéticas generales establecidas por los protocolos y guías del Ministerio de Salud, y eventualmente transmiten indicaciones más precisas establecidas en diálogo con médicos pediatras y nutricionistas que analizan los casos. En ocasiones, el personal de APS asiste a capacitaciones ofrecidas por fundaciones u ONG. Estos cursos les facilitan los medios para elaborar intervenciones más apropiadas al contexto en el que desarrollan sus actividades. La oferta de cursos de formación tiene gran acogida entre personal de APS indígena, especialmente entre aquellos que pueden analizar casos clínicos que frecuentemente deben atender en los territorios y poner en diálogo práctico de cuidado heredado en entornos familiares y que muchas veces son cuestionados por personal de servicios de salud. Los registros elaborados durante las observaciones de capacitaciones permiten identificar cómo se valoran las posibilidades de poner en diálogo los fundamentos y criterios que ofrecen diversos sistemas de conocimientos y las propias experiencias que se viven durante la atención.

Entrevistas a madres, padres, abuelas y abuelos, agentes sanitarios wichí señalan que la cantidad y la calidad de los alimentos son insuficientes e inadecuados y afecta la salud de sus niñas y niños:

Van al colegio todo el día, la ración de la comida del comedor de la escuela son dos cucharas [...] son tres pedacitos de papas con alguna otra cosa; es poca y aparte a muchos no les gusta, entonces pasan el día con hambre en el colegio. Con esa hambre de horas, cuando les das de merendar en tu casa, con lo que trae el bolsón, muchas veces no quieren comer, rechazan la comida porque les cae pesado, les cae pesado justamente porque son puras harinas lo del bolsón, y muchos alimentos vencidos (muestra foto de fecha de vencimiento, e insiste) [...] están muchas horas sin comer, rechazan la comida porque saben que les va a caer mal, les cae mal porque son alimentos pesados los del bolsón (agente sanitario wichí y estudiante de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural, julio 2022).

Durante las exposiciones de los trabajos realizados para la Práctica de Enfermería I de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural, las y los estudiantes presentaron propuestas para intervenir en problemáticas de la salud que afectan a estas comunidades. La mayoría de las propuestas presentadas se centran en la necesidad de mejorar la educación de las madres y los padres wichí, recalando la importancia de incorporar la leche, a menudo rechazada y comercializada por las familias, a través de preparados como postres. El docente a cargo —enfermero wichí— preguntó a las y los estudiantes si habían recopilado información sobre el acceso a los alimentos en las unidades familiares visitadas. Les hizo notar la necesidad de proporcionar información sobre los alimentos que reciben en los comedores escolares y sobre los bolsones de alimentos que ofrece el Estado. En cuanto a la leche, señaló la necesidad de recopilar información sobre los motivos que conducen a la comercialización de la leche y a su rechazo. Las intervenciones del docente se fundamentan en su trayectoria y experiencia como enfermero³.

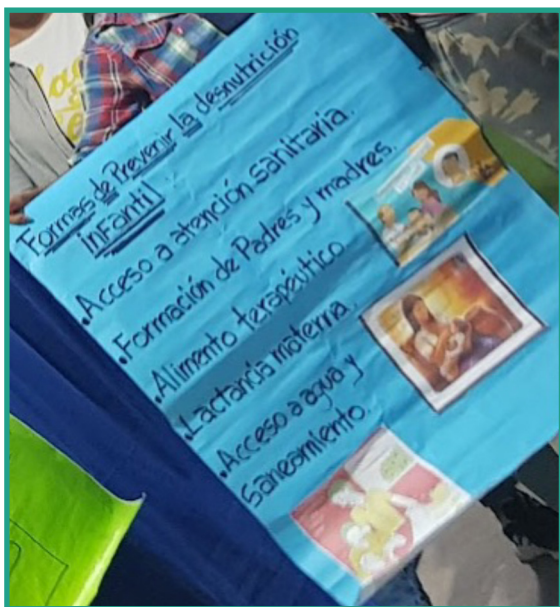


Figura 1: afiche de exposición oral de estudiantes de Práctica de la enfermería I de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural (abril, 2022)⁴.

3 Alberto —enfermero wif y docente de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural— relata que sus primeros tiempos como enfermero fueron en la sala de salud de Pedro Lozano, poblado en su mayoría por personas «criollas» —no indígenas—. Al analizar esta experiencia, reconoce que durante su formación no contó con contenidos relacionados con el contexto de diversidad lingüística y sociocultural en que se encuentra ubicado el instituto en el que se formó. En tal sentido describe lo mucho que le costó la comunicación con personas criollas a las que asistía como enfermero, siendo esta una experiencia significativa a partir de la cual generó habilidades relacionados con la comunicación para la atención de la salud en un contexto de «muchísima diversidad lingüística, religiosa y cultural» pudo «experimentar el lugar del personal de salud que no habla ni comprende wichí» (entrevista, agosto 2021). Luego de varios años trabajando en Lozano el hospital reconoce a Alberto no solo como un enfermero, sino también como «facilitador intercultural» para la intervención en sus propias comunidades y lo designa para trabajar en población de diversas comunidades wichí y guaraní centralizadas por el mismo hospital. La experiencia de trabajo en estas comunidades es para Alberto también un ámbito de reflexión constante que le permiten rememorar y revalorizar prácticas e insumos para la atención de cuidados en salud que recibió durante su infancia y/o evidenció durante esta para la atención de sus mayores en el entorno familiar.

4 Foto tomada durante el trabajo de campo, abril, 2022,

La figura 1 permite ver cómo en el ámbito de la formación, los estudiantes, para pensar formas de intervenir en la problemática de la desnutrición reproducen discursos que podemos definir a priori como discursos «hegemónicos» por ejemplo al señalar la necesidad de «formación de padres y madres» o cuando señalan la «promoción de la lactancia materna»; por otro lado, pueden leerse demandas, tales como «acceso a salud» o «saneamiento». Al momento de iniciar esta actividad académica, el colectivo de estudiantes de enfermería no relacionó el contexto de conflictos socio territoriales y el impacto ambiental causado por el agronegocio con la problemática de la desnutrición. Luego, en la misma clase, el tema del consumo de leche, que el sistema de salud prescribe y la frecuente aversión a esta que muestra la población wichí, dio lugar al debate en clase. Algunas estudiantes que también son madres, expusieron algunos argumentos con relación a las dificultades que tienen sus hijos para aceptar la leche.

No sé por qué no me sale prepararla. Cuando yo la preparo, mi hija no la toma, pero cuando la prepara la abuela sí la toma. (estudiante wichí de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural, abril 2022).

A veces no le doy porque viene con olores raros, y me da miedo, también porque no hay buena agua, porque si mi hija se descompone por leche en mal estado después no tengo plata para ir a atenderla al Hospital (estudiante wichí de la Tecnicatura en Enfermería Intercultural, abril 2022).

Los testimonios de nutricionistas y pediatras, también describen problemas de aversión y rechazo de alimentos, como por ejemplo el pescado, que es frecuentemente rechazado por las niñas y niños wichí durante las internaciones hospitalarias para su recuperación nutricional. Según los/as indígenas entrevistados/as, la explicación de este rechazo es que en las comunidades se consume pescado fresco, mientras que el que se ofrece en el hospital sería pescado industrial. La incorporación de alimentos es una línea de acción de la intervención médica en el ámbito de la internación de niñas y niños wichí en riesgo nutricional. En la actualidad, el hospital San Roque ha dispuesto en el área de internación para recuperación nutricional de un área de cocina, para que trabajen conjuntamente familiares de niñas y niños internados en la transmisión de preparaciones y cocciones de alimentos que se sugieren sean incorporados.

Dasso (2008) en un estudio realizado en la comunidad Nueva Pompeya identifica la aversión de personas de esta comunidad a la incorporación de mezclas industriales, como la leche en polvo o los picadillos de carne enlatada. Este estudio también incluye un listado de animales que se consideran prohibidos o se pueden consumir de forma ocasional. Algunos ejemplos son el consumo de yará, debido a su veneno, y la carne de chanco, prohibida durante el periodo de lactancia, periodo neonatal y primera infancia, debido a la grasa de estos animales. Las abuelas y abuelos entrevistados señalan las mismas prohibiciones para el consumo de carne de quirquincho. Estos testimonios revelan criterios culturales para la inclusión de alimentos durante la etapa neonatal, que incluyen comestibles de origen animal que fueron añadidos tras la conquista, dominación e inclusión de sus territorios por parte del Estado nacional.

Asimismo, se puede mencionar un alimento creado recientemente, «el *muffin* o magdalena»⁵, que está hecho a base de harina de trigo, soja fortificada, 9 aminoácidos esenciales, vitaminas y minerales. Este alimento aportaría la proteína que les faltaría a niños y niñas con desnutrición, pero que tiende a ser fuertemente rechazado por su carácter industrial, la desconfianza que estos generan al desconocer los

5 <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/reclaman-que-se- retire-la-entrega-de-muffins-de-soja-transgenica-a-ninos-wichí-desnutridos-de-salta/>

alimentos/medicamentos con los cuales son elaborados y por desconocer el derecho a la seguridad y soberanía alimentaria.

Si tomamos como referencia los registros tomados durante el curso de formación docente, en los cuales se han podido recuperar memorias gustativas, de adultos y ancianos, construidas en sus infancias, vemos que estas remiten a momentos afectivos, de profundo placer y formas de comensalidad que difieren a las comprendidas por el sistema de salud y las políticas alimentarias:

El sabor de la carne del quirquincho... mmmmmm; ir al monte con los adultos a buscar la miel y saborearla; jugábamos en torno al fuego y la olla siempre estaba disponible cuando se tenía hambre, no teníamos horarios establecidos para comer; de noche no se cenaba, pero no porque no había para comer como ahora que no hay, pero antes sí se comía algo liviano .(Intercambios durante el taller de formación docente, julio 2022).

Los testimonios, recopilados por estudiantes del curso de formación docente, sobre las experiencias en la infancia vividas por abuelos y abuelas de las comunidades con las que hemos trabajado, aportaron una gran cantidad de información que fue analizada de manera colaborativa y participativa durante el curso. En sus relatos, los abuelos y abuelas entrevistados destacan que, en comparación con ahora, «en sus épocas», las niñas y los niños no tenían problemas de salud, el alimento no faltaba, la marisca era acompañada por las familias y, por las noches, el fogón era el momento de escuchar a los mayores y aprender la cultura, mediante sus relatos e intercambios. Con relación a esto último pueden señalarse diversas cuestiones. La imagen de la olla siempre disponible y la vida en torno al fogón, invitan poner en problematización criterios de comensalidad, que difieren a los estipulados por el sistema de salud y la formación biomédica que recibe su personal y describen un ambiente de disponibilidad, acceso y bienestar. Así también describen procesos de socialización alimentaria que integra a las nuevas generaciones en las diversas tareas que hacen a la marisca (caza, pesca y recolección). Todo esto último que se describe puede verse representado en la figura 2. Esta figura presenta una imagen representativa del arte contemporáneo wichí. Durante el curso de formación docentes, las y los estudiantes destacaron con cierta nostalgia el desconocimiento de preparaciones como por el ejemplo del quirquincho, o las técnicas de recolección de miel. Estos testimonios permiten identificar interrupciones intergeneracionales en la transferencia de prácticas y saberes relacionados con la obtención y preparación de alimentos propios del pueblo wichí y permite elaborar con mayor profundidad un panorama sobre la compleja transición epidemiológica que transitan como comunidad.



Figura 2: pintura de Reynaldo Prado, pintor del pueblo wichí, retrata la forma de vida y relación de los wichí con el bosque⁶.

6 Fuente: <http://barcelona.indymedia.org/newswire/display/529942>.

Mientras que los estudiantes no indígenas anotaban esta respuesta en sus cuadernos, sin necesidad de seguir investigando, un debate comenzó cuando otra estudiante wichí hizo hincapié en que esas diferencias, entre hombres y mujeres wichí y criollos, no todas las utilizaban. La misma estudiante señaló que para quienes no las usan se decía *sinha* a las mujeres e *hinchu* a los hombres. Además, aportó la siguiente reflexión:

Aba tai, significa diablo, alma mala y así se percibe al hombre criollo, por los abusos a mujeres wichí. Aba significa espíritu, Aba tai espíritu violento. Pero siju, significa bonita. Mientras que madre se dice oko y padre se dice oku, niño y niña se dicen bana'ajuaj sin diferenciar sexo ni etnia. (Estudiante wichí de la carrera de Enfermería Intercultural, abril 2022).

En términos generales, todos reconocieron que el uso de esas diferenciaciones formaba parte del idioma y la cultura wichí pero que ya no se usan tanto.

La importancia que otorgamos a estos registros está relacionada con los resultados de las entrevistas realizadas a pediatras y nutricionistas del Hospital San Roque. En estas, el personal de salud describe algunas dificultades que tienen al acompañar el tratamiento de niñas/os que ingresan para «recuperación nutricional»:

La mujer no va sola con su hijo o hija a internarse, va el padre también y los hermanos porque son niños y no pueden quedarse solos. Las mujeres no hablan, los hombres hablan por ellas, siempre traduciendo, pero no tenemos idea de lo que piensa la madre. No hay capacidad en el hospital para que todos vengan, ya que además se les debe proporcionar comida a todos. Nosotros necesitamos trabajar con la mamá para que el niño o la niña que se encuentran en internación acepte algunos de los alimentos que nos interesa que incluya en su alimentación. Por ejemplo, cuesta que los chicos coman pescado, lo rechazan y nosotros trabajamos para ver cómo lograr que lo incorporen. (Pediatra del hospital San Roque, julio 2022).

La selección de este fragmento establece una conexión entre varios aspectos que merecen ser destacados para el análisis. Uno de ellos, atinente a cuestiones de género y a la distribución de responsabilidades en las tareas de cuidado y alimentación de niños wichí.

Es habitual que las instancias de atención pediátrica sean también acompañadas por abuelas y abuelos de los niños. Este acompañamiento está relacionado con las maternidades adolescentes y la experiencia adquirida por los mayores como madres y padres, experiencia que es reconocida y valorada por los jóvenes, así como la experiencia adquirida para la comunicación en los servicios de salud, o debido a situaciones de separación de cónyuges.

En las conversaciones con pediatras y nutricionistas del hospital San Roque, se puede apreciar que la tarea de la atención alimentaria es fundamentalmente otorgada a la madre, mientras que el padre es percibido como un impedimento y las abuelas y abuelos no están presentes.

Al considerar otros intercambios con el personal de salud que hacen referencia a la mediación del hombre en las consultas que involucran mujeres y madres, se observa que el silencio atribuido a las mujeres y la voz del hombre asumida como posible «traductor» representan para el personal de salud una

presunta situación de sometimiento y violencia doméstica, intra étnica. Este enfoque solapa la violencia interétnica que se manifiesta en las prácticas lingüísticas y comunicativas del pueblo wichí, como las expresadas anteriormente y que resultan de las experiencias vivenciadas, a nivel poblacional, en su condición de pueblo indígenas. En relación con esto último, es importante contextualizar el ámbito institucional en el cual se expresan estas representaciones sobre género y cuidado, porque dentro de ellas el personal de salud debe operar. El hospital no está preparado para atender las necesidades de las familias wichí en lo que respecta al cuidado y la atención de la salud de las niñas y los niños en instancias de internación; de acuerdo a los repertorios simbólicos, culturales, vivencias y recursos económicos que resultan de sus experiencias históricas de violencia interétnica, vulneración territorial y profunda desigualdad económica. La sala de recuperación nutricional se encuentra en el sector «maternidad» y está diseñada para que las madres (mujeres) acompañen a sus niñas y niños en su internación. Las derivaciones a centros hospitalarios de mayor complejidad ofrecen albergues para madres. Por consiguiente, son estas las condiciones estructurales concretas dentro de las cuales el personal de salud debe gestionar respuestas para la atención de niñas y niños con problemas nutricionales y otras patologías que se derivan de ellas.

Entrevistas realizadas a personal de salud indígena y no indígena permite afirmar, en términos generales, que la formación que han recibido la mayoría de los profesionales de la salud a nivel nacional y provincial no es pertinente para intervenir en contextos con las características de la región habitada por los indígenas del Chaco de Salta.

Un enfermero wichí, relata que sus primeros tiempos como enfermero fueron en la sala de salud de Pedro Lozano, poblado en su mayoría por personas «criollas» —no indígenas—. Al analizar esta experiencia, reconoce que durante su formación no contó con contenidos relacionados con el contexto de diversidad lingüística y sociocultural en que se encuentra ubicado el instituto en el que se formó. En tal sentido describe lo mucho que le costó la comunicación con personas criollas a las que asistía como enfermero, siendo esta una experiencia significativa a partir de la cual generó habilidades relacionadas con la comunicación para la atención de la salud en un contexto de «muchísima diversidad lingüística, religiosa y cultural». Señala que esto le permitió «experimentar el lugar del personal de salud que no habla ni comprende wichí» (entrevista, agosto 2021). Luego de varios años trabajando en Lozano el hospital lo designa para trabajar en diversas comunidades wichí y guaraní centralizadas por el mismo hospital. El mismo enfermero señala que la experiencia de trabajo en estas comunidades resultó también un espacio de reflexión constante que le permiten recordar y revalorizar prácticas e insumos para la atención de cuidados en salud que recibió durante su infancia y/o evidenció durante esta para la atención de sus mayores en el entorno familiar.

Las observaciones realizadas en diversos cursos de capacitación de agentes sanitarios también ponen en evidencia la falta de formación con pertinencia intercultural que reciben durante la formación. Reconocen que esta falta de formación limita sus recursos a al ahora de intervenir.

5. Discusión

El problema de investigación que plantea este artículo se delimita y analiza a partir de enfoques teóricos de diversos campos y disciplinas de las Ciencias Sociales y de la Salud. Entre ellos se incluyen la Sociología de la Salud, la Antropología Social (específicamente la Antropología de la salud y Antropología de la Alimentación), la Salud Colectiva y la Epidemiología Social y Crítica, y los estudios sobre Comunicación

Intercultural. Estos enfoques permiten abordar el tema desde múltiples perspectivas y considerar la complejidad de las interacciones entre actores diversos, incluyendo los locales, profesionales e institucionales.

Como punto de partida para la discusión, se han tomado como referencia estudios que demuestran que, en la búsqueda de soluciones a problemáticas particulares, se generan experiencias que promueven el encuentro y cruce entre actores diversos. En algunas de estas experiencias, los actores se esfuerzan por construir dinámicas de trabajo que propician nuevas formas de diálogo, comunicación y colaboración, y que superen las dicotomías entre el saber científico y el saber local (Tentrini *et al.*, 2022; Mato *et al.*, 2011).

El enfoque analítico principal de este artículo se basa en la concepción de la comunicación intercultural como un proceso interpretativo, simbólico, contextual y transaccional. En este proceso, individuos de diferentes culturas interactúan y crean significados compartidos, orientados por un objetivo y un interés mutuo. Los estudios de comunicación intercultural no se limitan al análisis de expresiones verbales, sino que también demandan el estudio de las prácticas de los actores sociales y sus interrelaciones (Mato, 2012). Este enfoque se apoya en tres premisas fundamentales. En primer lugar, se entiende la cultura de manera dinámica e histórica, y se utiliza como herramienta analítica para comprender procesos de producción, circulación, apropiación y transformación de sentido en diversas prácticas sociales. En segundo lugar, las prácticas sociales están influenciadas por las interpretaciones y formulaciones de sentido de los actores sociales, lo que genera disputas en la producción, circulación, negociación, apropiación y transformación del sentido. Por último, se reconoce que los actores sociales colectivos e institucionales suelen ser entidades heterogéneas. Estas premisas permiten abordar de manera integral y compleja los procesos de comunicación intercultural y los desafíos que plantean.

La Tecnicatura en Enfermería Intercultural se presenta como una experiencia interesante y novedosa en la búsqueda de soluciones a la problemática de la salud intercultural. En el análisis de los resultados, se destaca que esta iniciativa surge impulsada por la participación de diversos actores que intervienen en la problemática de la salud en contextos interculturales.

En torno a esta experiencia también podemos observar cómo la trayectoria de Alberto como enfermero wichí influye en su rol como docente en la Tecnicatura en enfermería Intercultural.

Asimismo, los intercambios entre las/los estudiantes, mayoritariamente wichí, ponen de manifiesto una gran diversidad de prácticas lingüísticas intragrupalas, lo que evidencia la heterogeneidad presente en la comunidad.

En este sentido, la Tecnicatura en Enfermería Intercultural se presenta como una oportunidad para fomentar el diálogo, la colaboración y la construcción conjunta de soluciones en el ámbito de la salud intercultural. Sin embargo, es importante seguir profundizando en el análisis de esta experiencia y evaluar su impacto en la mejora de las condiciones de salud de las poblaciones involucradas.

El enfoque de la comunicación intercultural presentado en este estudio se articula con los enfoques de Antropología de la Salud y Epidemiología Crítica. Estos campos de estudio sitúan las prácticas de atención sanitaria en un contexto cultural y comprenden el complejo proceso de «salud-enfermedad-atención-cuidado» como algo universal, pero que se manifiesta de formas diversas en cada sociedad o conjunto social (Menéndez, 2018). Estos enfoques teóricos destacan la necesidad de abordar de manera dialéctica los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado, que se mueven de manera contingente entre lo social y

lo biológico, lo general, lo particular y lo singular. En consecuencia, la Antropología Social y la Epidemiología Crítica entienden la salud humana y los ecosistemas como objetos que incluyen procesos biológicos socialmente determinados, reconociendo la historicidad de lo biológico, lo geográfico y los contextos ecológicos que influyen en los procesos de la salud en el espacio urbano (Testa, 2022; Breihl, 2020). Estos enfoques permiten comprender el contexto intercultural que se desarrolla en el Chaco salteño, en el marco de la emergencia sociosanitaria y alimentaria, relacionada directamente con el impacto ambiental del agronegocio.

La Antropología y la Sociología de la Alimentación entienden la alimentación humana como un fenómeno complejo y multifactorial, que se compone de repertorios culturales y tecnológicos, y que está influenciado por factores demográficos, políticos, económicos y biológicos (Fischler, 1998; Contreras, 2004; Royo Bordonada, 2017; Aguirre, 2017, entre otros). Actualmente, la salud alimentaria se ha convertido en un determinante clave en el desarrollo de enfermedades no transmisibles (ENT), debido a los cambios en la forma de producción, distribución y accesibilidad a los alimentos y repertorios de conocimientos y saberes (Royo Bordonada, 2017). En este sentido, la atención y la promoción de la salud alimentaria es un pilar del nivel de atención primario en salud, tanto en la infancia como en las etapas adultas, y está presente en la formación y práctica de diversas culturas profesionales e institucionales (Bordonada, 2017). En el contexto de emergencia sociosanitaria y alimentaria la infancia wichí se encuentra constantemente monitoreada por el sistema de salud. A través del nivel de Atención Primaria en Salud, el monitoreo comienza por los Agentes Sanitarios, en su mayoría perteneciente a pueblos indígenas, quienes centralizan las tareas de control de peso y talla y transmiten a las familias pautas estandarizadas que establecen guías nutricionales aprendidas en los cursos de formación. En algunos casos las pautas son ajustadas por los pediatras y/o nutricionistas de acuerdo a la información clínica del niño o la niña.

Estas culturas institucionales y/o profesionales condicionan elementos significativos, como formas de atención y vinculación con usuarias/os, modalidades en toma de decisiones, participación y comunicación, capacidad de negociar con otras culturas profesionales/institucionales, disposición a los cambios y maneras de procesarlos. En este contexto, es importante destacar que las organizaciones y profesionales de la salud entran en contacto con diversas culturas alimentarias de sus usuarias/os, y que estos encuentros pueden presentar desafíos comunicativos, como los que se describen en los resultados del estudio sobre la desnutrición en niñas/os indígenas de Chaco Salteño.

Las entrevistas realizadas a las agentes de salud, mayoritariamente mujeres, revelan cómo sus vivencias como madres influyen en sus prácticas y reflexiones como agentes sanitarias. Buscan generar soluciones que superen las que ofrece el sistema de salud, ya que consideran que éste no logra resolver la problemática de manera efectiva, y en ocasiones, obstaculiza y aleja a los usuarios del sistema. Sin embargo, estas agentes sanitarias carecen de espacios institucionales que fomenten el diálogo y la colaboración, y permitan la evaluación participativa de estas experiencias que los actores indígenas valoran. En consecuencia, estas experiencias no pueden integrarse sistemáticamente en la atención que ofrecen los servicios de salud.

Los resultados presentados muestran que durante las internaciones hospitalarias para la recuperación nutricional de las niñas y niños wichí, existen problemas de aversión y rechazo de alimentos, como lo señalan nutricionistas y pediatras en sus testimonios. Los indígenas entrevistados explican que esto se debe a que en las comunidades se consume pescado fresco, mientras que el que se ofrece en el hospital

es pescado industrial. De esta manera, se evidencia que la inclusión de alimentos es una línea de acción de la intervención médica, en la cual se revelan representaciones de la niñez y de los procesos de socialización alimentaria de las nuevas generaciones. Desde los enfoques de la antropología se señala que las representaciones sobre la niñez están influenciadas tanto por factores biológicos como culturales, lo que las convierte en un punto de conexión clave entre lo público y lo privado y permite la intervención de diversos actores y saberes, tales como la familia, el estado y la medicina (Leavy, 2015). Desde una perspectiva culturalmente hegemónica, se concibe la infancia como un período de transición hacia la etapa adulta, caracterizado por un estado inicial de inmadurez, maleabilidad y plasticidad que permite la evolución gradual hacia la adultez mediante cambios físicos y psicológicos. En el ámbito de la salud alimentaria, estas representaciones han orientado la intervención hacia las madres y padres, considerados como la principal fuerza que influye en la socialización de los hábitos alimentarios de sus hijos e hijas. Sin embargo, los resultados presentados en el estudio también evidencian cómo estas representaciones se articulan con concepciones de género, roles de cuidado, lo que orienta tanto las prácticas de los profesionales como de los usuarios, generando tensiones y desafíos en la implementación de intervenciones de salud alimentaria culturalmente sensibles.

Tomando como referencia los trabajos de Menéndez (2018), Stival (2018) y Lorenzetti (2016) comprendemos que los enfoques interculturales que han ido cristalizándose en el campo de la salud en nuestro país (Argentina), resultado de programas provinciales y nacionales, construyeron sentidos de la interculturalidad que tienden a solapar complejidades y problemáticas relacionadas con el género y el reconocimiento de derechos, limitando el campo de acción e intervención sobre la distribución de las tareas del cuidado (Artiles Visbal, 2008). En concordancia con estos estudios, consideramos que las problemáticas relacionadas con procesos de socialización y atención de la salud alimentaria de niños y niñas en comunidades indígenas del Chaco Salteño deben ser analizadas y comprendidas desde un enfoque que articule el componente étnico, de género, etario y de clase, asumiendo que la construcción de una salud intercultural no puede realizarse de una forma encorsetada que se limite a la cuestión meramente étnica (Engelman, 2021, Mancinelli, 2023b).

6. Reflexiones finales

La socialización alimentaria de la infancia wichí contemporánea se realiza en un contexto de extrema desigualdad, social económica, cultural y de profundo impacto socioambiental. Este impacto se refleja no solo por la insuficiencia en el acceso a alimentos en cantidad y calidad que se expresa en las tasas de desnutrición y mortalidad infantil. Afecta también repertorios culturales, simbólicos y gramáticas culinarias: formas de procesamiento y preparación de comidas; valores nutricionales conocidos por los adultos a cargo de las preparaciones, utensilios, condimentaciones, formas de comensalidad, todos ellos son aspectos que forman parte de la socialización alimentaria de las infancias en todos los sistemas culturales (Fischler, 1995).

Las condiciones de vida actuales de los wichí obligan a cambiar los hábitos alimentarios de sus hogares. Para acompañar esta demanda, debemos cuestionarnos cómo y entre quiénes se toman las decisiones para guiar esta transición alimentaria. El material empírico presentado en este artículo, permite dimensionar la cuantiosa producción de información y de conocimientos que se produce en espacios de trabajo colaborativos, interdisciplinarios, interculturales. En tal sentido, se debe comprender que la construcción de respuestas para la salud alimentaria del pueblo wichí implica un enfoque integral de derechos e identificar y reconocer las particularidades que asume la transición alimentaria de este pueblo.

Como se señala en este artículo, en los últimos 100 años el patrón de consumo de la población wichí ha tenido que cambiar de uno recolector-cazador a uno occidental moderno de economía capitalista. Es decir, se pasa de una dieta rica en carbohidratos, fibra y hierro y baja en grasas saturadas, en contraste con las grasas que ofrecen los animales domésticos, a una dieta basada en carbohidratos y azúcar y alta en grasas saturadas. El desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) y otros hábitos inadecuados, como el sedentarismo, la falta de autonomía alimentaria y el aumento de las desigualdades económicas, culturales y sociales, es consecuencia de los procesos de dominación territorial y avance del extractivismo capitalista sojero.

Desde una perspectiva social de la salud, es necesario direccionar el diseño de políticas y programas que pongan énfasis en la participación. La importancia de la participación se fundamenta en la naturaleza propia del cuidado y la atención de padecimientos, entendiendo que los mismos constituyen un proceso que se construye colectivamente (Iriart *et al.*, 2002; Mata-Orozco *et al.*, 2016). Con relación a esto, cabe recordar que la OMS y la OPS definen la salud como «un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad». Estas instituciones también reconocen que la atención biomédica y los sistemas curativos tradicionales coexisten en todas las regiones del mundo (OMS, 2013). Todos estos enfoques de la salud no limitan la responsabilidad de la atención y la prevención de padecimientos al sector sanitario. Por el contrario, reconocen la relevancia de diversos factores, sectores y agentes sociales en la construcción de estos procesos, cuyas interrelaciones varían según las especificidades de cada contexto social (Menéndez, 2015; OMS, 2013).

Estas características de los procesos de atención de la salud, enfermedad y atención de padecimientos implica dos cuestiones relacionadas que es necesario destacar. En primer lugar, hay que tener en cuenta que estos procesos involucran conocimientos y prácticas de diversas tradiciones; algunos de ellos corresponden a la perspectiva biomédica, mientras que otros pertenecen a otras que también tienen como objetivo prevenir, tratar, controlar, aliviar o curar una determinada condición (Menéndez, 2015). Por tanto, es necesario contar con condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados y sus diversos conocimientos y saberes. Estas condiciones deben ser satisfechas para garantizar una práctica asistencial adecuada. Para ello, los espacios de colaboración intercultural podrían ser fructíferos en la formación de profesionales de la salud, ya que contribuyen a dar respuesta a las dos cuestiones mencionadas.

Los espacios de trabajo de colaboración intercultural buscan articular agentes sociales, perspectivas y prácticas intelectuales culturalmente diversas, regidas por principios de reconocimiento mutuo e interés convergente (Briggs, 2017; Dietz, 2017; Mato, 2008). Es fundamental incluir, en los cursos de profesionalización, prácticas en espacios de trabajo intercultural y formación en comunicación intercultural.

En cuanto a los instrumentos jurídicos internacionales que promueven los derechos colectivos de los pueblos indígenas, cabe destacar la importancia del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales para países independientes de 1989 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas de 2007. El artículo 25 del Convenio 169 de la OIT establece:

1. Los gobiernos deberán velar porque se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados (...).
2. Los servicios de salud deberán organizarse en la medida de lo posible, a nivel comunitario (...) deberán planearse y administrarse en cooperación con los pueblos inte-

resados y tener en cuenta sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, así como sus métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales.

En tanto que, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece en su artículo 24:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud. 2) Las personas indígenas tienen igual derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente que este derecho se haga plenamente efectivo.

En consonancia con los enfoques de la epidemiología crítica y de la Salud Colectiva y con la forma en que la OPS/OMS define la salud, los dos instrumentos jurídicos citados conciben el derecho de acceso a la salud de los pueblos indígenas como estrechamente vinculado al derecho a participar en la organización de estos servicios. También reconocen el valor de sus medicinas y prácticas tradicionales y consideran los factores socioambientales como aspectos fundamentales del bienestar. Al ratificar los tratados internacionales de derechos humanos, los gobiernos se comprometen a tomar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos. Este compromiso implica la adecuación de las normas y sistemas jurídicos y la implementación de políticas, programas públicos y mecanismos institucionales que garanticen su efectiva aplicación.

Asimismo, los derechos de seguridad y soberanía alimentaria, también reconocidos en diversos tratados y convenios internacionales requiere de manera articulada de derechos de participación.

La colaboración intercultural, tal y como se ha definido en este apartado, también puede considerarse un instrumento clave para garantizar estos derechos. Da un lugar central a la participación de diversos actores sociales a partir de sus conocimientos y experiencias producidas en contextos locales y comunitarios.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Patricia (2017). *Una historia social de la comida*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Anuario Estadístico (2020- 2021). Provincia de Salta. Dirección general de Estadística y Censo Gobierno de Salta (en línea). <http://estadisticas.salta.gov.ar/web/anuarios-estadisticos>.
- Ares, Pablo y Risler, Julia (2019): “Iconoclasistas”. *Metal*, 5, 1-6.
- Arenas, Pastor (2003). *Etnografía y alimentación entre los toba-ñachilamoleek y wichí-lhuku'tas del Chaco Central (Argentina)*. Buenos Aires: Edición del autor.
- Breilh, Jaime (2020). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipatoria e interculturalidad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Briggs, Charles (2017). “Descubriendo una falla trágica en las políticas revolucionarias de salud: Desde las inequidades en salud y comunicación a la justicia comunicativa en salud”. *Salud Colectiva*, 13 (3).

- Carenzo, Sebastián y Quiroga, Ludmila (2014): “Prácticas y representaciones vinculadas a la producción y consumo de frutos de especies forestales del bosque nativo: Reflexiones a partir de la reconstrucción de las trayectorias sociales de la algarroba en chaco formoseño”. *Papeles de Trabajo*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural
- INDEC (2010). Resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (en línea). <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-2-6-Censo-2010>.
- Dasso, Mónica (2008). *Aplicaciones del estudio etnológico a proyectos multidisciplinarios de investigación en salud*. Buenos Aires: Archivos Departamento de Antropología Cultural del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura.
- Dietz, Gunther (2017): “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>.
- Fals Borda, Orlando (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Faria, Ivani (2018). “Metodologías participantes e conocimiento indígena na Amazônia: propostas interculturais para autonomia” en Maria Paula Meneses y Karina Bidaseca (coords.): *Epistemologías del Sur*. Manaus: Akal.
- Fischler, Claude (1995). *El (h)omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Gordillo, Gastón (2010). *Lugares de diablos. Tensiones del espacio y la memoria*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hirsch, Silvia y Alonso, Valeria (2020): “La emergencia de la diabetes en una comunidad tápiate de Salta: género, etnicidad y relaciones con el sistema de salud”. *Salud Colectiva*, 16. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2020.2760>.
- Iñigo Carrera, Juan e Iñigo Carrera, Valeria (2017): “Capitalismo y pueblos indígenas en el Chaco argentino: formas y determinaciones de una subjetividad productiva”. *Antropologías del Sur*, 7, 117-139.
- Iriart, Celia; Waitzkin, Howard; Breilh, Jaime; Estrada, Alfredo y Merhy, Emerson Elías (2002): “Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos”. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 2 (2), 128-136. http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002000800013&lng=p-t&nrm=iso&tlng=es.
- Leavy, Pía (2022): “Tensiones en Torno a la (des)nutrición en poblaciones indígenas y criollas en Salta, Argentina, desde una perspectiva antropológica”. *Salud Colectiva*, 18. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2022.3839>.
- Leavy, Pía (2015): “Aportes desde la antropología de la niñez para pensar el flagelo de la desnutrición”. *Horizontes Sociológicos*, 6 (3), 54-72. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/63>.
- López de Blanco, Mercedes y Carmona, Andrés (2005): “La transición alimentaria y nutricional: Un reto en el siglo XXI”. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 18 (1), 90-104. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522005000100017&lng=es&tlng=es.

- Lorenzetti, Mariana (2013): “Experiencias de sufrimiento, memorias y salud en las comunidades wichí de Tartagal”. *Cuadernos de Antropología Social*, (38), 131-151.
- Lorenzetti, Mariana y Hirsch, Silvia (2016): “Biomedicina y pueblos indígenas en Argentina” en Silvia Hirsch y Mariana Lorenzetti (eds.): *Salud Pública y Pueblos Indígenas en la Argentina. Encuentros, tensiones e interculturalidad*. Buenos Aires: USAM.
- Ley 8185 de 2020. Decreto de necesidad y urgencia N° 140/2020: Convertido en ley. Declara el estado de emergencia sociosanitaria en los departamentos de San Martín, Orán y Rivadavia. 29 de enero de 2020. Boletín Oficial de Salta N.° 20733 (en línea). [https://boletinoficialsalta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9THw4MTg1cXdlcnR5#:~:text=DECRETA%3A-,ART%C3%8DCULO%201%C2%BA.,por%20noventa%20\(90\)%20d%C3%ADas](https://boletinoficialsalta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9THw4MTg1cXdlcnR5#:~:text=DECRETA%3A-,ART%C3%8DCULO%201%C2%BA.,por%20noventa%20(90)%20d%C3%ADas).
- Ley 8166 de 2019. Decreto de necesidad y urgencia N° 1281/2019 convertido en Ley. Declaración de emergencia alimentaria. 10 de septiembre de 2019. Boletín Oficial de Salta N.°20642 (en línea). <https://boletinoficialsalta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9THw4MTY2cXdlcnR5>.
- Mancinelli, Gloria (2012): “Educación como «recurso» en contexto de disputas territoriales en las poblaciones wichí y guaraní”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades*, 8(7), 1-152.
- Mancinelli, Gloria (2016): “La educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 1(4), 91-110.
- Mancinelli, Gloria (2018): “Pueblos Indígenas y Educación Superior en el marco de las políticas de extensión/transferencia del ICA (Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)” en Daniel Mato (coord.): *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mancinelli, Gloria (2019). *Territorialidad y Educación superior en comunidades wichí del noreste salteño*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Instituto nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo (INADI) (2019). *Mapa nacional de la Discriminación*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/05/mapa_nacional_de_la_discriminacion.pdf.
- Mata-Orozco, Mariela; López-Caldera, Mayra; Meza Palma, Daisy; Labrador Parra, Alejandro; Sarco Lira, Johnny; Pérez, Henry; Triolo-Mieses, María; Martínez Santos, Arturo; Gimón Uzcategui, Carmen; Cúberos Guedez, Desiree; Goldcheidt Martínez, Rosa; González, Gregoria y Escalona, Evelin (2016): “Enfoques emergentes de la epidemiología: una mirada desde la transdisciplinariedad”. *Comunidad y Salud*, 14(2), 50-62. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200007&lng=es&tlng=es.
- Mato, Daniel (2008): “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”. *Alteridades*, 18(35), 101-116.

- Mato, Daniel (2012): "Socio-Cultural Differences and Intercultural Communication in Social Participation Experiences". *Journal of Intercultural Communication Studies*, 21 (1), 101-116.
- Mato, Daniel; Maldonado, Fermín y Rey Torres, Enrique (2011). *Interculturalidad y Comunicación Intercultural. Propuesta teórica y estudio de experiencias de participación social en la gestión de servicios públicos en una comunidad popular de la ciudad de Caracas*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Menéndez, Eduardo (2015). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Menéndez, Eduardo (2018). *De saberes médicos tradicionales, populares y científicos. Relaciones y dinámicas racistas en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). Informe sobre la salud en el mundo 2013: investigaciones para una cobertura sanitaria universal (en línea). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/85763>.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2017). Salud en las Américas, Resumen: panorama regional y perfiles de país. OPS, Washington, D.C. (en línea). <https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/wp-content/uploads/2017/09/Print-Version-Spanish.pdf>.
- Organización Mundial del Trabajo (OIT) (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (en línea). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 (en línea). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>.
- Plan de estudios de la licenciatura en enfermería. Res. CD n. 583/17. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Salta. 2022. Disponible en: <http://fsalud.unsa.edu.ar/salud/index.php/102-ingreso-2021/648-licenciatura-en-enfermeria-ingreso2021#:~:text=Esta%20carrera%20esta%20orientada%20a,con%20compromiso%20social%20respetando%20la>.
- Sacchi, Monica; Carrizo, Karina y Bergagna, Alejandra (2018): "Infancia, condiciones de vida y salud de los pueblos originarios en el Chaco salteño". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta*, 11 (1). <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/RCSA/article/view/1408>
- Suarez, María Eugenia (2012): "Recursos forestales no madereros (RFNM) entre wichís del Chaco Semiárido salteño, Argentina" en María Lelia Pochettino, Ana H. Ladio y Pagricia M. Arenas (eds.): Tradiciones y Transformaciones en Etnobotánica. San Salvador de Jujuy: Programa Iberoamericano Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED).
- Tecnicatura Superior en Enfermería Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Salta (Argentina). <https://saltaeducs.files.wordpress.com/2022/02/res.-conjunta-091-22-meccyt-y-162-22-msp-ts-en-enfermeria-ib.pdf>.

- Testa, Mariano (2022). *Saber en salud: La construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Trinchero, Héctor Hugo (2000). *Los Dominios del Demonio. Civilización y Barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco Central*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires
- Trinchero, Hugo y Belli, Elena (2015). *Fronteras del desarrollo: Impacto social y económico en la cuenca del río Pilcomayo*. Buenos Aires: Biblos.
- UNICEF (2021). Las prácticas de crianza en comunidades indígenas del pueblo Wichí (en línea). <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/crianza-comunidades-wichí>.
- Wright, Pablo (2010): “Entre la ‘marisca’ y el ‘trabajo’. Informe sobre modos indígenas de apropiación del medio ambiente y pautas socio-económicas en Colonia Aborígen Chaco” en José Alberto Braunstein (ed.): *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*. Centro del Hombre Antiguo Chaqueño.

Nota bibliográfica

Gloria Mancinelli es Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es Becaria posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Su investigación actual se enfoca en las trayectorias formativas de los trabajadores de salud en Chaco Salteño en el contexto de la emergencia sanitaria en comunidades indígenas. Además, es docente en la Lic. en Nutrición-Facultad de Medicina de la UBA.

Condiciones de empleo y autonomía: Una paradoja de los docentes universitarios¹

Conditions of Employment and Autonomy: A Paradox for University Teachers

Diego Mauricio Barragán Díaz, Magda Sarat y María Eugenia Morales Rubiano²

Resumen

Esta investigación analiza las tensiones entre las condiciones de empleo establecidas por las universidades y la autonomía de los docentes. En el trabajo empírico se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y observación participante en universidades públicas y privadas de Bogotá, Colombia. Para continuar en su empleo, los docentes deben cumplir las condiciones imperantes en las instituciones, desempeñar adecuadamente sus labores y establecer relaciones convenientes con miembros de los grupos de poder en las universidades. Luego, los profesores tratan de ejercer su autonomía buscando alternativas para cumplir con múltiples labores, donde se destacan la creación de conocimiento, la formación de personas, la participación en comunidades y la generación de recursos económicos para vivir dignamente. Una paradoja se evidencia debido a que los docentes deben desarrollar sus actividades amoldándose a las dinámicas imperantes para continuar en la institución y a partir de su autonomía buscar alternativas para establecer vínculos sociales, esforzarse en la creación de conocimiento y orientarse a participar en proyectos académicos. A pesar de la compleja cotidianidad en las universidades, se destaca la autonomía como el núcleo de la actuación de los docentes.

Palabras clave

Empleo, autonomía, profesores, universidades.

Abstract

This research analyzes the tensions between the employment conditions established by universities and the autonomy of teachers. The empirical work involved in-depth interviews with teachers and participant observation in public and private universities in Bogota, Colombia. In order to continue in their jobs, teachers must comply with the prevailing conditions in the institutions, perform their duties adequately and establish convenient relationships with members of the power groups in the universities. Then, teachers try to exercise their autonomy by seeking alternatives to carry out multiple tasks, including the creation of knowledge, the training of people, participation in communities and the generation of economic resources to live with dignity. A paradox is evident in the fact that teachers must develop their activities by adapting to the prevailing dynamics in order to continue in the institution and, based on their autonomy, seek alternatives to establish social links, strive to create knowledge and participate in academic projects. In spite of the complex daily life in the universities, autonomy stands out as the core of teachers' performance.

Keywords

Employment, autonomy, teachers, universities.

Cómo citar/Citation

Barragán Díaz, Diego Mauricio; Sarat, Magda y Morales Rubiano, María Eugenia (2023). Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.23678>.

Recibido: 26-01-2022
Aceptado: 31-01-2023

1 El artículo hace parte de la investigación «La experiencia de profesores universitarios en escenarios distintos. Una comparación entre Brasil y Colombia» desarrollada en el Postdoctorado en Educación de la Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil; con el apoyo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Diego Mauricio Barragán Díaz, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, diebarragan@gmail.com; Magda Carmelita Sarat Oliveira, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil, magdaoliveira@ufgd.edu.br y María Eugenia Morales Rubiano, Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), maria.morales@unimilitar.edu.co.

1. Introducción

Acercarse a interpretaciones sobre el empleo de los docentes universitarios genera inquietud. Por una parte, se destacan reflexiones sobre la docencia, donde se indican posibilidades adecuadas para desempeñarla, se apoyan en trayectorias reconocidas, orientaciones institucionales o resultados de investigación (Cantú-Martínez, 2018; Carrillo, 2015; Mercado, 2007; Cataldi y Lage, 2004). Por otra parte, algunas investigaciones abordan el empleo por países, las múltiples actividades, las constantes mediciones, los problemas de salud y los tipos de contratación (Monsalve, 2018; Vera, 2017; Souza *et al.*, 2018; Rikap, 2016; Restrepo y López, 2013). Al revisar la producción académica, se hallan reflexiones que destacan la transcendencia del docente, el desempeño adecuado de su labor y, profundizando un poco, se encuentran investigaciones que presentan conflictos, destacando problemas que tienden a empeorar (Hamermesh, 2018; Beltrán, 2017; Zamora, 2011).

La comprensión de las dimensiones involucradas, no sólo del empleo, generan inquietudes (Burton y Bowman, 2022; López *et al.*, 2016; Zamora, 2011; De La Torre, 2007). Pueden abordar problemas en contextos sociales, caracterizados por conflictos y desigualdades (CEPAL, 2020; Walker, 2016); o indagar sobre las condiciones laborales, los tipos de contratos, las remuneraciones, los compromisos y las tareas que desempeñan (Arday, 2022; Vera, 2017). Los problemas sobre las labores de los docentes, pueden generar una separación de dimensiones, creando visiones parciales (Barragán, 2018a), limitando posibilidades analíticas y estableciendo barreras entre elementos dependientes que hacen presencia en la realidad (Elias, 2000). Por ello, es complejo, buscar caminos para comprender el desempeño de la docencia, las actividades en las aulas, las relaciones con estudiantes (Carli, 2012; Pierella, 2009; Sarat, 2009).

No sólo en las labores docentes, en contextos sociales conflictivos se utiliza una práctica recurrente (Barragán, 2018b): responsabilizar al individuo de lo que sucede en su entorno, esto ocurre por «una debilidad moral» y que corresponde con «la teoría de la naturaleza humana» (Goffman, 2001: 96); organizaciones públicas y privadas, entre ellas las universidades, incluso Estados, transfieren sus responsabilidades a las personas. Los individuos deben asumir estas cargas, estableciéndose como una actividad recurrente. Frente a estas prácticas los docentes deben brindar a los estudiantes, o grupos con los que trabajan, herramientas para comprender y actuar en entornos conflictivos. Y como participantes de procesos educativos deben adelantar docencia, realizar investigación, participar de la extensión universitaria, deben tener contacto con comunidades, ser protagonistas de la gestión (Restrepo y López, 2013), y en otras actividades. Los docentes deben desarrollar relaciones adecuadas con estudiantes, colegas y grupos presentes en su cotidianidad; deben planear, orientar, ejercer y evaluar sus actividades en procesos educativos de mediano plazo, sorteando dificultades (Burton y Bowman, 2022; Duschatzky, 2015).

Frente a estas condiciones, una alternativa es estudiar a personas inmersas en procesos educativos y entornos sociales conflictivos, escuchando sus experiencias y observando sus actividades en diversos espacios (Rockwell, 2015; Elias, 2011). Allí los participantes pueden evidenciar dimensiones significativas de su realidad (Duschatzky, 2015). En el caso de los profesores, ellos están inmersos en su cotidianidad (Gebara, 2012: 27; Goffman, 1991; Elias, 1982: 5), desempeñando su empleo, incluso por años, en una o varias instituciones, donde acumulan experiencias que son valiosas. El objetivo del artículo es analizar una paradoja, un foco de inquietud planteado por los profesores, entre las condiciones de empleo en las universidades públicas y privadas, y la autonomía ejercida en el desempeño de las labores docentes. El texto se compone de un abordaje teórico, un planteamiento metodológico, la presentación de hallazgos, una discusión sobre la paradoja de condiciones de trabajo y autonomía de los docentes.

2. Abordaje teórico

Los docentes son protagonistas de las relaciones en las universidades (Dubet, 2010). Sus labores involucran diferentes dimensiones y las condiciones de empleo varían de acuerdo a las instituciones, los lugares o los contextos sociales (Burton y Bowman, 2022; Vanegas y Fernández, 2012). Dentro de sus responsabilidades está la docencia, como espacio donde las nuevas generaciones toman elementos para entender su realidad (Barragán y Dos Santos, 2021); en investigación, desde su campo del saber, proponen alternativas para avanzar en el conocimiento; deben participar en trabajos colaborativos con redes académicas locales, nacionales e internacionales (Duschatzky, 2015), y deben manejar las dinámicas burocráticas (Zamora, 2011; Elias, 1982: 5). Así mismo, los docentes pueden encontrarse otras dimensiones en el desempeño de sus empleos.

Desempeñarse como docente implica estar dentro de una o varias instituciones, con lógicas de funcionamientos, tiempos, relaciones y ritmos que se deben cumplir en la cotidianidad (Pierella, 2009). Participar en diversos grupos, implica estar inmerso en múltiples relaciones (Elias, 1990), contar con condicionantes administrativos diferentes, cumplir con exigencias académicas propias de cada organización (Hunger *et al.*, 2011) y adicionalmente debe tener una proyección personal. Los docentes son la autoridad en el aula (Rockwell, 1997: 49), en el ejercicio de docencia son referentes, abren ventanas a sectores del conocimiento, a comunidades disciplinares y sirven de puentes para interpretar mundos (Dubet, 2010).

Los docentes, desde sus experiencias, evidencian contradicciones en el desempeño de sus labores (Burton y Bowman, 2022). Una paradoja, presente en la cotidianidad, son las condiciones del empleo y la autonomía de los docentes. Las condiciones del empleo son establecidas, en algunos casos impuestas, por las universidades, las instituciones de control, de financiamiento u otras (Arday, 2022; Walker, 2016). Luego de evaluar las condiciones que deben cumplir e identificar el espacio para su actuación (De la Torre, 2007), los docentes deben utilizar su autonomía (Vanegas y Fernández, 2012), siempre relativa (Elias, 1982: 4), para proponer alternativas frente a sus labores (Dubet, 2010). Pueden establecer redes con quienes participan en las comunidades académicas, u otras personas que están unidas con la universidad, y tratar de establecer vínculos que permitan realizar proyectos de investigación, de docencia, de extensión o de gestión; tratar de establecer los medios o buscar alternativas para sortear las dificultades en sus actividades (Barragán, 2018b: 88; Vanegas y Fernández, 2012).

Las condiciones del empleo dependen de dónde desempeñan sus labores (Walker, 2016; Zamora, 2011), cambian de un lugar a otro (Goffman, 2006: 2). En algunos contextos pueden tener reconocimiento social, una carga simbólica importante (Blanco y Pierella, 2009), y en otros pueden ocupar lugares marginales, con poco o nulo reconocimiento (Restrepo, 2021). Frente a estas particularidades, los docentes deben aprender a desenvolverse en correspondencia con las pautas institucionales y las dinámicas sociales imperantes (Barragán, 2018a: 60). Al realizar una acción no aceptada por quienes representan las pautas institucionales (grupos de poder) considerada no apta para los docentes, pueden ser expulsados (Elias, 1990; Gebara, 2012: 19). Desde luego, el marco o la dinámica institucional les establece a las personas: cómo desenvolverse y ellas lo van asumiendo (Barragán, 2018b).

Los docentes responden por múltiples tareas, que cada día tienden a aumentar (Walker, 2016: 108; Zamora, 2011). Una destacada, es la gestión (Arday, 2022); pueden ocupar cargos de directores, decanos, rectores, comisiones, miembros de equipos de evaluación, directores de prácticas, asistentes a reuniones regulares, coordinadores de nuevas tecnologías, participantes en procesos de acreditación, entre otros.

Como resultado de sus actividades deben, periódicamente, presentar informes o responder inquietudes de distintos públicos, dentro o fuera de la universidad. En investigación pueden estar en la dirección o la evaluación de trabajos de grado en pregrado, maestría y doctorado y deben apoyar la formación de auxiliares o becarios de investigación. Deben participar como ponentes en eventos y vincularse a redes de investigación. Una constante es publicar artículos en revistas científicas presentes en índices internacionales, pueden ser evaluadores o editores; publicar libros en distintos idiomas, lugares e instituciones. Pueden ser columnistas sobre temas de actualidad en diarios o sitios web. Y como parte de la extensión, pueden trabajar con comunidades cercanas a la universidad, en entornos sociales con conflictos. Pueden agregarse otras actividades; pero, de cualquier forma, algo recurrente es que los profesores se encuentran en complejas situaciones laborales y, cotidianamente, sus tareas aumentan (Burton y Bowman, 2022; Restrepo, 2021; Duschatzky, 2015).

La gestión tiene particularidades, ejerce controles dentro de las organizaciones, con descripciones minuciosas y evidentes jerarquías; quienes están en posiciones de poder mantienen las reglas e imponen las condiciones. En el ámbito universitario, el control a los docentes se evidencia en el desempeño científico (Elias, 1982). En ocasiones, la gestión toma una importancia superior a la docencia o la investigación; es decir, la productividad académica es importante en la medida en que cumpla con los procedimientos y los estándares de medición apropiados (Burton y Bowman, 2022; Vera, 2017). Los procesos son controlados o financiados por instituciones creadas para tal fin. Desde luego, es necesario el control de recursos o de personas; el problema es cuando el control tiene mayor importancia que las acciones básicas de las comunidades académicas y tiende a convertirse en rutina (Elias, 1982), a volverse parte de la dinámica universitaria y las personas lo aceptan sin inconveniente.

Las condiciones de trabajo se han desmejorado en diferentes universidades y lugares (Alday, 2022; Allmer, 2018: 63; Zamora, 2011). Los cambios en los empleos académicos, están asociados a los cambios en el mundo del trabajo en los últimos treinta años (Caramés y Mulet, 2016: 48; Walker, 2016: 112). En América Latina, existe una tendencia a desfinanciar las universidades públicas, donde los recursos para el ejercicio de la docencia y la investigación son limitados o inexistentes (Gómez *et al.*, 2015). En ciertas instituciones, la gestión establece el modelo de operación determinado por los grupos de poder (Souza *et al.*, 2018), en correspondencia con requerimientos de organizaciones nacionales o internacionales (Burton y Bowman, 2022). En varios países existen universidades privadas, en su mayoría manejadas por grupos económicos, religiosos, políticos o académicos, que influyen en procesos de formación, dejando su huella en los estudiantes. Independiente de la naturaleza de la universidad (Beltrán, 2017: 149), la relación con los docentes es relativamente similar. Existen dos tipos de contratos: temporales o permanentes, que en cada país los nombres pueden variar, pero las particularidades son compartidas (Alday, 2022; López *et al.*, 2016: 25; Blanco y Pierella, 2009: 77). Al respecto, se encuentra que la mayoría de los profesores tienen contratos temporales y que un número reducido tienen contrato permanente³.

Son múltiples las formas de control de acuerdo a los grupos que dominan, los docentes deben acatar sus lineamientos. En universidades orientadas por la comunidad académica, como las públicas, el papel de los profesores es central, mientras en universidades orientadas por grupos religiosos, políticos o económicos, como las privadas, los profesores son importantes en docencia, investigación y extensión; las posiciones de poder son ocupadas por representantes de los grupos de poder, que pueden ser docentes o

³ Rikap (2016: 126) menciona que en la Universidad de Buenos Aires, en dos facultades, tienen 80% docentes temporales y 20% permanentes.

no (Restrepo, 2021). Independiente del tipo de universidad o del contrato, los docentes, todo el tiempo, están sometidos a múltiples tareas y diversos compromisos (Martín y García, 2018: 10; Souza *et al.*, 2018: 5; Caramés y Mulet, 2016: 40).

Un rasgo de la gestión educativa es la permanente medición a los docentes, se utilizan instrumentos cualitativos o cuantitativos (Burton y Bowman, 2022; Vera, 2017). Los instrumentos son complejos, en ocasiones, terminarlos o entenderlos es difícil. Hacen parte de la cotidianidad en la universidad, «...caracterizada por un desprestigio de la profesión y una creciente rendición de cuentas en su actuación» (Martín y García, 2018: 9). Las mediciones obedecen a una lógica concreta de la producción y el control (Barbón *et al.*, 2018: 76; Caramés y Mulet, 2016: 46).

Después de cumplir con las condiciones institucionales, los docentes recurren a su autonomía (Elias, 1982: 5). Generan capacidades de crear o proponer alternativas (Vera, 2017), frente a los paradigmas que imperan en sus áreas de conocimiento y en las relaciones con grupos cercanos (Walker, 2016), deben involucrar a estudiantes o colegas que conforman, constituyen y proyectan su comunidad (Sarat, 2009). Es un esfuerzo individual (Rikap, 2016: 127), pero para su funcionamiento necesita la participación de personas de diferentes ámbitos, creando relaciones entre los involucrados (Elias, 2011). Los procesos académicos necesitan de esfuerzos significativos, en especial docencia e investigación, allí es donde la autonomía de los profesores aflora, donde construyen alternativas para las comunidades académicas (Pierella, 2009).

La paradoja es que los docentes están inmersos en redes de personas donde deben asumir las condiciones institucionales del empleo y, simultáneamente, deben ejercer su autonomía docente. Para vincularse con otras personas (Elias, 2000), existe la posibilidad de fortalecer las experiencias académicas y estrechar relaciones. La búsqueda de alternativas genera «...una relación de ambivalencia, de placer y sufrimiento, en el trabajo de los profesores universitarios...» (Souza *et al.*, 2018: 7)⁴. Deben cumplir los procedimientos y las normas establecidas para cada actividad, y desde su autonomía deben crear conocimiento, participar en la formación de estudiantes, ser parte de comunidades y obtener los recursos que les permitan vivir dignamente. Dentro de esta tensión los docentes en América Latina, también en otros lugares (Burton y Bowman, 2022; Hamermesh, 2018; Beltrán, 2017), deben diseñar estrategias que les permitan cumplir con las condiciones del empleo y ejercer su autonomía.

3. Planteamiento metodológico

El planteamiento metodológico parte de una perspectiva cualitativa, utilizando herramientas que evidenciaran experiencias significativas de los protagonistas (Goffman, 2006: 15), en diferentes entornos institucionales (Walker, 2016). Para el trabajo empírico se emplearon dos herramientas: entrevistas en profundidad y observación participante. En las entrevistas se utilizó un guion, estructurado temáticamente por: datos generales, rasgos de docencia, condiciones del empleo, conflictos en sus labores, la calidad de vida, y dejando un espacio para incluir los hechos, las vivencias o los recuerdos que los docentes consideraban importantes (Arday, 2022; Taylor y Bogdan, 1992). La observación participante se plasmó en un diario de campo (Lahire, 2006), donde luego de los encuentros con los participantes y las visitas a las diferentes universidades, se realizó un registro sistemático para la recolección de la información (Becker, 2009; Souza *et al.*, 2018).

⁴ Tomado del original: «...uma relação de ambivalência, de prazer e sofrimento, no trabalho de professores universitários...».

En los testimonios se encuentran diversas condiciones del empleo (Barbón *et al.*, 2018) y en las prácticas se evidencian diferencias en los lugares, destacando una fundamental: universidades públicas y universidades privadas (Barragán, 2018b; Zamora, 2011). En Colombia, las universidades públicas fueron fundadas por élites laicas con el apoyo del Estado, orientadas a formar personas que aportaran a la solución de problemas sociales, el fortalecimiento de las instituciones y el desarrollo económico. En las entrevistas participaron docentes de dos universidades públicas nacionales. Las universidades privadas fueron fundadas por élites religiosas, políticas, económicas o académicas que proyectaron un espacio para formar personas cercanas a sus comunidades, continuando con la reproducción de pautas de pensamiento y comportamiento; sumando a que la educación podría convertirse en una actividad económica rentable (Restrepo, 2021). Participaron docentes en dos tipos de universidades privadas: las primeras, fueron fundadas a mediados del siglo XX, cuentan con reconocimientos y condiciones de trabajo adecuadas, los montos de matrículas y de gastos son altos, el nivel de los estudiantes es reconocido; y las segundas, corresponden a universidades fundadas durante las décadas de 1980 o 1990, con matrículas y gastos bajos, niveles de exigencias académicas aceptables y orientadas a una población significativa de jóvenes que estaban al margen de las universidades públicas y privadas de tradición (Barragán y Patiño, 2013). Las entrevistas en profundidad y la observación participante se realizaron en los tres tipos de instituciones: las públicas nacionales, las privadas de tradición y las privadas recientes.

El trabajo de campo se realizó en noviembre y diciembre de 2019 y enero de 2020. No se había contemplado que durante estos meses, sucede algo similar en América Latina: un número significativo de docentes tiene vinculaciones temporales y deben estar pendientes de la renovación de sus contratos (Rikap, 2016; López *et al.*, 2016). Participaron 16 docentes, 8 mujeres y 8 hombres, con trayectorias mayores a 2 años en docencia e investigación; 5 tenían contratos permanentes en universidades públicas nacionales, y 11 de ellos tenían contratos temporales que podrían ser de 10 a 12 meses en universidades privadas y públicas. Respecto al nivel de formación 7 tenían doctorado y 9 maestría, independiente del nivel de formación, sus contratos eran permanentes o temporales. Cada año, los docentes están en noviembre y diciembre pendientes que las dependencias encargadas les renueven los contratos, para continuar en la universidad, y de la renovación dependen las condiciones de vida, la proyección laboral y la continuidad en las actividades de docencia e investigación.

Los testimonios se organizaron según las facultades a las que pertenecían, participaron Profesores de Ciencias Sociales-PCS, de Ciencias Económicas-PCE y de Ciencias Básicas e Ingeniería-PCBeI de 2 universidades públicas nacionales —UP y 8 universidades privadas— UPV de Bogotá Colombia. El contacto con los docentes se realizó por referidos, fueron docentes que participaban en redes, quienes postularon a sus colegas para vincularse a la investigación (Duschatzky, 2015), tratando de llegar a tipos distintos de contratos, a personas con diferentes perfiles y de diversos entornos laborales. En el desarrollo del trabajo de campo se determinó mantener la confidencialidad de la información y el anonimato de los docentes, por ello se cambiaron los nombres de las y los participantes. Para procesar la información se utilizó el software Atlas.Ti versión 8.

4. Hallazgos

4.1. Condiciones del empleo

Una característica de la educación universitaria en América Latina es que las condiciones de trabajo vienen en un proceso de desmejoramiento (Allmer, 2018; Walker, 2016); son pocos a los docentes que

sus remuneraciones y condiciones laborales les permite vivir sin dificultad (Arday, 2022; Rikap, 2016; López *et al.*, 2016). De acuerdo con la muestra, de los profesores que participaron en las entrevistas, unos tienen contrato permanente, tiempo completo y dedicación exclusiva, y otros tienen contratos temporales, de 40 a 48 horas a la semana, que pueden durar de 10 a 12 meses; generalmente, al terminar el contrato, no saben qué sucederá ¿tendrán empleo el año siguiente? La incertidumbre los invade (Monsalve, 2018).

Un hecho generó un registro en el diario de campo (Duschatzky, 2015; Goffman, 2001). En diciembre 11, se acordó una cita con una profesora de ciencias básicas en una universidad privada, el encuentro fue a las 9:45 a.m. en una puerta de entrada al campus. La profesora estaba inquieta. Sugirió hacer la entrevista en una pequeña cafetería, con ambiente tranquilo para la grabación. En la cafetería se encontraban docentes de la facultad a la que ella pertenecía, 3 mujeres y 1 hombre, también estaban inquietos. En la universidad el número de estudiantes inscritos había descendido y no alcanzaba el punto de equilibrio en algunos cursos; es decir, el número de inscritos no permitiría cubrir los gastos y no se generarían ganancias (Restrepo y López, 2013). Según los docentes, esto sucedía en los últimos años y tendía a agravarse.

Ellos manifestaron el motivo de su inquietud: su contrato era por 11 meses, era su principal fuente de ingresos y al no llegar al punto de equilibrio, los directivos tomarían una medida recurrente: despedir docentes. Su vínculo básico era el contrato (Blašková y Blaško, 2014), no importaba el desempeño académico, los aportes a la facultad, las relaciones con estudiantes o con colegas y la participación en múltiples actividades. Sumando a esto, conseguir trabajo en diciembre para iniciar en enero o febrero del año siguiente, era casi imposible. Al observar y al escuchar cómo se sentían los docentes, se acordó no realizar la entrevista.

El caso de la profesora Sandra evidencia lo sucedido ese diciembre 11. Llevaba trabajando 15 años en esta universidad, tenía cerca de 50 años, era madre soltera, estaba terminando un doctorado, su hija estudiaba un pregrado, las dos estudiaban en universidades privadas. Sandra para realizar su doctorado y pagar el pregrado de su hija, asumió deudas por varios años con bancos. También, tenía deudas por su vivienda y su automóvil; en su desesperación mencionó deudas asumidas con bancos para intentar tener una vida digna. Su salario en la universidad le alcanzaba para pagar sus deudas y gastos; por estar en el doctorado, no tenía tiempo para un trabajo adicional. Durante los años que llevaba en esta universidad había trabajado intensamente, participado en procesos académicos, en la gestión de la facultad y con logros importantes para la institución.

Quedaron inquietudes después del encuentro de diciembre 11. En enero 22, la profesora de la entrevista confirmó que le habían renovado el contrato por 11 meses, la noticia llegó en enero 14. El fin de año fue difícil, la preocupación la había afectado, se enfermó y no disfrutó de las vacaciones. Al preguntarle por los colegas, sostuvo que el profesor continuaba y las tres profesoras, incluida Sandra, fueron despedidas. Como consecuencia, las actividades y las responsabilidades de las profesoras despedidas fueron asignadas al profesor y a ella.

En un episodio cercano, Carlos (PCS-UP) describe la situación de un colega:

... Estaba yo en un evento, me saludó un colega, y me dice: «estoy preocupado, sacaron a muchos profesores, casi no se están matriculando estudiantes y eso está pasando en casi todas las universidades (privadas)».

Cuando yo empecé tenía clases en el diurno y en el nocturno, ahora el diurno lo cerraron. El número de estudiantes ha bajado considerablemente...

Un hecho que se vive en todos los niveles educativos. Angela (PCS-UPV), describe lo que le sucedió a una colega:

... En el doctorado (donde trabaja) tengo una compañera, ella es doctora y no está en el escalafón. Pensé que por ser doctora lo estaría. Mi compañera da clases en el doctorado, está en el comité directivo. Es recién graduada de una universidad de España, es una gran doctora en su área de conocimiento y me dice: «mira sí a mí no me resuelven la situación económica, yo renuncio». Quedé sorprendida: ¿cómo así, en qué escalafón estás? Ella dijo que está en 1 (son salarios bajos y condiciones precarias), tiene 2 hijos. Yo decía ¿cómo es posible? Y ella decía: «estoy desesperada».

Laura (PCE-UPV), también lo plantea «... más de un mes, casi dos meses, estás desempleado. Aparte que estás desempleado, estás a la expectativa de sí te vuelven a llamar, porque si no te llaman, la situación se hace más difícil». Son recurrentes los contratos temporales, Lucio (PCeI de UPV), plantea la necesidad de buscar ingresos adicionales:

(La ciudad) es muy cara y los salarios no son buenos, eso hace que no te dé para los gastos, y menos para invertir o ahorrar. Entonces te toca asumir otro trabajo, la suma de los dos salarios te permite compensar. Con la universidad tengo un contrato de 10 meses, entras cuando inician las clases y sales un par de días después de que terminan; en diciembre estás sin trabajo y eso hace que te consigas otra cosa. Adicionalmente, soy asesor de proyectos de (una organización), te complementa el salario digamos, para que no pases penurias.

La situación evidenciada por Sandra, Carlos, Ángela, Laura y Lucio, se repite en distintos países (Allmar, 2018: 63; Hamermesh, 2018; Beltrán, 2017; Zamora, 2011; De la Torre, 2007). Los docentes tienen salarios bajos, algunos meses no reciben ingresos y deben encontrar trabajos o ingresos adicionales, que les permitan equilibrar los meses que no reciben salario. Con un hecho interesante frente a la precarización (Villar y Obiol, 2022; Burton y Bowman, 2022; Caramés y Mulet, 2016; Walker, 2016), es el traslado de la responsabilidad a los docentes y, la frecuencia del fenómeno, lleva a las universidades a tomar medidas en correspondencia a sus exigencias de punto de equilibrio o las ganancias esperadas. Es decir, deben asumir como propio, un rasgo estructural «... cada persona lleva en sí la actitud de un grupo, y es esta actitud lo que individualiza en mayor o menor medida a la persona» (Elias, 2000: 210).

En cuanto a la gestión, independiente del tipo de contrato, los docentes deben participar en las actividades que impone la universidad (Arday, 2022; Walker, 2016). Desde el inicio les establecen las condiciones, deben aceptarlas o consiguen otros. Independiente, de la facultad o de la universidad, las cargas de trabajo son altas (Allmer 2018: 66; Rikap, 2016), de los participantes en las entrevistas, el promedio fue 12 horas al día, algunos trabajan los fines de semana (Andrés, PCE-UPV; Deisy PCBeI-UP), y cuando tienen dos o tres trabajos, pueden llegar a 14 o 16 horas al día.

Los ritmos intensos de trabajo, alteran la vida de las personas, se afecta la salud (Pega *et al.*, 2021)⁵, la preparación académica para la producción intelectual disminuye y las relaciones personales se dificultan. Lucio (PCBeI-UPV), cuenta su situación:

Paso meses sin ver amigos, las redes sociales en eso son positivas, porque chateas y hablas con ellos, por lo menos te enteras ¿qué hacen? Tengo amigos que trabajan en distintas cosas, se reúnen los viernes en la noche, pero tengo clase, también el sábado, salgo a la 1 o 2 de la tarde. Termino y quiero ir a mi casa a descansar; en mi caso, la vida social es mínima.

La vida de los docentes se centra en los compromisos en docencia, investigación, extensión, gestión y otras actividades (Arday, 2022; Walker, 2016). La intensidad del trabajo, las 12 o más horas al día, implica una transformación en las relaciones, los hábitos y las actividades cotidianas. Los compromisos, las urgencias y las responsabilidades hacen que se alejen de personas no relacionadas con su trabajo, se alejan de quienes no tienen un vínculo fuerte emocional, familiar o de amistad; debido a que, casi siempre, están ocupados. Los docentes de contrato permanente, tienen el privilegio de proyectar una vida a mediano plazo; los temporales, al aproximarse la fecha de terminación del contrato, sienten incertidumbre, les preocupa su futuro y las personas que tienen a cargo (Souza *et al.*, 2018; Monsalve, 2018).

En las universidades de América Latina se presenta un fenómeno, comenzó en la década de los ochenta y hace parte de la cotidianidad: la medición (Arday, 2022; Vera, 2017). Sus actividades deben ser controladas (Allmer, 2018: 66); generalmente, son docencia, investigación, gestión, extensión y puede involucrar otras. Las mediciones constantes promueven ritmos de trabajo altos y se utilizan herramientas de gestión, algunas traídas de consultoras multinacionales, aplicadas a empresas privadas de producción, comercialización o servicios (Restrepo y López, 2013: 61). Los modelos y herramientas de gestión se aplican en docentes, algunas veces, continuar en su empleo depende de los resultados.

Son múltiples mediciones, Violeta (PCE-UP) sostiene:

Todo el tiempo es evaluación a docentes por parte de los estudiantes, por parte del jefe inmediato, depende de la actividad. En docencia me evalúa el director de programa, en investigación me evalúa la vicerrectoría de investigaciones. El tema de gestión lo evalúa la decanatura, el mayor peso lo tiene la evaluación de los estudiantes y la autoevaluación.

Justo (PCS-UPV), suma otra evaluación: publicar en revistas indexadas. En un contexto académico con pocos proyectos editoriales de envergadura, limitados o inexistentes recursos económicos y escaso respaldo académico; afirma:

... también por otra parte veo que hay una exigencia, publicar en revistas de alto impacto y eso que en mi área se puede, de hecho lo he podido realizar, pero hay otros investigadores que trabajan en el área de sociales, qué le va a importar eso a la Q1; una problemática de la localidad de Santa Fe en Bogotá, no les importa. Va a ser más difícil publicar, es que no todos los productos de investigación deben ser un artículo para revista internacional.

5 Apoyado por la Organización Mundial de la Salud —OMS y la Organización Internacional del Trabajo— OIT, en un estudio realizado en 183 países en 2000, 2010 y 2016.

Muchas veces, los resultados de los proyectos de investigación dan respuestas a los problemas locales, que hacen parte de la labor de la universidad, y se alejan de las publicaciones internacionales.

Los docentes evidenciaron exigencias altas y pocos incentivos, destacando los económicos, incluso la posibilidad laborar el siguiente año. Además, de las mediciones permanentes no existe una retroalimentación de las actividades; Cielo (PCE-UP), afirma: «... realmente no sé, nunca te felicitan, nunca te dicen lo estás haciendo bien o mal, de hecho, en los procesos de evaluación no existe retroalimentación».

Lo anterior también lo corrobora Duarte (PCE-UP): «... exacto, una retroalimentación que le permita identificar no solo los planes de mejora para llenar un papel, si no que de verdad lo haga pensar a uno, en qué cosas y cómo cambiarlas, de eso estamos muy lejos. No creo que eso exista en ningún lado, eso no se hace». Es constante la medición, pero no se materializan, ni siquiera se hablan de las condiciones de desempeño o los resultados que arrojó (Burton y Bowman, 2022; Restrepo, 2021; Barbón *et al.*, 2019). Los docentes deben cumplir con las actividades o los tiempos establecidos y, generalmente, no saben qué sucedió con su evaluación.

Por último, los docentes temporales son impulsados a buscar posibilidades laborales, buscan un contrato digno, una vida de calidad en correspondencia a sus esfuerzos. Para Laura (PCE-UPV), se ha convertido en una constante:

... los profesores rotan, las condiciones laborales no son buenas, lo que hacen es estar permanentemente buscando algo mejor y cuando aparece algo que implique más salario o mejores condiciones, pues ellos inmediatamente se van. Es complicado porque los estudiantes cambian de profesor o quedan las direcciones de trabajo de grado abandonadas.

Es una búsqueda permanente, el problema es que en universidades públicas o privadas, el número de plazas de docentes a término indefinido son pocas; los profesores temporales, siempre cuando va a terminar el año, deben estar buscando condiciones de trabajo mejores o unos salarios que les permitan tener una vida digna (Arday, 2022; Bernal, 2017). Se suma, que a pesar de su destacado desempeño, en especial en docencia, no se reconoce su esfuerzo, no se valora, y en investigación son pocos los recursos y escasas las entidades interesadas en desarrollar proyectos (Caramés y Mulet, 2016; Rikap, 2016).

4.2. La autonomía

La autonomía es ejercida por los profesores, en el desarrollo de sus actividades, sus relaciones con estudiantes, colegas o funcionarios se convierten en posibilidades de construir proyectos comunes (Eliás, 1982). Una situación en el presente y una proyección de futuro, destacando la docencia en el encuentro con los estudiantes (Walker, 2016: 107; Rockwell, 1997) y la investigación como creación de conocimientos, generando lazos con quienes participan de las comunidades académicas. Adicional a las condiciones del empleo, se abren posibilidades para los docentes. Incluso, Carlos (PCS-UP) afirma que le gusta el oficio y cómo establece relaciones:

... yo desde niño jugaba a ser profesor. Soñaba con la docencia porque siempre me pareció chévere (agradable) tener al frente a alguien que me esté escuchando. Uno aprende cosas mientras va enseñando, nunca

había pensado en eso. A mí la docencia me gusta mucho, me apasiona y cada vez que dejo un grupo de estudiantes digo qué lástima porque se acabó.

A Oriana (PCS-UPV), alguna vez un profesor le dijo que tenía potencial para la docencia:

... empecé a hacerlo y me di cuenta de que me daba mucha satisfacción, como que tenía un carisma, porque evidentemente si uno se esfuerza y es bueno, pues hay mucha retroalimentación positiva de los estudiantes y los compañeros. Uno siempre lo hace por el cariño, eso decimos todos los docentes...

Helga (PCBeI-UP) hace una interesante observación sobre ella, lo que hace, cómo se siente y cómo establece relaciones:

... soy una mujer totalmente feliz, me gusta lo que hago, me encanta la docencia. Cuando hacía sólo investigación en el Instituto (el nombre), me faltaban las clases, porque mi temperamento es espontáneo, abierto, eso hace que con los chicos la cosa funcione bien. Me siento totalmente feliz con lo que hago, me parece maravilloso que me paguen por eso. Incluso internacionalmente salen oportunidades, pero cambiar de país a país, y aquí se tiene autonomía.

Son tres testimonios que dan importancia a la docencia, lo que hacen es referente en su vida, las posibilidades que tienen y sus logros (Barragán, 2018a). Sienten agrado por la docencia, ven cómo su esfuerzo ayuda a los otros y, a su vez, los ayuda a ellos; se tejen vínculos donde ellos orientan lo que sucede en el aula (Cantú-Martínez, 2018; Blanco y Pierella, 2009). Al salir del aula de clase, con el paso del tiempo, su labor va quedando en un número importante de personas, de diversa procedencia, de distinta formación y de diferentes expectativas; su labor hace que estas personas se vinculen a campos de conocimiento, a comunidades y, lo más importante, les ayuda a encontrar posibilidades de vida (Gebara, 2012; Hunger *et al.*, 2011; Sarat, 2009).

Acá existe una motivación, a partir de su labor se forman vínculos sociales, se participa en comunidades y se tratan de construir alternativas de futuro. Lucio (PCB-UPV), sostiene:

... La labor del docente no se reconoce en este país, es una labor social muy fuerte. Es el futuro realmente lo que se forja en las universidades, en los colegios y participar me hace sentir gratificación. Uno desearía tener unas condiciones mejores, considero y reconozco que el trabajo del docente es duro, es exigente.

Duarte (PCE-UP) habla sobre la importancia de su trabajo:

... creo que lo bueno, es influir en la gente, en el proceso educativo. Transformarlos es lo que más me parece agradable; encontrarme a las personas y que me digan, profesor estoy trabajando en tal cosa, que se sienta parte de la sociedad, una parte activa. Es el aporte que le pude hacer a esas personas. Disfruto mucho reunirme con los estudiantes que tuve y ver cómo están en la vida.

En los testimonios de los docentes se resalta la importancia de su labor, la posibilidad de construir en el aula senderos con personas y presentar posibilidades de futuro (Carrillo, 2015). Lo destacado es que

los docentes tratan de establecer alternativas en los procesos educativos. En contextos sociales donde están presentes conflictos y desigualdades, las relaciones y compartir en el aula, hace pensar en futuros posibles; realizar lecturas que se salgan de las visiones imperantes, ofrece a estudiantes y docentes posibilidades de plantear alternativas a lo que normalmente encuentran en su cotidianidad (Barragán, 2018a; Duschatzky, 2015; Rockwell, 1997).

En estos contextos, los vínculos de los docentes con los estudiantes se presentan como posibilidades, como formas de establecer lazos profesionales, académicos y fraternales; haciendo lo posible por construir o participar en una comunidad (Gebara, 2012). Fernando (PCE-UPV), afirma:

... en ese sentido he sido afortunado y he dado con espacios de crecimiento, de generación de lazos importantes, son unos capitales sociales que valen la pena, allí hay vínculos, hay identidad y todavía hay ese colega solidario. Claro que hay dificultades, pero, quiere decir que las cosas no se han hecho mal...

Ser parte de comunidades, de redes, nacionales e internacionales, de personas que se mantienen en el tiempo y donde a pesar de las dificultades, encuentra solidaridad, esperanzas y compromisos con quienes participan (Elias, 2011; Pierella, 2009). María (PCS, UPV), sostiene:

... encontrarme con maestros diferentes en la infancia y en la universidad marcó mi vida; quiero ser una maestra que brinda conocimientos. Una vez una estudiante, me dedicó una canción, es muy linda, y que dice te agradezco maestro porque me ayudaste, contigo encontré el mundo, y si eso lo hace esa estudiante, porque la universidad casi nunca da reconocimientos, pero cuando se acercan y dicen tú marcaste un camino distinto en mi vida. Siento que ser maestro es un compromiso brutal con el otro.

Son hechos que hacen parte de experiencias que los profesores van sumando a lo que construyen en sus actividades (Dubet, 2010), tener fuentes donde encuentran solidaridad, compromiso y reconocimiento a su labor (Cantú-Martínez, 2018; Blanco y Pierella, 2009). Y lo importante, los docentes en la cotidianidad les ofrecen a jóvenes o adultos, la posibilidad de buscar alternativas desde su vinculación, no sólo a una institución, son redes de personas que les ayudan a sortear obstáculos en el presente y construir su futuro (Barragán, 2018a; Duschatzky, 2015; Hanger *et al.*, 2011; Elias, 1982).

5. Discusión

En las labores de los docentes están presentes las condiciones del empleo y la autonomía (Elias, 1982), la intensidad depende del contexto institucional y las relaciones cotidianas. Frente al empleo, hace un tiempo, se presenta una constante que De la Torre (2007) denominó «malestar docente»; un rasgo estructural donde las condiciones tienden a empeorar (Arday, 2022; Burton y Bowman, 2022; Allmer, 2018: 63; Hamermesh, 2018; Beltrán, 2017; Caramés y Mulet, 2016; Walker, 2016). Quienes tienen contratos permanentes en universidades públicas, que son pocos, cuentan con un empleo digno, con un salario adecuado, hacen parte de una comunidad, son protagonistas de los procesos académicos que configuran las actividades básicas, como: docencia, investigación, extensión, gestión y otras. Esto les permite proyectar su trayectoria académica y organizar su vida a mediano plazo. Quienes tienen contratos temporales, que son la mayoría, en universidades públicas o privadas, cuentan con un empleo por meses, no tienen estabilidad, el salario es bajo (Blašková y Blaško, 2014) y deben, permanentemente, buscar ingresos

adicionales para cubrir gastos u obligaciones económicas (Restrepo y López, 2013: 56); la participación en comunidades y en procesos académicos depende de la renovación de los contratos. En noviembre o diciembre de cada año, al terminar su contrato, la preocupación y la incertidumbre se apoderan de los docentes, unos continúan y otros se van (López *et al.*, 2016; Rikap, 2016).

Independiente del tipo de vinculación con la universidad, el esfuerzo es significativo en la realización de actividades (Zamora, 2011). En promedio los docentes trabajan 12 horas al día, dependiendo de la época del año pueden ser más. Deben estar expuestos a mecanismos de control, a mediciones periódicas y a mostrar las actividades que realizan (Vera, 2017). Los contactos con quienes controlan, los expone a estrés que se manifiesta en conflictos con colegas, estudiantes, personas cercanas y se somatiza en el cuerpo, se manifiesta en enfermedades complejas, destacando accidentes cerebros vasculares y cardiopatías isquémicas (Pega *et al.*, 2021; Sousa *et al.*, 2018). Una característica en los docentes temporales, es que para ellos es difícil tejer lazos de solidaridad; ven a los otros como competidores que puede quitarles su empleo (Restrepo y López, 2013: 62). Son rangos estructurales que hacen parte del empleo en distintos contextos institucionales y sociales (Hamermesh, 2018; Beltrán, 2017). Adicionando una práctica extendida, responsabilizar a las personas por los problemas durante el proceso educativo, los individuos son responsables de un rasgo estructural (Goffman, 2001); los tipos de contrato, los salarios, las condiciones o los problemas que se puedan presentar en la institución, son responsabilidad de los docentes.

Luego se encuentra la autonomía, destacando que su tarea básica es transformar a otros (Walker, 2016: 106; Zamora, 2011). Su labor transcurre en el aula, allí se dan los encuentros con los estudiantes (Bjornedal, 2020); con las relaciones van configurando vínculos, van posibilitando su participación en procesos (Barragán, 2018a) donde, fuera de estar en una comunidad, van cambiando sus perspectivas sobre los ámbitos de formación, van construyendo posibilidades para comprender y actuar en contextos particulares (Elias, 1982). En los encuentros, en las relaciones se presentan posibilidades de establecer vínculos, pueden ser tenues o fuertes, en ellos impera la solidaridad; participar en procesos educativos hace que las personas reconozcan su transformación, cómo sus prácticas y sus acciones cambian en correspondencia a la cotidianidad (Rockwell, 1998). La autonomía estimula a los docentes para buscar alternativas de formación a partir de momentos (Goffman, 2001) y proyectarse junto con quienes tiene contacto; la solidaridad, la fraternidad, la necesidad de establecer vínculos entre los participantes son los ejes de las experiencias de los docentes (Duschatzky, 2015).

Incentivar el pensamiento crítico, presentar alternativas a los estudiantes, es una labor compleja, como lo menciona María (PCS-UPV): «ser maestro es un compromiso brutal con el otro». Los esfuerzos no son a corto plazo, son espacios para brindar alternativas de futuro a jóvenes que se encuentran en contextos sociales plagados de conflictos y desigualdades. Los resultados se evidencian a mediano y largo plazo, después de un tiempo vuelven a tener contacto, en ocasiones trabajan juntos con quienes fueron sus estudiantes (Walker, 2016); allí, se evidencia que cambiaron su vida a partir de los encuentros en el aula, de los vínculos con jóvenes que buscaban alternativas y en ocasiones las encuentran (Zamora, 2011). La capacidad de buscar alternativas para sortear lineamientos y prácticas estandarizadas en las universidades, es decir la autonomía, se evidencia en las realizaciones de los estudiantes y las trayectorias de los profesores.

6. Conclusiones

Las contradicciones están presentes en la cotidianidad educativa. Una paradoja en las actividades docentes es el seguimiento de orientaciones institucionales frente a la autonomía (Elias, 1982). Pero, al acercarse a los profesores (Barragán, 2018b; Restrepo y López, 2013: 60), se evidencia que en instituciones tradicionales deben cumplir procedimientos, relaciones, mediciones y obligaciones (Vera, 2017; Beltrán, 2017; Bárbon *et al.*, 2017); incluso para mantener el empleo deben soportar condiciones precarias (Villar y Obiol, 2022; Arday, 2022; Burton y Bowman, 2022; Allmer, 2018) y los vínculos entre profesores son débiles por la competencia. Dentro de esta dinámica, se encuentra la autonomía, evidenciada en los encuentros (Bjorndal, 2020), donde participan los estudiantes y docentes, les permite construir redes durante varios años, en diferentes lugares; les posibilita ser parte de una construcción colectiva que, en algunos momentos, se convierte en el centro de su empleo y de sus vidas (Barragán 2018b; Duschatzky, 2015; Rockwell, 1994; Elias, 1982;).

En las labores docentes se evidencia la necesidad de cumplir con las condiciones institucionales, las urgencias para mantener el empleo frente a participar en docencia e investigación, como parte de comunidades en el mediano plazo. Destacando las condiciones del empleo, se evidenció que la mayor importancia la tiene la autonomía de los docentes, es el eje de su cotidianidad, es donde buscan espacios para encontrar vínculos con estudiantes, colegas, comunidades y alternativas para trascender el simple cumplimiento de sus obligaciones (Restrepo y López, 2013: 62).

Los testimonios de docentes universitarios en diferentes lugares abren un abanico de posibilidades de indagación. Destacando la necesidad de realizar estudios comparativos entre países. Al acercarse a las paradojas, se evidencian múltiples dimensiones que se relacionan con actividades que deben realizar y cómo institucionalmente los vínculos se complican con el paso del tiempo. Es necesario profundizar sobre temas que en ocasiones ocupan lugares secundarios en las agendas institucionales y pueden ayudar a comprender las experiencias de los docentes en la cotidianidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Allmer, Thomas (2018): "I am a Single Mum. I Don't Feel Like I Can Be as Competitive as Other People": Experiences of Precariously Employed Staff at UK Universities". *Work, Organisation, Labour & Globalisation*, 12 (1), 62-77.
- Arday, Jason (2022): 'More to Prove and More to Lose': Race, Racism and Precarious Employment in Higher Education". *British Journal of Sociology of Education*, 43 (4), 513-533, DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2074375>.
- Barragán, Diego y Patiño, Luceli (2013): "El trasfondo de las estadísticas. Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia". *Revista Latinoamericana de Administración*, 9 (1), 55-66.
- Barragán, Diego (2018a): "Un acercamiento a los profesores universitarios: experiencia, figuraciones y escenarios". *Intermeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação*, 24 (48), 55-70.
- Barragán, Diego (2018b). *La experiencia estudiantil en una sociedad hostil. Una aproximación a los estudiantes universitarios de Ibagué (2012)*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Barragán, Diego y Dos Santos, Reinaldo (2021): “Las relaciones entre generaciones en universidades: las perspectivas de los profesores. ‘Pesquisas com Norbert Elias e outros Diálogos’”. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 8 (17), 267-285.
- Barbón, Olga; Barriga, Santiago; Cazorla, Amparo, y Cepeda, Lexinton (2018): “Influencia de la antigüedad y del total de horas de investigación en la producción científica de docentes universitarios”. *Formación Universitaria*, 11 (4), 75-82.
- Becker, Howard (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beltrán, Ignasi (2017): “Personal docente universitario y contratación temporal abusiva”. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 13, 148-158.
- Blanco, Ricardo y Pierella, María (2009): “Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 69-85.
- Blašková, Martina y Blaško, Rudolf (2014): “Motivating University Teachers Through Prism of their Remuneration”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 595-606.
- Burton, Sarah y Benjamin Bowman (2022): “The Academic Precariat: Understanding Life and Labour in the Neoliberal Academy”. *British Journal of Sociology of Education*, 43 (4), 497-512, DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2076387>.
- Cantú-Martínez, Pedro (2018): “Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México”. *Revista Educación*, 42 (1), 1-24.
- Caramés, Rosa y Mulet, Bartomeu (2016): “Raseros para la segmentación y precarización del profesorado universitario: marketing y sexismo”. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5 (1), 44-66.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente en la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrillo, Carmen (2015): “Retos del profesorado universitario: experiencias profesoras de una docente e investigadores novel en el ámbito de la formación del profesorado”. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19 (2), 303-317.
- Cataldi, Zulma y Lage, Fernando (2004): “Un nuevo perfil del profesor universitario”. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1 (3), 28-33.
- CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid 19. Efectos económicos y sociales*. Informe Especial. Santiago de Chile.
- De la Torre, Carmelo (2007): “El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional”. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense-CIS.
- Duschatzky, Silvia (2015). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

- Elias, Norbert (1982): “Scientific Establishments” en Norbert Elias, Herminio Martins y Richard Whitley (eds.): *Scientific Establishments and Hierarchies*. Nueva York: Springer.
- Elias, Norbert (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- Elias, Norbert (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, Norbert (2011). *Sociología fundamental*. México: Gedisa.
- Gebara, Ademir (2012): “Figurações e educação: a escola os jovens e os professores” en Magda Sarat y Reinaldo dos Santos (org.): *Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados: Editora UFGD.
- Goffman, Erving (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS-Siglo XIX.
- Gómez, Viviola; Perilla, Lyria y Hermosa, Angélica (2015): “Moderación de la relación entre tensión laboral y malestar de profesores universitarios: papel del conflicto y la facilitación entre el trabajo y la familia”. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1), 185-201.
- Hamermesh, Daniel (2018): “Why are Professors ‘Poorly Paid?’”. *Economics of Education Review*, 66, 137-141.
- Hunger, Dagmar; Rossi, Fernanda y Souza, Samuel (2011): “A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor”. *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 697-710.
- Lahire, Bernard (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- López, Damián; Ariadna, Isabel; García, Omar; Pérez, Ricardo; Montero, Virginia y Rojas, Elsa (2016): “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 23-39.
- Martín, Ana y García, Inmaculada (2018): “Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 7-23.
- Mercado, Eduardo (2007). *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo Cultural De Nadie.
- Monsalve, María (2018): “Profesores universitarios, asfixiados laboralmente”. *El Espectador* (en línea). <https://www.elespectador.com/educacion/profesores-universitarios-asfixiados-laboralmente-article-750828/>, consultado el 20 abril de 2021.
- Pega, Frank; Náfrádi, Bálint; Momen, Natalie; Ujita, Yuka; Streicher, Kai; Prüss-Üstüna, Annette. Technical Advisory Group: Descatha, Alexis; Driscollg, Tim; Fischer, Frida; Godderis, Lode; Küiver, Hannah; Li, Jian; Magnusson Hanson, Linda; Ruguliesm, Reiner; Sørensen, Kathrine y Woodruff, Tracey (2021): “Global, Regional, and National Burdens of Ischemic Heart Disease and Stroke Attributable to Exposure to Long Working Hours for 194 Countries, 2000-2016: A Systematic Analysis from the

- WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury”. *Environment International*, 154, 106595. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106595>.
- Pierella, María (2009). *Acerca de la autoridad de los profesores universitarios. Una aproximación a los discursos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario en el tiempo presente*. Ponencia. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Argentina.
- Restrepo, Francisco y López, Angélica (2013): “Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo”. *Cuadernos de Administración*, 29 (49), 55-63.
- Restrepo, Eduardo (2021): “Renunciar a la Javeriana: proceso de precarización y entrampamientos burocráticos en la universidad”. *Revista Hekatombe* (en línea). <https://www.revistahekatombe.com.co/la-polemica-renuncia-del-profesor-eduardo-restrepo-presentada-a-la-universidad-javeriana/>.
- Rikap, Cecilia (2016): “Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas”. *Trabajo y Sociedad*, 27, 109-137.
- Rockwell, Elsie (1997). “De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela”. En: Elsie Rockwell (Ed), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarat, Magda (2009): “Relações entre gerações e processos ‘civilizadores’”. en Jones Goettert y Magda Sarat (orgs.): *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados: Editora da UFGD.
- Souza, Katia; Fernandez, Verônica; Teixeira, Liliâne; Larentis, Ariane; Mendonça, André; Felix, Eliana; Santos, María; Rodrigues, Andrea; Marisa, Moura; Simões-Barbosa, Regina; Barros, Walcyr, y Almeida, Mariza (2018): “Cadernetas de saúde e trabalho: diários de professores de universidade pública”. *Cadernos de Saúde Pública*, 34 (3), e00037317.
- Taylor, Steve y Bagdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Vanegas, Mar y Fernández, Francisco (2012): “La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva Internacional”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (3), 359-368. En línea: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8332>.
- Villar, Alicia y Obiol, Sandra (2022): “Academic Career, Gender and Neoliberal University in Spain: The Silent Precariousness Between Publishing and Care-giving”. *British Journal of Sociology of Education*, 43 (4), 623-638. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2042194>.
- Vera, Hector (2017): “El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 87-106.
- Walker, Verónica (2016): “El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones”. *Perfiles Educativos*, 38 (153), 105-119.
- Zamora, Begoña (2011): “Voces y miradas del y sobre el profesorado”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 4 (3), 336-368. En línea: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8732>.

Notas bibliográficas

Diego Mauricio Barragán Díaz es Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Posdoctor en Educación, Universidade Federal da Grande Dourados /UFGD. Profesor Investigador de la Universidad Externado de Colombia/UEC. Becario Posdoctoral «Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior». Miembro de los Grupos de Investigación «Educação e Processo Civilizador»/UFGD y SICO/UEC.

Magda Sarat es Doctora en Educación. Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires/UBA y posdoctorado por la Universidad Federal de Mato Grosso UFMT a través del Programa PNPd/CAPES. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados/UFGD. Becaria de Productividad del CNPQ (2). Investigadora Titular del Grupo de Investigación «Educación y Proceso Civilizador» (GPEPC).

María Eugenia Morales Rubiano es administradora de Empresas y Magíster en administración de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora Asociada de la Universidad Militar Nueva Granada/UMNG. Ha sido docente de pregrado y posgrado en universidades de Colombia. Es coautora de libros y tiene publicaciones en revistas internacionales. Investigadora del Grupo de Estudios Contemporáneos en Gestión y Organizaciones/UMNG.

Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais¹

La educación y la pandemia del Covid-19: una mirada a las desigualdades educativas

Education and the Covid-19 Pandemic: A Look at Educational Inequalities

Rodolfo Alves de Macedo²

Resumo

A pandemia de Covid-19 fechou fisicamente instituições de educação, tais como escolas e universidades. Porém, o ensino continuou adaptado ao contexto remoto. Por meio de uma análise documental e bibliográfica orientada por diferentes documentos, como o relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* e a pesquisa TIC Domicílios, o presente artigo de caráter exploratório traz apontamentos concernentes ao impacto da pandemia de Covid-19 nos processos educativos. Retomando o cenário de exclusão escolar anterior e durante a pandemia, com foco no modelo de ensino remoto, evidenciou-se o aprofundamento das desigualdades educacionais, dado o contexto de desigualdade de acesso a dispositivos eletrônicos, entendidos como capital cultural objetivado.

Palabras clave

Covid-19, desigualdades educacionais, exclusão digital.

Resumen

La pandemia de Covid-19 ha cerrado físicamente instituciones educativas como escuelas y universidades. Sin embargo, la enseñanza siguió adaptándose al contexto remoto. A través de un análisis documental y bibliográfico guiado por diferentes documentos, como el informe *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* y la investigación TIC Domicílios, este artículo de carácter exploratorio trae apuntes sobre el impacto de la pandemia del Covid-19 en los procesos educativos. Retomando el escenario de exclusión escolar anterior y durante la pandemia, centrándonos en el modelo de enseñanza a distancia, se hizo evidente la profundización de las desigualdades educativas, dado el contexto de acceso desigual a los dispositivos electrónicos, entendidos como capital cultural objetivado.

Palabras clave

Covid-19, desigualdades educativas, exclusión digital.

Abstract

The Covid-19 pandemic has physically closed educational institutions such as schools and universities. However, teaching continued to be adapted to the remote context. Through a documentary and bibliographical analysis guided by different documents, such as the report *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* and the survey TIC Domicílios, this exploratory article brings notes concerning the impact of the Covid-19 pandemic on educational processes. Returning to the previous school exclusion scenario and during the pandemic, focusing on the remote teaching model, the deepening of educational inequalities was evidenced, given the context of unequal access to electronic devices, understood as objectified cultural capital.

Keywords

Covid-19, educational inequalities, digital exclusion.

Cómo citar/Citation

Alves de Macedo, Rodolfo (2023). Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 177-185. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.24420>.

Recibido: 11-05-2022
Aceptado: 24-04-2023

1 Artigo elaborado, originalmente, como trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu (Especialização) em Cultura e Educação pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Agradecimentos especiais à Profa. Ma. Karen Kristien Silva dos Santos pela orientação e pelos apontamentos.
2 Rodolfo Alves de Macedo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), rodolfo.macedo95@gmail.com.

1. Introdução

Em dezembro de 2019, o mundo tomou conhecimento do primeiro caso de um paciente diagnosticado em Wuhan, China, com o novo coronavírus (SARS-CoV-2), causando a doença respiratória COVID-19. A pandemia decorrente desse vírus causou profundas mudanças na vida cotidiana de toda a comunidade global, e conforme Dardot e Laval (2020, n.p), «A pandemia da Covid-19 é uma crise global, sanitária, econômica e social excepcional. Poucos acontecimentos históricos podem ser comparados a ela, pelo menos na escala das últimas décadas». Assim, para combater este vírus, foi necessário adotar um conjunto de ações, as medidas preventivas incluíram o distanciamento social e uso de máscaras de proteção facial em locais públicos e fechados. Governos do mundo todo decretaram o confinamento da população como forma de contenção do vírus. Dentro desse fechamento de instalações estão os sistemas educacionais como escolas e universidades, mantendo seus alunos distantes das salas de aula e das formas tradicionais de ensino. Isto é, salas de aula com carteiras enfileiradas ao modelo do século XIX e com professores como figuras centrais tidos como detentores dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, esses tidos como meros espectadores, por meio de aulas expositivas.

Segundo dados do Unicef (2020) mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe³. A pandemia também impôs às instituições de ensino, aos professores e alunos uma nova realidade a qual não estavam preparados e, conseqüentemente, precisaram se inserir em um processo de adaptação para tornar viável a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, todos tiveram que se adaptar cada vez mais às aulas remotas de caráter emergencial, e o uso das tecnologias digitais foi fundamental nesse processo.

Pesquisas sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação não são totalmente inéditas, e apontam as vantagens e desvantagens do ensino a distância. Porém, a rápida inserção nessa modalidade de ensino não pôde ser absorvida inteiramente pelas partes envolvidas devido à falta de estrutura física, emocional e social adequada para tanto. Escolas, famílias, professores e alunos não estavam capacitados a migrar do ensino presencial para o remoto.

Desde o início da pandemia, em março de 2020, muito material bibliográfico foi produzido sobre o quanto nossas vidas foram impactadas profundamente por um evento sem precedentes nas últimas décadas. Matthewman e Huppertz (2020) apontam como a pandemia evidencia ainda mais as disparidades existentes na nossa sociedade, como as de classe, gênero e raça. A escola, enquanto instituição inserida numa estrutura social desigual, manifesta as desigualdades sociais que geram as desigualdades educacionais. Logo, o debate acerca da educação neste contexto pandêmico não pode ignorar essas desigualdades socioeconômicas. Assim, diferentemente do que o senso comum afirma, que a pandemia impactou a todos de forma igualitária independentemente de classe social, gênero, raça e idade, o que as pesquisas apontam é justamente o contrário. Nesse sentido, fica evidente o aprofundamento das históricas desigualdades educacionais já existentes anteriormente à pandemia, sobretudo entre os estudantes mais desfavorecidos, podendo levar à reprovação, distorção idade-série e, por fim, à evasão escolar, configurando o que podemos entender como fracasso escolar. Em contrapartida, aqueles alunos oriundos de classes mais abastadas e frequentadores de escolas privadas possuem todo o material e ambientes propícios para a superação das dificuldades impostas pelo ensino remoto.

³ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Para pensarmos nos impactos que a pandemia de Covid-19 nos impôs, o objetivo do presente trabalho é fazer uma pesquisa bibliográfica sobre as desigualdades educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19. Tal investigação será orientada por um conjunto de documentos, entre eles o relatório da pesquisa *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* (2021)⁴ do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Cenpec Educação; a pesquisa TIC Domicílios 2020 (CGI, 2021) do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br); além de artigos e livros publicados sobre a temática para finalmente, estabelecer uma reflexão a partir de uma perspectiva sociológica bourdieusiana da educação sobre o ensino remoto como medida alternativa em dada conjuntura pandêmica.

2. Cenário da exclusão escolar no Brasil pré-pandemia

A fim de compreendermos a presente situação a qual nos encontramos, será necessário realizar uma análise comparativa entre o cenário brasileiro prévio à pandemia de Covid-19 e a atual conjuntura. Para isso, utilizaremos o estudo *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* (2021) do Unicef Brasil/Cenpec Educação. O estudo utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2019 e PNAD Covid-19) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo os dados do estudo (Unicef Brasil e Cenpec Educação, 2021), o Brasil avançou na garantia ao acesso à Educação entre os anos de 2016 e 2019, passando de 3,9% a 2,7% o percentual de alunos em idade escolar (4 a 17 anos) fora da escola. Segundo esses dados no ano de 2019, a estimativa de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola era de quase 1,1 milhão. A maioria deles na faixa etária entre 15 a 17 anos (629.531), idade em que deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 a 5 anos (384.475), faixa correspondente à Pré-Escola. Em relação ao fator geográfico, as regiões Sudeste e Nordeste concentram, em números absolutos, a maior parte da população fora da escola. Porém, quando observamos o número de alunos que não completaram a Educação Básica e estão fora da escola, a maior desigualdade encontra-se nas regiões Norte (4,3%) e Nordeste (2,7%). Entre os anos de 2016 e 2019, a região Norte, além de ter o maior número percentual de alunos em situação de exclusão, também é a região com menor queda percentual, tendo saído de 4,9% em 2016 para 4,3% em 2019, uma queda de 0,6%, enquanto as demais regiões diminuíram em mais de 1%.

Além desse cenário de exclusão em diferentes regiões do país, outro cenário de exclusão revelado pelo estudo é a exclusão escolar urbana e rural. As desigualdades entre esses meios são conhecidas há bastante tempo. As crianças e adolescentes de contextos rurais são ainda mais afetados pela exclusão escolar. No ano de 2019, o percentual de crianças de 4 e 5 anos em situação de exclusão escolar foi de 10,7% em áreas rurais, enquanto em meios urbanos o percentual foi de 6,4%. Nas idades de 6 a 14 anos, o percentual em áreas rurais ficou em 0,4%, e em áreas urbanas, 0,3%. Por último, na faixa de 15 a 17 anos, o percentual de alunos fora da escola em áreas rurais foi de 10,6%, enquanto em áreas urbanas 6,3%. Assim, analisando os cenários de exclusão escolar em diferentes regiões e meios, fica evidente que a exclusão é superior em áreas rurais, impactando significativamente na trajetória escolar dessas crianças e adolescentes, bem como impactando a comunidade em que residem.

4 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Continuando os múltiplos cenários da exclusão escolar, os fatores cor/raça e sexo/gênero se fazem presentes. Neste quesito, os meninos são maioria entre crianças e adolescentes fora da escola. Em geral, se comparados às meninas, a diferença é pequena, 50,2% dos meninos contra 49,8% das meninas, sendo que elas estão em maior exclusão na faixa de 15 a 17 anos, (50,9%). Na questão cor/raça, os dados apontam para uma maior exclusão em crianças e adolescentes pretas/os, pardas/os e indígenas. Todos eles juntos somam 781.577 estudantes, mais de 70% de todos aqueles que estão fora da escola.

Por último, o fator a se considerar no perfil das crianças e adolescentes em situação de exclusão escolar é a faixa de renda, fator esse de grande peso diante da crescente desigualdade econômica na sociedade contemporânea neoliberal, cuja lógica é a do lucro através do capital financeiro. As crianças excluídas, em sua maioria pretas, pardas e indígenas, são também aquelas cuja renda familiar per capita não ultrapassa um salário mínimo (que em 2019 correspondia a R\$ 998,00).

Os dados do estudo mostram que 90,1% das crianças e adolescentes fora da escola vivem em famílias cuja renda é de até um salário mínimo, enquanto que apenas 9,9% dos que se encontram fora da escola na faixa de 4 a 17 anos tinham renda per capita de mais de um salário mínimo. Desses 90,1%, 32,3% vivem com até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo de renda familiar per capita. Portanto, nota-se que, quanto menor a renda familiar per capita, mais profunda é a desigualdade no acesso à escola. Além de que as condições objetivas de vida em vulnerabilidade comprometem à dignidade e o acesso aos demais direitos, como o acesso aos bens culturais.

3. Cenário da exclusão escolar no Brasil na pandemia

Conforme discutimos, a crise sanitária da pandemia de Covid-19 avançou sobre todos nós desde 2020 somando-se a outras que temos vivido no mundo pós-moderno, tais como às crises sociais, políticas, educacionais, financeiras e econômicas. Como forma de contenção do vírus, governos do mundo todo impuseram um confinamento. Assim, as escolas, representando locais de grande probabilidade de contaminação por serem espaços sociais de grande circulação de pessoas de diferentes faixas etárias, também foram fechadas.

Ao final do ano letivo de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes estavam fora da escola ou sem atividades escolares, número equivalente a 13,9% da população brasileira. A região Norte é a região com maior índice de crianças e adolescentes nessa faixa etária fora da escola ou sem atividades, (28,4%), seguida pela região Nordeste (18,3%), segundo dados do estudo (Unicef Brasil e Cenpec Educação, 2021).

Em relação a faixas etárias, as crianças entre 6 e 10 foram as que tiveram maior incidência de exclusão escolar ou sem atividades (41%), faixa essa que, anteriormente, em 2019, havia apresentado o menor índice em relação a outras faixas. Novamente, essa desigualdade está mais concentrada nas regiões Norte e Nordeste, sobretudo em áreas rurais.

Sobre o fator cor/raça, desde o início da pandemia, crianças e adolescentes indígenas, pretas/os, pardas/os foram os mais excluídos da escola, com 34,1%, 18,5% e 16,7%, respectivamente, em termos nacionais. Por idade, para adolescentes indígenas de 15 a 17 anos os índices chegam a 42,9%, número alarmante e que expõe a negligência para com essa população. Assim, conforme já apontado por Matthewman e Huppertz (2020), a pandemia evidenciou e escancarou as disparidades sociais concernentes à classe, gênero e raça. Portanto, se ainda havia alguma dúvida sobre essas desigualdades, a pandemia as tornou evidentes e inegáveis.

4. Exclusão digital e ensino remoto como fatores de reprodução das desigualdades educacionais

Conforme foi discutido anteriormente, a rápida expansão da Covid-19 impactou diversos setores da sociedade, entre eles o sistema de ensino. A educação brasileira, que por si só é um grande desafio cujos problemas passam pelo seu desmonte e desvalorização docente, diante de um contexto pandêmico, agora apresenta-se com um forte clima de incertezas. Para minimizar os impactos negativos e para que o ensino não fosse interrompido, optou-se pela sua forma remota em função do distanciamento social utilizado como medida de contenção do vírus. Assim, dadas as múltiplas dificuldades, as TICs, cujo uso tem sido acrescido na educação nos últimos anos, agora mostram-se como a principal solução para a manutenção do ensino em dada situação calamitosa. Apesar de Educação a Distância (EaD) e ensino remoto serem muitas vezes tratados como sinônimos, existem especificidades que diferenciam essas duas modalidades de ensino. Segundo Arruda (2020: 265),

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD [...]

Por outro lado, o ensino remoto tem caráter emergencial, isto é, uma mudança temporária e alternativa na forma como os conteúdos escolares são transmitidos, dada uma situação excepcional de crise. Ainda segundo Arruda (2020: 266-267),

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Portanto, tomemos essa modalidade de ensino como algo que está posto e permanecerá até que as condições sanitárias sejam flexibilizadas e a vida retorne ao que era conhecido. Enquanto isso, apesar do distanciamento físico imposto pela atual conjuntura, devemos considerar que o ensino remoto é um recurso importante na manutenção das relações entre todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo docentes e discentes.

Entretanto, seu uso esbarra em alguns obstáculos e tem gerado controvérsias devido à sua rápida inserção como resposta, mesmo que essas partes mencionadas não estivessem capacitadas para tal uso. Além disso, há ainda a insegurança de migrar para um meio de Educação a Distância (EaD) devido à falta de familiaridade com essa modalidade. Outra questão que se apresentou nas discussões realizadas por organismos internacionais citados anteriormente diz respeito à falta de acesso às tecnologias digitais e educacionais, dadas as desigualdades históricas de um país como o Brasil. Todo esse cenário desigual contribui com o fenômeno de exclusão digital.

Segundo os dados da pesquisa TIC Domicílios de agosto de 2021 (CGI, 2021), o número de domicílios no Brasil com acesso à internet se encontra em 83%. Porém, ao analisar os dados por segmentos, como regiões do país, áreas e classes, observa-se que este número chega a ser bastante desigual. Em rela-

ção às regiões, aquelas que mais possuem acesso à internet são as regiões Sul e Sudeste, com 84% e 86% respectivamente, enquanto na região Nordeste o acesso está em 79%. No que tange as classes sociais, os 90% são ultrapassados pelas classes B e C, chegando a 100% na classe A. Por outro lado, nas classes D e E, apesar do aumento em relação a anos anteriores, só chega a 64%.

Outro fato muito significativo para as reflexões aqui propostas é o número de domicílios com computador, por classe e área. Ainda segundo a pesquisa TIC Domicílios, o número de domicílios com computador é de 100% na classe A, 85% na classe B, 50% na classe C, e somente 13% nas classes DE. Assim, dada essa conjuntura, evidencia-se a profunda desigualdade e exclusão digital sob a qual vive a população brasileira.

Tomando como princípio norteador de análise uma perspectiva crítico-reprodutivista bourdieusiana, consideramos a posse de computadores, internet e aparelhos tecnológicos em geral como capital cultural objetivado. Cabe salientar que o sociólogo Pierre Bourdieu cunha o termo capital cultural (isto é, cultura como um recurso social distribuído desigualmente) como forma de explicar as razões das disparidades educacionais entre classes, se manifestando em três formas: no estado incorporado; no estado objetivado; e no estado institucionalizado (Bourdieu, 2015a: 85).

A partir da década de 1960, Pierre Bourdieu elabora suas primeiras pesquisas sobre o sistema escolar com as obras *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964) e *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970) em parceria com Jean-Claude Passeron, tendo ainda explorado a temática das desigualdades em artigo de 1966, intitulado *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, onde alertava que

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2015b: 45).

Com *Os herdeiros*, através da análise do campo cultural universitário, e

Analisando os dados estatísticos presentes à época, Bourdieu e Passeron percebem como são evidentes as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior pelas diferentes classes. Essas desigualdades educacionais podem ser compreendidas, segundo os autores, através da origem social dos agentes. (Macedo, 2020: 326).

Assim, os autores demonstram que a herança familiar exerce um papel fundamental na reprodução social, evidenciando a intrínseca relação entre desigualdades sociais e educacionais. Em *A Reprodução* ([1970] 2014), Bourdieu e Passeron desvelam o mito de uma escola democrática, universal e neutra, onde supostamente imperava a meritocracia escolar. «[...] a instituição escolar contribui para a reprodução das desigualdades sociais à medida que a comunicação pedagógica seria tanto mais efetiva quanto menor a distância entre o arbitrário cultural (visto como cultura legítima) da escola e a cultura familiar do educando» (Macedo e Silva, 2018: 73). Logo, a escola, ao invés de neutra, apresentaria uma realidade social da classe dominante.

Portanto, é necessário compreender a importância que Bourdieu atribui à herança cultural familiar, visto que o sistema de ensino serviria como uma extensão dela. No mundo social, podemos entender

cada sujeito social caracterizado por uma bagagem histórica e herdada socialmente, que inclui componentes objetivos (como capital econômico, capital social e capital cultural institucionalizado) e subjetivos (capital cultural incorporado), que podem ser colocados a serviço dos descendentes (Nogueira e Nogueira, 2016: 51-52).

Para o autor, «o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar» (Nogueira e Nogueira, 2016: 52). Desta forma, reduz-se a importância atribuída ao capital econômico sobre as desigualdades educacionais. Logo, ferramentas tecnológicas como computadores e celulares podem ser compreendidas como uma forma de capital cultural (em estado *objetivado*) que, distribuídas de maneira desigual, impactam no desempenho escolar.

Dito isso, analisando sob essa ótica as pesquisas citadas e considerando a desigual posse de capital cultural objetivado entre as classes (que incorre na exclusão digital), o ensino remoto que nos foi apresentado como alternativa se desvela como um fator de reprodução das desigualdades educacionais, uma vez que esses recursos tecnológicos se mostram como fundamentais para o acompanhamento das aulas *online* e, em virtude de suas condições materiais de existência pouco favoráveis à inclusão digital e à educação nesse contexto, milhares de estudantes foram excluídos desse processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, cabe pontuar as implicações tangentes em relação à família. Pais sobrecarregados exercendo suas atividades profissionais em *home office*, conciliando afazeres domésticos (acentuados pela desigualdade de gênero) e auxílio aos filhos em suas atividades acadêmicas. Segundo Grossi, Minoda e Fonseca (2020), devido ao isolamento social e o ensino remoto, as famílias passaram a resgatar seu papel educativo, enquanto os estudantes têm sentido dificuldades de estudar a distância.

Nogueira (2021: 11), ao questionar o peso atribuído à herança cultural no desempenho escolar, sua análise

(i) evidenciou que as vantagens culturais stricto sensu [grifo da autora] se mostram hoje — no plano educacional — menos rentáveis e menos transmissíveis do que parecem ter sido no passado, declinando em favor de novas formas de capital cultural; (ii) constatou que o favorecimento econômico tem se mostrado cada vez mais um elemento facilitador e impulsionador do sucesso escolar, por meio dos mais diferentes investimentos materiais feitos, pelos pais, na escolarização dos filhos.

Logo, tenhamos em mente que a posse de capital cultural objetivado exerce peso relativo nas desigualdades escolares, visto que, a posse desse tipo de capital cultural pressupõe sua aquisição através do capital econômico. Portanto, verifica-se o papel significativo (mas não imperativo) que o capital cultural ainda exerce na reprodução das desigualdades educacionais, acentuadas e evidenciadas pela pandemia de Covid-19 e pelo ensino remoto.

5. Considerações finais

Diante da conjuntura social pandêmica, impactos diversos foram gerados em múltiplas áreas da vida pós-moderna. A interrupção das aulas presenciais e sua transferência para o ensino remoto afetou desproporcionalmente diferentes segmentos. Num país como o Brasil, onde há uma profunda desigualdade no acesso à educação escolar e na inclusão digital, seria ingênuo pensar que a pandemia de Covid-19

afetaria a todos igualmente, independentemente de suas especificidades sociodemográficas e de suas condições sociais e econômicas.

A partir de um questionamento inicial sobre o impacto da pandemia de Covid-19 sobre a educação, o presente trabalho objetivou investigar esses impactos através de relatórios de pesquisas, artigos e livros publicados, aplicando uma perspectiva bourdieusiana sobre o ensino remoto e as desigualdades educacionais. Assim, reconhecemos o peso relativo que o capital cultural em seu estado objetivado exerce sobre o desempenho dos alunos em contexto pandêmico, uma vez que, aqueles sem acesso às TICs (que por sua vez são adquiridas com capital econômico), ficam impossibilitados de correr em igualdade no processo de aprendizagem. Porém, cabe ressaltar que, mesmo com a presença objetiva de capital cultural objetivado, o uso social desses bens pode não ser, necessariamente, para fins de aprendizagem, além de que a própria família ou os estudantes podem adotar estratégias educativas para superar minimamente certas ausências.

Como desdobramentos deste estudo, os seguintes questionamentos são pertinentes: quais os usos sociais atribuídos pelos alunos às TICs? Os estudantes que possuem acesso às TICs estão utilizando esses bens pedagogicamente através de aplicativos, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem? Os pais e responsáveis estão presentes e conseguem apoiar seus filhos nas atividades acadêmicas? Se sim, quais as formas de investimento pedagógico (ambiente propício, acompanhamento pessoal, aquisição de materiais) foram exercidas em contexto pandêmico para auxiliá-los nas atividades? Se não, quais as dificuldades enfrentadas? Com estes questionamentos esperamos nortear novos rumos que contemplem aspectos relacionados às atividades dos estudantes e às estratégias familiares de apoio.

Referencias bibliográficas

- Arruda, Eucídio Pimenta (2020): “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 7 (1), 257-275. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>.
- Bourdieu, Pierre (2015a): “Os três estados do capital cultural” en Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, (orgs.): *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2015b): “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” en Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (orgs.): *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br) (2021). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros 2020: pesquisa TIC Domicílios* (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada). <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/analises/>, consultado el 10 de marzo de 2022.
- Dardot, Pierre y Laval, Christian (2020): “A prova política da pandemia”. Blog da Boitempo (en línea). <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>, consultado el 10 de marzo de 2022.

- Grossi, Marcia Gorett Ribeiro; Minoda, Dalva de Souza y Fonseca, Renata Gadoni Porto (2020): “Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos nas vidas das famílias”. *Teoria e Prática da Educação*, 23 (3), 150-170. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>.
- Macedo, Rodolfo Alves de (2020): “A Educação Reflexiva na Teoria Social de Pierre Bourdieu”. *Id on Line Rev. Mult. Psic*, 14 (53), 323-329. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2784>.
- Macedo, Rodolfo Alves de y da Silva, Ani Martins (2018): “Sucesso escolar, globalização e estratégias de subversão nas classes populares”. *Revista Trama Interdisciplinar*, 9 (2) 65-85. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11523>.
- Matthewman, Steve e Huppatz, Kate (2020): “A sociology of Covid-19”. *Journal of Sociology*, 56 (4) 675-683. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1440783320939416>.
- Nogueira, Maria Alice (2021): “O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas”. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07468. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147468>.
- Nogueira, Maria Alice y Nogueira, Cláudio M. Martins (2016). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- UNICEF. Covid-19. *Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF (2020)*. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-porcento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>, consultado el 10 de marzo de 2022.
- Unicef Brasil e Cenpec Educação (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>, consultado el 10 de marzo de 2022.

Nota bibliográfica

Rodolfo Alves de Macedo es estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación: Historia, Política, Sociedad de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, en la línea de investigación Procesos de Escolarización, Desigualdades Sociales y Diversidad. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil.

La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México

The Subjective Experience and Socialisation of Social Inequality for Young People in Middle School in Mexico

Alejandra de la Torre Díaz¹

Resumen

Se presentan los hallazgos de un proyecto de investigación en marcha acerca de la socialización que ocurre en la escuela del nivel medio (secundaria) en México, en relación con las desigualdades sociales, y lo que ello resulta como parte de la experiencia subjetiva de las y los adolescentes. Se realizó un estudio de corte cualitativo, con grupos de discusión de una escuela urbana, y en los que participaron estudiantes de los tres grados de secundaria, además de la aplicación de un cuestionario a la totalidad del alumnado. Entre los resultados, se encontró que las y los adolescentes asimilan contenidos normativos (en relación con la disciplina, el trabajo, el esfuerzo y el consumo) con los cuales construyen distinciones de tipo moral frente a los otros que sostienen las lógicas de inclusión y exclusión. Al respecto, se analizan sus efectos en cuatro sentidos: el reforzamiento del discurso meritocrático, la negación de la desigualdad en términos de clase, las distinciones y tipificaciones según su adscripción escolar, y la homogeneización de la experiencia que invisibiliza la desigualdad. Se presentan, como conclusión, las implicaciones de estos efectos a la luz de la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz, en el sentido de señalar cómo la socialización alrededor del mérito construye subjetividades compartidas que hacen un fuerte contrapeso a la experiencia personal inmediata en cuanto a la desigualdad, además de subrayar la importancia de continuar estudiando el fenómeno desde las nociones de sentido común, y desde su dimensión subjetiva en este grupo de edad.

Palabras clave

Socialización, experiencia subjetiva, escuela secundaria, adolescentes, desigualdad social.

Abstract

This paper presents some findings of an ongoing research project about the socialization that occur in high school in Mexico, in relation to social inequalities, and what this results as part of the subjective experience of the teenagers. A qualitative study was carried out, with discussion groups from a high school, in addition to the application of a questionnaire survey to all the students. Among the results, it was found that students assimilate normative content (in relation to discipline, work, effort and consumption) with which they construct distinctions of a moral sense compared to others and that support the logic of social inclusion and exclusion. In this regard, its effects are analyzed in four ways: the reinforcement of the meritocratic discourse, the denial of inequality in terms of class, the distinctions and typifications according to their school affiliation, and the homogenization of experience that makes inequality invisible. In conclusion, the implications of these effects are presented from the point of view of Alfred Schutz's phenomenological perspective, in the sense of pointing out how socialization around merit shapes shared subjectivities that make a strong counterweight to the immediate personal experience regarding inequality, in addition to underlining the importance of continuing to study the phenomenon from common sense notions, and from its subjective dimension in young people.

Keywords

Socialization, subjective experience, High school; teenagers, inequality.

Cómo citar/Citation

de la Torre Díaz, Alejandra (2023). La experiencia subjetiva y la socialización de la desigualdad social para jóvenes de la escuela media en México. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 186-197. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.24843>.

Recibido: 08-07-2022
Aceptado: 24-04-2023

¹ Alejandra de la Torre Díaz, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, aledelatorre@iteso.mx.

1. Introducción

La estructura social se sostiene por el reconocimiento (aceptación, normalización, legitimación) de los diferentes estratos sociales, es decir, por una dimensión subjetiva producto de condiciones objetivas, que al mismo tiempo reproduce esas condiciones objetivas. Es un ciclo sin fin de estructuras jerárquicas, interiorizadas culturalmente, que se mantienen en una retroalimentación permanente.

Con esto, se desea señalar centralmente el efecto a nivel subjetivo de la estructura social, cuya participación resulta igualmente trascendente en la construcción de la desigualdad social. El estudio que aquí se presenta pretende analizar la manera como esta dimensión toma forma en los niños/as y adolescentes, a través de espacios privilegiados de encuentro como son las escuelas, en donde construyen una identidad y se reconocen pertenecientes a una sociedad, ocupando una determinada posición.

Se trata de un proyecto de investigación en marcha cuyo propósito es indagar en los procesos de socialización que ocurren en la escuela del nivel medio (secundaria) en relación con las desigualdades sociales, y lo que ello resulta como parte de la experiencia subjetiva de las y los adolescentes.

Se parte de la idea de que el nivel de secundaria de la educación básica, que en México ocurre entre los 12 y los 15 años, transcurre en un momento biográfico importante, pues en dicha edad, las y los adolescentes comienzan a incorporar significados clave sobre el orden social y las pautas morales que se esperan de éste, además de categorías identitarias y de pertenencia que configuran sus relaciones consigo mismos, con los otros y con su entorno.

En este sentido, hay una consideración especial hacia la escuela como agente socializador, todavía con un fuerte peso en la formación de ciudadanía si se toman en cuenta sus propósitos formativos, pero también desde la socialización moral y política que ahí se gesta: en el sentido de vivir experiencias de democracia, tomar decisiones, tomar responsabilidad ante las consecuencias, argumentar, debatir, evaluar, es decir, experiencias necesarias para dotar de autonomía a cada joven; pero además, en la configuración de percepciones y valoraciones para dar sentido a hechos y acontecimientos relacionados con la estructura social, con el uso del poder, con las relaciones sociales que son atravesadas por ese uso del poder (especialmente las relaciones de clase, género y generación) y con la desigualdad social resultante.

Para dar cuenta de ello, en esta indagación se trabajaron las nociones de socialización y de experiencia subjetiva de la desigualdad, desde la sociología comprensiva y desde la perspectiva fenomenológica, con el fin de analizar, por un lado, los procesos de interiorización del mundo social, cuyo resultado es la configuración valorativa-normativa desde la cual cada sujeto ubica la posición que ocupa en el espacio social (Berger y Luckmann, 2006); y los contenidos de la conciencia, a través de los cuales existe para cada persona todo el mundo objetivo, en virtud de cómo lo experimenta, lo percibe, lo recuerda, etc., y en función de un contexto intersubjetivo que le da sentido (Schutz, 1974). Ambas nociones orientaron el análisis para destacar el papel de la subjetividad en el fenómeno de la desigualdad.

2. Metodología

Esta misma perspectiva orientó la estrategia metodológica retomando la perspectiva de Schutz (1962), quien resalta el carácter intersubjetivo del conocimiento, y su necesaria relación con el mundo de la cultura, es decir, con el universo de significación sobre el que nos orientamos. De esta forma, se realizó un trabajo cualitativo, de corte etnográfico, que plantea una duración de tres años, que consiste en tres fases:

una primera en una escuela de un contexto urbano, una segunda en una escuela de un contexto de la periferia urbana y la última fase en un medio rural.

Para esta primera fase, se trabajó en una escuela secundaria del sector público ubicada en la ciudad de Guadalajara (capital del estado de Jalisco, México) durante la segunda mitad del 2021 (de septiembre a diciembre). La escuela atiende una población urbana de un estrato social medio, con 470 estudiantes en total, atendidos por 21 profesores, quienes residen en una amplia diversidad de zonas de la ciudad, de 5 municipios colindantes: Guadalajara, Zapopan, Tlajomulco, Tlaquepaque y Tonalá, lo que recupera una amplia diversidad de procedencias y niveles de vida.

Mediante el estudio etnográfico pudieron observarse los procesos de socialización que se dan de manera intencionada desde los espacios educativos formales —concretamente en los cursos curriculares orientados a la formación ética y cívica—, además de los procesos de socialización que se dan fuera de las actividades curriculares, como los espacios de convivencia entre estudiantes, profesores/as y personal de las instituciones. Asimismo, la recuperación de la información estuvo centrada en la perspectiva del estudiantado, a través de la aplicación de seis grupos de discusión (dos por cada uno de los tres grados de secundaria), que representó el 13% del alumnado, y en los que participaron mismo número de mujeres y de varones (5 mujeres y 5 varones en cada grupo).

En estos grupos de discusión se trabajaron aspectos de la experiencia y de la convivencia de las y los estudiantes, específicamente con respecto a la manera como se perciben en relación con otros jóvenes, las situaciones de convivencia y conflicto que se desarrollan entre ellos/as (al interior de la escuela), sus experiencias de discriminación y la manera como entienden y asumen la desigualdad.

De manera complementaria se aplicó un cuestionario general a la totalidad de la población del plantel, con una participación de 439 estudiantes en total (una muestra del 93% de la población total), con la intención de caracterizar al estudiantado en cuanto a las siguientes variables: edad, sexo, ocupación y escolaridad de los padres, tiempo dedicado a la escuela, otras actividades incluyendo el trabajo, percepción sobre la escuela, peligros y percepción del riesgo, valoración de sus relaciones entre pares y hacia las autoridades escolares, y autopercepción de clase.

Así, se destaca la participación de un 90% del estudiantado participante entre las edades de los 14 y 15 años, con una ligera mayoría de participación de mujeres (59%), un 73% de estudiantes que no trabajan y que dedican a la escuela más de 8 horas de su día; entre los datos cualitativos se subraya la centralidad que tiene la convivencia entre pares para las y los estudiantes de secundaria, los significados de la escuela asociados a su preparación para un mejor futuro, y, en ese sentido, perciben la desigualdad sólo en cuanto a diferencias de opinión, de formas de pensar y de gustos. La mitad tiene planes de estudiar hasta el nivel licenciatura y trabajar en una opción profesional que les guste. Poco menos de la mitad considera que logrará hacer todo lo que se proponga a futuro, y estos resultados serán producto de su propio esfuerzo.

3. La escuela secundaria y su rol ante la desigualdad

La escuela es parte y es resultado de la desigualdad social. Numerosos sociólogos han señalado el papel que históricamente ha ejercido la escuela para reproducir —mediante la ideología— la estructura social desigual que hemos heredado hasta nuestros días (Gramsci, 1967; Althusser, 1970). Algunos autores han acercado la lupa para señalar cómo el sistema educativo impone la cultura de los grupos dominantes al

reproducir las relaciones de clase y sus jerarquías (Bourdieu y Passeron, 1977). En el contexto latinoamericano, se han recuperado estas teorías para analizar —aún más específicamente— los efectos en la brecha social que generó el rezago educativo (Latapí, 1964), y, posteriormente, para analizar cómo el sistema continúa reproduciendo históricamente las desventajas sociales al brindar una educación segmentada en términos de infraestructura, recursos, calidad y resultados educativos (Latapí, 1974; 1993; Tenti, 2007). La desigualdad educativa en México y en Latinoamérica está asociada con la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas en cuanto al ingreso, a la permanencia y al logro, además de las características de las instituciones escolares, y de las distintas expectativas sobre la educación por parte de las familias y del propio alumnado (Colegio de México, 2018). De ahí que, aunque se han tenido avances en las últimas décadas en cuanto a garantizar el acceso a la educación básica, no se ha podido responder ante el sistema de estratificación de nuestra sociedad.

Resulta paradójico que, mientras la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes, la economía y el mercado de trabajo excluyen a un cada vez mayor porcentaje de la población. Algunos autores como Emilio Tenti (2007) hablan de una «escolarización con exclusión social». Pero, además, la exclusión también se experimenta al interior del mismo sistema educativo reproduciendo las inequidades.

Dicho así, y siguiendo a Tenti, «lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales» (2007: 97). De esto, importantes trabajos han resultado en torno a la segregación y jerarquización del sistema educativo no sólo hacia afuera sino desde dentro del propio sistema (Coleman, 1966); y sobre los roles y las relaciones sociales que se gestan en la escuela y en el salón de clases (Spence, 1978). Los resultados demuestran el papel relevante que ejercen las condiciones sociales de origen sobre cada estudiante (características de clase, origen étnico, familia-hogar, lugar de residencia) que trascienden a la escuela, pero que ahí se endurecen.

Sin embargo, poco se ha dicho sobre el papel de la subjetividad en la desigualdad social como parte de este mismo fenómeno; de la manera como participan los esquemas de percepción, valoración, las disposiciones y las emociones para reproducir la desigualdad social, sin omitir el papel de las instituciones (entendidas como el sistema de normas que estructuran las prácticas sociales). Un ejemplo evidente son los efectos que producen las condiciones de vida, de exclusión y vulneración sobre la subjetividad de los y las jóvenes. «Las formas de la exclusión y precarización en los diferentes ámbitos de la vida social aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores» (Tenti, 2007: 43). Esto ocurre a través de la asunción subjetiva de valores y del posicionamiento personal ante la realidad propia y la realidad social más amplia.

James Coleman (1966) planteó como factores relevantes del éxito escolar los sentimientos sobre el control real que cada persona tiene sobre su entorno, y lo que eso produce en la modificación de sus aspiraciones y a nivel emocional (las motivaciones). Pierre Bourdieu retomó la valoración del sujeto como un yo inscrito en un *habitus* asociado a tomas de posición que no son más que opiniones, representaciones, juicios, etc., sobre el mundo físico y el mundo social (1999). Estas tomas de posición o disposiciones se forman por las regularidades de la experiencia (situadas y fechadas), lo que tiende a anticipar las siguientes regularidades por parte del sujeto, lo que se conoce como «comprensión práctica del mundo». Los efectos son profundos y duraderos, nos dice este autor. Participan procesos de socialización, que Bourdieu reconoce como «acciones pedagógicas diarias», así como los ritos de las instituciones.

La escuela es una de las instituciones que refuerza el *habitus* a través de la «acción pedagógica», que, para este autor, no es más que la imposición de significaciones y de su legitimidad, ocultando la arbitrariedad cultural de éstas. Ya lo decía Latapí para el caso mexicano: «para el futuro socioeconómico de los alumnos resultan más decisivos los valores que viven en la escuela que los conocimientos que aprenden de ella, y esos valores son principalmente los determinados por las élites de poder y de propiedad» (Latapí, 2009: 61).

Así pues, la escolarización secundaria tiene un papel importante (aunque no el único) en la ampliación y valoración de las relaciones sociales que los jóvenes entablan, por ejemplo, en las actitudes y disposiciones que adoptan para mantener lazos afectivos, de amistad o enemistad entre sus pares y hacia los adultos. Estos contenidos toman fuerza como parte de la experiencia subjetiva de la juventud en cuanto a las distinciones sociales, la integración o la exclusión y la desigualdad.

Por otra parte, hay una desigualdad social manifestada durante la educación secundaria que se evidencia en el porcentaje de finalización de este nivel (82%). En el año 2015 en México, el 33.8% no logró transitar a la Educación Media Superior, de este porcentaje, el 18% se debe a que no concluyó el nivel secundario. Ante esta cifra, las mujeres han tenido una ligera ventaja en el porcentaje de egreso con un 84.1%, frente al 80.1% de los varones (Solís, 2018).

En este nivel, según Tenti (2007), las pobreza se potencian, pues los maestros tienden a tener bajas expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de estudiantes que provienen de hogares con carencias, lo que resulta un factor subjetivo que tiende a reforzar la eficacia de los factores estructurales. Respecto a este papel que tiene la subjetividad en la desigualdad social, es bien sabido que somos nuestro pasado y nuestro presente, pero también somos nuestro futuro, en el sentido de cómo nos vamos conformando como personas en función de aquello que vemos como posibilidad o no. Lo que más diferencia a un alumno/a con desventajas sociales de otro con ventajas es justamente la capacidad de hacer elecciones sobre su vida. Esto lo destaca fuertemente un estudio realizado en México por parte de El Colegio de México titulado *Desigualdades en México, 2018*.

Así, diferentes estudios han documentado cómo las diferencias en el acceso a educación media han disminuido, pero se han acentuado en los resultados educativos (Coleman, 1966; Spence, 1978; Bourdieu, 1980; Tenti, 2007; Latapí, 2009). La brecha en los logros educativos guarda relación con la dimensión de la calidad de los aprendizajes, pero, más importante, por lo que resulta en cuanto a «la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones, a través de las cuales se constituyen en ellos mismos» (Tenti, 2007) y proyectan su futuro. De esta manera, la subjetividad construida en el marco de la educación secundaria dirige una mirada renovada al estudio de la relación entre desigualdad y educación.

4. La experiencia subjetiva de la desigualdad como parte de la socialización escolar

La socialización escolar es considerada una socialización de tipo secundaria que se traduce en la «internalización de submundos institucionales» (Berger y Luckmann, 2006: 172) determinados por la distribución social del conocimiento. Se trata de la adquisición de conocimiento especializado según los roles sociales, lo que implica la aprehensión de un contexto institucional. En el caso de la escuela, la persona aprehende contenidos normativos y valorativos de sí misma y de su ubicación en el mundo social, como parte del contexto escolar y desde el propio discurso institucional, lo que significa tener una referencia más allá de su núcleo doméstico.

Esta socialización puede resultar, en algunos casos, conflictiva. «Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se debe realmente al reconocimiento de que el mundo de los padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizá hasta con una connotación peyorativa» (Berger y Luckmann, 2006: 172). De ahí que puede representar una ruptura fundamental en los contenidos de la socialización primaria.

Algunos de los estudios al respecto en Latinoamérica (Unda, Mayer y Llanos, 2015) señalan esta socialización como clave en la vida de las niñas, niños y jóvenes escolarizados, considerando el lugar que ocupa la escuela para «hacer vida en el presente», especialmente en contextos adversos; además de dotarles de un futuro propio en el cual pensar. Así, se destaca el lugar de la escuela como «espacio central de socialización de las nuevas generaciones» (Grinberg, Machado y Dafunchio, 2015: 239), y ligada a una promesa de formación como posibilidad de futuro (con la reserva de que realmente pueda resultar en una promesa de ascenso social).

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación se constata lo anterior, en el sentido de observar el relevante papel que ocupa la escuela como espacio de convivencia ligada a la formación curricular. La situación de la pandemia, que orilló a las escuelas a continuar con los procesos educativos a distancia durante todo el año 2020 y la primera mitad del 2021, evidenció que la escuela es el espacio más importante que tienen las y los adolescentes escolarizados para entablar relaciones entre pares. Se trata de un espacio deseado y esperado y, sin éste, el aprendizaje pierde sentido (un 65% de quienes participaron en el cuestionario aplicado mencionó que lo que más extrañó de la escuela es la convivencia con sus compañeros, mientras que otro 20% considera que esta convivencia les hacía tener una mayor disposición hacia el aprendizaje); lo que nos habla de la relevancia de los espacios de sociabilidad y su vínculo con el currículo.

Según los significados que tiene la escuela para ellas/os, es claro el papel central que representa en sus vidas actuales, en cuanto ámbito de sociabilidad y de aprendizaje (pues para el 34% de quienes participaron en el cuestionario se trata de «un lugar donde se educan, se forman, y adquieren valores»); y en cuanto a proyectar sus vidas a futuro, en el sentido de ser un espacio que les permite pensar en él y les prepara para tener una buena vida (para el 21.6% es «un lugar que define quiénes serán y les dará un mejor futuro»).

Como parte de estos procesos de socialización en el contexto escolar, se encontró que las y los estudiantes alimentan sus rasgos identitarios frente a la alteridad que representan sus pares, con una fuerte carga en la apariencia física y en sus objetos de uso cotidiano (ropa y accesorios estéticos, teléfono móvil, videojuegos, entre otros). En este sentido, asumen normas y valores asociados a la imagen, al consumo, al trabajo, al esfuerzo y a la disciplina. Lo que refiere a contenidos normativos con los cuales construyen distinciones de tipo moral frente a los otros y que, como se mostrará más adelante, sostienen las lógicas de inclusión y exclusión.

Un primer efecto de ello es que poco más de la mitad de la población escolar considera que logrará hacer todo lo que se proponga a futuro, y estos resultados serán producto de su propio esfuerzo. La mitad tiene planes de estudiar hasta el nivel licenciatura y trabajar en una opción profesional que les guste (52.3% de los participantes del cuestionario). Así pues, están muy condicionados a las normas de la escuela y al sistema de notas calificadoras de su desempeño (entrevista coordinadora académica).

La escuela sigue siendo un lugar donde se refuerza socialmente el discurso meritocrático pues forma parte de la promesa de formación (y de igualdad de oportunidades) del actual sistema económico. Y, aunque este discurso tiene su cara entusiasta en cuanto a reconocer la agencia y la libertad; tiene una cara oscura, como bien señala Sandel (2020), en el sentido de que «cuanto más nos vemos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, menos probable resulta que nos preocupemos por la suerte de quienes son menos afortunados que nosotros. Si mi éxito es obra mía, su fracaso debe de ser culpa suya» (2020: 79). Refuerza la convicción de que cada persona merece el destino que le ha tocado.

Los efectos para un o una joven están a la vista. Ser socializado bajo la norma del mérito representa, entre otras cosas, asumir una fuerte carga de responsabilidad personal sobre las condiciones de vida propias, y, al mismo tiempo distanciarse de su responsabilidad frente a las de los demás. El mérito afecta la percepción que se tiene de sí mismo y de la propia posición social al tiempo que justifica las distancias sociales en términos desiguales.

Diferentes estudios de la escuela secundaria en América Latina han documentado los efectos de la meritocracia en cuanto a los desiguales rendimientos escolares y la selección que se genera de ello y que, en buena medida, corre a cargo de los propios profesores (al evaluar individualmente al alumno) (Nobile, 2014); además de la confianza en el mercado escolar, y su consiguiente segmentación (Araujo y Martuccelli, 2015).

En este sentido, un segundo efecto identificado en el estudio ha sido una particular negación de la desigualdad y de la existencia de clases sociales por parte de las y los adolescentes entrevistados en los grupos de discusión, argumentando la importancia de considerarnos personas iguales y con las mismas oportunidades para superarnos. La mayoría considera que las clases sociales no existen, pues eso genera una distinción que no debiera ser considerada para tratar a la gente. «No existen las clases. Porque todo al final de cuentas es algo material, o sea que, aunque yo tuviera mejor ropa que Carlos, si me quito esa ropa, Carlos y yo somos iguales. La ropa hace diferencia en la gente que cree que de verdad es rico» (Grupo de discusión, grupo 2^a). No obstante, las diferencias que sí perciben (y son válidas) se refieren a diferencias fenotípicas o de las características físicas de una persona (42% de los encuestados), además de las discrepancias en las formas de pensar y en los gustos (36% de los encuestados).

Esto está relacionado con sus experiencias personales en cuanto a discriminación, que, para un 42% de los encuestados que la han padecido, se deben a su aspecto físico —su apariencia y su cuerpo—. Que, de acuerdo con Schutz (1974), se refieren a «tipificaciones», es decir, formas de identificación-clasificación producto del contexto histórico y cultural, y que tienen su propia «relevancia» para cada sujeto. Para el autor, las «relevancias» son reveladoras sobre cómo se establecen y se priorizan las tipificaciones en función de una historia personal.

Estas nociones de «tipificaciones» y «relevancias» resultan sumamente útiles para analizar la experiencia subjetiva de la desigualdad pues son imposiciones de unos hacia los otros que les llevan a asumir o padecer la discriminación. En función de esto, los/as jóvenes entrevistados experimentan tipificaciones mayoritariamente por el aspecto físico, por lo que pareciera que tienen más presente la desigualdad por motivos de género o de racismo, pero no lo asocian con la clase o la desigualdad económica.

Por su parte, insisten en que estas tipificaciones (las diferencias ya expresadas y validadas) no les impiden formar lazos de amistad con cualquiera de sus pares (dentro y fuera de la escuela), sin embargo, en

los hechos, mencionan no relacionarse con estudiantes que tienen otra forma de hablar, por ejemplo, o con estudiantes de otras escuelas que son consideradas de menor rigor académico, pues consideran que les podrían influir negativamente, y este es considerado un tercer efecto de los contenidos normativos de la socialización escolar en relación con el esfuerzo, la disciplina o el trabajo. Un alumno lo expresa así: «en la 46 sí hay mucha diferencia. No sé... allá hay puro *cholo* o *naca*. Es que allá casi no hay disciplina y yo conozco a varios de allá que a cada rato se están peleando, pues de que vienen de su casa y yo creo que eso lo ven ahí» (grupo de discusión, 3b). Así, el tener una formación estricta lo asocian con recibir educación de calidad (aprender más), y recibir una buena atención (grupo de discusión, 1c).

Aparecen, pues, diferencias que sí son significativas para entablar sus relaciones y con las que hacen distinciones, y una de ellas tiene que ver con la propia educación formal que reciben, en el sentido de señalar o ser señalados por ser estudiantes de una escuela considerada buena o mala (y cuyos criterios los relacionan con recibir atención por parte de sus profesores, el cumplimiento de los planes de estudio, las normas de control y disciplina, la enseñanza del idioma inglés, entre otros.). Este aspecto ha resultado otra «tipificación» relevante como resultado del peso de la educación y de la escuela al alimentar las desigualdades entre los jóvenes poniendo como foco la experiencia subjetiva, pues esta involucra la comparación con otros pares que experimentan una situación similar. Ahora bien, de acuerdo con López (2016), nos revela qué comparaciones son importantes para estos jóvenes en el establecimiento del significado de las jerarquías sociales y su lugar en ellas.

Esto guarda una relación estrecha con la norma del mérito dado que sostiene asimismo una dinámica de jerarquización escolar. Dubet (2011) lo expresa claramente: «más se cree en la igualdad de oportunidades, más se confía a la escuela la abrumadora misión de realizarla en cada nueva generación; pero más se adhiere a esta utopía, más se piensa que las jerarquías escolares son justas y se deben sólo al mérito individual» (2011: 84).

Una estudiante entrevistada admite que le daba miedo entrar a una secundaria pública, pues siempre había estado en colegios privados. Ese miedo estaba asociado, según sus palabras, con sentirse insegura por haber menos medios de control por parte de las autoridades de la escuela. Se sintió segura una vez que vio este control a través de la imposición de normas y el establecimiento de medidas de cumplimiento:

[...] a mí cuando me inscribieron pues la verdad no quería porque siempre había estado en colegios donde me sentía más segura, y yo decía es que las escuelas de gobierno me dan miedo, no sé, siempre pensaba eso, pero cuando entré aquí pues creo que todo mundo es casi igual, nada más que la diferencia es que esta es de gobierno y la otra es privada. O tal vez es porque esta escuela es... no sé cómo explicarlo, pero siento que hay otras escuelas como en la que va mi amiga que hacen lo que quieren y aquí no, aquí es como mucho control y mucha responsabilidad...

En esta dicotomía, que, en clave de Schutz (1964), se refiere al endogrupo y al exogrupo, está otra clave para analizar la experiencia subjetiva. Entre los miembros del propio grupo o, en este caso, de la propia escuela (el endogrupo) y quienes están en otro grupo, o en otra escuela (el exogrupo), se construyen distancias simbólicas que van desde la definición misma de la escuela, la formulación de significatividades acerca de la educación recibida, la dialéctica de los prejuicios, la jerarquía de las discriminaciones, entre otras.

Así, las lógicas de inclusión y exclusión se fundamentan, en buena medida, en las tipificaciones alimentadas en el propio contexto escolar. Un joven escolarizado construye una imagen de otro u otra joven en función de lo que el primero considera ser y tener (incluyendo su escuela). Se establece una forma de diferenciación desigual desde un «dominio de significatividades» que, para Schutz (1964), consiste en establecer jerarquías de tipificaciones entre elementos homogéneos. Este dominio es transmitido desde la socialización escolar.

Daniela López, interpretando la teoría Schutziana, considera que el origen de la experiencia de la desigualdad puede rastrearse en la imposición de tipificaciones cuando no se considera el significado subjetivo del otro (López, 2016), así como en la confrontación que se deriva de ello. Los y las jóvenes estudiantes se imponen, unos a otros, etiquetas difíciles de mover, y que terminan asumiendo, incluso como parte de su identidad. El alumnado de la escuela analizada (90% del estudiantado) se percibe —en promedio— perteneciente a un nivel socioeconómico medio-alto, y se describen como estudiantes con un mayor interés y mayor capacidad de estudio (grupo de discusión 1c); se consideran más «educados», y más responsables (grupo de discusión 2a). Por su parte, quienes pertenecen a la escuela secundaria vecina se perciben como jóvenes más rebeldes y malos para el estudio, pero con más experiencia para el trabajo (grupo de discusión 3b). Los efectos que puede generar esta tipificación saltan a la vista y pueden ser muy dañinos.

Finalmente, es posible deducir, como otro aspecto para continuar la indagación, que la escuela no hace nada explícito, pero congrega a jóvenes de una misma condición social, es decir, homogeneiza la experiencia, y esto contribuye a normalizar la desigualdad. En el contexto escolar puede verse el efecto del endogrupo en cuanto a la ficción de la igualdad. Tal como Gonzalo Saraví lo señala en relación con jóvenes de un contexto urbano:

La ausencia de experiencias compartidas con otros sectores sociales produce simultáneamente un profundo desconocimiento del resto de la sociedad y sus miembros, y una naturalización y reificación de la propia realidad. El «otro generalizado» en este proceso de socialización es otro socialmente muy homogéneo y parcial (Saraví, 89: 2015).

Así, las tipificaciones, de acuerdo con Schutz, distorsionan la percepción que se tiene de la realidad cuando se construye la experiencia en un espacio más o menos homogéneo, y producen otra forma de desigualdad a través de su dimensión subjetiva.

Finalmente, conviene reflexionar sobre las posibles consecuencias de estos resultados de la experiencia subjetiva de la desigualdad en los espacios de socialización escolar. Por un lado, nos lleva a pensar en la dimensión emocional que estos resultados generan en las y los adolescentes, concretamente, en la gestión de sus deseos, en el manejo de las frustraciones y del fracaso, en la depreciación de la confianza, en la incapacidad de empatía, entre otras posibles. Por otro lado, se abre la posibilidad de analizar una dimensión social, en la que las relaciones sociales padecen también sus efectos en el sentido de aumentar las distancias y de disminuir las responsabilidades que esas distancias nos reclaman. Y, finalmente, en asumir un fenómeno como algo que no es posible cambiar.

5. Reflexiones finales

Evidentemente, los/as jóvenes de estas escuelas consideran importante nombrarse como iguales, y van formando una sensibilidad significativa en torno a ciertas manifestaciones de desigualdad en cuanto al género, el color de la piel o la apariencia física en general, pero no en cuanto a la clase, y esto, al parecer, es resultado de la normalización de la llamada meritocracia. Y aunque la experiencia de cada individuo es única, esta socialización alrededor del mérito construye subjetividades compartidas que hacen un fuerte contrapeso a la experiencia personal inmediata en cuanto a la desigualdad. De ahí que cabe continuar preguntándonos por la socialización escolar como un proceso en el cual también se imponen sistemas de significatividades —formas de tipificar— a otros sujetos, a otras experiencias, y a sí mismos, y cuyo efecto puede trascender la experiencia subjetiva individual.

Bien se ha dicho que las escuelas son reservorios de las tensiones sociales, no obstante, el propio sistema educativo que clasifica la diversidad de los centros educativos fragmenta los servicios y concentra e iguala los perfiles del alumnado y, por lo tanto, su posible experiencia ante la diversidad de problemas sociales.

De esta forma, estamos de acuerdo con Schutz (1964) en que las escuelas son organizaciones que ordenan el mundo social en zonas de diversa distancia social, más allá del currículo e incluso más allá de su dimensión más personal y subjetiva. E incluso puede condicionar de alguna manera la experiencia subjetiva fuera del entorno escolar.

Por su parte, estos resultados señalan la relevancia de los estudios sobre el vínculo entre la noción de igualdad y el sentido común (o su dimensión intersubjetiva más amplia), para analizar los mecanismos más profundos en que nuestra estructura social alimenta su legitimidad a través de la incorporación de estas «creencias», y que hoy resultan un aspecto que demanda una atención seria y desde diferentes frentes. Hoy sabemos que la igualdad como significado se nutre del reconocimiento de la subjetividad de los otros.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008.
- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli (2015): “La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena”. *Revista Educação e Pesquisa*, 41, núm. spe, 1503-1520. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>.
- Berger, Petter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Colegio de México, El (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades.

- Coleman, James (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, Johns Hopkins University.
- Dubet, Francois (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, Antonio (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Grijalbo.
- Grinberg, Silvia; Machado, Mercedes y Dafuncho, Sofía (2015): “Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía” en René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo (coords.): *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Latapí, Pablo (2009). *Finale prestissimo: pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1993): “Reflexiones sobre la justicia en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), 249-284. Recuperado a partir de: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/432>.
- Latapí, Pablo (1974): “Las necesidades del sistema educativo nacional” en Miguel S. Wioncsek (ed.): *La sociedad mexicana: presente y futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1964). *Diagnóstico educativo nacional: Balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años*. México: Centro de Estudios Educativos.
- López, Daniela Griselda (2016): “La experiencia subjetiva de la desigualdad en la vida cotidiana. Contribuciones de la sociología fenomenológica de Alfred Schutz”. *Revista Trabajo y Sociedad*, 27, 221-232. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/27%20LOPEZ%20GRISELDA%20DANIELA%20La%20experiencia%20subjetiva%20de%20la%20desigualdad%20en%20la%20vida%20cotidiana.pdf>.
- Nobile, Mariana (2014): “Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 18, 87-110. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/34165/nobile-merito-secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Penguin Random House Grupo editorial.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México, CIESAS.
- Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Schutz, Alfred (1964). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Spence Boocock, Sarane (1978). “The Social Organization of the Classroom”. *Annual Review of Sociology*, 4, 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.04.080178.000245>.

Solís, Patricio (2018): “La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal”. *Perfiles Educativos*, 40 (159), 66-89. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58412>.

Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

Unda, René; Mayer, Liliana y Llanos, Daniel (coords.) (2015). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Nota bibliográfica

Alejandra de la Torre Díaz es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en México. Actualmente se desempeña como profesora en el Departamento de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva

Contact and Information as a Driver of Change towards Inclusive Education

Natalia Simón Medina y María Ángeles Abellán López¹

Resumen

Las investigaciones sobre educación inclusiva muestran como un aumento del conocimiento y contacto del futuro profesorado con las personas con discapacidad favorece de manera positiva sus actitudes para un mejor desarrollo del trabajo en el aula con los niños y niñas con discapacidad. El objetivo de esta investigación es el estudio de las actitudes del futuro profesorado hacia el alumnado con discapacidad, así como el examen de ciertas variables sociodemográficas. La metodología cuantitativa se ha articulado a través de un cuestionario compuesto por 31 ítems para una muestra no probabilística a 400 estudiantes del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria. El procedimiento ha consistido en un análisis bivariante mediante pruebas t de igualdad de medias y correlaciones de Spearman, a partir de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Arias *et al.*, (2016). El software utilizado es IBM SPSS Statistics 24.0. Los hallazgos muestran que la capacitación y el contacto con personas con discapacidad pueden reducir las incertidumbres y las inseguridades del futuro profesorado, potenciar la educación inclusiva y mejorar las competencias profesionales del profesorado.

Palabras clave

Actitudes, alumnado con discapacidad, futuro profesorado, educación inclusiva.

Abstract

Research on inclusive education shows that increasing the knowledge and contact of future teachers with people with disabilities positively favours their attitudes towards a better development of classroom work with children with disabilities. The aim of this research is to study the attitudes of future teachers towards students with disabilities and to examine the influence of certain socio-demographic variables such as age, sex and speciality. The quantitative methodology has been articulated through a questionnaire composed of 31 items for a non-probabilistic sample of 400 students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education. The procedure consisted of a bivariate analysis using t-tests for equality of means and Spearman correlations, based on the Scale of Attitudes towards People with Disabilities (EAPD) by Arias *et al.*, (2016). The software used is IBM SPSS Statistics 24.0. The findings show that training and contact with people with disabilities can reduce the uncertainties and insecurities of future teachers, enhancing inclusive education and improving teachers' professional competences.

Keywords

Attitudes, learners with disabilities, future teachers, inclusive education.

Cómo citar/Citation

Simón Medina, Natalia y Abellán López, María Ángeles (2023). El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 198-214. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.26326>.

Recibido: 23-03-2023
Aceptado: 02-05-2023

¹ Natalia Simón Medina, Universidad de Castilla-La Mancha, natalia.simon@uclm.es; María Ángeles Abellán López, Universidad de Valencia, maria.a.abellan@uv.es

1. Introducción

Durante las últimas décadas, las investigaciones sobre las actitudes del profesorado hacia la discapacidad y la educación inclusiva han sido objeto de interés a tenor del aumento de estudios y de resultados publicados sobre experiencias educativas nacionales e internacionales (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Ainscow, 2020; Avramidis y Norwich, 2002; John, 2021; Simón-Medina *et al.*, 2023; Vaz *et al.*, 2015).

Los recientes estudios coinciden en afirmar que la inclusión y la aceptación suponen ir más allá de una mera incorporación del alumnado con discapacidad en un aula de un centro de educación ordinaria. Por esta razón, el interés por la inclusión ha virado hacia una mirada más amplia que examine los sentimientos y percepciones tanto del alumnado como del profesorado (De Boer *et al.*, 2013).

Este artículo examina precisamente tales sentimientos y percepciones de un alumnado singular por la posición que ocupará próximamente: el del futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Desde hace un tiempo, se viene observando que el alumnado universitario no muestra motivación a la hora de trabajar en el aula con niños y niñas con discapacidad. Parte de esa desmotivación se puede deber a: (1) la falta de formación específica para trabajar las necesidades educativas de este alumnado desde la formación inicial en la universidad; (2) la falta de recursos tanto humanos como materiales en los centros educativos; y (3) la elevada ratio alumnos-profesor/a. El punto de partida es que las actitudes negativas hacia la discapacidad representan una amenaza directa a la educación inclusiva. Lo cierto es que la forma en que los futuros docentes perciban la discapacidad puede influir en la mejora o estancamiento del grado de inclusión, ya que las barreras actitudinales pueden representar serios desafíos, muchas veces invisibles.

El presente artículo analiza las actitudes del futuro profesorado hacia el alumnado con discapacidad y su relación con ciertas variables sociodemográficas. Para tal fin, se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de un cuestionario compuesto por 31 ítems para una muestra no probabilística a 400 estudiantes del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria.

El plan de exposición comienza con esta introducción y un apartado destinado al marco teórico que fundamenta esta investigación. A continuación, se ofrece los epígrafes dedicados a la metodología y al caso empírico. Para cerrar el artículo, se plantean unas conclusiones. Finalmente, cabe precisar que se ha utilizado un lenguaje inclusivo a lo largo de este trabajo y la redacción del masculino universal obedece a razones de economía lingüística.

2. Educación inclusiva y actitudes hacia las personas con discapacidad

Las investigaciones sobre inclusión educativa coinciden en que el aumento del conocimiento del futuro profesorado impacta positivamente en sus actitudes hacia el estudiantado con discapacidad y repercute en una mayor resistencia hacia situaciones que pueden causar estrés y frustraciones en el profesorado (Kunz *et al.*, 2021; Greene *et al.*, 2002).

La educación inclusiva constituye uno de los mayores retos y una responsabilidad permanente del sistema educativo para generar aquellas condiciones que permitan el desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales. Este ambicioso desafío requiere un férreo compromiso del profesorado como agente transformador (Simón *et al.*, 2022a; 2022b; Velasco *et al.*, 2022) ya que opera como facilitador para que el alumnado pueda desarrollar sus habilidades y talentos. El concepto de educación inclusiva designa las prácticas educativas que incorporan a todo el alumnado dentro de un único sistema educativo con

una programación acorde a sus necesidades y proporciona herramientas a estudiantes y docentes para lograr el éxito académico (Stainback y Stainback, 1992). La UNESCO (2016) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión educativa. Los esfuerzos se encaminan a identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación así como intervenir en todos los ámbitos, desde el diseño preliminar hasta el resultado final de la acción educativa. La finalidad última de la educación inclusiva es prevenir el aislamiento del alumnado, normalizando su diversidad en el marco de un currículo integrador y no excluyente.

Dado que, en el actual contexto, la inclusión se ha convertido en un tema central de la agenda socioeducativa, un mejor conocimiento de las creencias y actitudes del futuro profesorado resulta imprescindible para perfeccionar las competencias profesionales-pedagógicas y sentar unos buenos cimientos del modelo inclusivo. Desde este enfoque, los y las docentes se perciben como factor decisivo que puede favorecer o dificultar los procesos de inclusión, en el sentido de que sus creencias influyen en los comportamientos y en las dinámicas dentro del aula. O, dicho de otro modo, las actitudes condicionan la manera en cómo el profesorado se conduce en clase frente a sus alumnos siendo en muchas ocasiones un elemento que permite predecir el comportamiento humano a la hora de impulsar la inclusión (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2021). Por esta razón, *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022), elabora periódicamente informes sobre la inclusión educativa y la atención al alumnado con necesidades específicas. De los diversos temas en los que se ocupa la Agencia Europea destaca los sucesivos estudios (y evolución) de los perfiles para el aprendizaje profesional docente de carácter inclusivo. La finalidad de tales estudios es incorporar a todos los profesionales de la educación en la senda inclusiva, lo que supone contar con los futuros docentes que se están formando en estos momentos, para detectar las áreas de competencias asociadas como complejas combinaciones de actitudes, conocimientos y habilidades.

El estudio de las actitudes ha sido un tema clave en psicología social y en sociología, especialmente en sociología de la educación, debido fundamentalmente a la vocación aplicada de tales disciplinas. Un rasgo distintivo de la sociología como disciplina científica es su fuerte énfasis en la interacción social, en la acción colectiva, en las vivencias como fuente de conocimiento de la realidad de los actores (Beltrán-Llavador y Fernández-Coronado, 2021). En esta línea, una de sus especialidades más reconocidas como es la sociología de la educación, cuida especialmente los aportes sobre educación inclusiva como parte de la creciente heterogeneidad del alumnado en las aulas, que refleja la heterogeneidad social (Beltrán-Llavador y Hernández i Dobón, 2011). En consecuencia, supone un enorme reto tanto para el trabajo docente como para el desempeño de los grupos de estudiantes.

El punto de partida es que si se conocen las actitudes que manifiesta una persona hacia un objeto de actitud podría predecirse su conducta e instar a un cambio actitudinal (Eagly y Chaiken, 1993). Una de las definiciones más usuales de actitud es la de Rosenberg y Hovland (1960), entendida como la predisposición a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuestas. Tales respuestas se especifican como afectivas (que conciernen a sentimientos), cognitivas (que conciernen a creencias y opiniones) y conductuales (que conciernen a intenciones o tendencias de acción). Para la Agencia Europea (2012, 2022), una determinada actitud exige un cierto nivel de comprensión y una serie de habilidades que permitan aplicar ese conocimiento a una situación práctica y real².

2 Véase: <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>; https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_

De esta forma, se considera que las actitudes de los futuros docentes hacia el alumnado con discapacidad dependen de su nivel de conocimientos, sin embargo, no existen unos resultados concluyentes sobre tal afirmación (Avramidis *et al.*, 2019). Examinando otras investigaciones (Gordon *et al.*, 2004; Saloviita, 2020), los resultados demostraron que las actitudes hacia las personas con discapacidad no son homogéneas y que aquellas con discapacidad intelectual se benefician menos de la aceptación que aquellas personas con otras discapacidades.

Los diferentes estudios suelen identificar ciertas variables sociodemográficas que pueden afectar las actitudes personales hacia las personas con discapacidad como el género, la edad, el nivel formativo, el conocimiento de las personas con discapacidad y el tiempo que se ha trabajado con ellas (Yuker, 1988). Enfocar la atención en estas variables constituye un paso imprescindible puesto que toda intervención educativa está situada, esto es, se plasma en un contexto y tiempo determinado. Pensemos, por ejemplo, que la cuestión de género así como un mejor conocimiento del entorno de las personas con discapacidad pueden considerarse predictores de actitudes más inclusivas entre los futuros docentes (Novo *et al.*, 2015). Sin embargo, la variable edad en las diferentes investigaciones arrojan resultados muy dispares sosteniendo, incluso, algunos estudios que no es un factor determinante (Kim *et al.*, 2020; Yazbeck *et al.*, 2004).

En términos generales, se suele aceptar que el factor decisivo es la experiencia que se ha tenido previamente con las personas con discapacidad (Cloerkes y Neubert, 1984). La relación entre el contacto personal y las actitudes hacia las personas con discapacidad se describe en la teoría del contacto (Allport, 1954; Pettigrew y Tropp, 2000). Su idea central es que las personas que tienen contacto con personas con discapacidad muestran actitudes más positivas que las que no (Cloerkes *et al.*, 2007). Sin embargo, el contacto en un entorno profesional o docente no conduce automáticamente a actitudes más positivas, sino que dependen de su calidad y del contexto (Aberson, 2015; Cloerkes *et al.*, 2007). Así, diversos estudios sostienen que la teoría del contacto muestra su utilidad para intervenciones que tengan como objetivo promover actitudes positivas y fomentar la participación social de los estudiantes con discapacidad. Los resultados indican que las intervenciones que combinan contacto personal, capacitación e información se asocian con actitudes más positivas (Rademaker *et al.*, 2020; Alnahdi *et al.*, 2020).

El enfoque del artículo parte del presupuesto de que si la educación inclusiva aspira a desarrollar su máximo potencial, requiere un compromiso activo del profesorado como agente transformador. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo explorar las actitudes de futuros docentes hacia el alumnado con discapacidad y su vinculación con determinadas variables sociodemográficas que pueden interferir en tales actitudes y, en consecuencia, condicionar la calidad de la educación inclusiva.

3. Metodología

Este trabajo, a través de una metodología cuantitativa, ha articulado un cuestionario compuesto por 31 ítems para una muestra no probabilística a 400 estudiantes del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria de universidades públicas y privadas. El procedimiento ha consistido en un análisis bivalente mediante pruebas *t* de igualdad de medias y correlaciones de Spearman, a partir de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Arias *et al.*, (2016). El *software* utilizado es IBM SPSS Statistics 24.0. A continuación, se desgranarán las características de los participantes, del procedimiento y del análisis de datos.

3.1. Participantes

La muestra objeto de estudio, obtenida a partir de muestreo no probabilístico, está formada por un total de 400 estudiantes del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria de distintas universidades públicas y privadas y presenta una media de edad de 29 años ($DT = 6,80$), oscilando entre los 21 a los 57 años. El 53,8% son mujeres y el 46,3% hombres. En cuanto al tipo de universidad, el 56% cursa estudios en una universidad pública y el 44% en una privada. El 60,3% estudia especialidades denominada STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y el 35,7% especialidades relacionadas con las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Las variables consideradas informan cómo el 56,3% de la muestra no tiene contacto con personas con discapacidad frente al 43,8% que sí lo tiene. El estudiantado que suele mantener contacto con personas con discapacidad interacciona en un entorno mayoritariamente familiar representa un 44%. La frecuencia del contacto es diaria para el 16% de la muestra, de varias veces por semana para el 28%, de varias veces al mes para el 31,4% y de menos de una vez al mes para el 24,6%. En cuanto al tipo de discapacidad de la persona con la que se mantiene contacto es predominantemente física en el 39,4% mientras que intelectual en un 26,3%. Por otro lado, el 31% de los participantes se siente cómodo en presencia de una persona con discapacidad y el 41,3% bastante cómodo, mientras que solamente el 4,3% se siente bastante o muy incómodo. Finalmente, el 56,3% declara sentir estar poco informado sobre discapacidad frente al 43,8% que manifiesta sentirse bien informado.

3.2. Procedimiento

Se ha utilizado la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Arias *et al.* (2016). Esta escala multidimensional está compuesta por 31 ítems (ver tabla I) que son medidos con una escala Likert de cuatro posiciones (desde 1 = «muy desacuerdo» hasta 4 = «muy de acuerdo»). Estos ítems miden tres constructos (*American Educational Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education*, 2014). El primer constructo se centra en las relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad (RS) con referencia a los sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una relación personal o social con una persona con discapacidad. El segundo constructo se ocupa de la vida normalizada (VN), concepto que se refiere a tener la libertad de elegir y controlar la propia vida, gozar de los derechos y de la igualdad de oportunidades para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad. El tercer constructo se refiere a los programas de intervención (PI) que designa la realización de actuaciones concretas que favorecen la plena inclusión de las personas con discapacidad.

Además de la escala Likert, el cuestionario incorpora dos apartados que se han adaptado del trabajo de Arias *et al.*, (2016) y que recogen información complementaria de los participantes. Así, uno de ellos incluye variables de clasificación (sexo, edad, tipo de universidad y especialidad del máster) y el otro apartado contiene información relacionada con la discapacidad como si se mantiene o no contacto con personas con discapacidad, el tipo y la frecuencia del contacto, el tipo de discapacidad de la persona con la que mantienen contacto, el sentimiento experimentado en su presencia y el nivel de información percibido sobre la discapacidad. El cuestionario diseñado en Google Forms, se administró online al alumnado matriculado en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria durante el curso 2020/2021 y estuvo abierto desde octubre de 2020 hasta febrero de 2021. Como

parte de las medidas éticas, se pidió el consentimiento informado a cada participante para responder al cuestionario.

3.3. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis bivalente mediante pruebas *t* de igualdad de medias y correlaciones de Spearman, con el fin de determinar la existencia de asociación de diversas variables con los tres factores y la actitud general hacia la discapacidad. El software utilizado para los análisis bivariantes ha sido IBM SPSS Statistics 24.0.

Las pruebas *t* de igualdad de medias han permitido comparar la media de una variable métrica para dos grupos (definidos por una variable nominal u ordinal). Como paso previo a su aplicación, se ha evaluado el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas recurriendo a la prueba de Levene. Cuando no ha sido posible mantener la hipótesis nula (H_0) de igualdad de varianzas ($p < 0,05$), se ha realizado una corrección en la prueba *t* para considerar que las varianzas son desiguales. La prueba *t* ha permitido contrastar la H_0 de igualdad de medias y para un $p < 0,05$ se ha concluido que las medias no son iguales entre los dos grupos comparados.

A su vez, las correlaciones no paramétricas de Spearman han permitido analizar el sentido y la intensidad de la relación entre dos variables ordinales o métricas que no siguen una distribución normal. La H_0 que se ha contrastado significa que no existía relación entre las variables, es decir, que el coeficiente de correlación tomaba el valor 0. Si $p < 0,05$, se concluía que existía relación entre las variables analizadas.

4. Resultados

4.1. Relación entre las actitudes hacia la discapacidad y las características personales

En este apartado se muestran los análisis bivariantes realizados a través de pruebas *t* (para las variables sexo, tipo de universidad y especialidad) y correlaciones de Spearman (para la edad, al tratarse de una variable continua pero que no se distribuye normalmente) con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de las características personales de la muestra.

En cuanto al género se refiere, las pruebas *t* presentadas en la tabla I mostraron diferencias significativas entre alumnos y alumnas tan solo en una de las variables dependientes consideradas, la relativa a los programas de intervención. En este sentido, las futuras docentes ($M = 0,02$; $DT = 0,43$) presentaban una actitud más favorable que los futuros docentes ($M = -0,07$; $DT = 0,45$) hacia la importancia de que existan programas de intervención dirigidos a las personas con discapacidad.

Tabla I. Prueba t de igualdad de medias para la variable género

VARIABLE DEPENDIENTE	GÉNERO	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA t DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			F	p	t	p
Relaciones sociales (RS)	Hombre	-0,08 (0,64)	1,268	0,261	-1,535	0,126
	Mujer	0,01 (0,60)				
Vida normalizada (VN)	Hombre	-0,05 (0,34)	0,196	0,658	-1,529	0,071
	Mujer	0,01 (0,33)				
Programas de intervención (PI)	Hombre	-0,07 (0,45)	0,165	0,685	-2,043	0,042*
	Mujer	0,02 (0,43)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	Hombre	-0,08 (0,54)	0,357	0,550	-1,935	0,054
	Mujer	0,02 (0,51)				

Nota: *p < 0,05.

Los resultados sobre la relación entre la actitud hacia la discapacidad y la edad aparecen recogidos en la tabla II. Como se puede comprobar, en todos los casos los coeficientes de correlación de Spearman estaban muy próximos a cero, no existiendo ninguna relación estadísticamente significativa.

Tabla II. Coeficiente de correlación de Spearman para la variable edad

VARIABLE DEPENDIENTE	GÉNERO
Relaciones sociales (RS)	0,040
Vida normalizada (VN)	-0,022
Programas de intervención (PI)	0,040
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	0,033

Tampoco se encontraron diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad según el tipo de universidad (tabla III) y la especialidad (tabla IV).

Tabla III. Prueba *t* de igualdad de medias para la variable tipo de universidad

VARIABLE DEPENDIENTE	TIPO DE UNIVERSIDAD	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA <i>t</i> DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relaciones sociales (RS)	Pública	-0,07 (0,61)	0,103	0,748	-1,330	0,184
	Privada	0,02 (0,63)				
Vida normalizada (VN)	Pública	-0,02 (0,33)	0,125	0,724	-0,153	0,878
	Privada	-0,01 (0,34)				
Programas de intervención (PI)	Pública	-0,04 (0,43)	0,006	0,938	-0,753	0,452
	Privada	-0,00 (0,45)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	Pública	-0,04 (0,52)	0,047	0,829	-0,808	0,419
	Privada	0,00 (0,54)				

Tabla IV. Prueba *t* de igualdad de medias para la variable especialidad

VARIABLE DEPENDIENTE	ESPECIALIDAD	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA <i>t</i> DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relaciones sociales (RS)	STEM	-0,11 (0,64)	0,798	0,372	-1,919	0,056
	CC.Soc. y Hum.	0,02 (0,62)				
Vida normalizada (VN)	STEM	-0,03 (0,33)	0,587	0,444	-0,671	0,503
	CC.Soc. y Hum.	-0,01 (0,34)				
Programas de intervención (PI)	STEM	-0,07 (0,45)	0,472	0,493	-1,711	0,088
	CC.Soc. y Hum.	0,01 (0,43)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	STEM	-0,08 (0,54)	0,300	0,584	-1,634	0,103
	CC.Soc. y Hum.	0,01 (0,53)				

4.2. Relación entre las actitudes hacia la discapacidad y otras variables vinculadas

En este apartado se muestran los análisis bivariantes realizados a través de pruebas *t* (para contacto con personas con discapacidad, tipo de contacto y nivel de información percibido sobre la discapacidad) y correlaciones de Spearman (para frecuencia del contacto y sentimiento en presencia de personas con discapacidad) para analizar cómo las variables de actitud hacia la discapacidad se relacionaban con otras variables vinculadas con la discapacidad. Estos resultados proporcionaron evidencias sobre la validez de criterio de la EAPD.

A los futuros docentes se les preguntó si mantenían algún tipo de contacto con personas con discapacidad. El análisis realizado mediante pruebas *t* indicó que sí existían diferencias significativas en cuanto a la actitud se refiere, según se haya o no mantenido contacto con personas con discapacidad en todas las variables dependientes consideradas (tabla V).

En este sentido, el alumnado que sí mantenía algún tipo de contacto con personas con discapacidad presentaba una actitud general más positiva que el alumnado que no mantenía contacto. Asimismo, respecto a las relaciones sociales y a la vida normalizada, los que sí tenían contacto presentaban sentimientos y pensamientos más positivos tanto para establecer interacciones como para afirmar el derecho a la vida normalizada de las personas con discapacidad. Finalmente, en relación con los programas de intervención, aquellos encuestados con contacto frecuente manifestaron la importancia de formular actuaciones concretas para favorecer la integración y la plena inclusión.

Tabla V. Prueba *t* de igualdad de medias para la variable contacto con personas con discapacidad

VARIABLE DEPENDIENTE	CONTACTO	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA <i>t</i> DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relaciones sociales (RS)	Sí	0,07 (0,55)	1,268	0,261	2,997	0.003**
	No	-0,11 (0,66)				
Vida normalizada (VN)	Sí	0,03 (0,30)	0,196	0,658	2,398	0.017*
	No	-0,05 (0,36)				
Programas de intervención (PI)	Sí	0,05 (0,39)	0,165	0,685	2,810	0.005**
	No	-0,07 (0,47)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	Sí	0,06 (0,47)	0,357	0,550	2,855	0.005**
	No	-0,09 (0,57)				

Nota: **p* < 0,05; ***p* < 0,01.

La variable tipo de contacto contemplaba la posibilidad de que el alumnado participante seleccionara si el contacto era de carácter familiar, laboral, escolar/universitario, asistencial, amistad/ocio o de otra naturaleza. Para realizar los análisis estadísticos, se consideraron únicamente dos grupos, ya que la distribución de frecuencias de la variable tipo de contacto no permitía un mayor nivel de detalle. Por un lado, el alumnado que mantiene contacto familiar con personas con discapacidad y, por el otro, el alumnado que mantiene otro tipo de contacto que no es el familiar (laboral, educativo, asistencial, amistoso, u otro tipo de contacto). Las pruebas *t* mostraron diferencias significativas en tan solo una de las variables dependientes consideradas, la relativa a las relaciones sociales o personales (RS) (tabla VI). En este sentido, el alumnado que mantenía contacto familiar con personas con discapacidad presentaba una actitud menos favorable (*M* = -0,02; *DT* = 0,56) que los alumnos que mantenía otro tipo de contacto diferente al familiar (*M* = -0,15; *DT* = 0,53) en cuanto a los sentimientos, pensamientos e intenciones de conducta cuando establecen interacción personal o social con una persona con discapacidad.

Tabla VI. Prueba *t* de igualdad de medias para la variable tipo de contacto con las personas con discapacidad

VARIABLE DEPENDIENTE	TIPO DE CONTACTO	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA <i>t</i> DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relaciones sociales (RS)	Familiar	-0,02 (0,56)	1,268	0,271	-2,118	0.036*
	No familiar	0,15 (0,53)				
Vida normalizada (VN)	Familiar	-0,00 (0,29)	0,192	0,662	-1,344	0.181
	No familiar	0,06 (0,30)				
Programas de intervención (PI)	Familiar	-0,00 (0,38)	0,149	0,700	-1,428	0,155
	No familiar	0,08 (0,39)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	Familiar	-0,01 (0,46)	0,266	0,607	-1,617	0,109
	No familiar	0,11 (0,47)				

Nota: **p* < 0,05.

Sin embargo, en cuanto a la frecuencia de contacto con personas con discapacidad, no se encontró ninguna relación significativa una vez realizado el análisis de correlación de Spearman (tabla VII).

Tabla VII. Coeficiente de correlación de Spearman para la variable frecuencia de contacto con personas con discapacidad

RHO DE SPEARMAN	FRECUENCIA DE CONTACTO
Relaciones sociales (RS)	-0,055
Vida normalizada (VN)	-0,027
Programas de intervención (PI)	-0,040
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	-0,037

El análisis de correlación de Spearman confirmó que la variable sobre el sentimiento de estar en presencia de personas con discapacidad correlacionaba muy intensamente con los tres constructos y con la actitud general hacia la discapacidad (tabla VIII). Este es un buen indicador de la validez de criterio de la EAPD, ya que los constructos que la integran se relacionaban de manera directa y significativa con otra variable o constructo distinto conceptualmente, pero que con el que teóricamente debería correlacionar.

Tabla VIII. Coeficiente de correlación de Spearman para la variable sentimiento ante la presencia de personas con discapacidad

RHO DE SPEARMAN	SENTIMIENTO ANTE LA PRESENCIA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
Relaciones sociales (RS)	0,440**
Vida normalizada (VN)	0,343**
Programas de intervención (PI)	0,427**
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	0,429**

Nota: **p < 0,01.

Una última cuestión planteada al alumnado versaba sobre el nivel de información percibido sobre la discapacidad. El análisis realizado mediante pruebas *t* mostró diferencias significativas en dos de las variables dependientes consideradas, la relativa a las relaciones sociales o personales (RS) y la actitud general hacia la discapacidad (tabla IX). En este sentido, el alumnado que se sentía bien informado sobre la discapacidad presentaba una actitud más favorable ($M = 0,07$; $DT = 0,58$) que los alumnos que se sentían poco informados ($M = -0,11$; $DT = 0,65$) en cuanto a los sentimientos, pensamientos e intenciones de conducta cuando establece interacción personal o social con una persona con discapacidad. A su vez, el alumnado que se sentía bien informado sobre discapacidad presentaba una actitud general hacia la discapacidad más favorable ($M = 0,04$; $DT = 0,50$) que los alumnos que se sentían poco informados ($M = -0,08$; $DT = 0,55$).

Tabla IX. Prueba *t* de igualdad de medias para la variable nivel de información percibido sobre la discapacidad

VARIABLE DEPENDIENTE	NIVEL DE INFORMACIÓN PERCIBIDO SOBRE DISCAPACIDAD	MEDIA (DT)	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA <i>t</i> DE IGUALDAD DE MEDIAS	
			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relaciones sociales (RS)	Poco informado	-0,11 (0,65)	4,759	0,030	-2,852	0,005**
	Bien informado	0,07 (0,58)				
Vida normalizada (VN)	Poco informado	-0,04 (0,35)	1,053	0,305	-1,772	0,077
	Bien informado	0,02 (0,32)				
Programas de intervención (PI)	Poco informado	-0,06 (0,45)	1,517	0,219	-1,963	0,050
	Bien informado	0,03 (0,42)				
Actitud general hacia la discapacidad (AGD)	Poco informado	-0,08 (0,55)	1,877	0,171	-2,172	0,030*
	Bien informado	0,04 (0,50)				

Nota: *p < 0,05; **p < 0,01.

5. Discusión

En la línea de otros trabajos analizados, el análisis de los datos permite inferir que de las variables sociodemográficas consideradas como el sexo, edad, tipo de universidad (público o privada) y especialidad (STEM o CC. Sociales y Humanidades), no existen diferencias significativas respecto a las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de las características de la muestra excepto en cuanto a sexo, y en referencia a la variable dependiente Programas de Intervención (PI), que ha mostrado una diferencia significativa. Este hallazgo coincide con diversas investigaciones que sostienen que las profesoras mantienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los profesores (López y Moreno, 2019; Martínez y Bilbao, 2011).

Respecto a las actitudes hacia la discapacidad en función del contacto con personas con discapacidad, el tipo y frecuencia del mismo, así como el sentimiento y el nivel de información percibido sobre la discapacidad, los resultados corroboran también otras investigaciones previas como los Araya-Cortés *et al.*, (2014), Macías (2016) o Polo y Aparicio (2018). Los resultados de esta investigación han puesto de relieve diferencias significativas en cuanto a la actitud expresada según hayan tenido contacto o no con personas con discapacidad. El futuro profesorado de la muestra presentaba una actitud más favorable hacia la discapacidad que el que no había mantenido contacto así como manifestaba sentimientos y pensamientos más positivos hacia la discapacidad respecto a las relaciones sociales, a la vida normalizada y a la existencia de los programas de intervención. De ello, puede afirmarse que los futuros/as docentes que han mantenido previamente contactos con personas con discapacidad son más receptivos a actuaciones inclusivas.

Otro de los hallazgos de esta investigación muestra que los encuestados, como futuros docentes, que tienen un contacto familiar con personas con discapacidad presentan una actitud menos favorable a la interacción personal o social que aquellos encuestados que mantienen un contacto diferente al familiar (social, profesional). Este resultado llama la atención ya que no coincide con otros trabajos previos como el de Mercado *et al.*, (2017) que afirmaba que aquellos individuos que tenían contacto familiar con personas con discapacidad mantenían actitudes más favorables hacia ellas. En esta investigación nos hemos encontrado con que el futuro profesorado de la muestra experimenta sentimientos y pensamientos más negativos cuando han de establecer una interacción personal o social con personas con discapacidad. Una posible explicación puede encontrarse en que la familia sigue manteniendo un criterio muy paternalista y sobreprotector hacia las personas con discapacidad.

Finalmente, el nivel de información percibido sobre la discapacidad genera diferencias significativas en cuanto a sentimientos y pensamientos más negativos cuando han de establecer una interacción personal o social con personas con discapacidad. Así, el futuro profesorado que se considera bien informado presenta una actitud general hacia la discapacidad más positiva que el que se considera menos informado.

6. Conclusiones

Esta investigación ha tenido como objetivo explorar las actitudes entre los futuros docentes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los futuros/as docentes que han mantenido previamente contactos con personas con discapacidad son más receptivos a actuaciones inclusivas, lo que refuerza el argumento principal de la teoría del contacto.

Como propuesta programática, cabe señalar que tales hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de incorporar experiencias directas con personas con discapacidad en las aulas universitarias para que los

futuros docentes puedan interactuar, despejar incertidumbres y contradicciones, reducir inseguridades, a vez que las prácticas reales sirven como espacio de formación, como experiencia de aprendizaje reflexivo y de adquisición de competencias profesionales. Una mejora de la actitud hacia las personas con discapacidad puede lograrse con un mayor contacto y conocimiento, lo que permitirá un mejor desarrollo del trabajo educativo en las aulas con los niños y niñas con discapacidad.

Respecto a la propuesta metodológica de este estudio, resulta oportuno formular algunas consideraciones. En primer lugar, y si bien el tamaño muestral resulta adecuado para dar cumplimiento a los objetivos planteados, en algunos casos no ha sido posible profundizar en el análisis de la relación entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y variables como el tipo de contacto (desglosado en más de dos categorías) o el tipo de discapacidad. En segundo lugar, la muestra utilizada se limita a futuros docentes (estudiantes matriculados en el Máster de Secundaria), pero no se analiza la actitud hacia la discapacidad de profesorado en activo que, probablemente, cuente con experiencias previas en su desempeño docente con alumnado con discapacidad. En cierta manera, esto prefigura abre una línea de investigación futura orientada al estudio comparativo entre futuros docentes y profesorado en activo. En tercer lugar, sería muy recomendable adquirir una comprensión cualitativa más profunda de los significados y discursos de los participantes en la muestra con el uso de un diseño basado en métodos mixtos. Finalmente, al hilo de la necesidad de implementar actividades formativas en las aulas universitarias que faciliten el contacto con personas con discapacidad, sería recomendable emplear la EAPD realizando un diseño cuasiexperimental en que se evalúen los cambios en las actitudes fruto de este tipo de experiencias reales y directas.

Referencias bibliográficas

- Abellán, Jorge y Sáez-Gallego, Nieves M. (2020): “Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria”. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 209-229. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.62090>.
- Aberson, Christopher L. (2015): “Positive Intergroup Contact, Negative Intergroup Contact, and Threat as Predictors of Cognitive and Affective Dimensions of Prejudice”. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18 (6), 743-760. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>.
- Ainscow, Mel (2020): “Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences”. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Allport, Gordon W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.
- Alnahdi, Ghaleb H.; Elhadi, Ayman; Schwab, Susanne (2020): “The Positive Impact of Knowledge and Quality of Contact on University Students’ Attitudes Towards People with Intellectual Disability in the Arab World”. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103765>.
- Araya-Cortés, Alexis; González-Arias, Mauricio y Cerpa-Reyes, Carola (2014): “Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad”. *Educación y Educadores*, 17 (2), 289-305. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>.

- Arias, Víctor; Arias, Benito; Verdugo Miguel Ángel; Rubia Mariano y Jenaro, Cristina (2016): “Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41. DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002): “Teachers’ Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature”. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Avramidis, Elias; Toulia, Anastasia; Tsihouridis, Charilaos y Strogilos, Vasilis (2019): “Teachers’ Attitudes Towards Inclusion and their Self-Efficacy for Inclusive Practices as Predictors of Willingness to Implement Peer Tutoring”. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19 (S1), 49-59. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>.
- Beltrán-Llavador, José y Fernández-Coronado, Rosario (2021): “La mirada comprometida: tareas para una sociología en acción” en Miguel Ángel García-Calavia y Manuel Pérez Yruela (coords.): *Legado y futuro de la sociología: una mirada a la consolidación de la sociología académica y profesional en España*. Valencia: Universitat de València.
- Beltrán-Llavador, José y Hernández i Dobón, Francesc (coords.) (2011). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cloerkes, Günther y Neubert, Dieter (1984): “Cross-Cultural and Historical Variations of the Social Reaction Towards Disabled Persons”. *International Journal of Rehabilitation Research*, 7 (3), 339-340. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004356-198409000-00014>.
- Cloerkes, Günther; Felkendorff, Kai y Markowitz, Reinhard (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- de Boer, Anke; Pijl, Sip Jan; Post, Wendy J. y Minnaert, Alexander (2013): “Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables”. *Social Development*, 22 (4), 831-844. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>.
- Eagly, Alice Hendrickson y Chaiken, Shelly (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Developing the Profile for Inclusive Teacher Professional Learning. Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology (en línea). https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Developing the Profile for Inclusive Teacher Professional Learning (en línea). <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>.
- Freer, John R. R. (2021): “Students’ Attitudes toward Disability: A Systematic Literature Review (2012-2019)”. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>.

- Gallego-Ortega, José Luis y Rodríguez-Fuentes, Antonio Vicente (2021): “Teaching Attitudes towards Students with Disabilities”. *Mathematics*, 9 (14), 1637. DOI: <https://doi.org/10.3390/math9141637>.
- Gordon, P. A.; Tantillo, J. C.; Feldman, D. y Perrone, Kristin M. (2004): “Attitudes Regarding Interpersonal Relationships with Persons with Mental Illness and Mental Retardation”. *The Journal of Rehabilitation*, 70 (1), 50-56.
- Greene, Ross W.; Beszterczey, Sara K.; Katzenstein, Tai; Park, Kenneth y Goring, Jennifer (2002): “Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample”. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (2), 79-89. DOI: <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>.
- Kim, Sunyoung; Cambray-Engstrom, Elizabeth; Wang, Jing; Kang, Veronica Y.; Choi, Youn-Jeng y Coba-Rodriguez, Sarai (2020): “Teachers’ Experiences, Attitudes, and Perceptions towards Early Inclusion in Urban Settings”. *Inclusion*, 8 (3), 222-240. DOI: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.3.222>.
- Kunz, André; Luder, Reto y Kassis, Wassilis (2021): “Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and their Contact with People with Disabilities”. *Frontiers in Education*, 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.650236>.
- López, José Luis y Moreno. Ricardo (2019): “Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (2), 50-65. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/459>.
- Macías, Escolástica (2016): “Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (1), 54-69. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/70>.
- Martínez, María Ángeles y Bilbao, María (2011): “Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad”. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Los-docentes-de-la-Universidad-de-Burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.pdf>.
- Mercado, Elvira; Di Giusto, Cristina; Rubio, Laura y De la Fuente, Raquela (2017): “Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537007.pdf>.
- Novo, Isabel; Muñoz, Jesús Miguel; Calvo, Nuria (2015): “Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: Una perspectiva de género”. *Anales de Psicología*, 31 (1), 155-171. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>.
- Pettigrew, Thomas Fraser y Tropp, Linda R. (2000). “Does Intergroup Contact Reduce Prejudice: Recent Meta-Analytic Findings”. en Stuart Oskamp (ed.): *Reducing Prejudice and Discrimination*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Polo, M. Tamara y Aparicio, Marta (2018): “Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil”. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 35-379. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>.

- Rademaker, Florianne; de Boer, Aanke; Kupers, Elisa y Minnaert, Alexander (2020): “Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students with Disabilities”. *Frontiers in Education*, 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>.
- Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (1960): “Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes” en Milton J. Rosenberg y Carl I. Hovland (eds.): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Saloviita, Timo (2020): “Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. Scandinavian” *Journal of Educational Research*, 64 (2), 270-282. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
- Simón Medina, Natalia; Abellán López, María Angeles y Cisneros Britto, Julio (2022a): “Sinergia colaborativa en aulas inclusivas: una experiencia de grupos interactivos con alumnado con discapacidad intelectual”. *Revista de investigación en Educación*, 20 (2), 91-108. DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4218>.
- Simón Medina, Natalia; Abellán López, María Angeles y Cisneros Britto, Julio (2022b): “Pedagogía Terapéutica y uso de las TIC. Un análisis de segmentación en Castilla-La Mancha”. *Revista Fuentes*, 24 (1), 54-64. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18417>.
- Simón Medina, Natalia; Del Valle Díaz, Sagrario; Rioja Collado, Natalia y Cuadrado Borobia, Jon (2023): “Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios”. *Retos*, 48, 861-872. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>.
- Stainback, Susan y Stainback, William (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Baltimore: Paul Brookes.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (en línea). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- Vaz, Sharmila; Wilson, Nathan; Falkmer, Marita; Sim, Angela; Scott, Melissa; Cordier, Reinie y Falkmer, Torbjörn (2015): “Factors Associated with Primary School Teachers’ Attitudes towards the Inclusion of Students with Disabilities”. *Plos One*, 10 (8). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>.
- Velasco, Elisa; Venegas, Mar y Sánchez, Kiko (2022): “La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 337-359. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.24306>.
- Yazbeck, Marie; McVilly, Keith y Parmenter, Trevor R. (2004): “Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective”. *Journal of Disability Policy Studies*, 15 (2), 97-111. DOI: <https://doi.org/10.1177/10442073040150020401>.
- Yuker, Harold E. (Ed.). (1988). *Attitudes Toward Persons with Disabilities*. Nueva York: Springer.

Notas bibliográficas

Natalia Simón Medina es profesora investigadora de Sociología en la Facultad de Educación, en el Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación y licenciada en Sociología. Sus publicaciones y participación en congresos se centran en la educación, desigualdad social, discapacidad, género y salud. Presidenta del Comité de Investigación Sociología de la Discapacidad en la Federación Española de Sociología. Decana del Colegio de Ciencias Políticas y Sociología de Castilla-La Mancha. Miembro de CERMI Mujeres Castilla-La Mancha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>.

María Ángeles Abellán López es Doctora en Derecho (mención premio extraordinario de doctorado) por la Universidad de Alicante y licenciada en Sociología y Ciencias Políticas. Profesora Contratada Doctora (acreditada como profesora titular) adscrita al Departamento de Sociología y Antropología Social e investigadora del Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Es autora de libros, de capítulos y artículos en revistas científicas. Participa como IP o como colaboradora en diversos proyectos de investigación. Forma parte de comités y miembro de diversas asociaciones científicas y redes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>.

Notas

*Esta investigación no ha recibido financiación de ninguna institución, agencia u organismo público o privado.

**Las personas autoras han contribuido en todas las fases de la elaboración del trabajo.

***No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación

Inclusion in the Argentine Educational System. School Form Reviews
in the Framework of Fulfillment of the Right of Education

Franco Carbonari y María Florencia Serra¹

Resumen

En el presente artículo se indaga acerca de lo que en el campo pedagógico se denomina formato escolar. Mediante un ejercicio reflexivo-ensayístico se analizan los modos de dar respuesta al desafío de hacer de la escuela secundaria una propuesta inclusiva, en el contexto de la República Argentina. Para ello se abordan discusiones, experiencias y propuestas que centran su atención en diferentes aspectos de dicho formato (regulaciones de tiempos y de espacios, grupalidades que alojan, lógicas curriculares, vínculos pedagógicos, entre otros). Los sentidos que este escrito adquiere se ordenan considerando tres aristas: los debates acerca de los procesos y principios de la inclusión, un análisis de la incidencia del denominado formato escolar en la concreción de dichos procesos, y un abordaje de experiencias proclives a ello en parte del territorio argentino. En ese marco, y desde una aproximación posible a este entramado, reconocemos el desarrollo de iniciativas tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad de la escolarización en el nivel secundario argentino, y su aporte al despliegue y cumplimiento del derecho a la educación.

Palabras clave

Escuela secundaria, formato escolar, inclusión, adolescentes, escolarización.

Abstract

This article inquires about a concept that in the pedagogical field is called school format. Through a reflexive-essay exercise, the ways of responding to the challenge of making secondary school an inclusive proposal are analyzed in the context of the Argentine Republic. With this in mind, we address discussions, experiences and proposals that focus their attention on different aspects of said format (the regulation of time and space, the hosted groups, the curricular logic, the pedagogical relationships, there are some). Thus, the meanings that this article acquires are ordered based on the three edges: the debates about the processes and principles of inclusion, the analysis of the incidence of the school format in the concretion of said processes, and the approach of experiences prone to it in part of the Argentine territory. In this context, and from a possible approximation to this framework, we recognize the development of initiatives aimed at complying with compulsory attendance to school at the secondary level in Argentina, and its contribution to the deployment and fulfillment of the right to education.

Keywords

High school, school format, inclusion, teenagers, schooling.

Cómo citar/Citation

Carbonari, Franco y Serra, María Florencia (2023). Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 215-229. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.26383>.

Recibido: 29-03-2023
Aceptado: 24-04-2023

¹ Franco Carbonari, Facultad Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, orko215@hotmail.com; María Florencia Serra, Facultad Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario/CONICET, mfserra12@gmail.com.

1. Introducción

Este escrito, en el que se pone en práctica un ejercicio reflexivo-ensayístico acerca de determinados movimientos en el formato escolar en el nivel secundario del Sistema Educativo argentino, tiene como objetivo exponer desafíos, avances, deudas, y tensiones en el afán de garantizar el derecho a una educación secundaria, de calidad, a sectores amplios de la población argentina.

El establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización secundaria en la República Argentina, en el año 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) pudo y/o puede tener diferentes objetivos: la realización de un derecho, la formación de mano de obra para el mercado laboral, otorgar un espacio de contención, entre otros. No obstante, en un comienzo de época signado por «políticas de inclusión» (Feldfeber, 2020), éste ha sido el principio axiológico tras el cual se ha dado impulso a dicha obligatoriedad. Tras el mismo se ponen «formalmente» en discusión lógicas meritocráticas inspiradas en la matriz ilustrada que caracterizaron el mandato de origen del nivel (Steinberg *et al.*, 2019). La escuela secundaria surge en Argentina con claras intenciones de selectividad, apuntando formar a la clase dirigente o los futuros profesionales, y principalmente dirigida a grupos de clase social media y alta. La materialización de estos procesos los reconocemos centralmente en el ordenamiento institucional alrededor de diferentes disposiciones: clasificación de los currículos, designación de los profesores por especialidades (materias, espacios curriculares), la organización del trabajo docente en horas de clase —horas cátedra— (y no en cargos como el nivel primario, por ejemplo) (Terigi, 2008), un cúmulo de normas y sanciones, unas disposiciones temporoespaciales específicas, entre otros aspectos. Expandiéndose la tendencia según la cual estos dispositivos que daban materialidad al formato (el tipo de contenido a trabajar, el enfoque desde el cuál trabajarlo, los códigos lingüísticos aceptados), respondían a patrones más familiares para unos actores con una proveniencia socio económica relativamente acomodada, y ajenos para aquellos otros sectores más humildes de la población. A su vez, un elemento resonante de la discursividad históricamente imperante desde la que se orientó el quehacer educativo en la escuela secundaria, se expresa en la responsabilización de los agentes devenidos estudiantes en las características que irían adquiriendo sus trayectorias escolares. Es decir, los dispositivos pedagógicos eran leídos como «neutros», y los «logros» y «fracasos» adjudicados exclusivamente a las «capacidades» y/o «actitudes» de la población estudiantil. En este sentido, la sanción de la LEN constituyó una intervención política tendiente, entre otros aspectos, a revertir el mensaje sobre los agentes a los que les cabrían dichas responsabilidades. Ahora sería el Estado quien debe asumir la garantía de una realización «satisfactoria» de estas trayectorias; a través de sus instituciones y los actores encargados de materializar las prácticas educativas. Los destinatarios últimos de esta intervención política son precisamente los y las adolescentes y jóvenes. Y principalmente, la inclusión de aquellos quienes históricamente han visto postergado su reconocimiento en el nivel. Postergación manifiesta en los elevados porcentajes de abandono escolar, o de no realización de la escolarización en el nivel, hasta finales de la década del 80 (Southwell, 2011).

En este marco, la masificación y la exigencia de un acceso efectivo para estos significó la necesidad de una diversidad de respuestas que se cristalizaron en las instituciones,

así, entre la norma y sus regulaciones en pos de garantizar el derecho a la escolarización por un lado, y los problemas de ajuste entre las políticas de inclusión y los modelos institucionales existentes (herederos de la impronta institucional del siglo XX), nos encontramos con tensiones sobre el formato escolar y preocupaciones sobre las

problemáticas de escolarización concretas de sujetos sociales que acceden por primera vez a este nivel (Castro, et al., 2020: 23).

La LEN viene a visibilizar una situación que antecedió: un acceso restringido a un nivel que se fundó en la selección, unas instituciones que se estructuraron alrededor de esa premisa y la puesta en jaque de un formato o una forma que se impone y prevalece. Es decir, el pretendido acceso universal al nivel secundario puso en evidencia las deudas de un formato que tiene dificultades para alojar a todos y que se encontraba, quizá, naturalizado (Dussel, 2004; Terigi, 2008; Southwell, 2011; Ziegler, 2011).

Así, desde la sanción de la Ley, emergen propuestas escolares para el nivel secundario destinadas a revisar algunas de las disposiciones señaladas con anterioridad. Merece aclaración el hecho de que no todas estas experiencias representan iniciativas Estatales. Algunas de ellas sí lo son, pero existen otras cuyo impulso debemos buscarlo en organizaciones sociales fundamentalmente, cooperativas y/u organizaciones familiares, de pequeños productores o campesinos. A su vez, también debemos señalar que algunas propuestas sobre las que trabajamos en el escrito representan experiencias previas a la sanción de la LEN, como es el caso de las Escuelas de la Familia Agrícola.

Tras este recorrido, reconocemos como guía reflexiva del presente escrito los siguientes interrogantes: ¿Cómo interpretar la propuesta del principio de la inclusión? ¿Cómo opera dicho principio en las experiencias revisadas? ¿Qué aspectos particulares del formato escolar expresan revisiones en las mismas? ¿Cuál es el espíritu en cada caso? Nos interesa explorar en las propuestas de escuelas secundarias de formatos no predominantes, indagar en experiencias que anteceden a la obligatoriedad y el reconocimiento legal en tanto modalidad, y focalizar en las alternativas y variedades que se despliegan.

2. Formato escolar y obligatoriedad en el derecho a la educación secundaria

Anteriormente señalábamos que es con la sanción de la LEN del año 2006 que el nivel secundario comienza a ser obligatorio en la República Argentina. No obstante, es a partir de las reformas de los años 90, que adviene la pretensión de extender los años de obligatoriedad escolar. En ese contexto, la pregunta por el formato escolar fue ganando importancia (Tiramonti, 2011; Ziegler, 2011), buscando «introducir innovaciones en la organización del tiempo y el espacio en las escuelas medias» (Tiramonti, 2011: 12). Alertando las intenciones selectivas de origen, resultó necesario revisarla desde adentro para asegurar lo que desde la sanción de la LEN en adelante se constituyó en un derecho: la educación secundaria.

Coincidimos con Miriam Southwell (2011) al definir formato escolar como aquellos elementos que hacia la primera década del siglo xx ya se reconocían como «rasgos estables» (p. 47): el saber escolar organizado en asignaturas o materias, enseñanza simultánea, formación de docentes en función de esa división en materias, currículum graduado, una secuencia fija de agrupamientos según las edades, el ciclo escolar, la distribución de espacios y tiempos, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidad temporal, el individuo como unidad de formación, un currículum generalista y enciclopédico, jerarquía de saberes, lógica meritocrática, dispositivos de evaluación y acreditación, distancia con el afuera (separación), neutralidad y objetividad, carácter de preparatoria para lo que viene luego, rituales patrióticos (Southwell, 2011). Estos elementos aluden a «aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un ‘sentido común’ sobre la enseñanza» (Southwell, 2011: 47).

Reconocer variadas propuestas que desde la revisión del formato escolar predominante abonen potencialmente a la inclusión escolar de jóvenes y adolescentes históricamente «desconsiderados» en parte por dicho formato, es la pretensión de este escrito. Luego de aclarar (nos) cómo concebir esto que se reconoce como formato escolar, advienen algunos interrogantes: ¿Existen unos modos especiales de potenciar procesos inclusivos? ¿Qué aspectos limitan en ciertas condiciones estos procesos? Con el correr del análisis revisaremos experiencias que nos guíen en el abordaje de estas inquietudes.

Si pensamos por ejemplo en la cuestión espacial —por cierto, muy protagonista en contexto de pandemia— como rasgo ordenador del formato escolar, adherimos al pensar de Silvia Serra: «no siempre la innovación de edificios escolares trae consigo una innovación en las formas escolares, y su reverso: innovar en las formas escolares no siempre implica una resignificación o innovación de los espacios» (2012: 117). Dicha reflexión nos permite retomar tanto la idea sobre la incidencia del contexto en las revisiones del formato, como la propuesta integral en la que se inscriban dichas revisiones y adscribir a estos interrogantes:

¿cómo se resuelve la extensión de la obligatoriedad en clave espacial en las escuelas?, ¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos/as?, ¿cómo puede revisarse la cuestión del espacio escolar, con las mismas pretensiones de universalidad y evitando reproducir injusticias?, ¿qué implicaciones tiene la inclusión educativa a nivel espacial? (Castro y Serra, 2020: 190).

En esta misma línea es posible reflexionar acerca de la variable temporal. Como sostienen Díaz *et al.*, el modo cotidiano de las escuelas de trabajar con el tiempo se ordena en función de las horas reloj que dura la jornada. «El reloj mide y pauta [...] dejando por fuera la cuestión subjetiva de los tiempos escolares. Hay algo de estos que los relojes no pueden determinar, diversos sentidos y vivencias que tienen los actores en relación con lo escolar» (2021: 78).

Esta lógica tendiente a interpretar el aprendizaje como monocrónico se manifiesta en la distribución de los cuerpos en el espacio, haciendo coincidir edades con grados o niveles estándares. Aspecto que está siendo desafiado desde diferentes iniciativas atendiendo al hecho que no todos los sujetos desarrollan aprendizajes mediante una cronología unificada de aprendizajes. Recorreremos algunas de estas iniciativas a continuación.

De este modo, divisando el espíritu con el que la propuesta de la inclusión aparece en escena en la discursividad de una época, entendemos que un ordenador de peso al momento de establecer parámetros evaluativos es el de la igualdad ¿Cuáles serían las señales de que algo de este orden esté ocurriendo? Entendemos que la respuesta amerita el escrito de un artículo dedicado exclusivamente al tema, y seguramente no lleguemos a responder. No obstante, permitiéndonos ensayar una respuesta desde la negativa, creemos que lo igualitario no tiene que ver necesariamente con lo homogéneo, que no debe renegar de las particularidades contextuales, «lo mismo no es lo común» (Terigi, 2012: 209); y por la positiva podemos decir que no debe perder de vista algo del orden de lo común. Antes de reflexionar sobre experiencias que alteran algún elemento del formato, nos proponemos indagar en la idea de inclusión, en tanto alternativa que puede permitir contemplar las singularidades sin perder el horizonte de lo compartido.

3. La inclusión como nueva impronta igualitaria

A comienzo de siglo la región latinoamericana comienza a atravesar un proceso caracterizado por la ocupación de espacios de decisión estatal de parte de proyectos políticos cuya centralidad discursiva la reconocemos en la ruptura con procesos previos de políticas neoliberales. En Argentina, dicha ruptura se inicia en 2003 con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia. Sobre el proceso que en este caso se interrumpe debemos rastrear su germen en la dictadura militar que se inicia en el año 1976. El 2001 expresó una suerte de implosión de aquel proceso que como saldo dejó un país con más de la mitad de la población bajo la línea de la pobreza, y porcentajes de desocupación que superaban el 20%. Es en ese contexto que la gestión que luego se la nominó tras el rótulo de Kirchnerismo inicia un camino tendiente a revertir ese dramático escenario. En el campo de políticas educativas se repuso la pregunta por la articulación entre política-educación e igualdad. Se reinstala la necesidad de recurrir a la capacidad regulatoria y de inversión del Estado. El debate acerca de la inclusión, bajo la óptica del paradigma del derecho a la educación para las infancias y adolescencias, queda habilitado. (Gluz, 2018, en Fattore, 2020).

La afirmación que consideró a la educación como un bien público y un derecho individual y social, operó como superficie sobre la cual el concepto de inclusión se sostuvo, recurriendo a la principalidad de la acción estatal como garantía. También se observó en este período «una apuesta por la centralidad de la enseñanza y el trabajo docente, y el fortalecimiento de la escuela para su trabajo por la inclusión» (Fattore, 2020: 45). En otras palabras, se puso «[...] en consideración de los cuerpos docentes la revisión y flexibilización de la dinámica institucional, habilitando la reconfiguración de los vínculos intergeneracionales [...] pensar un vínculo más democrático entre individuos desiguales [...]» (Vecino y Guevara, 2020: 210). Además de este aspecto ligado al vínculo educativo, desde los que el afán de la inclusión tendió a materializarse, otras iniciativas también se ordenaron en función de ese propósito. Mientras que en un sentido, el paradigma de la inclusión se puso en juego como fundamento de un conjunto de políticas llamadas «socioeducativas», en otro, «este imperativo habilitó la puesta en discusión del propio formato escolar y la necesidad de pensar sus variaciones» (Fattore, 2020: 45).

En relación al primer conjunto de políticas, vale mencionar que esta tendencia dialógica entre el adentro y el afuera escolar adviene en un contexto de crisis de representación de dicha institución, entre otros motivos, por reconocerse en su operatividad un relativo distanciamiento de las dinámicas contextuales de las cuales formaba parte. Así, se observa en este período el desarrollo de programas de inclusión educativa cuyo eje no siempre se encontraba anclado en el seno de las instituciones formales destinadas a tales fines, sino que se apeló a la creación de dispositivos proclives a la interseccionalidad de dinámicas propias de centros educativos oficiales y aquellas propuestas que desde otra lógica de funcionamiento devinieron organizaciones sensibilizadas con la inclusión de determinados sectores de la sociedad. Entre otras situaciones, podemos mencionar la emergencia del llamado docente «facilitador» en la mediación educativa, y la creación de espacios «puente» y cogestión entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil, a los fines de garantizar la inclusión educativa. La inclusión socioeducativa propia de la escolarización secundaria, por tal, destinada a adolescentes y jóvenes, adquiere en su despliegue, múltiples sentidos: «prepararlos» oficiando de puente para que los jóvenes se incluyan en las instituciones escolares, «restituir» los lazos con la sociedad que se consideran rotos, ofertar un espacio «preventivo». Erigiéndose la escuela como derecho, aun reconociendo muchas veces procesos de exclusión en su proceder, se fueron desplegando estas iniciativas. Acerca de los propósitos de las mismas, «la oposición entre *contener* y *educar* fue quizás una de las tensiones más señaladas en las evaluaciones de estos programas» (Fattore, 2020: 49). A su vez, los

propósitos inclusivos no son empresas sencillas, lineales, ni estancas. Entre otros aspectos, por los diferentes modos en que es representada la inclusión (Sendon, 2011), o por aquellas intervenciones que tras el imperativo de la inclusión devienen en prácticas educativas excluyentes (Gentili, 2011).

En relación al segundo de los aspectos desde los que el paradigma de la inclusión encontró su despliegue, aquel ligado a la puesta en discusión del propio formato escolar y la necesidad de pensar sus variaciones, se observa que el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, la apelación al carácter universal de las políticas educativas, se combinó con la generación de alternativas pedagógicas para garantizar su cumplimiento.

Se implementaron una serie de programas educativos, trayectos y recorridos institucionales (nacionales y provinciales), que se presentaron promoviendo variaciones en este formato escolar como ser: dispositivo de tutorías que permite acreditar materias pendientes de la escuela media, y ofrecen unos regímenes de evaluación acordes; en otros casos se trata de ofertas de ciclos de formación cerrados con pautas de organización pedagógica novedosas, que incluyen propuestas curriculares específicas para la aceleración de los aprendizajes con secuencias didácticas especialmente diseñadas, proponen la articulación de la formación curricular con la formación para el trabajo, definen la conformación de grupos reducidos, estimulan la participación de referentes e instituciones ajenos al escolar, otros programas se diagraman a partir del principio de flexibilidad en la organización curricular, con una concentración del dictado de clases que combina tiempos de tutorías, pluricurso, el cómputo de asistencia por espacio curricular (Fattore, 2020: 50).

Este tipo de intervenciones nos expone recurrentemente a la tensión entre universalidad y focalización, o universalismos y particularismos según el caso. Lo que constituye la tensión se ordena a grandes rasgos entre polos cuyos extremos manifiestan, por un lado, el reconocimiento de particularidades y/o demandas específicas, por otro, la primacía de lo común. La preocupación refiere a cómo estas propuestas profundizan situaciones de desigualdad, o, por el contrario, tiende a revertirlas. A los fines de establecer un equilibrio que justifique ambos tipos de intervenciones, Danani plantea:

La focalización es un procedimiento y el universalismo también. Como tales, ambos son en sí mismos neutros (aunque no inocuos), lo que significa que carecen de un contenido u orientación per se, siendo esta, en cambio, función del marco general político-institucional en el que se inscriban (Danani 2008 en Alucin, 2019: 226).

Así, atendiendo la discursividad que orienta el marco general político-institucional de la época, la focalización pareció haber tendido a obedecer en articulación con iniciativas universalistas, a la realización de un proceder inclusivo propenso a producir efectos igualitarios.

4. Formato escolar, revisiones y alternativas: experiencias que tensan el formato predominante

En este apartado reflexionamos acerca de algunas experiencias que revisan el formato escolar predominante.

4.1. Escuelas de gestión social: bachilleratos populares en barrios urbanos y otras experiencias de escolarización

Las escuelas de gestión social son muy variadas y heterogéneas, sin embargo, mantienen algunos puntos comunes. Se caracterizan por surgir, sostenerse o vincularse a la organización y el trabajo de grupos sociales, populares y/o políticos; y desarrollar un proyecto pedagógico y político en estrecho diálogo con el territorio, las problemáticas, los saberes del lugar, una apuesta a la formación en contexto. Toman elementos de una pedagogía crítica y emancipadora, educación popular y / o para la liberación basada en el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento; propuestas de inspiración freiriana².

La forma de gestión, se propone ser «democrática», con tomas de decisiones de tipo horizontal, propiciando la participación de la totalidad de los actores. La mayoría son instituciones sin fines de lucro y con principios de la economía solidaria, «suelen tomar forma de asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, asociaciones, movimientos sociales, campesinos, organizaciones sindicales, comunidades de pueblos originarios, bachilleratos populares, etc., con el interés compartido de aportar a una transformación de la educación y la sociedad». (anonimizado). Si bien surgen a mediados del siglo xx, es posterior a la crisis del 2001 en Argentina que crecerá significativamente el número de escuelas de gestión social (Rosemberg, 2015; Chávez *et al.*, 2016). No obstante, con la sanción de la LEN, serán reconocidas bajo el nombre de «gestión cooperativa y gestión social» (artículo 13), aunque, como señalan Chávez *et al.* (2016) hay tensiones en los diálogos entre estas escuelas de gestión social (EGS) y los organismos estatales:

Aun cuando la Ley Nacional de Educación reconoce a las EGS, se señaló que estas tienen diferentes reivindicaciones (del orden político, económico, pedagógico, curricular, entre otros) en donde requieren la participación e intervención del Estado para garantizar, con políticas públicas y normativas acordes con las EGS, el acceso a diferentes derechos que no están siendo reconocidos de manera integral. Esto a su vez revela la complejidad que está presente en la relación de las EGS con el Estado (Chávez, et al., 2016: 106).

En aras de graficar la heterogeneidad que caracteriza a estas formas de escuela, hacemos propia la descripción de Chávez *et al.*, cuando intentan representar los matices y variantes que estas propuestas encarnan:

En ese amplio y diverso entramado existen algunas divergencias referidas a posicionamientos ideológicos, políticos y organizativos, al proyecto político-pedagógico y a su vinculación con el Estado, entre otros. Según su trayectoria y la prioridad que subrayan en su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo estrecho con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión (2016: 98).

Muchas valoran el rol del Estado en tanto centralizador, pero también lo tensionan al defender sus márgenes de autonomía en la toma de decisiones. Ese es quizás el aspecto en el que reconocemos mayores rasgos disruptivos con el formato escolar predominante, el de la gestión de la intuición. Vemos

² Nos referimos al pedagogo Brasileño Paulo Freire.

cómo lo comunitario adquiere una centralidad que posibilita un arraigo de la población a la propuesta. A su vez, una gestión colaborativa, y/o comunitaria, incide en la lógica curricular, normativa y organizativa. Entendemos que el vínculo estrecho con un organismo oficial como el Estado, posibilita, más allá de las tensiones, una articulación factible de construir e incorporar de parte de estas experiencias determinadas propuestas que pongan en circulación algo del orden de lo común.

Algunos ejemplos de este tipo de escuelas pueden ser las escuelas nucleadas en la «Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de Buenos Aires» (FECEABA) que agrupa a variada cantidad de experiencias escolares; o «Creciendo Juntos», una escuela de gestión social formada en 1982 e «impulsada por un puñado de familias que se resistía a caminar más de 25 cuadras de barro para llevar a sus hijos al jardín de infantes» (Rosemberg, 2015: 1) y que, además, luego avanzó en el armado de los siguientes niveles del sistema educativo. Otro ejemplo, en la provincia de Santa Fe, los Bachilleratos Populares de Tablada y Nuevo Alberdi (Rosario): escuelas de Gestión Social para jóvenes y adultos que surgen de la organización de un grupo de vecinos acompañados con una organización social y política. Aquí, los contenidos se revisan en conjunto, al igual que los modos de enseñanza y evaluación. Podríamos sumar a la lista muchas otras experiencias que comparten en su horizonte efectivizar el derecho a la educación al tiempo que construir un mundo más justo. Retomando la lectura acerca de las vías que adquiere el principio de la inclusión para expandirse, la de cuestión socioeducativa y la del formato escolar, notamos que en estas experiencias encontramos ambas.

4.2. Educación secundaria rural

La educación escolarizada en el espacio rural ha sido una deuda de los organismos estatales en nuestro país, aunque en las primeras décadas del siglo XXI es posible señalar:

una recuperación de la ruralidad, un reconocimiento de su especificidad como modalidad desde la LEN (Ley de Educación Nacional del año 2006) y una cierta “jerarquización” con la creación de estructuras ministeriales específicas, a nivel nacional y provincial, políticas de formación docente y recursos a través de programas (Cragolino, 2015: 208-209).

Primero, la Ley Federal de Educación N.º 24195 (LFE) del año 1993, significó un paso en la extensión de años de escolaridad en el espacio rural y la demanda de realizar intervenciones para asegurarlos: crear ofertas donde no existían, ampliar secciones, extender opciones. La LFE se caracterizó por la descentralización, la culminación del proceso de transferencias de escuelas de la nación a las jurisdicciones, aunque también, el corrimiento del Estado en materia presupuestaria y el desarrollo de políticas focalizadas. Si bien en la letra de la LFE hay una omisión respecto a la especificidad de la educación rural (Ligorria, 2020; UNICEF-FLACSO, 2020; Buitron, *et al.*, 2021), y se deja en manos de cada jurisdicción la manera de dar respuesta a la extensión de la obligatoriedad escolar; el aporte está en que la escuela primaria pasó a organizarse en ciclos de tres años y esto implicó sumar dos años a la obligatoriedad. A pesar de las críticas y deudas de dicha ley, es posible destacar que funcionó como un antecedente importante en la expansión del nivel secundario en el espacio rural. Como expresa Ligorria,

se evidencia una ausencia de su tratamiento en el documento normativo, entendiéndola como una “réplica de la oferta urbana”. Se demuestra entonces cómo se constituyó una etapa de “olvido normativo”, que derivó hacia

incumbencias de los Programas Compensatorios, reforzando su identificación en tanto espacios educativos “diferentes” y con grandes carencias que deben ser suplidas (2020: 52).

Las iniciativas de cada jurisdicción o grupos sociales para asegurar el tercer nivel de la EGB, fue la base sobre la que luego se desarrolló el nivel secundario con la LEN. Esta última, además de prolongar la obligatoriedad escolar (sala de 5 en Nivel Inicial y todo el Nivel Secundario), incorporó la idea de «modalidades» con la intención de reconocer posibles «opciones organizativas y/o curriculares» (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, y favorecer la igualdad en el derecho a la educación. En el Capítulo X de dicha ley, se plantea que la Educación Rural es la modalidad que permite asegurar la educación de los jóvenes en el medio «a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población» (art. 49) y de «propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales» (art. 50), con formas de organización escolar que se adecuen a cada contexto (agrupamientos de instituciones, plurigrados o grupos multiedad, entre otros). En este artículo de la ley se visualiza una insistencia en la necesidad de considerar al espacio rural desde sus particularidades y pensar las propuestas educativas en diálogo con eso, contemplando: a) saberes del conjunto, lo común puesto en juego, aquello que nos hace pertenecer (pero) con formatos y estrategias singulares (considerando lo particular), b) la importancia de asegurar e incentivar el vínculo de la escuela con los sujetos sociales; c) las traducciones del formato escolar según cada territorio.

La educación rural cobró visibilidad, asumiéndose como un «eje de políticas educativas específicas» (Ligorria, 2020: 61), reconociendo el recorrido histórico que quienes habitan estas escuelas han venido desarrollando y que previo a la LEN «no estaban contempladas en la normativa legal (en el caso de la LFE), y se consideraban objeto de programas y políticas focalizadas de alcance no universal». (Ligorria, 2020: 62). Entre dichas escuelas, podemos nombrar dos ejemplos puntuales: la escuela del Movimiento Campesino de Córdoba y las Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Corrientes.

La experiencia del Movimiento Campesino de Córdoba representa un ejemplo de construcción comunitaria de un espacio. Tomando como puntapié la demanda de un grupo respecto a la educación secundaria en el campo, se exigió la garantización de unos derechos y se organizaron para lograrlo. Para estos grupos, la educación

es considerada como una contribución concreta a la construcción de poder público y popular (...) los proyectos educativos se inscriben en proyectos políticos, en procesos de lucha y de organización que además de exigir la accesibilidad al derecho universal de la educación, promueven la formación política de los jóvenes (Vélez Funes, 2014: 2).

Las mismas familias participaron en la toma de decisiones y armado de la escuela, discutieron en conjunto «qué escuela se quería, qué cosas querían que se enseñen, cómo tendría que organizarse y dónde podría funcionar (...)» (ídem, p. 7). En este sentido, aporta Cragnolino, que

la propuesta educativa está orientada a garantizar el acceso a la educación media de las familias campesinas y propone que el espacio donde se desarrollen sea el territorio donde viven las familias y que los contenidos,

modalidad y metodología de trabajo responde a las necesidades productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades (2011: 194).

Por su parte, las Escuelas de la Familia Agrícola, son experiencias que también desbordan lo escolar. Originariamente surgen en Francia hacia los años 30 (siglo xx) por la necesidad de un grupo de familias de asegurar la formación de sus hijos sin tener que por ello desarraigarlos de su lugar. De este modo desarrollan una propuesta (para lo que se conoce en el presente como nivel medio/secundario del sistema educativo) que se organiza alternando tiempos y espacios de formación entre la escuela y la casa, entendiendo ambos componentes como parte del proceso educativo. A partir del último tercio del siglo xx, se esparcirán por Argentina cobrando diferente singularidad en cada una de ellas. Muchas, ubicadas en el litoral argentino, retoman planteos de Paulo Freire al proponerse acompañar la transformación del medio en el que se insertan. Además de la educación, se proponen acompañar el «desarrollo local territorial» (González, I. y Costantini, A., 2011). Surgen de la demanda de la comunidad, y ellos mismos se organizan para «hacer escuela». De esta forma, la escuela es gestionada por las familias, y el proyecto educativo se discute entre estas y los docentes y estudiantes. Mediante la alternancia, el alumno permite el diálogo entre distintos momentos o situaciones educativas, abonando a la integración entre las familias y también al desarrollo comunitario en el territorio.

Entre las diferentes actividades de relación de la escuela con la comunidad, es posible nombrar: talleres de capacitación, radio comunitaria, organización y/o participación en ferias, proyectos comunitarios, etc. Una que es muy interesante de destacar es la experiencia de alfabetización de adultos de la zona a cargo de estudiantes y docentes de la escuela, o también diferentes actividades en articulación con universidades nacionales argentinas. Estas propuestas tienen un doble cometido: por un lado, el encuentro de saberes y por otro abonar a la formación de futuros profesionales una perspectiva que muchas veces es descuidada en los planes de estudio, la de otras realidades. En palabras de una docente y referente de las escuelas de alternancia, al referirse al encuentro entre escuela y universidad:

hay que abrir, hay que juntarse, hay que salir de los claustros, dejar de mirarse el ombligo, encontrarse con el hombre real, con la comunidad real a la que pertenecen. (...) juntos, horizontalmente, sin sabios ni burros, todos tienen para aprender en el encuentro (González, 2015: 84-85).

Tanto la experiencia cordobesa como la correntina insisten en la importancia de retomar y valorar los saberes del territorio, y cuentan además con trabajos de articulación con otras instituciones, discutiendo y construyendo el proyecto en un diálogo (en sentido freireano) constante.

De igual manera que con las escuelas de gestión social, aquí también reconocemos unas propuestas disruptivas en cuanto al rasgo que adquiere la gestión: con la centralidad de lo comunitario, posibilitando el arraigo poblacional, la participación en la gestión curricular, normativa y organizativa. A su vez, articulando con el Estado en pos de no deslindar estas experiencias de ciertos parámetros educativos más tradicionales tendientes a unificar criterios de quienes habitan un territorio común.

4.3. El Plan vuelvo a estudiar, cuando el Estado altera el formato

Finalmente, nos interesa recuperar otra experiencia que alterna rasgos tradicionales y novedosos en su formato. Se trata de una propuesta puesta en marcha por el Estado provincial de la Provincia de Santa

Fe entre los años 2013 y 2019, denominado «Plan Vuelvo a estudiar». El mismo cuenta con tres líneas de trabajo: Vuelvo Territorial, Vuelvo Virtual y Vuelvo Tiempo de Superación, y comenzó en febrero de 2013 con la línea Territorial. Su implementación fue gradual y hacia su finalización se extendió a toda la provincia. Luego, se desarrolló Vuelvo Virtual, en 2015; esta línea ofrecía a jóvenes y adultos la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual con una propuesta pedagógico-curricular interdisciplinaria. La tercera línea de trabajo es Vuelvo Tiempo de Superación, que consistió en convenios concertados con sindicatos o empresas que les permitió a los adultos trabajadores culminar la escuela secundaria con una cursada semipresencial.

En este sentido, el Plan Vuelvo a Estudiar se inserta en las directrices que fueron establecidas por el Consejo Federal de Educación (2015), en las cuales se propone que las políticas de inclusión educativa se inscriban en políticas interinstitucionales e intersectoriales, para activar y relacionar diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades (Alucin, 2019).

Vemos así con absoluta claridad una incitativa de carácter socioeducativa en pos de desarrollar una propuesta que contenga a sectores sociales para quienes el formato tradicional de escuela secundaria tendió a ofrecer menos oportunidades.

Entendemos que esta experiencia constituyó un ensayo cuya pretensión fue la de encarnar principios inclusivos. Entre sus acciones se destacan: visitas persistentes a jóvenes que «abandonaron» la escuela a los fines de sensibilizar y ofrecer opciones de retorno (el reingreso podía darse en cualquier momento del año); acompañamiento y orientación a través de Consejeros Juveniles; trayectorias escolares con flexibilización de tiempos y espacios educativos; desarrollo de líneas específicas para actores específicos, como por ejemplo, jóvenes «en conflicto con la Ley Penal», trabajadores agremiados en distintos sindicatos, jóvenes y adultos con discapacidades. En términos generales, implicó transformaciones al formato predominante que se expresan en el currículum escolar, en los procesos de producción y circulación del saber, en las formas de organización del trabajo docente y el tipo de formación, en la incorporación de nuevos actores en la dinámica educativa. Como dato anecdótico, podemos hacer mención a que El Plan Vuelvo a Estudiar fue premiado como mejor práctica innovadora en inclusión educativa de Latinoamérica en el marco del Seminario Internacional «Retención y permanencia escolar en América Latina» organizado por REDUCA en Antigua Guatemala.

En esta ocasión, a diferencia de las anteriores experiencias presentadas, notamos una principalidad del Estado en la propuesta. Si bien se replica un trabajo articulado con organizaciones de la sociedad civil, la iniciativa corre fundamentalmente por parte del Estado. Pero también adquiere mayor notoriedad la disrupción de la propuesta en cuanto a la mecánica pedagógica que despliega y los corrimientos estructurales en relación con la gramática escolar tradicional: flexibilidad horaria, articulación curricular con los saberes cotidianos de parte de quienes transitan las propuestas, la opción de la cursada virtual, la existencia de grupalidades con diferencia etarias.

5. A modo de cierre

El anhelo por la inclusión supone un beneficio para todos aquellos sujetos destinatarios de intervenciones con tales fines, pero también para todo el colectivo que hace a una comunidad. La escuela tiene el potencial de sensibilizar, de reducir distancias, de suspender desigualdades, aunque no siempre este imperativo

se ordena en un mismo sentido. En el caso de su aparición en el discurso epocal de políticas educativas de comienzos de siglo en Argentina, representó un reordenamiento axiológico acerca de las connotaciones que el principio de la igualdad ofreció en los orígenes del Sistema Educativo en el país. Así, la inclusión tendió a representar un propósito a alcanzar a partir de prácticas educativas que hagan de la conjugación del reconocimiento y contención de las particularidades de los actores con premisa igualitaria un ordenador de dichas políticas.

En ese sentido, desde el impulso estatal, la revitalización en algunos casos y la invención de dispositivos de rasgos escolares que revisaran los formatos predominantes en otros, fue y es un rasgo de época. Así, las experiencias presentadas, cuyas características representan la alteración del formato educativo predominante, expresan prácticas de reconocimiento de un contexto, de unos códigos, de unas cotidianidades, de una realidad material. Reconocimiento que pone en valor unas particularidades históricamente desatendidas por las políticas educativas. A su vez, la voz de los históricamente excluidos de la escuela secundaria, a partir de los modelos de gestión de las experiencias en cuestión, adquiere otro protagonismo. Las deudas pendientes son enormes, sobre todo porque muchas de ellas exceden a la intervención educativa, la desigualdad como flagelo, no solo no se detiene, sino que tiende a ampliarse. Aspecto que hace de las experiencias analizadas, la descripción de unos soportes destinados a amortiguar los efectos de dicho flagelo. No obstante, el imperativo de la inclusión adviene como un intento de “contrapeso” de una configuración social excluyente. Revertir de raíz esa configuración exige de una ingeniería que potencie más aún la articulación entre Estado y organizaciones de la sociedad civil a los fines de hacer frente el avance de los sectores de poder (fundamentalmente poder económico devenido político) que pugnan por la profundización de las desigualdades sociales. Sin dudas esta articulación excede las intervenciones de carácter educativo, no obstante, desde lo observado, estas pueden advenir trincheras laboratoriales como para que algo del orden de la inclusión, y garantía del derecho a la educación, acontezca.

Referencias bibliográficas

- Alucin, Silvia (2019): “Focalización y/o universalización: Análisis del plan ‘Vuelvo a Estudiar’ de Santa Fe, Argentina”. *A contracorriente: Una revista de estudios latinoamericanos*, 16 (2), 224-247.
- Buitron, Valeria; Sokolowicz, Dana; Spindiak, Jennifer y Terigi, Flavia (2021). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castro, Alejandra y Serra, María Florencia (2020): “Espacio escolar y utopía universalizadora”. *Perfiles Educativos*, 43 (171), 178-195. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>.
- Castro, Alejandra; Martino, Andrea; López, Vanesa y Van Cauteren, Analía (2020): “Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina” en Alejandra Castro, Silvia Patricia Oliva (comps.): *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chávez, Liliana; Schimkus, Roberto; Colombo, Serena y Gimenez, Juan (2016): “Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA”. *Revista Idelcoop*. 220, 93-107.

- Cragolino, Elisa (2011): “La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita” en María del Carmen Lorenzatti. (comp.): *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Vaca Narvaja Ed.
- Cragolino, Elisa (2015): “Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina)”. *Revista Educação em Perspectiva*, 6 (2), 199-226. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.652>.
- Díaz, Victoria; Stevenazzi, Felipe; García, Juan Pablo (2021). “Alterar ritmos y procesos en la monocronía. Búsquedas en la forma escolar para albergar diversas trayectorias” en Eloísa Ordoli y Pablo Martinis (coords.): *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Universidad de la República.
- Dussel, Inés (2004): “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Fattore, Natalia Mariné (2020): “Las formas de la igualdad: entre políticas y pedagogía”. *Momento: diálogos em educação*, 29 (1), 36-56. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9558>.
- Feldfeber, Myriam (2020): “La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras” en Felicitas Acosta (comp.): *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- González, Inés (2015): “Experiencia I Seminario de Educación Rural” en María Florencia Antequera, Martinba Chevasco, Romina Craparo y Serra, María Florencia (eds.): *Articulación social y prácticas sociocomunitarias. Un desafío para la universidad pública*. Rosario: Editorial UNR.
- González, Inés y Costantini, Alejandro (2011). “El caso de la alternancia en la educación media rural” en María Cristina Plencovich y Alejandro Costantini (coords.): *Educación, ruralidad y territorio*. Moreno: Ed. Ciccus.
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba* [Tesis doctoral no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosemberg, Diego (2015): “Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social”. *Le Monde Diplomatique. La educación en debate*, 36, 1-2.
- Sendón, María Alejandra (2011): “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria” en Guillermina Tiramonti. (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Serra, María Florencia (2021): “Del derecho a la educación en el medio rural. Experiencias de un ‘hacer escuela’ en la provincia de Corrientes (Argentina)”. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIX (19), 1-29.

- Serra, María Silvia (2012): “Espacios educativos, problemas y desafíos” en Margarita Trlin (comp.): *Seminario Internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación”*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Southwell, Myriam (2011): “Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputas con sus épocas” en Marcelo Krichesky (comp.): *Cuaderno de trabajo #2 Pedagogía social y educación popular: Perspectivas y estrategias sobre inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Steinberg, Cora; Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Tucumán: UNICEF-FLACSO.
- Steinberg, Cora (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Tucumán: UNICEF-FLACSO.
- Terigi, Flavia Zulema (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría]. Tucumán: FLACSO Argentina.
- Terigi, Flavia Zulema (2012): “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Ayacucho: Editorial Fundación La Hendija.
- Tiramonti, Guillermina (2011): “Escuela media: la identidad forzada” en Guillermina Tiramonti, (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.
- Vecino, Luisa y Guevara, Bárbara (2020): “Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión” en Myriam Southwell (dir.): *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vélez Funes, Carolina (2014): “La multiplicidad de actores en la construcción del espacio educativo de una escuela campesina”. *Ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Ziegler, Sandra (2011): “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?” en Guillermina Tiramonti. (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.

Notas biográficas

Franco Carbonari es Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Docente en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación de Docente de la Universidad Nacional de Rosario; Docente en la Maestría de Enseñanza en Docencia Universitaria; Docente en el Instituto de Educación Superior «Bernardo Houssay»; Asesor pedagógico en Universidad Abierta Interamericana (UAI).

María Florencia Serra es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU-UNL). Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE, CONICET-UNR) y docente en la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

Miscelánea

Aprender a aprender, o por qué es una mala traducción y sus consecuencias para la Sociología de la Educación

Francesc J. Hernández¹



¿Quién lo diría? Teclea uno en el buscador de Internet «aprender a aprender» en castellano y en una fracción de segundo el buscador contabiliza más de diecisiete millones de registros. Si el lector hace la prueba, tal vez se superen ya los veinte millones. Por lo tanto, el título de esta nota parece un despropósito arrogante, una osadía irreflexiva: ¿cómo puede haber tanta referencia equivocada? Además, qué tiene que ver todo esto, sea o no un error de traducción, con la sociología de la educación. Adelantaré que esta última cuestión la resolveré en dos pinceladas, una a mitad del texto y otra al final. Bueno, vayamos al comienzo del asunto.

El origen de la fórmula *aprender a aprender* se encuentra en una expresión de Johann Wilhelm Süvern (1775-1829), un personaje absolutamente marginal en la historia. De él sabemos pocas cosas: que fue un prusiano y discípulo del filósofo Friedrich Schelling (1775-1854). Tal vez hablar de discípulo resulte exagerado, porque ambos nacieron en el mismo año. En todo caso, tenían una afinidad doctrinal.

Estos dos datos, el origen prusiano y la afinidad con Schelling, nos permiten avanzar bastante sobre qué significado debemos dar a la expresión de Süvern. Pero no nos precipitemos con la formulación exacta y entendamos el contexto del asunto.

Prusia es un topónimo que desapareció en el siglo xx y que en los tiempos anteriores tuvo una geometría variable. Es preciso hacer un poco de historia. A partir del siglo xvi, el continente europeo se convirtió en un campo de múltiples batallas de guerras que tomaban como pretexto cuestiones religiosas, más concretamente la adhesión a las teorías reformistas o la fidelidad al papado establecido en Roma. Cuando se firmó la Paz de Westfalia (1648), el continente estaba fragmentado en más de dos centenares de pequeños dominios, un mosaico en el que las denominaciones generales (como la pomposa del Sacro Imperio Romano Germánico) eran más bien aparentes. Una hábil política expansionista fue consolidando el Reino de Prusia y aumentando sus territorios alrededor de la marca de Brandemburgo. A diferencia de otros reinos europeos, la vieja Prusia no presentaba defensas o límites naturales (como cadenas montañosas, ríos caudalosos o mares), por lo que tuvo que fiar su mantenimiento y expansión a la construcción de un férreo Estado y a una hábil acción geoestratégica, que ciertamente resultó exitosa. Así, fue ampliando sucesivamente sus dominios hasta que, cuando murió el mencionado Süvern, Prusia se extendía desde el Mar Báltico hasta el Rin, frontera natural con Francia, e incluso pronto se desbordó más allá, con los territorios de Alsacia y Lorena. En la única cosa en que se pusieron de acuerdo las grandes potencias res-

pecto de la Europa posterior a la II Guerra Mundial es que Prusia no tenía que reaparecer. Aquella acción política de la marca de Brandemburgo en expansión tuvo dos consecuencias importantes para nuestro tema. En primer lugar, ese férreo Estado prusiano necesitó poner en marcha un sistema educativo incluso antes de la Revolución Francesa, es decir, con anterioridad a que la autoconcepción de la República como el resultado de un Contrato Social, exigiera un dispositivo de introducción de las nuevas generaciones en tal pacto, a saber, la escolaridad obligatoria (y la decapitación de los borbones ajenos a tal pacto). Pero además la expansión de Prusia hacia poniente determinó la reconfiguración de sus centros de poder, que fue agujerada por las campañas de Napoleón. Así, la capitalidad osciló entre la antigua marca de Brandemburgo, las costas bálticas, donde estuvo Königsberg (ahora Kaliningrado) y, finalmente, Berlín. El traslado a esta ciudad de la Universidad de Halle a principios del siglo XIX, precisamente a causa de una débil tregua en el avance napoleónico, animó un debate históricamente inédito sobre la función de la universidad, en el que participó una porción selecta de la intelectualidad prusiana (Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, e incluso Schelling había fijado su posición anteriormente) y del que se derivó una consecuencia tan importante como la incorporación de la investigación a la tradicional función docente de la universidad. Si ahora los enseñantes universitarios se identifican como personal docente e investigador (vulgo: PDI) es precisamente por lo que se teorizó entonces.

Pues bien, en ese contexto, la formulación de Süvern (mal traducida, como explicaré) se entiende perfectamente. Asistimos a una pieza en diversos actos.

Primer acto. Immanuel Kant, que sienta cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg, revoluciona el ámbito del pensamiento con su *Crítica de la razón pura* (1781). Dejaré para más adelante otras aportaciones específicamente pedagógicas de Kant para centrarme en el hecho de que su propuesta filosófica se etiquetó en general de *formalismo*. Con esta expresión se quiere dar a entender que una serie de aspectos de la *Crítica* tenían que ver con las formas y no con los contenidos. En primer lugar, la razón sometía a juicio a la misma razón, pero lo hacía en su uso *puro*, es decir, al margen de todo conocimiento, de cualquier contenido concreto. En segundo lugar, fruto de someter la razón al tribunal de sí misma, se descubriría que lo que ella aportaba a la síntesis del conocimiento eran una serie de *formas* puras, ya fuera el espacio y el tiempo proporcionados por la facultad que denominó *sensibilidad* (no se confunda con el uso actual de este término), los conceptos puros del *entendimiento* o las ideas que guiaban a la *razón* como faros inalcanzables en la lejanía (aquellas mismas que los franceses estaban bordando en la bandera revolucionaria: Libertad, Igualdad y Fraternidad). La *Crítica* era un *formalismo*, una precaución para no incurrir en dogmatismo.

Segundo acto. Un cuarto de siglo después, Georg Wilhelm Friedrich Hegel le da la puntilla a la *Crítica* de Kant con su *Fenomenología del espíritu* (1807). La frase definitiva que se puede leer en su prólogo tiene algo de enigmático: «Y ese miedo a errar [el de Kant], no será ya el error mismo». Claro, porque la misma separación de forma y contenido es, en ella misma, dogmática, se plantea *antes* de la *Crítica*. Es decir, la razón antes de ser sometida al tribunal de la razón, ya acepta que se tiene que presentar en su uso *puro*. Y esta es una aceptación infundada, dogmática. Para huir del dogmatismo, caemos en el dogmatismo (Nietzsche lo expresaba con una metáfora muy aguda: Kant, el *gran chino* de Königsberg, era una zorra, que había limado los barrotes de la jaula donde estaba encerrada, para salir y volver a entrar; Ortega y Gasset copió estas metáforas sin identificar la procedencia). Por tanto, defiende Hegel, no podemos partir (dogmáticamente) del formalismo, de separar la forma del contenido. No es preciso explicar cómo Hegel

resolvió el problema (o creyó resolverlo) con una representación del (auto)movimiento de la conciencia que refleja «como en contorno de sombras» el movimiento histórico y el despliegue mismo de la filosofía. Dejemos esto de lado. Lo importante es que el péndulo que estaba en el formalismo había oscilado hasta el otro lado.

Tercer acto. Schelling se opone a Hegel, incluso después de muerto este. Schelling, compañero de juventud de Hegel, se distanció de la filosofía de este ya con la publicación del *Sistema del Idealismo Trascendental* (1803). En 1841, cuando las autoridades prusianas advirtieron que los discípulos de Hegel (muerto diez años antes) en la Universidad de Berlín comenzaban a extraer consecuencias peligrosas de sus teorías enarbolando la potencia crítica de la dialéctica (y allí tienen a un jovencísimo Karl Marx, dispuesto a convertirse en profesor de Lógica en Berlín), llamaron a Schelling para que depurara las cátedras filosóficas de semejantes inclinaciones hegelianas (y naturalmente despidieron a todos aquellos dialécticos: Marx tuvo que dedicarse al periodismo; tal vez si se hubiera quedado en la universidad ahora sería un desconocido). En el *Sistema* de 1803, Schelling recuperó a Kant, o al menos la idea kantiana de la potencia de la subjetividad, de la actividad de la razón en la constitución del conocimiento. ¿Una vuelta al formalismo kantiano? No importa si fue realmente así, y podríamos discutir largo y tendido sobre ello (y la filosofía de Schelling da para bastantes debates, sobre todo si tiramos del hilo de la noción de *naturaleza* y nos aparecen el espectro de Spinoza o los efluvios del Romanticismo), lo relevante para nuestro tema es que Süvern lo debió de entender así. El péndulo retorna.

Antes de entrar en la formulación exacta de Süvern, daré una primera pincelada sobre qué tiene que ver todo esto con la sociología de la educación.

Volvamos a Kant. En la cátedra de Königsberg (Kaliningrado) también dictó un curso sobre Pedagogía (hay una magnífica traducción en castellano del exiliado Lorenzo Luzuriaga). En general sigue a Jean Jacques Rousseau (bueno, no siempre, le discute la función *natural* del calostro), pero da un importante paso adelante. Recordemos a Rousseau. Como el ginebrino escribió en la carta al barón Chrétien Guillaume de Lamoignon de Malesherbes (la nobleza siempre con largos nombres) de 12 de enero del 1762: «[M]is tres escritos principales, a saber, aquel primer Discurso [sobre las Ciencias y las Artes], el que versa sobre la Desigualdad [de los seres humanos] y el Tratado sobre la educación [el Emilio] [...] son inseparables y forman un mismo conjunto.» ¡Ya estamos en el campo de la sociología de la educación!, supondrá el lector. Pues no. Un principio normativo (el primer Discurso), un tratado sobre la desigualdad (el segundo, desarrollado en *Del Contrato Social*) y el *Emilio*, juntos e inseparables, nos ubican en la relación entre sociedad y educación, pero aún no estamos en el ámbito de la sociología, porque, como decía Pierre Bourdieu, todo lo social no es sociológico. Falta introducir aquel conjunto inseparable en el campo de la ciencia. Y ello precisamente es lo que hace Kant, o quería hacerlo y no pudo porque la vejez y la demencia senil lo impidieron, pero dejó trazadas las líneas fundamentales de su argumento (como bien reconoció su discípulo agradecido Johann Friedrich Herbart, el padre de la aplicación de la psicología a la educación y la matematización de sus rendimientos). El argumento de Kant es que aquella pedagogía, aquella teoría de la educación (que siguiendo a Rousseau estaba tan vinculada con la desigualdad y el pacto social) se había de ubicar en la parte del sistema de las ciencias que tenía que ver con la libertad humana (la otra parte era la que tenía que ver con la naturaleza, la vieja *Física* de Aristóteles). Hasta aquí, ningún problema, solo que hoy denominaríamos a aquella parte *ciencias humanas y sociales* (los alemanes conservan el pomposo *Geisteswissenschaften*: ciencias del espíritu). Pero atención. Kant denominó a aquella parte: *metafísica transcendental de las costumbres*, una etiqueta que tira de espaldas, aunque no es para tanto. Por *metafísica transcendental*

entendía *ciencia* (a diferencia de la metafísica dogmática, de la que se había de prescindir después de la tarea de la *Crítica*). La clave está en la palabra *costumbres*: ¿ciencia de las costumbres? El término alemán es *Sitten*, que también podemos traducir por *hábitos*. Pero esta palabra tiene para nosotros un sentido casi fisiológico, de conducta repetida. Si en lugar de *hábitos* escribimos *habitus*, la cosa se soluciona. ¿Qué otra cosa es una pedagogía dentro de una ciencia de los *habitus* que lo que hicieron Bourdieu y Passeron en *La reproducción*? Ya hemos llegado a la sociología de la educación, y el mismo camino recorrió Hegel, tan crítico con Kant, solo que en lugar de aquella *metafísica trascendental*, él se embarcó en una *Filosofía del derecho*, una auténtica matriz del pensamiento posterior cuyo título mantiene una ambigüedad imperceptible en castellano, porque el alemán *Recht* como el latín *Ius*, designan el derecho y lo justo, lo recto. Al mismo tiempo que Hegel pergeñaba su *Filosofía del derecho*, un ingeniero francés apellidado Comte juntaba inadecuadamente una raíz latina (socio) y otra griega (logía) para formar una palabra que haría fortuna, pero su noción ya estaba bien descrita por Kant y por Hegel. Por cierto, ¿a qué se dedicó Marx después de que frustraran su carrera universitaria y mientras hacía crónicas periodísticas? A criticar la *Filosofía del derecho*, precisamente.

Después de todas estas explicaciones contextuales, vayamos con el núcleo del asunto: ¿Pero qué dijo exactamente Süvern? La fórmula que utilizó este schellingniano fue, en alemán, «*Lernen lernem*» o, mejor: «*Lernen des lernens*». Explicaré esta expresión detalladamente y cómo se generó la mala traducción habitual.

La palabra alemana *lernen* equivale al verbo *aprender*. En alemán, los verbos se escriben con minúscula inicial, a diferencia de los sustantivos, que presentan mayúscula inicial. Por eso, *Lernen* es un verbo a principio de frase o la forma sustantivada del verbo *aprender*, y que puede traducirse también con el sustantivo *aprendizaje*. Por ejemplo, el grueso libro de Klaus Holzkamp titulado precisamente *Lernen* se suele citar como *Aprendizaje*. La palabra *aprendizaje* es curiosa porque se forma con un sufijo (-aje) que indica acción (*abordaje*, *aterrijaje*) aplicada a *aprendiz*, que a su vez se forma con otro sufijo (-izo, -iza, apocopado en el masculino) que aquí denota propensión respecto a una acción (como *enamoradizo*, *olvidadizo*), y que en realidad equivale a un participio presente. De hecho, en catalán se forma directamente con la marca de tal participio: *aprenent*, -a. Por esta doble sufijación, a veces apocopada y con función de participio, algún castellanohablante puede creer que hay una cierta distancia entre el verbo (*aprender*) y el sustantivo (*aprendizaje*), pero no es así.

Sigamos con el alemán. El artículo determinado *des* (y el añadido de la *s* posterior en la palabra *lernens*) son, en alemán, marcas de genitivo. El alemán, como el latín o el vasco, es una lengua que presenta declinaciones, es decir, muestra cambios en sustantivos, artículos o pronombres según la función que estos realizan. Las personas que estudian inglés están acostumbradas a aquella *s* del genitivo sajón, un residuo de la declinación. El genitivo es el caso que, en castellano, expresamos con la introducción de la preposición *de*. Como hablamos del genitivo de un artículo determinado, la traducción de *des* es la contracción *del*. Por tanto, *lernen des lernens* se puede traducir al castellano de diversas maneras, según utilicemos *aprender* o *aprendizaje*, pero siempre con la partícula *del*: *aprender/ aprendizaje DEL aprender/ aprendizaje*.

Desgraciadamente esta fórmula *Lernen des lernens* se trasladó al inglés como *learn to learn*, porque *to* es la preposición inglesa que se usa antes de un infinitivo. Y aquí exactamente radica el problema, porque *to*, considerada como preposición que precede a un verbo en infinitivo, se puede traducir de diversas formas, pero la más frecuente es *a* (y nunca *de*). De esta forma *aprender/ aprendizaje DEL aprender/ aprendizaje* se transformó en *aprender A aprender*, aunque existe una diferencia radical de sentido entre las dos expresio-

nes. Si lo formuláramos en latín, podríamos decir que la preposición *ex* se transformó sutilmente en la preposición *ad*. Dicho de otro modo, que de *de* o *desde* se pasó a *a* o *hacia*. Si hiciéramos una metáfora temporal diríamos que la fórmula original era un aprender *desde* lo que había antes, mientras que la traducción habitual es aprender *hacia* lo que viene después.

La importancia pedagógica de esa transformación semántica es muy notable. Si decimos que una persona debe *aprender a aprender* nos referimos a alguna cosa de la que no dispone el individuo. Pero si hablamos de *aprender del aprender* estamos considerando que la persona ya dispone de un aprendizaje y lo que puede hacer es aprender de cómo consiguió tal aprendizaje o lo que ello significó (ojo con este *significó*, que recuperaré más adelante). Por tanto, ya presuponemos que dispone de aprendizaje y de la capacidad de realizar un aprendizaje sobre el mismo aprender.

Naturalmente si sacamos de la chistera el lema *aprender a aprender* abrimos la puerta a una legión de charlatanes que sustituyen la capacidad que ya posee el individuo por algo de lo que ellos (los charlatanes) disponen y administran; y entonces se aprestan a impartir cursos sobre cómo aprender a aprender, con una buena parafernalia de palabras que empiecen por *neuro-*, pegatinas y rotuladores de colores. Enarbola esta legión de charlatanes el mismo paternalismo indecente de aquella gente que dice que a los pobres no hay que darles un pez, sino enseñarles a pescar (precisamente a aquellos que llevan milenios haciéndolo y que, si no lo pueden hacer ahora, es porque les hemos esquilado sus aguas con nuestras flotas hipertecnificadas). Y en definitiva se trata del juego de trileros que vuelve a entender enseñanza cuando dice *aprendizaje*. Debes «aprender a aprender» significa para ellos: «voy a enseñarte a ser enseñado».

Pero incluso podemos afinar aún más en el significado de *lernen des lernen*, volviendo a aquellos tres actos filosóficos mencionados (Kant, Hegel y Schelling). La fórmula no puede ser un mero formalismo, como si no hubiera contenido, porque esta sería una lectura, digamos, kantiana, anterior al *acto* de Hegel y al de Schelling. Recuerden que aquí (en el *Sistema* de 1803) lo que cuenta es la potencia del sujeto, una línea de interpretación de Kant, que había comenzado con Fichte, siguió con Schelling y en la misma estela está Arthur Schopenhauer, con *El mundo como voluntad y representación* —como voluntad y representación... ¡del sujeto!— e incluso se encuentra también Adorno —que encontró en la actividad de aquel sujeto (trascendental) el correlato de la sociedad (tal es el arco que liga su curso sobre la *Crítica de la razón pura* y su curso de *Introducción a la sociología*). Y en una orientación semejante, está el pansociologismo de Durkheim y su sociología de la educación. Por todo ello, lo que la fórmula significa es el hecho de que la persona, desde su actividad (Schopenhauer diría desde su «voluntad y representación», pero no se queden solo con la «voluntad» porque acabarán marchando al paso de la oca) *aprende* y *aprende de* su aprendizaje. Este carácter reflejo se ha enunciado en múltiples ámbitos, desde la neurología hasta la psicopedagogía constructivista. Y aquí precisamente se ubica la segunda y definitiva pincelada, que explica por qué todo esto es sumamente relevante para la sociología de la educación.

Estamos dotados para aprender del aprender, por la potencia autorreferencial del sistema nervioso (y resulta inexcusable no citar aquí a Niklas Luhmann, que hizo de lo autorreferencial la clave de su sociología), pero también por la índole biográfica de la existencia humana. Y esto plantea una diferencia específica entre los seres humanos y el resto de cordados.

Los cordados compartimos un cordón neuronal de carácter axial, frecuentemente con alguna zona especializada (un *nudo* en la *cuerda*), que corre paralelo a un tubo digestivo y presenta una cierta protección

(lo que en nuestro caso son: médula espinal, encéfalo, columna vertebral, cráneo y costillas). Los seres vivos aprenden y podemos suponer que la configuración de los cordados permite aprender del aprender. Hay suficientes descubrimientos etológicos en este sentido. Lo relevante para los seres humanos es la peculiar materia lingüística en la que expresamos este aprendizaje (digo *peculiar* para marcar la diferencia con los lenguajes animales que, hasta donde sabemos, no son susceptibles de niveles metalingüísticos o escritura). El hecho de que esto, como dije antes, nos *significa*. A ello se refiere precisamente la índole biográfica de la existencia humana, pero adviértase que *biográfica* dice más de lo que aparenta. En castellano se usa *biografía* como sinónimo de *vida*, pero en realidad significa *escritura* (grafos) de la *vida* (bios). Esta índole narrativa de la vida humana es una vieja conocida de la filosofía (Schleiermacher, Wilhelm Dilthey) y de la sociología, desde Max Weber (discípulo de Dilthey) o el interaccionismo simbólico hasta los conceptos de *competencia narrativa* (Ivor Goodson) o *biograficidad* (Peter Alheit y Bettina Dausien), estos más próximos a la tradición de Antonio Gramsci o Raymond Williams, y que naturalmente está a un paso de la acción comunicativa de Jürgen Habermas o el reconocimiento de Axel Honneth. El asunto fundamental es que el individuo se narra la vida que está viviendo, y tiene una cierta espontaneidad para hacerlo, pero se la relata con elementos aportados por la sociedad, y aquí *aportados* significa también que los individuos reciben más o menos unos elementos u otros en función de su posición. Volvemos de nuevo a Bourdieu.

En síntesis: las personas disponen de la capacidad de aprender (en cuanto seres vivos), de la capacidad de aprender del aprender (como cordados) y de hacerlo lingüística o simbólicamente con lo que aporta la sociedad. Y estudiar precisamente esto, desarrollar una *sociología del aprendizaje* viene exigido por el giro psicopedagógico constructivista. En la sociología de la educación confluyeron la vieja pedagogía social y la sociología de la escuela. Basta revisar los estudios bibliométricos para ver que en nuestras revistas, la sociología de la escuela mengua, y que la ampliación de la sociología de la educación a la formación se debe abrir, siguiendo el hilo argumental anterior, a una sociología del aprendizaje.

Si en algo están de acuerdo todos los constructivismos es que, por utilizar una fórmula del mencionado Holzkamp, todo aprendizaje es un coaprendizaje (*mitlernen*), siempre aprendemos con los demás. Todo aprendizaje, aunque sea el movimiento reflexivo de aprender de nuestros propios aprendizajes, es social y susceptible de análisis sociológico. Si quisiéramos actualizar a Süvern deberíamos decir: *Mitlernen des mitlernens*, coaprender/coaprendizaje del coaprender/coaprendizaje.

Para concluir. Cuando oiga «aprender a aprender», recuerde que usted ya sabe «(co)aprender del (co) aprender». No permita que se lo quiten y, si puede, estúdielo sociológicamente.

Reseña

Participar es mucho más

Pardo Beneyto, Gonzalo y Abellán López, María Ángeles (2022). *Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza*. València: Tirant lo Blanch. ISBN: 978-84-1937-654-1, 272 páginas.

Carlos Hernández Coscollà¹

Participar es mucho más en las edades infantiles y juveniles. Presenta más beneficios, caminos, posibilidades y, sobre todo, abre más futuro del que se espera. Ese es núcleo a partir del cual Gonzalo Pardo Beneyto y María Ángeles Abellán López han impulsado y coordinado el libro *Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2022). Como resultado, se presentan en un solo libro dos cartografías: una de la teoría de la participación juvenil e infantil y otra de sus experiencias y prácticas recientes a través de los estudios y miradas de más de veinticinco especialistas que dan forma a este estudio, que combina la la sociología, la política, la educación, el derecho, el trabajo social y comunitario y mucho más.¹

«Participare aude», atrevete a participar. El estudio se abre haciendo mutar el famoso lema ilustrado de Kant, de la mano de Freire y Dewey, con una mirada al futuro. El profesor José Beltrán ilumina un camino plagado de puntos de referencia en los que la unión entre educación y democracia ha dado lugar a diversas prácticas a través de las que «se apalabra el mundo».

A partir de este proemio, se abre directamente un debate que puede ser central: el del sufragio de los niños y niñas. Lourdes Gaitán Muñoz expone las teorías que refuerzan o cuestionan las bases del sufragio, dejando entrever que, más allá de centrarse el debate en la eliminación de la barrera de edad que limita el voto en los estados democráticos, quizá sería más realista hoy «reducir el umbral antes que fracasar quitando el límite». Incluso abrir el camino a otro tipo de participación en la franja de edad de 6 a 16 años, donde el debate y las propuestas también puedan resultar relevantes. Participar en política, abrir espacios, sugerir foros... «Cuando la democracia está deteriorada, solo se arregla con más democracia», decía Freire. Desde esta perspectiva, Andrés Falck y Patricia García-Leiva añaden la propuesta, elaborada durante más de ocho años en sus trabajos, del «ágora infantil», donde la práctica democrática redundará en una variedad de efectos psicosociales positivos. Un ejercicio que se nutre de la explicación de los procesos, la comprensión de las instituciones, la realización de diagnósticos y la elaboración de propuestas, elaboradas de un modo lúdico, con diálogo, deliberación y votación.

¹ Carlos Hernández Coscollà, Aprentell, hcoscolla@gmail.com.

El despliegue del amplio catálogo teórico sobre la participación y la educación viene de la mano de María Ángeles Abellán López, que realiza un mapeado amplio en el que destaca un componente importante: la tradición teórica de «la educación democrática». Empezamos a ver con claridad que los instrumentos democráticos, como los presupuestos participativos, son una escuela de ciudadanía de numerosos aprendizajes. En este punto, los profesores de la Universidad de Alicante, Diana Jareño Ruiz y Liberto Carratalá Puertas, establecen un horizonte potente en las formas de investigación donde destacan las miradas a largo plazo, la detección de necesidades, el soslayamiento de la adultocracia, la planificación y la reflexión para enriquecer la metodología.

El proyecto de «ciudades amigas» de UNICEF-España implica a 342 municipios con la participación de cuatro millones de niñas y niños. Todo ello implica crear órganos de participación que llegan hasta la alcaldía de los municipios, consolidar los retos abiertos, las consultas a los niñas y niños, tal como relatan Helena Serrano Gaviño y Silvia Casanovas Abancó. Recuerdan que participar «es mucho más que la voz o votar: también es el trato, practicar la tolerancia, el acercamiento institucional, la posibilidad de ampliar la transparencia, el respeto y la voluntariedad, el sentimiento de pertenencia, la adaptación de los procesos, la inclusión social y el fomento de la responsabilidad». Las iniciativas de UNICEF han sido estudiadas por Gonzalo Pardo Beneyto, que concluye que es positivo que se abra la decisión, pero que todavía no se entiende la participación como un espacio educador y empoderador; la prueba es que los municipios en los que se destinan más presupuestos participativos infantiles y juveniles se convierten en escuelas de convivencia democrática, generando muchos más beneficios cívicos que los que meramente se realizan con el objetivo de abrir un poco más la participación del municipio.

Dos contribuciones internacionales se añaden al estudio que presentamos. Por un lado, los proyectos portugueses de participación juvenil, que de manera interesante concluyen que las iniciativas sobre el medio ambiente y el deporte son las más destacadas, tal como estudian Roberto Falanga y Carlos Paz, poniendo en valor a la población juvenil. Por otra parte, La Habana se compara con Valencia en las prácticas de participación infantil, en un estudio de Yisel Rivero Baxter, donde destaca (en el imaginario de las niñas y los niños) el formalismo de la capital cubana y las asambleas de las escuelas valencianas. Asimismo, se concluye que todavía la participación escolar no ha llegado a tocar los pilares fundamentales de los centros, solo sus partes más periféricas.

Conviene revisar los resultados del proyecto de investigación sobre los presupuestos participativos infantiles de la Comunitat Valenciana, tal como recomienda María F. Zaragoza Martí, de la Universidad de Alicante, con 24.648 participantes y 96 proyectos en la fase final, en el nuevo marco de la Ley de la Infancia 26/2018 de la Generalitat Valenciana, que también insiste en la importancia de la participación en la edad juvenil.

También «participar es mucho más» en el ámbito de la discapacidad. Natalia Simón Medina y César Sánchez Álvarez han revisado la literatura al respecto y han encontrado más de mil estudios realizados en los últimos años que, como señalan, tal vez presenten un sesgo demasiado adultocéntrico. Participar es mucho más también con la técnica del «photovoice», de fotografía y narrativa, que es la clave de la participación de las jóvenes de etnia gitana desarrollada en el proyecto RoMoMatter en Alicante, con el apoyo de la Unión Europea. Esta iniciativa se basa en la interacción con comunidades, donde se generan soluciones de los problemas, dando lugar a una transformación social colectiva, «que es la verdadera razón de ser de las experiencias participativas». Un proyecto generado y adaptado por Francisco Francés García, María José Sanchís Ramón y María Félix Rodríguez Camacho.

A pesar del buen servicio de los Centros de Atención Temprana, la participación es baja. Esa es la conclusión en el caso de los centros estudiados por la Universidad Miguel Hernández de Elx, donde se ha llevado a cabo una encuesta con 370 respuestas para valorar su calidad y así fomentar una relación participativa, que tiene relación con la infancia. La participación en talleres y actividades bajaba hasta el 25% tal como muestran Irene Belmonte Martín, Alejandro Rabasa Dolado, Agustín Pérez Martín y Kristina Polotskaya.

Recientemente, en 2021 se hizo un estudio sobre los presupuestos participativos municipales infantiles en cuatro municipios —Villena, Dénia Alcoi y Bellreguard—. El libro que comentamos los compara y explica que Dénia, con cinco ediciones del proyecto, generó una relación clave entre la Concejalía y los centros educativos. Villena, con una aportación 20 000€, ha generado la primera edición con los grupos de sexto de Educación Primaria de los centros, que incluye talleres, la revisión técnica y la votación de los proyectos. Alcoi, con 480 alumnos y el Consejo Local de la Infancia, incluyó la participación de los niños y niñas como portavoces en el pleno municipal para explicar los proyectos. Por su parte, Bellreguard desarrolló sus presupuestos participativos que rondan los 4 500€ con el centro educativo Gregori Mayans en 2021, que incluyó una campaña de difusión, protagonizado por el alumnado de cuarto, quinto y sexto de Primaria. Por todo ello destaca la diversidad y variedad de instrumentos y de formas de transmisión del proyecto. Todo ello está comparado y recogido por los profesores María Ángeles Abellán López, Gonzalo Pardo Beneyto y Bernabé Aldeguer Cerdà. Por su parte, la Vall d'Uixó se ha consolidado como ciudad educadora. En 2021 se consolidó el proyecto y en abril del 2022 se dio una entrada potente a la innovación educativa en los centros, con amplios encuentros formativos, programas de mediación y de resolución de conflictos en los centros y en el municipio, se desarrollaron propuestas de aprendizaje-servicio en la comunidad, así como caminos escolares seguros, entre otras cosas. Se llegó a crear el espacio de difusión en la radio local, dando lugar a una liga de debate. Este proyecto, llamado «La Vall Innova» lo narran en el libro sus impulsores, Carmen García Arnau, Vicent Rebollar Cubells y Vicente J. Valls Martínez.

¿Cómo convive la juventud con valores como la conformidad, el logro, el universalismo, la autonomía, o el éxito? Los resultados se muestran en el libro que reseñamos, que resalta unos valores dominantes relacionados con la individualidad; destacan como instituciones más prestigiosas las jurídicas y menos las instituciones políticas. Estas son las conclusiones de Liberto Carratalà Puertas y Diana Jareño Ruiz, que alertan sobre la creciente valoración del autoritarismo en las sociedades juveniles contemporáneas.

El libro «Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de democratización y gobernanza» se cierra una magnífica reflexión de Javier Ortega Fernández, que sitúa los amplios problemas del adultocentrismo y revisa los procesos de participación, con propuestas importantes, como por ejemplo la mejora de la autodiagnos, los grupos motores (que resultan ser claves para los procesos participativos) así como la generación de recursos basados en la experiencia. En definitiva, la obra se presenta como una invitación a reflexionar más profundamente sobre la participación, que puede ser mucho más.