



**CUADERNOS
DE
HUMANIDADES
N°34**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES**

2021

DOSSIER
**APRENDIZAJES, SUBJETIVIDADES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
INTERPELACIONES EN CONTEXTOS DIVERSOS**

ISSN 2683-782x (En línea)

CUADERNOS DE HUMANIDADES N° 34

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
2021**

**COMISIÓN DE BIBLIOTECA
Y PUBLICACIÓN DE LOS
CUADERNOS DE HUMANIDADES**

1

© Cuadernos de Humanidades es una publicación anual de la Comisión de Biblioteca y Publicación de los Cuadernos de Humanidades de la FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA.

Edición en línea: ISSN 2683-782x

Domicilio Editorial: Avda. Bolivia 5150 (4400) Salta - Argentina
Tel: 54-0387-425-5457/5480



Esta obra se publica bajo licencia de Creative Commons 4.0 International (Atribución – No Comercial – Compartir Igual)

Edición a cargo de Betina Campuzano

Corrección de textos: Estela Picón

Traducción de resúmenes: Laura Bottiglieri

Diseño y diagramación: María Noelia Mansilla Pérez y Víctor Enrique Quinteros

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Cr. Víctor Hugo CLAROS
Rector

Dra. Graciela MORALES
Vice Rectora

FACULTAD DE HUMANIDADES

Dra. Emiliana Catalina BULIUBASICH
Decana

Dra. Mercedes Celia VÁZQUEZ
Vice-Decana

Dra. Norma Liliana LIZONDO
Secretaria Académica

Lic. Norma Teresa NAHARRO
Secretaria Administrativa

Mg. Néstor Rodolfo CRUZ
Secretario Técnico

Cuaderno de Humanidades N° 34
ISSN 2683-782x (En línea)

COMITÉ EDITORIAL

Editora Académica Betina Sandra Campuzano
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Directora Laura Inés Bottiglieri
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Coordinadora Laura Leticia Marziano
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Antropología Virginia Sosa
Universidad Nacional de Salta, Argentina
José Miguel Naharro
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Ciencias de la Comunicación Sergio Grabosky
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Fedra Aimetta
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Ciencias de la Educación Ana Laura Mercader
Universidad Nacional de Salta, Argentina
María Alejandra Rueda
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Filosofía Mariela Vargas
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Historia Gustavo Parrón
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Escuela de Letras Estela Picón
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Departamento de idiomas Laura Inés Bottiglieri
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Laura Leticia Marziano
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Biblioteca y Hemeroteca de Humanidades Silvia Leonor Miranda
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Comité Científico

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue,
Argentina

Francisco Naishtat

Universidad de Buenos Aires,
CONICET, Argentina

Tatiana Navallo

Universidad de Montreal, Canada

Lila Perrén de Velasco

Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

Omar Rincón

Universidad de los Andes, Colombia

Adriana Patricia Ronco

Centro Universitário Augusto Motta
UNISUAM, Brazil

Adriana Stagnaro

Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Jorge Steiman

Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

César Tcach

Universidad Nacional de Córdoba,
CONICET, Argentina

Daniel Weidner

Humboldt Universität zu Berlin, ZfL
Berlin (Zentrum für Literatur und
Kulturforschung), Germany

María Inés Mudrovcic

Universidad Nacional del Comahue,
CONICET, Argentina

Jorge Martínez

Universidad Nacional de Tucumán,
CONICET, Argentina

Mauro Mamani Macedo

Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Peru

Gloria Edelstein

Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

Gonzalo Espino Relucé

Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Peru

Francisco Miguel Espino Jiménez

Universidad de Córdoba, Spain

Alejandro Espinosa Yáñez

Universidad Autónoma Metropolitana
-Unidad Iztapalapa-, Mexico

Álvaro Fernández Bravo,

Universidad de San Andrés, CONICET,
Argentina

Manuel Fernández Cruz,

Universidad de Granada, Spain

Leonardo Funes, Universidad de

Buenos Aires, CONICET, Argentina

Mercedes Leal, Universidad Nacional
de Tucumán, Argentina

James Loucky, Western Washington

University, United States

María Eduarda Mirande,

Universidad Nacional de Jujuy,
Argentina

Diseño y Diagramación María Noelia Mansilla Pérez
Víctor Enrique Quinteros

Corrección de textos Estela Picón
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Traductores Ángeles Urrizaga
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Laura Inés Bottiglieri,
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Evaluadores del Dossier N° 34 María Mercedes Tenti
Universidad Nacional de Santiago Del Estero,
Argentina
Mario Ayala
Universidad Nacional de Tierra Del Fuego,
Argentina
Fernanda Elisa Bravo Herrera
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Soledad Blanco
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Andrea Violeta Flory
Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
Lucas Andrés Perassi
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
Adrián Eduardo Chirri
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Claudio Nuñez
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Juana Mariela Villagra
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
Gabriela Soria
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Natalia Lorena Montero
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

María Eugenia Burgos
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Graciela Del Rosario Wayar
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Clemencia Esther Postigo
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Beatriz Aciar
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Paola Guardati
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Clara Diaz
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Gabriela Dueñas
Universidad Del Salvador, Argentina

Ana Josefa Martos Mula
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Gabriela Siñanes
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Cecilia Ziperovich
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Víctor Omar Jeres
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Ivanna Gabriela Callieri
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Adriana Serrudo
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Carmen Mónica Tolaba
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Beatriz Vega
Universidad Nacional de Salta, Argentina

ÍNDICE

Dossier: Aprendizajes, subjetividades e instituciones educativas: interpelaciones en contextos diversos

Coordinado por **Mónica Tolaba e Ivana Callieri**

Presentación <i>Mónica Tolaba e Ivana Callieri</i>	13
La caza furtiva. Circulaciones y apropiaciones del conocimiento escolar en escuelas secundarias para adultos en contextos de encierro de la provincia de Santa Fe <i>María Eva Routier</i>	16
La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar <i>Ana Soledad Herrera y Cecilia Ordoñez</i>	31
La escuela secundaria desde las voces de los y las estudiantes. El caso de una escuela rural de la ciudad de Salta <i>Pilar Corregidor</i>	46
Voces adolescentes jujeñas durante la pandemia covid 19 <i>Elena Patricia Montes</i>	58
Infancias: Entre la pobreza, educabilidad y patologías <i>Melina Gabriela Hernández</i>	68
“De eso sí se habla”. Cuerpo, sexualidad y ciudadanía en contextos indígenas <i>Gustavo Cabana</i>	82
Las instituciones educativas y el cuidado de la sexualidad de los adolescentes en el contexto de pandemia durante el año 2020 en la provincia de Jujuy. Una mirada desde la educación para la salud. <i>Norma Beatriz Flores y Elsa Araceli Revollo Sarmiento</i>	95
La Orientación Vocacional: Entre el tiempo del sujeto y el sujeto en el tiempo. <i>Mariel Santos</i>	105
Escenario de la formación de investigadores en la Provincia de Jujuy <i>Brenda Doris del Valle Gutiérrez</i>	118
El escenario pedagógico en el nivel superior: los vínculos a través del conocimiento, lo subjetivo y lo socio-afectivo <i>Beatriz Norma Lambrisca</i>	135

Artículos

- La Scuola Siciliana y sus problemáticas de traducción cultural al español **147**
Augusto Gonzalez Molina
- Asociacionismo Católico Moderno. Salta (Argentina), 1860-1884 **162**
Enrique Quinteros

CONTENTS

Dossier: Learning, subjectivities and educational institutions: interpellations in diverse contexts

Coordinated by Mónica Tolaba e Ivana Callieri

Introduction <i>Mónica Tolaba e Ivana Callieri</i>	13
Poaching: Appropriation of School Contents in Secondary Education in Prison in the Province of Santa Fe, Argentina <i>María Eva Routier</i>	16
The Relationship between Students and School Knowledge <i>Ana Soledad Herrera y Cecilia Ordoñez</i>	31
Secondary School: The Youngsters' Perspective. The Case of a Rural School in Salta, Argentina <i>Pilar Corregidor</i>	46
Jujuy Adolescent Voices during the COVID 19 Pandemic <i>Elena Patricia Montes</i>	58
Childhood: On Poverty, Educability and other Vulnerabilities <i>Melina Gabriela Hernández</i>	68
What we should Talk about: Body, Sexuality and Citizenship in Indigenous Contexts <i>Gustavo Cabana</i>	82
Educational Institutions and Adolescent Sexuality Care in the 2020 Pandemic Context in the Province of Jujuy, Argentina. A Health Education Approach Norma Beatriz Flores y Elsa Araceli Revollo Sarmiento	95
Vocational Guidance: Between the time of the subject and the subject in time <i>Mariel Santos</i>	105
Research Training Scenario in the Province of Jujuy, Argentina <i>Brenda Doris del Valle Gutiérrez</i>	118
Higher Education Learning Scenario: Relationships through Knowledge, the Subjective and the Socio-affective Domains. <i>Beatriz Norma Lambrisca</i>	135

Articles

- The Sicilian School: Issues in Cultural Translation into Spanish 147
Augusto Gonzalez Molina
- Modern Catholic Associationism. Salta (Argentina), 1860-1884 162
Enrique Quinteros

DOSSIER
APRENDIZAJES, SUBJETIVIDADES
E INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
INTERPELACIONES EN CONTEXTOS
DIVERSOS

PRESENTACIÓN

Aprendizajes, subjetividades e instituciones educativas: interpelaciones en contextos diversos

FOREWORD

Learning, Subjectivities and Educational Institutions: Cross-questioning in Diverse Contexts

*Ivanna Callieri**
*Mónica Tolaba***

Los artículos que reúne el presente dossier abordan las relaciones entre aprendizajes, subjetividades e instituciones educativas desde una perspectiva compleja y multidimensional. Las colaboraciones resultan de experiencias e investigaciones que contribuyen al diálogo entre la Psicología y la Educación, en tanto producción saberes y prácticas, que hoy aportan al diseño e implementación de propuestas pedagógicas en diferentes escenarios educativos.

Ante las diversas transformaciones culturales, sociales, educativas, económicas y políticas, abrir el diálogo y acercar estudios, que permiten una visión sobre un amplio espectro respecto a la producción académica que se desarrolla en este campo, posibilita la mirada actualizada de la agenda sobre temáticas que nos interpelan en la actualidad.

Sin pretender agotar los análisis, enfoques y perspectivas de abordaje, en la presente compilación, se encuentran trabajos que se aproximan a los sentidos que construyen adolescentes y jóvenes; otros que problematizan la producción del conocimiento escolar en el nivel secundario; estudios interesados en la comprensión de las subjetividades que estudian las temáticas de género y sexualidad en la escuela desde la perspectiva de los derechos; y artículos que comparten algunas inquietudes sobre la formación docente en diferentes niveles educativos.

El artículo de María Eva Routier, “La caza furtiva. Circulaciones y apropiaciones del conocimiento escolar en escuelas secundarias para adultos en contextos de encierro de la provincia de Santa Fe”, analiza las interacciones entre docentes y estudiantes, en dos escuelas secundarias para adultos que funcionan dentro de unidades penitenciarias.

*Argentina. Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de “Psicología Evolutiva”, en Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy icallieri@fhycs.unju.edu.ar

**Argentina. Magister en Pedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales – Sede Argentina-. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Docente de “Psicología en Educación”, en Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. monicatolaba434@gmail.com

Describe los modos en que los estudiantes transitan la apropiación de los conocimientos escolares y los sentidos que adquiere en la construcción de sus experiencias educativas en contextos de encierro. Así también, puntualiza la importancia que tiene para los entrevistados la adquisición de ciertos saberes considerados valiosos.

Ana Soledad Herrera y Cecilia Ordoñez comparten su trabajo denominado “La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar”, en el que indagan sobre los procesos de transición de los objetos de conocimiento en las relaciones vinculares y analiza cómo circula el conocimiento en el aula. Las autoras resaltan la importancia de generar estrategias para garantizar a los jóvenes y adolescentes el acceso a trayectorias continuas, completas y significativas. Así también plantean que los métodos de enseñanza, las propuestas de actividades y las dinámicas e interacción atraviesan las estrategias que los estudiantes ponen en juego en las aulas.

Por su parte, Pilar Corregidor, en el artículo “La escuela secundaria desde las voces de los y las estudiantes. El caso de una escuela rural de la ciudad de Salta”, propone problematizar la relación entre la escuela secundaria, las trayectorias escolares y las políticas institucionales a partir de una aproximación a los sentidos que los estudiantes construyen sobre la escuela secundaria. La autora invita a reflexionar sobre las dimensiones que configuran las experiencias escolares, las materiales-objetivas y las simbólico-subjetivas y el modo en que inciden en las trayectorias generando procesos de escolarización diferenciados.

En esta línea, también, se inscribe la colaboración de Elena Patricia Montes, “Las Voces adolescentes jujeñas durante la pandemia COVID-19”. El trabajo es producto de un relevamiento en el campo de la clínica que recupera las voces de adolescentes en este tiempo de pandemia. Para la autora este tiempo inusual produjo, en sus inicios, un detenimiento, un paréntesis en las actividades cotidianas, afectando las subjetividades e incidiendo en la desestabilización, desregulación y /o desarticulación del procesamiento psíquico.

Melina Gabriela Hernández, en su artículo “Entre la pobreza, educabilidad y patologías”, presenta algunas de las reflexiones realizadas en el marco de una investigación más amplia e invita a tensionar aquellas concepciones que estigmatizan y actúan como justificadores de supuestos fracasos escolares, dificultades o trastornos. En el análisis de la problemática se entrelazan otras dimensiones problematizando los recorridos que realizan los estudiantes por el sistema escolar.

En el aporte de Gustavo Cabana, denominado “De eso sí se habla. Cuerpo, sexualidad y ciudadanía en contextos indígenas”, el autor analiza las relaciones entre cuerpo sexualidad y ciudadanía en contextos indígenas tomando como punto de partida las prácticas y procesos de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela de la Puna de Jujuy, Argentina. Mediante un ejercicio de reflexividad etnográfica, se aproxima a las tensiones y disputas de sentidos y significaciones que se producen y reproducen en el marco de un proceso social de generización y sexualización de las corporalidades. En este contexto, la ESI pone en escena una disputa cultural y política.

Norma Beatriz Flores, Revollo y Elsa Araceli Sarmiento, en “Las instituciones educativas y el cuidado de la sexualidad de los adolescentes en el contexto de pandemia

durante el año 2020 en la provincia de Jujuy. Una mirada desde la educación para la salud”, dan a conocer los resultados de su investigación en la que analizan la significación de la sexualidad, cuidado, ejercicio y las emociones que vivencian los adolescentes en el contexto de cuarentena por COVID-19. Exponen la necesidad de contar con el acompañamiento de las instituciones educativas en la preservación de la salud integral del adolescente en general y la salud sexual en particular, teniendo en cuenta las excepcionalidades que trae consigo la actual pandemia.

Mariel Santos, en su trabajo “La Orientación Vocacional: Entre el tiempo del sujeto y el sujeto en el tiempo”, propone indagar sobre los sentidos que asume la escuela para situar la elección que realizan los adolescentes a la hora de repensar las intervenciones que la Orientación le propone a la escuela. En esa dirección se aproxima a los discursos que se construyen, los vínculos y las acciones que realiza la comunidad educativa respecto a las experiencias de formación que propone para los adolescentes.

Brenda Doris del Valle Gutiérrez, en “Escenario de la formación de investigadores en la Provincia de Jujuy”, analiza las condiciones en el que se desarrolla la formación de investigadores en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) durante el periodo 1984 a 2015. Recupera las singularidades de los contextos locales y analiza las políticas e indicadores vinculados a la formación de recursos humanos en América Latina y en particular en Argentina. Identifica que se ha producido un crecimiento en los recursos humanos en la última década acompañado por la implementación de las políticas nacionales.

Por último, el aporte de Beatriz Norma Lambrisca, en el artículo “El escenario pedagógico en el nivel superior: los vínculos a través del conocimiento, lo subjetivo y lo socio-afectivo”, presenta algunas reflexiones que devienen de una investigación que tiene como propósito conocer y determinar la transición de los objetos de conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación secundaria, superior universitario y no universitario.

La lectura de las colaboraciones abre un abanico de reflexiones; lo que constituye un aporte valioso. La posibilidad de coordinar el presente dossier posibilitó el intercambio con diversos equipos de investigación que conduce a fortalecer los estudios que se realizan en este campo; así también, la compilación promueve una agenda actualizada de temáticas vinculadas a las preocupaciones sobre los sujetos, los aprendizajes y las instituciones educativas.

Finalmente, queremos agradecer a cada uno de los autores que generosamente compartieron sus producciones, los evaluadores y la Comisión Editorial de la Facultad de Humanidades por la posibilidad de publicar, en el dossier de Cuadernos de Humanidades, trabajos vinculados al campo de la Psicología y la Educación.

Caza furtiva: apropiaciones del conocimiento escolar en escuelas secundarias en cárceles de la provincia de Santa Fe

Poaching: Appropriation of School Contents in Secondary Education in Prison in the Province of Santa Fe, Argentina

María Eva Routier*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

En el presente trabajo analizamos las interacciones entre docentes y estudiantes, mediadas por los procesos de enseñar y aprender, documentadas en el contexto de dos escuelas secundarias para adultos que funcionan dentro de dos unidades penitenciarias pertenecientes al Sistema Penitenciario de Santa Fe. Describimos algunas de las formas de participación estudiantil y circulación de la palabra en clases para indagar en los modos en que los estudiantes transitan la apropiación de los conocimientos escolares y los sentidos que ello adquiere en el transcurrir de sus experiencias educativas en contextos de encierro. Se reconocen formas de apelación solapada frente a determinados contenidos y frente a los modos en que éstos son formalizados por los docentes, -expresados en un interés por particularizarlos, volviéndolos inteligibles en base a la propia experiencia -; así como la centralidad que tiene para los estudiantes la adquisición de ciertos saberes “encontrados” en la escuela, considerados especialmente valiosos.

Palabras clave: conocimiento escolar, apropiación, educación secundaria, contextos de encierro, Santa Fe

Abstract

In this paper, we analyze teacher-student interaction as part of the learning process in the context of two adult secondary schools in two penitentiary units belonging to the Santa Fe Penitentiary System. We describe some ways of student participation and communication in class to investigate how students appropriate knowledge and what it means in the course of their educational experiences in confined contexts. We recognize forms of indirect re-examination of school contents and of the ways in which these contents have been formalized by teachers—expressed in an interest to particularize them, in an attempt to understand them based on their own experience—and identify the importance that the acquisition of certain valuable knowledge “found” in school has for students.

Keywords: School Knowledge, Appropriation, Secondary Schools, Confinement Context, Santa Fe.

* Argentina. Profesora de Antropología y Doctora en Humanidades mención Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Beca Interna Posdoctoral CONICET. evaroutier@gmail.com

Introducción

El presente documento integra el conjunto de escrituraciones producidas como parte del proceso de investigación desarrollado en el marco de nuestra formación doctoral entre los años 2015 y 2020. Dicho trabajo se dio como foco de análisis de las experiencias escolares en el nivel secundario de jóvenes y adultos varones privados de su libertad en unidades penitenciarias del centro-sur de la provincia de Santa Fe: la Unidad Penitenciaria N°1 (UP N°1), ubicada en la localidad de Coronda, y la Unidad Penitenciaria N°3 (UP N°3), emplazada en el macrocentro de la ciudad de la Rosario; ambas dependientes del Sistema Penitenciario provincial (SPSF).

La UP N°1 es, por su tamaño, la unidad más grande de Santa Fe: cuenta con una superficie total de doscientos cincuenta mil metros cuadrados, dentro de la cual un muro perimetral hexagonal bordea el área construida de más de noventa y cinco mil metros cuadrados. Su población aproximada es de mil doscientas personas y es catalogada por el SPSF como una institución de “máxima seguridad”. En cuanto a la UP N°3, se trata de un establecimiento de mediana capacidad, para doscientos setenta varones aproximadamente, en su mayoría condenados, cercanos o con acceso a algún tipo de salidas transitorias estipuladas por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/96)¹. Debido a dicho perfil poblacional, la unidad es catalogada como de “mediana seguridad”.

El recorte empírico de la investigación estuvo conformado por un grupo de varones de entre diecinueve y sesenta y un años, aunque la franja etaria mayoritaria de nuestros entrevistados osciló entre los veinticinco y treinta y cuatro años. Muchos de ellos, residentes de barrios urbano-marginales pertenecientes a los aglomerados denominados Gran Santa Fe y Gran Rosario, pero también provenientes de otras provincias y países limítrofes. Jóvenes y adultos que entre los años 2015 y 2018 transitaban la escolaridad secundaria en las Escuelas de Educación Media para Adultos (EEMPA) que funcionan dentro de las mencionadas unidades penales. Ambas instituciones educativas dependen desde sus orígenes -a comienzos de la década del ochenta en el caso de la escuela de la UP N°1 y a mediados de los noventa en la UP N°3-, de organismos educativos del Estado provincial, siendo hoy parte del Ministerio de Educación de Santa Fe.

A través de un enfoque socio-antropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2010), analizamos las prácticas, relaciones y significaciones heterogéneas que construyen los sujetos en la vida cotidiana dentro de las prisiones, articulándolas con instancias sociohistóricas más inclusivas. Por tanto, las experiencias escolares son concebidas en relación con ciertas características que ha asumido el cumplimiento de la pena privativa de la libertad en las prisiones santafecinas en las últimas décadas, articulando y condensando distintos elementos -prácticas, dinámicas, lógicas de interacción-, con diferente anclaje histórico y vinculadas con modelos de encierro prevalecientes en la realidad carcelaria argentina². Asimismo, son comprendidas en vinculación con procesos socio-históricos

¹ Normativa a la que la provincia de Santa Fe adhiere mediante la Ley 11.661/98.

² Elementos del “modelo correccional” -entre ellos la idea de “tratamiento progresivo”, y la educación y el trabajo ensamblados a dicho propósito- persistentes en la prisión santafesina a través de la adhesión provincial a la Ley nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/1996); elementos del “modelo incapacitante” que marcará su impronta en el período 2007-2017, entre otros aspectos, a partir de

más generales que se gestan en relaciones sociales desiguales y alcanzan su concreción en determinadas dinámicas de encierro y de exclusión. Su expresión permite comprender la situación paradójica de la mayoría de los jóvenes y adultos protagonistas de la investigación, quienes tuvieron un primer acceso a la educación secundaria -obligatoria, según la normativa nacional vigente en Argentina Ley 26.206/06-, estando privados de su libertad.

En dicho sentido, vale señalar que uno de los interrogantes que han movilitado el desarrollo de la investigación desde su inicio, ha sido la pregunta respecto de la potencia de las experiencias escolares para contrarrestar las vivencias degradantes del encierro, así como para tensionar ciertas dinámicas de exclusión y fronteras de dominación ligadas a las trayectorias vitales de los detenidos. En el trayecto de nuestro trabajo, tras haber repuesto distintos procesos de selectividad escolar intramuros vinculados con las heterogéneas condiciones de vida en las unidades penitenciarias de Santa Fe (Routier, 2020), detenernos a analizar las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes producidas en los espacios áulicos, asociadas particularmente con la circulación de los conocimientos escolares, nos permitió visualizar nuevas aristas y dimensiones sobre dicho interrogante.

El concepto de apropiación enlazado a la categoría de experiencias educativas elaborada por Elsie Rockwell (2000, 2009) fue crucial para nuestro trabajo. Esta categoría refiere a las prácticas vinculadas a la apropiación de saberes socialmente valorados para su transmisión por parte de los distintos grupos. El concepto de apropiación, que la autora reformula influenciada por sus lecturas de Vygotsky y Heller (Rockwell, 2000), alude a los modos en que los sujetos internalizan y transforman los aspectos de la cultura dentro de un ambiente de interrelaciones sociales determinado. Internalización que es comprendida como la toma de posesión activa de los recursos culturales disponibles en la vida cotidiana (objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras), tal como son experimentados por las personas.

La metáfora de la caza furtiva elaborada por Michel de Certeau (2000), para evidenciar distintas operatorias creativas tras las prácticas de lectura silenciosa, nos ofrece una imagen que otorga inteligibilidad a algunas de las formas en que se produce la circulación y apropiación de ciertos conocimientos escolares por los estudiantes en las escuelas. Apropiación transitada como subrepticamente, “tomando” trozos entresacados de aquí y allá; compuesta de gestos y fraseos que constituyen apelaciones encubiertas. A partir de las cuales, sin embargo, los estudiantes tensan y rearmen el contenido escolar presentado por los docentes y rediseñan los contornos de sus experiencias de escolarización y encarcelamiento en el transcurrir de sus trayectorias vitales.

la duplicación del número de personas encarceladas en la provincia -de 2159 a 5036 según el Informe de Gestión 2017 de la Secretaría de Asuntos Penitenciarios de Santa Fe- y en la persistente escasez de espacios y actividades educativas y laborales, fundamentalmente, en algunas de las unidades penitenciarias que integran el SPSF; y elementos de un “modelo progresista” viabilizados por la gestión penitenciaria provincial iniciada en el 2007, entre los cuales podemos situar el intento por resignificar ciertas prácticas intramuros -como las educativas- desde una perspectiva de derechos. Por señalar solo algunos de los elementos que, en el tándem de las interrelaciones (formalizadas e informalizadas) que configuran las cotidianidades intramuros (Míguez, 2007) conviven en la realidad carcelaria provincial y configuran las experiencias educativas que se desarrollan en sus instituciones.

Las escuelas en las cárceles y “los modos en que los estudiantes están allí”

“Ahora estamos en Suiza, pero estuvimos en Kosovo”, una expresión que utilizara quien fuera el primer director de la EEMPA en la UP N°1 y permaneciera en el cargo por veinte años, nos permite ilustrar el sinuoso recorrido que las escuelas bajo estudio debieron transitar para adquirir algunas sus características actuales: un espacio de uso escolar exclusivo (con un aula destinada a cada año escolar), el establecimiento de una franja horaria (vespertina), un equipo docente rentado que pueda cubrir el dictado de todas las unidades curriculares del nivel (entre Primer y Segundo Ciclo, seis cuatrimestres en total)³. Cotidianamente el espacio escolar recibe un promedio de treinta estudiantes. Aunque según pudimos sistematizar a partir de la revisión de las listas escolares, los inscriptos rondan las setenta personas por cuatrimestre en cada una de las EEMPA.

Un hecho a resaltar es que la franja horaria escolar (de dos horas diarias) no cuenta con un tiempo destinado al “recreo”, lo cual se traduce espacialmente en que no hay sitio contemplado para ello, situación que genera circulaciones y dinámicas particulares en el aula. Ahora, bien, más allá de las interrupciones ocasionadas por las entradas y salidas del salón, los comentarios pasajeros sobre temas “ajenos” a la clase, las expresiones de humor verbal, la pretensión de ralentizar el ritmo de las actividades mediante distintas prácticas de “distracción” hacia los docentes; observamos que en el tiempo de la clase los estudiantes se ocupan mayoritariamente de cumplir con las tareas planteadas por los docentes. Hacen silencio cuando el docente habla, responden cuando éste pregunta algo, escriben, leen, copian, completan y resuelven consignas y ejercicios en los plazos más o menos establecidos.

El “cumplimiento” de los estudiantes y su aparente acomodación a las reglas del juego escolar en relación con las actividades y dinámicas propuestas por los docentes, ha sido una hebra a desandar en el análisis. Uno de los procesos reconstruidos se relaciona con los sentidos que adquiere la experiencia escolar para los jóvenes y adultos en el transcurrir del encarcelamiento.

En escritos anteriores (Routier, 2019, 2020) hemos señalado que la educación escolar dentro de las instituciones penitenciarias es un “bien escaso” y que su acceso -mediatizado por los procesos de selectividad intramuros- integra la experiencia educativa de los jóvenes y adultos detenidos. En la dinámica punitivo-premial y transaccional de las prisiones, la educación es parte de los intercambios que se efectúan, por lo general, en un determinado momento de las trayectorias de detención y que se relaciona con la posibilidad de acceder a otros intercambios sucesivos. Desde este punto de vista, la obediencia y acatamiento de los estudiantes en la clase, puede ser interpretado como un aspecto en el que la pedagogía de la amenaza desplegada por las instituciones penales -la transmisión y aprendizaje de la obediencia como moneda de intercambio, su fragilidad y el temor a la pérdida- permea las interacciones en la escuela.

Ahora bien, en medio de la trama compleja de irregularidades, premios, castigos, amenazas, incertidumbres y “sin sentidos” articulados por las instituciones penales, la escuela instauro “un tiempo organizado” (Frejtman, 2009), que reviste para los estudiantes

³ La Estructura Curricular de las EEMPA se rige por un Decreto provincial del año 1976 (4279/76)

ciertas expectativas en este sentido. La organización del tiempo, sus actividades y sus jerarquías es parte de lo que los estudiantes parecen ir a buscar a la escuela. Esto se expresa y comprende en el hecho de que en ocasiones son ellos los que exigen a los docentes que no repitan los contenidos y actividades de clases anteriores, que ordenen la consecución de las propuestas, que no generen interrupciones al desarrollo de los contenidos, que expliciten y especifiquen el motivo de tal o cual tarea. Elementos que, por otro lado, se hallan en el acervo común de sus experiencias escolares pasadas.

La perspectiva construida por Rockwell (2018) a partir de su profusa labor analítica de las interacciones cotidianas en el aula, nos ha permitido trascender la mirada respecto del “cumplimiento” de los estudiantes como un acto unívoco de adaptación frente a las dinámicas penitenciarias y/o de acomodación en relación con las reglas del juego escolar. Mirar lo que sucede en la clase en ciertos momentos de diálogo entre docentes y estudiantes, aporta a la comprensión de los modos en que los estudiantes de las escuelas secundarias en cárceles, ocupan el espacio escolar, reclaman y se apropian de ciertos recursos culturales –algunos de los que, anteriormente, les estuvieron restringidos.

Conocimientos escolares, circulaciones y apropiaciones

Según Achilli (1999), los conocimientos escolares son entendidos como el conjunto de saberes que circulan y se producen en la escuela, que incluyen tanto los formalmente definidos por el Estado en los diseños curriculares; los retomados, transformados y explicitados por los docentes en las planificaciones de clases; así como los que se construyen en los escenarios de interacción cotidiano. Estos conocimientos comprenden procesos pedagógico-cognitivos relacionados al trabajo con el conocimiento y habilidades, y procesos pedagógico-valorativos normativos relacionados con la apropiación de reglas y valores (Nemcovsky, 2010).

A partir de esta articulación ineludible, cuando aquí referimos a contenidos escolares, aludimos específicamente a los “temas” y actividades escolares que los docentes explicitan en las clases (mediante expresiones como “hoy vamos a trabajar sobre...”⁴), y que, a partir de selecciones y reconstrucciones sucesivas (Candela, 2005), transmiten de modo fragmentado a los estudiantes. En el aula, estos contenidos escolares entran al espacio social de las comprensiones compartidas donde las intervenciones de los estudiantes les aportan nuevos matices y elementos. Así, el contenido escolar “abre camino para otras comprensiones; inevitablemente integradas a la propia experiencia” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2).

¿Cómo transitan las apropiaciones de los contenidos escolares los estudiantes de las escuelas secundarias en contextos de encierro? Más específicamente: ¿Cuáles de los contenidos que circulan en el aula son los más explícitamente retomados? ¿Cuáles rebatidos o resistidos? ¿Cómo circula la palabra en el aula?

⁴ “Temas” como “el aparato digestivo”, “las funciones lineales”, “la estructura de un texto periodístico”, “los conflictos que precedieron a la Revolución de Mayo”, “el verbo to be”, entre tantos otros.

La circulación de la palabra en clases

Durante las clases registradas se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen. Tal como hemos señalado, la comunicación entre docentes y estudiantes se produce mayoritariamente en relación a los “temas” escolares. Si bien hay un momento, al iniciar la clase, destinado para hablar de las problemáticas suscitadas en torno a la vida en las unidades penitenciarias; estos “temas” luego son “dejados de lado”, para centrarse en las tareas de enseñanza. De manera usual, son los estudiantes quienes, mediante distintos comentarios, silencios e interrupciones, insisten en “no hablar tanto de la cárcel” (Registro de clase N°24, UP N°3, 09/08/2016).

Por lo general, los contenidos son presentados por los docentes y receptados por los estudiantes de modo silencioso. Cuando estos hablan en el ámbito público de la clase, es habitual que respondan a preguntas realizadas por los docentes. En este tipo de interacciones, mediante un lenguaje oral y gestual, el docente inicia y ordena los turnos para hablar; a la vez que escucha, retoma, aprueba o desaprueba lo dicho por los estudiantes. De acuerdo al “tema” que se esté abordando, las preguntas son más o menos dirigidas, llenas de “datos” que permiten a los estudiantes ofrecer una respuesta “correcta”.

Mediante sus interrogantes, los docentes buscan sondear si los estudiantes están “siguiendo” y “armando”⁵ la relación entre los contenidos. Para los estudiantes, participar implica, fundamentalmente, la capacidad de seguir las “pistas” dadas por los docentes. Numerosos registros en que responden simultánea y afanosamente a las preguntas hechas por el docente, nos expresan de modo significativo lo importante que es para ellos hablar en la clase y ser reconocidos en este acto.

Pero si es importante “decir algo” en la clase, también lo es *cómo* decirlo. En este sentido, en ocasiones en que los estudiantes han explicitado cuáles son los conocimientos más inmediatamente asociados a la experiencia escolar, refirieron de modo recurrente a los medios expresivos que circulan en la escuela. En sus intercambios con los docentes, buscan poner en juego estos aprendizajes.

El siguiente registro de una clase de Lengua con el grupo de 3er Año en la EEMPA N°1311 de la UP N°3, permite ilustrar dicho aspecto de la interacción escolar.

Docente: Bueno, y ahora nosotros vamos a explicar con más profundidad lo que es el cuerpo argumentativo. ¿Qué ven ustedes que usa la publicidad para convencernos?

E. Lucas: ¡Una imagen!

E. Ángel: ¡Música!

E. Gastón: Hay diálogo.

(Simultáneamente)

⁵ Registro de conversación con los docentes de Matemática y Ciencias Naturales, “sala de profesores”, UP N°1, 22/08/2016.

Docente- Bien, una imagen que es un catalizador fuerte de la publicidad. ¿Por qué, Luis?

E. Lucas: Atracción.

E. Fabio: Deseo. (Inmediatamente a Luis)

E. Abel: Intencionalidad apelativa: convencer y persuadir (lee parte de un cuadro del pizarrón)

Docente- Pero, ¿cómo funcionaría, Abel?

E. Abel: Captar la atención, como por ejemplo en las propagandas de autos que hay una mujer (un ejemplo que fue dado por la docente en una clase anterior).

E. Lucas: ¡O como cuando hace calor y te ponen una botella fría de algo! (vos alta y con entusiasmo)

E. Fabio: El deseo, el anhelo, profe...

Docente: Sí. Bien. ¿Qué otras estrategias?

E. Gastón: ¡Un montón!

Docente- Un montón no me dice nada, Gastón.

E. Gastón: De que es más económico, de que es mejor el producto... o rinde más... Te muestran un pelado que le creció el pelo. (risas)

E. Mariano: ¡Porque psicologean a la gente y le venden!

E. Paulo: ¡La competencia!

E. Lucas: Usan el recurso de la comparación.

Docente: Excelente. El recurso de la comparación. (Registro de clase N°24, UP N°3, 09/08/2016)

Otra modalidad que asume la circulación de la palabra en las clases, suele ser en la forma de diálogos que se producen entre docente y estudiante. En estas situaciones, los docentes, retomando la intervención de algún estudiante, buscan que éste pueda desarrollar y profundizar lo dicho. Para ello, piden ejemplos, realizan nuevas preguntas que muestran su interés por las elaboraciones que este va produciendo, dejan entrever su conformidad o disconformidad con sus opiniones, introducen nuevos elementos que complejizan lo que se está diciendo. Ahora bien, cuando estos diálogos se extienden “más de la cuenta” o cuando los docentes buscan “abrir” el intercambio y propiciar un diálogo entre estudiantes, la comunicación suele detenerse o interrumpirse.

Esta forma de recepción de la palabra entre pares, en donde se dificulta para los estudiantes hallar cómo válido sus propios conocimientos que circulan en la clase, es una práctica regular en los espacios áulicos. Aunque en ocasiones los docentes expliciten su valoración positiva respecto de los aportes de los estudiantes en la elaboración de los contenidos de la clase, para estos últimos, el saber está puesto centralmente en el lugar del docente. Hecho que probablemente se nutra de (y refuerce con) los procesos de autodescalificación y subestimación que permean las experiencias de los estudiantes, transcurridas en las instituciones penales, así como con sus experiencias como estudiantes en otros contextos escolares.

Sin embargo, y para matizar dichas observaciones, es preciso señalar que hay un momento de la clase en que, particularmente, los estudiantes retoman los saberes de sus pares y comparten sus aprendizajes. Nos referimos al momento en que deben resolver algunas de las actividades planteadas por los docentes, instancia en la que transcurren distintas prácticas de escucha, solidaridad y compañerismo. En estos momentos, los estudiantes refuerzan y reelaboran las explicaciones transmitidas por los docentes, ponen a circular respuestas “correctas”, se prestan los materiales y cuadernos escolares, se “copian”, se ayudan a comprender determinados procedimientos, “festejan” los logros en la resolución de los ejercicios o cuestionarios.

Una “estructura de participación” típicamente asimétrica⁶ se ve alternada y alterada cuando, ocasionalmente, se generan comentarios e interrogantes por parte de los estudiantes. En este sentido, un modo de participación registrado es aquel mediante el cual los estudiantes retoman alguna palabra dicha por los docentes que les resonó particularmente; sea porque les resultó curiosa, porque pueden dar cuenta de su significado y quieren expresarlo a la clase, o bien porque les es “desconocida”. En algunas de estas situaciones, el estudiante repite la palabra en voz alta (lo que llama la atención al docente quien por lo general interrumpe su explicación), pregunta cómo se escribe, explicita su significado o las dudas sobre el mismo, y se genera a partir de allí, un intercambio sobre los sentidos que el término puede tener en el contexto de la clase y del contenido que se viene desarrollando.

Según la expresión del filósofo y pedagogo Otto Maduro (1992), quizás resulte apropiado referirnos a estas “palabras resonantes” en términos de *postas*. Estas, en el contexto de la clase, mediado por las relaciones asimétricas que encuadran los procesos de enseñar y aprender, posibilitan a los estudiantes hilar lo vivido, sabido y conocido, como un modo de transitar las transmisiones de los contenidos escolares. Incluso, cuando el significado de estas palabras se presenta y/o enuncia como “desconocido” por parte de los estudiantes, su identificación y señalamiento puede interpretarse como un intento de hacer inteligible una situación; un esfuerzo por relacionar los contenidos que se vienen desarrollando, en base a la propia experiencia. Además, al “inventariar” algunas de estas palabras “desconocidas” aparecidas en las clases registradas como autonomía, disciplina, indemnización, explotación, liberalismo, conurbano, filosofía, psicoanálisis, sociolectos, observamos que estas pueden analizarse en términos de indicios de las condiciones de existencia y las experiencias de vida de los jóvenes y adultos privados de su libertad.

Saberes que importan

A partir de sus participaciones en clases, los estudiantes introducen, de manera más o menos consciente, interrogantes, cuestionamientos, suposiciones y afirmaciones que influyen en la estructuración y delimitación de la producción del conocimiento escolar (Edwards, 2005). En estas interacciones, mediante las cuales transitan la apropiación del conocimiento escolar, aparecen los contenidos que despiertan mayor interés para ellos, los que son más inmediatamente retomados.

⁶ Término elaborado por Susan Philips (1972), autora citada por Rockwell (2005).

Si, como hemos insistido, las interacciones en las clases se centran en los contenidos escolares tal como son explicitados y formalizados por los docentes, presentados con carácter de “autorizados”⁷, según hemos podido reconstruir, un modo recurrente de intervención de los estudiantes refiere a un interés por particularizar los contenidos transmitidos, por volverlos más cercanos y asequibles. Una expresión de este interés es la búsqueda de los estudiantes por relacionar los contenidos con las condiciones y experiencias de vida concreta. Por ejemplo, en una clase de Ciencias Naturales de segundo año destinada al tema “los ciclos del carbono”, un estudiante interrumpe la exposición explicativa del docente sobre la “emanación de gases tóxicos” en los procesos de erupción volcánica, para contar un terrible incidente vivido por una familia vecina.

Docente: Cuando entra en erupción total, se produce la chimenea con el hongo, como hemos visto el de Chile hace poco. Entonces eso sería natural... Todo eso ¿qué me va a dar a mí? Va a darle al medio ambiente gases tóxicos. Pero también está el circuito que se produce con la respiración de los seres vivos y con la fotosíntesis de los vegetales. ¿Y a dónde va todo eso? ¿Queda ahí? No. Traspasa el nivel del suelo.

Estudiante: Yo conozco a una señora que se murió en la casa, con los hijos...por la estufa. Hasta el perro se murió.

Docente: Bueno, ahí tienen... Porque ningún ser vivo tiene la capacidad de decir “bueno, del aire yo tomo el oxígeno, lo otro no...”. En lugares herméticos, cerrados, donde no hay una rendija para que entre aire, encima con un artefacto. Entonces eso tal vez ha contaminado de tal manera ese ambiente, que produjo la asfixia, incluso del perro. Nosotros vamos a ver ahora cómo se forma el carbono y cómo lo almacena nuestro cuerpo. (Registro de clase N°23, UP N°3, 15/06/2016).

Más adelante, en esa misma clase, valiéndose de un dibujo realizado en el pizarrón, la docente intenta continuar la exposición sobre “la transformación del oxígeno en la naturaleza”. Para ello indica a los estudiantes que copien la ilustración, aclarando que ella después va a “explicarla”. El dibujo representa un paisaje singular: hay un río, con vegetación lacustre y algunos animales dentro y fuera del agua, los cuales despiertan la curiosidad de algunos estudiantes. Muy cerca puede verse una chimenea humeante, perteneciente a lo que parece ser una construcción fabril.

E. Lucas: Profe, ¿qué animal es eso?

E. Ángel: Es un perro con cara de hipopótamo (riendo).

La docente no responde. Pasan varios minutos en los que los estudiantes se ocupan de hacer el dibujo, en silencio.

E. Lucas: Profe, ¿qué son esas plantas?

⁷ Retomando a Edwards (1985), se puede decir que la presentación formalizada de los contenidos escolares transmite visiones de mundo que constituyen “el rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones” (1985:121).

Docentes: Son algas, terminen de copiar que yo después les explico el sentido de que estén allí.

E. Lucas: Pero no hay esas algas en el río (dice esto con cierto fastidio).

Docente: Bueno chicos, son animales, vegetales al fin... Representan un medio ambiente mezclado, por eso les hice la fábrica al lado. No es que esto se encuentre así. Y en las lagunas sí hay otras especies de algas, que no son las del mar, pero hay [...] están igualmente preparadas para resistir su vida bajo el agua. (Registro de clase N°23, UP N°3, 15/06/2016.)

En ambos registros, las intervenciones de los estudiantes pueden enlazarse a experiencias concretas. En el primer caso, la “emanación de gases tóxicos” adquiere un sentido tan cercano como extremo al referirse el estudiante a un suceso fatal relacionado con las condiciones habitacionales de precariedad de una familia vecina⁸. La docente reorienta la explicación desarrollada a partir del ejemplo del volcán y retoma el comentario del estudiante, para remitir a la misma idea respecto de la existencia de oxígeno y monóxido de carbono en el aire. Sin embargo, dado que su discurso está orientado a poner nombres “científicos” o “correctos” a distintos sucesos, no se produce una diferenciación entre un acontecimiento de carácter “natural” como la erupción de un volcán, respecto de otro relacionado con las frágiles condiciones habitacionales de una familia.

En el segundo caso, la insistencia del estudiante por identificar las especies animales y vegetales, puede vincularse con su experiencia como habitante de un histórico y popular barrio de la zona sur de Rosario, emplazado a la vera del Río Paraná (entre el Arroyo Saladillo y la Avenida Circunvalación). Este tipo de saberes forma parte de sus conocimientos cotidianos, en tanto vecino del barrio y miembro de una familia cuyos integrantes ocasionalmente se dedican a la pesca (Registro de entrevista, UP N°3, 17/08/2017). Al cuestionar la imprecisión de los dibujos, el estudiante -quién además ha transitado por distintos talleres artísticos, entre ellos de dibujo y serigrafía, en el contexto de la UP N°3-, pone en tensión los modos en que el contenido escolar es formalizado por parte de la docente y presentado de un modo abstracto en la clase.

Otros contenidos escolares que son recibidos con notable interés por parte de los jóvenes y adultos estudiantes en contextos de encierro, -y que también se transitan a partir de un intento por particularizarlos-, son aquellos que, desde su perspectiva, pueden ponerse en juego en sus experiencias en distintos ámbitos y relaciones dentro y fuera de los muros de la cárcel. Ejemplo de ello puede establecerse con ciertos saberes vinculados al “cuidado” de sí y de otros, así como al reconocimiento de situaciones de riesgo. Los siguientes registros, el primero de una clase de Psicología de cuarto año en la EEMPA N°1148 y el segundo de una clase de Ciencias Naturales de tercer año en la EEMPA de la UP N°3, son ilustrativos de este tipo de intervenciones e intereses de los estudiantes.

⁸ Según nos contó en una conversación mantenida durante una jornada posterior, el joven es residente de un asentamiento precario, aunque con más de veinte años de historia, localizado en límite noroeste de Rosario. De hecho, su madre y hermanos eran parte de los vecinos que, desde abril de 2016, venían resistiendo el desalojo de la zona (por parte de una empresa privada) y demandando al estado municipal la infraestructura básica para mejorar la condición de las viviendas. (Registro de clases N°25, UP N°3, 22/09/2016).

Clase de Psicología:

Estudiante: ¿Es verdad que todo está en la mente, lo que te pase en el cuerpo?

Docente: Sí, lo dijimos la clase pasada. La psicología se encargó de ver al hombre desde un punto de vista, como una totalidad. La psicología no estudia solo el corazón, solo la anatomía. ¿Por qué? Porque somos seres complejos. Entonces, a veces, tenemos como él dice que pasó, algún estado nervioso...pero qué pasa, nos termina afectando...a lo mejor, nos dan palpitaciones...entonces nos termina afectando el corazón, distintas partes del cuerpo. Y a veces al revés, por un problema cardíaco, nos ponemos muy nerviosos, y caemos en un estado depresivo.

Estudiante: ¿Pero, vos te das cuenta de eso? Como, por ejemplo, las palpitaciones... cuando te agarran.

Otro estudiante: Yo a veces me despierto con un dolor en el pecho muy fuerte a la noche...

Docente: ¿Uno si se da cuenta? Sí, a veces, nos damos cuenta y a veces, no. A veces, nos damos cuenta un poco tarde. Pero sabemos que una persona no puede estar todo el tiempo con nervios, o todo el tiempo con gastritis. Hay que hacerse controlar si ustedes están así.

Estudiante: ¿Entonces cuando pasa en ese estado es porque no estás en tus cabales?

Docente: A veces, sí y a veces, no... a veces, son pequeñas cosas que te van sumando. (Registro de clase N°13, UP N°1, 23/04/2016).

En la clase de Ciencias Naturales, cuyo tema era “el proceso de gestación del ser humano”, la docente se detuvo a explicar “los tipos de enfermedades y malformaciones durante el embarazo”. Los estudiantes, que en su mayoría eran padres o estaban esperando el nacimiento de un hijo, prestaron especial interés en la transmisión de estos contenidos, expresado en las numerosas preguntas que realizaron a la docente.

Estudiante: Profe, yo tengo una nena de cinco [meses] y le hicieron la ecografía y me dijeron que está normal.

Docente: Y antes no se sabía, había que esperar... o al “tanteo”, por el latido de corazón...

Entonces lo congénito es todo aquello que nosotros traemos de la malformación en esos tres primeros meses [Repasa el concepto que había dictado anteriormente]. A partir del cuarto mes somos fetos. *Pero nosotros estamos definidos estructuralmente en el tercer mes de gestación...*⁹

Estudiante: ¿Profe, no es que en los últimos meses se les termina de formar el cerebro?

Docente: Sí, todo es importante, pero de ahí partimos, si yo parto con algo mal... Esperen que termine la idea, ya vamos a llegar al final. (Registro de clase N°26, UP N°3, 15/09/2017).

⁹ La afirmación se presenta tal cual fue expresada por la docente en la clase aludida.

En las secuencias áulicas de ambas escuelas se registraron numerosas interacciones similares a las transcritas, sobre todo en las clases de Ciencias Naturales y Psicología, en donde los estudiantes realizaban este tipo de “consultas” relacionadas con la salud. ¿Tendrá algo de ello que ver con el escaso acceso a la asistencia médica y psicológica dentro de las instituciones penitenciarias? Situación a la que los estudiantes aludieron en algunas de las entrevistas, y que, asimismo, pudo ser reconstruida mediante otro tipo de registros de campo y análisis de fuentes secundarias.

En otro orden, un proceso que puede inferirse, a partir del registro de la clase de Ciencias Naturales, es cómo los estudiantes retoman ciertos contenidos transmitidos por la docente para reforzar sus creencias y posicionamientos respecto de, por ejemplo, la interrupción voluntaria del embarazo. En ésta y en otras instancias áulicas los estudiantes manifestaron su oposición al “aborto” (algunos de los cuales conocían los puntos centrales del proyecto de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, que para ese momento se encontraba en debate en el Senado argentino). La formalización de los conocimientos presentados por la docente, quien en un momento de la exposición aseveró que “más a o menos a los dos días de la gestación, estructuralmente, ya estamos completos”, resonó en lo estudiantes como un argumento plausible de ser utilizado para defender sus posiciones “anti-aborto”, hilvanadas fundamentalmente con argumentos religiosos/evangélicos y con sus propios sentidos y vivencia respecto de la paternidad.

En el mismo sentido, temas trabajados en las escuelas, tales como “el efecto de las drogas” (abordado en una clase desde una perspectiva biologicista y abstencionista por parte de la docente) o la “salud sexual y reproductiva” (en una Jornada sobre ESI¹⁰, uno de los docentes que coordinaba la actividad manifestó que los vínculos sexo-afectivos entre personas del mismo sexo eran “antinaturales” porque no redundaban en la reproducción del individuo), fueron probablemente receptados por los estudiantes de un modo similar, tendiente a fortalecer sus posiciones, pero ahora con un lenguaje “técnico”.

Como hemos señalado, aquellos contenidos escolares que evocan la vida fuera de la cárcel, despiertan un particular entusiasmo entre algunos estudiantes. Entre ellos, registramos especialmente distintos saberes que circulan en las clases y que los jóvenes y adultos pueden relacionar con sus experiencias laborales pasadas. Asimismo, los estudiantes trazan relaciones entre los contenidos transmitidos y sus posibles aplicaciones prácticas, en vinculación con las tareas laborales desarrolladas durante las trayectorias de detención.

Mediante su intervención en una clase de Matemática, un estudiante de cuarto año establece ambas conexiones, recuperando una experiencia laboral previa a la detención y relacionado un contenido transmitido por el docente, con una posible aplicación práctica. Por un lado, explicita una relación entre un ejercicio propuesto por el docente sobre “pares ordenados” y la labor por él desempeñada como asistente del médico en un buque carguero: según contó, colaboraba en el armado y administración de medicaciones para los tripulantes, tarea en la cual debía aplicar las “funciones lineales”. Por el otro, expone el procedimiento que realizó para resolver un ejercicio y lo vincula con la labor

¹⁰ Jornada realizada en el marco del Programa “De ESI habla Santa Fe”, impulsado por el Ministerio de Educación provincial, en sintonía con los planteos de la Ley 26.150/2006 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Registro de campo, UP N°1, 06/10/2016).

que desarrolla en “enfermería” dentro de la UP N°1 (hasta su clausura en el año 2008, el estudiante trabajaba asistiendo a los enfermeros que trabajaban en el entonces “pabellón psiquiátrico de la Unidad”). Su intervención en la clase fue escuchada con atención por sus compañeros -a diferencia de lo registrado en otras oportunidades- y retomada por el docente en varias oportunidades para referir a “las posibles aplicaciones de la matemática”

Saberes relacionados con la vida concreta; saberes que se relacionan con procesos de salud y cuidados, saberes que se retoman para reforzar valores y creencias, saberes que se relacionan con experiencias laborales y con posibles utilizaciones prácticas; son algunos de los conocimientos escolares que circulan y se producen en el aula y que son inmediatamente retomados por los estudiantes.

Reflexiones conclusivas

En las primeras páginas del escrito nos preguntábamos por las formas en que los estudiantes de las EEMPA dentro de las unidades penales parecen estar en las clases, cumpliendo, por lo general, con las secuencias y actividades de enseñanza planteadas por los docentes. El trayecto recorrido no permitió observar que la “inquietante” (para nosotros) acomodación de los estudiantes ante las actividades y presentaciones propuestas por los docentes, se revela como caza furtiva: la aparente “conformidad” de los estudiantes se vincula ahora con la centralidad que tiene para ellos la apropiación de ciertos contenidos que “encuentran” en la escuela y con algunos de los modos en que se transitan dichas apropiaciones.

En las descripciones sobre los intercambios generados en el espacio áulico aparecen los contenidos que despiertan mayor interés para los estudiantes, los que son más inmediatamente retomados. De este modo, una forma recurrente de participación en la clase refiere a un interés por particularizar los contenidos transmitidos, por volverlos más cercanos y asequibles, tensionando con ello, los modos en que el contenido escolar es formalizado por parte de los docentes y presentado de un modo abstracto en la clase. Así, pudimos reconstruir ciertas prácticas estudiantiles en la que la “toma de posesión” del contenido escolar, parafraseando a Rockwell (2004), es mediada por un intento de volver “para sí” el conocimiento transmitido por los docentes. Con ello, los jóvenes y adultos buscan hacer inteligible un conjunto de relaciones, conceptos, demostraciones y actividades planteados en las clases, en base a la propia experiencia y a los usos sociales posibles del conocimiento. La caza furtiva se enlaza a intereses y prácticas cotidianos, en el rearmado de la experiencia carcelaria y sus fronteras, se devela prospectiva.

Igualmente, el análisis de las interacciones en el aula en relación con la presentación del conocimiento escolar y sus modos de circulación, ha permitido realizar ciertos hallazgos respecto de algunos contenidos particularmente resistidos por los estudiantes; aquellos que ponen en tensión los sentidos producidos sobre otras experiencias dentro de la cárcel, fundamentalmente ligados a las vivencias en los pabellones “evangélicos”. En este sentido, las intervenciones de los estudiantes, aunque no directas y mucho menos confrontativas, han logrado transformar los modos de presentación del conocimiento escolar por parte de los docentes, quienes han tenido que reconocer y dialogar con los saberes y creencias de sus estudiantes.

Para finalizar, retomamos una pregunta y deslizamos algunas posibles respuestas gestadas durante los años de trabajo: ¿La caza furtiva, combinatoria de prácticas y subterfugios silenciosamente apelativos instaurados en un presente relativo (de las clases), se enlaza y cómo a la transformación de la trama de relaciones que definen la existencia cotidiana de los jóvenes y adultos detenidos?

Concebimos que distintos procesos potencialmente tendientes a contrarrestar algunas vivencias degradantes del encierro y a tensionar ciertas fronteras de dominación ligadas a las trayectorias vitales de los detenidos, pueden rastrearse, aunque de modo embrionario, en el momento de las interacciones entre docentes y estudiantes en el espacio escolar de la clase. Allí donde, mediados por los procesos de enseñar y aprender, éstos buscan férreamente apropiarse de ciertos saberes estimados valiosos, participar en la construcción de los mismos y ser parte, con ello, de una institucionalidad no carcelaria (Frejtman, 2009).

Como señalan Rockwell y Ezpeleta (1983) en un trabajo fundamental en la elaboración de este artículo:

Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan solo de un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad. (1983:71)

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1999) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: HomoSapiens.
- (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- DE CERTEAU, M. (2000) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- CANDELA, A. (2005) “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, en Rockwell, (coord.), *La escuela cotidiana*, México: F.C.E.
- EDWARDS, V. (1985) “La relación de los sujetos con el conocimiento”, en *Dimensión Educativa*, N°31, pp 119-154, México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (2005) “Las formas de conocimiento en el aula”, en: Rockwell, (coord.), *La Escuela Cotidiana*, pp. 145-172, México: F.C.E.

- FREJTMAN, V. (2009). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. *Revista Novedades Educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, Año 20, N°209, pp. 60-77.
- MADURO, O. (1992) *Mapas para una fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento*. Caracas: Centro Nueva Tierra.
- MÍGUEZ, D. (2007) Reciprocidad y poder en sistema penal argentino. Del pitufo al motín de Sierra Chica, en: Isla, (comp.), *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós.
- NEMCOVSKY, M. (2010) *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)*. Tesis de Doctorado, Programa de Doctorado con Mención en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- ROCKWELL, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacciones*, Vol. V, N°9, pp. 11-25.
- (2004). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.
- (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- (2018). Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación. *Arata, Escalante y Padawer (comp.), Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Antología esencial*, pp.213-238. México: CLACSO.
- ROCKWELL, E. Y EZPELETA, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, N°37, pp. 70-80.
- ROUTIER, E. (2019). Sentidos sobre la educación y la experiencia escolar de estudiantes secundarios en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe (Argentina). *El cardo*, Año XXI, N° 15, pp. 107-129.
- ROUTIER, E. (2020). Experiencias de desigualdad. Trayectorias de detención, condiciones de encierro y selectividad intramuros en el acceso a la educación secundaria de jóvenes y adultos privados de su libertad en Santa Fe (Argentina). *RLEE Nueva Época*, Volumen L N°1, pp 77-107.

La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar

The Relationship between Students and School Knowledge

Ana Soledad Herrera*
Ana Cecilia Ordoñez**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior” (FhyCs- UNJu), cuyos objetivos son indagar los procesos de transición de los objetos de conocimiento en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación en instituciones de los niveles medio y superior, y analizar cómo circula el conocimiento en el aula. La metodología escogida se sustenta en un abordaje cualitativo, con la utilización de técnicas como la observación, entrevistas y encuestas. Particularmente en este escrito se presentan conclusiones obtenidas en el nivel secundario.

Actualmente, la escuela secundaria en la provincia de Jujuy, se encuentra en un proceso de transformación curricular e institucional con el propósito de garantizar a los jóvenes y adolescentes el acceso a trayectorias continuas, completas y significativas. Construir nuevos sentidos en la escuela secundaria implica reconocer de qué manera los jóvenes se encuentran con el conocimiento en las aulas.

Los resultados de la investigación demuestran que las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula están condicionadas por los métodos de enseñanza, las propuestas de actividades y las dinámicas e interacción que propician los profesores. Los estudiantes se vinculan de una forma significativa con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando éstos se presentan mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula.

Palabras clave: escuela secundaria, estudiantes, conocimiento escolar, transición, interacción

Abstract

This paper is part of the research “The transition of knowledge in peer relationships among secondary and higher education students” (University of Jujuy, Argentina) whose objectives are to investigate the transition processes of knowledge in peer relationships among secondary and higher education students and analyze how knowledge circulates in the classroom. The study is

* Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Investigación Educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. anasoledadherrera@gmail.com.

** Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Esp. en Docencia Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. anaceciliaordonesunju@gmail.com

based on a qualitative approach, with the use of techniques such as observation, interviews and surveys.

Currently, Jujuy secondary school is in a process of curricular and institutional transformation to guarantee teenagers access to continuous, complete and meaningful educational paths. The construction of new meanings in secondary school implies recognizing how young people encounter knowledge in the classroom.

The results of the research show that the learning strategies developed in the classroom are conditioned by the teaching methods, the proposed activities and the dynamics and interaction that the teachers promote. Students relate with school knowledge in a meaningful way and recognize learning when then it is presented through activities that promote exchanges and interaction in the classroom.

Keywords: secondary school, students, school knowledge, transition, interaction

Introducción

El trabajo se encuadra en el proyecto de investigación “la transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, cuyos objetivos son indagar los procesos de transición de los objetos de conocimiento en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación en instituciones de los niveles medio y superior, y analizar cómo circula el conocimiento en las relaciones de los sujetos de la educación en las instituciones educativas.

Para poder indagar y conocer cómo circula el conocimiento en los procesos vinculares de los estudiantes en ámbitos educativos secundarios y superior, la elección metodológica escogida para este trabajo se sustenta en un abordaje cualitativo, enfoque inserto dentro de una lógica compleja que permite no disociar las concepciones teóricas de las acciones empíricas, entendiendo que la misma admite producir descripciones más integradas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios y desmenuzar el material obtenido. Así también, la metodología cualitativa consiste en interpretar la subjetividad; comprender a los sujetos en función de sus representaciones simbólicas, significados y en sus contextos específicos. Se utilizan como técnicas de recolección de datos: la observación con la finalidad de identificar relaciones vinculares entre alumnos a partir de las actividades cognitivas que se generan al interior de las tareas en las instituciones educativas; las entrevistas que permiten acceder a los propósitos que se persiguen en la investigación; y la aplicación de encuestas para recabar información acerca de la percepción y el sentido que le atribuyen los distintos actores al conocimiento y a la forma en que circula.

Para realizar la indagación se seleccionó una escuela secundaria de gestión estatal con orientación en educación, ubicada en el sector céntrico de la ciudad de San Salvador de Jujuy y se realizaron observaciones de clases de diferentes materias tales como Historia, Psicología y Filosofía, vinculadas con el área de las Ciencias Sociales o Humanidades, en concordancia con las carreras de formación docentes estudiadas en el Nivel Superior. Así mismo, el estudio se realizó en el tercer y cuarto años del turno tarde en el que participaron sesenta estudiantes, que fueron observados en el aula tomando clases; y fueron encuestados cuarenta y tres estudiantes, de los cuales fueron entrevistados diez.

Algunas claves para comprender la escuela secundaria hoy

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n°26.206 (en adelante, LEN), la política educativa en Argentina busca garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. Con una impronta selectiva y excluyente desde sus inicios, la escuela secundaria ha sido objeto -particularmente, en los últimos años- de reformas educativas que han buscado profundos cambios en su estructura organizativa, pedagógica y curricular a los efectos de ampliar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes de sectores vulnerables.

La LEN define como finalidad de este nivel educativo la de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”. La Resolución CFE n°84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” establece los aspectos que la nueva secundaria debe reorientar para transformarse en una propuesta relevante a los estudiantes, entre ellos menciona:

Recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho, incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, revisar integralmente la problemática de la evaluación, recuperar la centralidad del conocimiento y establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos” (Res. CFE n°84/09, p.11).

A los efectos de la investigación, adquiere particular importancia uno de los aspectos mencionados en la normativa precedente: “recuperar la centralidad del conocimiento”, orientando la práctica del docente a multiplicar las estrategias que logren la implicación subjetiva de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes. Para lograr este objetivo, se constituye de gran relevancia revisar las formas de aproximación y vinculación con los conocimientos, en el marco de una ampliación de las expectativas sobre los alumnos y sus experiencias particulares.

La Resolución CFE n°84/09 también hace referencia a la dispersión y fragmentación de las propuestas educativas del nivel secundario en el sentido curricular. A nivel jurisdiccional en año 2017 se registraban más de cien planes de estudio diferentes para la educación secundaria con la consecuente dificultad para la movilidad de los estudiantes. En noviembre de 2017 se aprueba la Resolución n°7621-E-17 donde se establece la organización de la secundaria en dos ciclos: Básico (1° y 2° año) y Orientado (3°, 4° y 5° año); y se aprueban trece orientaciones.¹

¹ Resolución n°7621-E-17 Bachiller con Orientación en Economía y Administración, Bachiller con Orientación en Comunicación, Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales, Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller con Orientación en Agronomía y Ambiente, Bachiller con Orientación en Turismo, Bachiller con Orientación en Lengua, Bachiller con Orientación en Educación Física, Bachiller con Orientación en Educación, Bachiller con Orientación en Informática, Bachiller con Orientación en Artes Visuales, Bachiller con Orientación en Música, Bachiller con Orientación en Teatro.

Desde el año 2018 la provincia de Jujuy se encuentra en proceso de renovación de la escuela secundaria en el marco de las normativas mencionadas previamente y las resoluciones del Consejo Federal n°93/09, n°330/17 y los documentos pedagógicos de Secundaria 2030. Estos se orientan hacia estrategias de fortalecimiento de la organización institucional, diversificación de los formatos de cursado, modificación de las propuestas curriculares, revisión de las regulaciones administrativas que impactan en las trayectorias escolares como el régimen académico y reconfiguración de las prácticas de evaluación. Además, los encuadres normativos buscan avanzar en modificaciones de la organización del trabajo docente a los efectos de alcanzar gradualmente una concentración de las cargas horarias de los docentes en las escuelas secundarias.

En este proceso de modificación de nuevas estructuras curriculares, la escuela secundaria donde se realizó la investigación eligió la orientación de Bachiller en Educación. Con una implementación gradual y progresiva, en el año 2020 se realizó la apertura del Ciclo Orientado con el tercer año del plan de estudios. Las materias específicas a la orientación que se incorporan en el tercer año son Educación y Sociedad y Pedagogía.

Por otro lado, un aspecto interesante a destacar en este proceso de reconfiguración de la secundaria es diversificar la forma en la que comúnmente se agrupa a los estudiantes en la secundaria: por grupos etarios, por curso, por año académico y en cambio proponer por ejemplo agrupamientos a término para tomar un taller o un seminario específico de temas de interés de los jóvenes, la articulación interdisciplinaria entre diferentes espacios curriculares mediante la propuesta de los Módulos de Aprendizaje Integrados (MAI). En este sentido, la escuela donde se desarrolla la investigación ha llevado adelante sus primeras experiencias desde la interdisciplinaria a partir de los MAI durante el último trimestre del año 2020.

Los sentidos de la escuela secundaria para los adolescentes y el lugar del conocimiento en las relaciones vinculares

La escuela secundaria se muestra como un lugar que coloca a los estudiantes en la posibilidad de relacionarse con sujetos que portan distintas visiones de mundo, también sujetos con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas subculturales y generacionales, que participan en la construcción de una forma particular de ser adolescente con sus significaciones particulares.

La escuela constituye un campo simbólico, que se refiere a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. La escuela, en general, en nuestra cultura representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializar. Esta construcción de sentidos no es caprichosa, sino que responde a condiciones sociohistóricas de producción y determinadas prácticas que acontecen en ella.

No obstante, la construcción de significados, lejos de congelarse admite la entrada de una pluralidad de sentidos. Por lo tanto, los simbolismos institucionales no son

Posteriormente, se aprueban tres orientaciones más: Bachiller con Orientación en Energía y Sustentabilidad, Bachiller con Orientación en Robótica y Programación, Bachiller con Orientación en Matemática y Física.

una expresión neutra o adecuada de funcionalidad subyacente. La escuela, como todo significante, no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentidos.

Desde esta perspectiva simbólica, la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos en distintos periodos: “La posibilidad de constituirse en núcleos de sentido radicarán en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación” (Duschatzky, 1999, p. 4)

Para entender y configurar los sentidos que tiene la escuela secundaria hoy, recuperamos uno de los sentidos construidos por los propios estudiantes que transitan por ella. Uno de los múltiples significados que tiene para los adolescentes la escuela secundaria y que hacen de ella un espacio social y simbólico complejo, se expresa en sus manifestaciones cotidianas en el aula y en sus expresiones. A continuación, presentamos algunas expresiones de los adolescentes registrados en las entrevistas realizadas, frente al interrogante “¿Qué valoras de estar en el colegio?”:

- Los profesores te pueden explicar detalladamente los temas...
- Estar con mis compañeras... El poder preguntarles a los profesores los temas que no entendemos, y el poder interactuar con nuestros compañeros para hacer prácticos más rápido y organizado.
- Poder conversar de distintas cosas, reírnos y hacernos sentir bien en algunas cosas...
- Muchas cosas, estar con mis compañeros y poder dialogar...
- Cuando interactúas con los profesores y compañeros/as y a la vez aprendo más...
- Yo creo que uno de los aspectos que valoro del colegio es el poder interactuar de mejor manera con mis compañeros y profesores a la hora de realizar los trabajos. (Encuesta N°2).

La escuela como lugar de encuentro, interacción, relaciones se percibe tanto dentro del aula en los horarios de clase, como en otro espacio y tiempo escolares. Particularmente, la interacción que se produce en el aula, cuando es entre estudiante- docente, es mediada por el conocimiento escolar, casi siempre se remite a consultas por algún tema en particular que se esté desarrollando y en instancias evaluativas, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de observación de clases:

Prof.: Si soy de psicología, ¿qué voy a estudiar?

Alumnos: Los procesos mentales...los fenómenos psicológicos.

Profe: La filosofía y la psicología tienen métodos, ¿se acuerdan?

A1: No vimos...

A7: Sí vimos...

Profe: Son dos métodos: la intuición y los métodos racionales..." (Observación N°5).

Como también se evidencia en la encuesta realizada a los estudiantes de cuarto año del turno tarde, cuando se les pregunta si los temas desarrollados en clases les permiten relacionarse con los profesores. En un 53,8% responden afirmativamente; un 7,7 % a veces; y en un 38,5 % expresan que los temas desarrollados no permiten relacionarse con los docentes. (Encuesta N°2).

A diferencia de lo planteado anteriormente, la interacción que se produce entre pares o compañeros en el aula, tiene que ver con un vínculo de compañerismo, con acciones e interés propio de los adolescentes. Estos son temas de conversación, motivos de organización y de discusión, por ejemplo, "Pensar en la campera de egresados del año que viene", "en dónde se encontrarán más tarde, ya que es viernes". Aquí citamos una clase de filosofía, en la que solo se puede llegar a registrar parte de la situación desde el lugar de observador:

Las dos alumnas con el celular se ríen mirando el celu, otras alumnas se ríen y hablan el oído.

A18: ¿A ver quién te escribió?

A19: Mirá... (Le muestra el celu)

A18: Tenes migas... (Le sacude la espalda a otro)

Otras dos alumnas están mirando el celular, una de ellas escribe mientras está con los auriculares...

-Estas dos alumnas conversan: ¿a las diez?

-Otra dice: A las once. Sigue el murmullo de ese grupo. Hablan de salir a la noche... (Observación N°4).

En este sentido, la escuela secundaria, el "colegio" como lo expresan los estudiantes y los docentes habitualmente, se muestra como un lugar que coloca al estudiante en la posibilidad de relacionarse con su grupo de pares, portadores de distintas concepciones del mundo, como historias de vidas diferentes; encontrarse con sujetos con códigos comunes propios del contexto social, económico y político en el que viven, con interés y expectativas variadas y experiencias compartidas suscitadas en la escuela.

A continuación, presentamos otras expresiones y situación que parecen indicar que la interacción producida en el aula también es limitada y continuamente observada por los docentes:

El docente acomoda sus cosas (libro y agenda en el escritorio), saluda y comienza la clase...

Docente: ¿Qué averiguaron de la vida de Rosas?

E 1- Juan Manuel de Rosas nació el 20 de mayo 1793, en Buenos Aires...

Docente: Fuerte, fuerte...

E 1: Militar y político argentino que se erigió en gobernador de la Confederación Argentina e inició un mandato dictatorial que daría nombre a un periodo de la historia del país, la época de Rosas (1835-1852). Fue gobernador...

Docente (D): A ver... eehh, ¿cuál era su actividad?

E1: La actividad rural.

D: Rural, por ejemplo, ¿qué puede ser? Hacendado que tiene hacienda y Terrateniente que tiene tierra.

Él tenía como amigos y colaboradores, hacendados y terratenientes, que lo apoyaban la masa popular, ¿Quiénes constituían la masa popular?

Los vendedores ambulantes, los guachos, los peones...

¿Qué más saben de la personalidad de Rosas? ¿A ver vos X? (Observación N°3).

La escuela secundaria continúa siendo un lugar privilegiado para la transmisión y construcción de conocimientos, sentido que se encuentra presente en los adolescentes. Este lugar tiene como centro el conocimiento, en general; y, en particular, el conocimiento escolar, entendiéndolo en términos de Bernstein (1996) como el conjunto de saberes y prácticas que distribuye comunicativamente la escuela a distintos grupos sociales a través de su propio funcionamiento o dispositivo pedagógico. También existen otras concepciones que conciben al conocimiento escolar como contenidos culturales que se construyen interactivamente con la participación de los actores educativos, y que son organizados como posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y la acción emancipadora (Pinto, 2008). Desde la teoría de la transposición didáctica (Bosch, 2006 en Villalta, 2013), se puede señalar que el conocimiento escolar es resultado de la reconstrucción, en el aula, del conocimiento original o académico ofrecido al estudiante. Esta teoría es la que más se aproxima al objeto de estudio de la investigación y las percepciones de los estudiantes.

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de cuarto año, los temas desarrollados en clase favorecen la interacción entre docentes y estudiantes en mayor medida 61%, y en relación a la interacción entre pares, los temas desarrollados en clases en un 66, 7%, permiten medianamente la interacción entre compañeros; en un 22,2 % responden positivamente y en un 11,1% manifiestan que los temas desarrollados en clases no propician la interacción entre compañeros.

Los estudiantes significan a la escuela secundaria como un espacio de encuentro e interacción por otros tipos de conocimientos, dinámicas y experiencias juveniles que circulan en la escuela. En este sentido, la forma en la que se presenta el conocimiento escolar propicia una interacción de baja intensidad, que igualmente es valorada por los estudiantes. Es decir que lo que ocurre en el aula, según la mirada de los adolescentes, pocas veces facilita la interacción entre estudiantes y, por ello, son otros los espacios en donde se encuentran, dialogan, construyen. Y si centramos la mirada en la interacción, ésta se presenta como condición necesaria para aprender.

Los estudios en la sala de clase ponen en evidencia que aquello que es posible aprender se aprende en la interacción (Emanuelsson y Sahlström, 2008 en Villalta, 2013), y se focalizan en analizar los tipos de interacciones que desarrollan procesos cognitivos, en la medida en que son condición de tales aprendizajes.

Algunas categorías para pensar la transición del conocimiento y el aprendizaje escolar

Suponiendo que la escuela debe transmitir saberes culturalmente sancionados en el marco de un proyecto político, es relevante presentar cómo los estudiantes se apropian de esos saberes, las formas de vincularse con el conocimiento y qué estrategias de aprendizaje ponen en juego para la apropiación del conocimiento escolar.

El aporte teórico de Ricardo Baquero (1996), permite pensar que las prácticas escolares poseen características específicas, en cuanto inciden no sólo en los procesos de construcción de conocimientos, sino en la producción de cursos específicos del desarrollo cognitivo. Es decir, el formato escolar es considerado productor de mecanismos y estrategias de aprendizajes en gran medida descontextualizados:

El dispositivo escolar propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas. (Baquero, 1996, p. 4)

Sobre las estrategias de aprendizaje

A partir de las encuestas y entrevistas realizadas sobre las estrategias que los estudiantes utilizan para alcanzar mejores aprendizajes, ellos coincidieron en que principalmente la lectura y la realización de resúmenes les permiten una mejor comprensión de los temas. A su vez se destaca que los jóvenes afirmaron que conversar con los compañeros del tema enseñado es también una estrategia relevante a la hora de aprender. Este aspecto adquiere particular relevancia para la investigación realizada debido a que esta última afirmación denota que existe una circulación de conocimiento escolar entre los jóvenes, en este caso, con fines de aprendizaje.

Por otro lado, prestar atención en clases, tomar atención a la explicación del docente y mirar videos explicativos también fueron señaladas como acciones que permiten mejores aprendizajes. Estas estrategias remiten a los modos individuales que fueron construyendo a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, Arena Loera (2017) sugiere que cada persona puede emplear estrategias de manera particular, sin tener claro en función de qué sucede esto.

A continuación, podemos apreciar lo que expresan los estudiantes en relación a las estrategias de aprendizajes que utilizan y reconocidas por ellos. De acuerdo a la encuesta n°2 realizada a estudiantes de cuarto año turno tarde, ellos manifiestan en un 63% leer

y realizar resúmenes, en un 51,9 % conversar con los compañeros, en un 33,3 % prestar atención en clases, 18% mirar videos explicativos, en un 11,1 % utiliza otras estrategias como relacionar con otros temas, imaginar e interrogarse, plantear dudas. Por último, un 3,7% mencionó el estudiar de memoria. Las estrategias de aprendizaje² desarrolladas o puestas en juego en el aula están condicionadas por las estrategias de enseñanza³, las propuestas de actividades⁴, las dinámicas e interacción que propician los profesores.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes en las encuestas realizadas, las clases en donde los profesores trabajan con estrategias didácticas y actividades que posibilitan la participación y la interacción en el aula son las que favorecen la apropiación y el entendimiento de los temas desarrollados. Entre las actividades que señalan los estudiantes podemos citar los debates, trabajos prácticos, trabajos grupales y todas aquellas instancias en las que dialogan con los docentes y se refieren a situaciones de la vida cotidiana. Algunas de las expresiones de los estudiantes son las siguientes:

Los debates, porque podemos dar una nuestra opinión referido a cierto tema y comprender mucho más la clase... (Estudiante de cuarto año).

Me gustan los trabajos prácticos grupales, porque entre los integrantes buscamos ideas y luego las unimos para una mejor información... (Estudiante de tercer año).

Si hay un tema que no entiendo me explica el profesor y para entender un poco más le pido la opinión a mis compañer@s de cómo entendieron el tema. Es decir, conversar el tema dado por el profesor como las dudas... (Estudiante de cuarto año).

Aprendizaje e interacción en el aula

Indagar sobre cómo se producen las experiencias cognitivas en el aula, en la interacción con el conocimiento escolar y desde los marcos interpretativos de los estudiantes, requiere un abordaje desde múltiples disciplinas y perspectivas. Particularmente en esta investigación se recuperan aportes teóricos de los enfoques actuales que estudian el carácter

² Proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los que el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. Cfr. Juárez, Rodríguez y Luna (2012).

³ Las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Cfr. Anijovich y Mora (2009).

⁴ Las actividades son entonces las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje.

sociocultural de la cognición humana que tienen sus raíces en la teoría de la actividad sociocultural de Vygotsky (1978), y postulan que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en la interacción activa del sujeto en el entorno con las herramientas tangibles e intangibles que le provee la cultura. Una herramienta central del desarrollo cognitivo, y con el cual el individuo modifica su entorno, son los signos o símbolos que constituyen el lenguaje (Kozulin, 1998; Pozo, 2002). Así lo sugiere la siguiente cita:

En esta perspectiva, el proceso de aprendizaje aparece como un proceso de apropiación, por parte del niño, de las herramientas existentes en la cultura. En el enfoque sociocultural de la cognición se distinguen dos niveles de desarrollo cognitivo: a) el desarrollo efectivo, aquello que el sujeto puede realizar de manera autónoma y se puede ponderar mediante pruebas estandarizadas; y b) el desarrollo potencial, constituido por lo que el sujeto puede realizar con ayuda de otros instrumentos mediadores u otras personas. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial correspondería a la zona de desarrollo potencial del sujeto (ZDP) en esa tarea o dominio particular (Pozo, 2002 en Villalta, 2013, p. 87).

La teoría sociocultural o de la actividad de Vygotsky pone de relieve el papel de la escuela como espacio de mediación, por excelencia, de la cultura; también se han desarrollado conceptos como andamiaje —situación de interacción entre un sujeto experto o más capaz y experimentado en un dominio y uno más inexperto o novato— donde la interacción colaborativa busca que este último participe desde el inicio en una tarea considerada compleja, de forma tal que paulatinamente pueda adquirir dicho dominio (Baquero, 2004; Wertsch, 1984). Rogoff (1993) propone el concepto de participación guiada para referirse al hecho de que los sujetos requieren participar en actividades culturalmente valiosas y organizadas para aprender.

De los elementos surgidos a partir de los cuestionarios aplicados, se infiere que las clases con características más expositivas son menos propicias para la mutua comprensión, porque no se promueven discusiones, y por tanto no hay resignificación grupal sobre los conocimientos abordados. Por otro lado, los/as estudiantes manifiestan que las posibilidades de interacciones con los/as compañeros/as se producen y desarrollan en aquellas clases donde se promueven distintas dinámicas grupales, en trabajos prácticos donde se plantean conflictos y situaciones diversas para su resolución, de los que resultan debates, confrontaciones, discusiones, entre otras.

A continuación, se presentan algunas de las manifestaciones de los estudiantes en relación a la actividad en el aula, sus aprendizajes y la interacción con el docente:

Tener clases teóricas, pero didácticas, no solo repetir y copiar. Entender que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades y que no por ello uno es mejor o peor que el resto. Tomar conciencia acerca de que no todos tienen los mismos ideales y no dar una clase desde un solo punto de vista, invisibilizando o denigrando la opinión o punto de vista de algunos alumnos. No ser tan duros con los errores de los alumnos, cada uno tiene su vida y nadie más que uno mismo sabe por lo que está pasando... (Estudiante de cuarto año).

De una forma divertida en el sentido de que al dar un tema los profes pregunten, se muestren interesados por la aportación de sus alumnos. (Estudiante tercer año).

Conversar con los alumnos, sobre el tema que va a tratar y debatir haciendo que participen todos... (Estudiante tercer año).

Me gustan trabajos prácticos grupales porque puedo hacer eso con ayuda de mis compañeros. (Estudiante tercer año).

Cuando forman grupos y dan trabajos didácticos porque es cuando el curso se une, y en grupo es más entendible... (Estudiante tercer año).

Las experiencias con actividades mediadas evidencian la importancia de las situaciones de aprendizaje que promueve el docente para el desarrollo cognitivo del estudiante, y hacen énfasis en la calidad de la interacción, en donde se ponen en juego aspectos motivacionales, afectivos, vinculares y comunicacionales. Esto indicaría que los estudiantes se vinculan mejor con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando se presenta mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula.

Características del conocimiento escolar desde la perspectiva de los estudiantes

El conocimiento escolar constituye un elemento central en la cotidianidad escolar, Verónica Edwards (1985) expresa que este conocimiento se constituye por un lado por el uso de programas y libros escolares, y por otro por el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como algunos constituyen en su relación, en donde adquieren connotaciones específicas.

La autora, en su trabajo sobre “La relación de los sujetos con el conocimiento” (1985), aborda cómo los “contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo “autorizadas” (con autoridad), constituyendo espacios en donde los sujetos se apropian de éstos aceptándolos, rechazando o construyendo nuevos conocimientos.

El conocimiento escolar no es independiente de la forma en que se presenta, porque cómo se diseña su presentación tiene consecuencias para la apropiación. La forma del conocimiento en la enseñanza es definida por dos dimensiones: la lógica que tiene un contenido y la lógica de la interacción que se promueve. Edwards (1985) establece tres formas básicas de conocimiento en la escuela: tópica, como operación y situacional.

Delos datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas emerge que el conocimiento escolar, según la mirada de los estudiantes, es principalmente teórico/conceptual, dado que esta respuesta prevalece en un 48%. Algunas expresiones que evidencian esta concepción

fueron: “Qué flojera... Porque la profe nos hace leer libros y repetir el contenido”; “Para mí es muy teórico porque siempre nos hacen sacar información de los libros”; “Nos da teoría y diferentes trabajos”. Según la categorización propuesta por Edwars (1985), esta forma de presentar el conocimiento durante procesos de enseñanza produce el conocimiento tópico: “En esta presentación del conocimiento el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado, que utilizarlo en determinada operación. [...] Las respuestas —dado el control de la transmisión— son únicas, precisas, textuales” (1985, p. 5).

La exclusión de la explicitación de la elaboración de los alumnos es constitutiva de esta forma de conocimiento. Dicho de otro modo, se niega en los hechos la existencia de la elaboración. El conocimiento se presenta como un estatus en sí mismo y no como significativo con referente; en tanto, se presenta cerrado y acotando todo el conocimiento sobre el tema. Además, se presentado como teniendo un carácter de verdad incuestionable.

Por otro lado, como resultado de las encuestas, un 18% afirma que los contenidos que se abordan en clases son relacionados con la vida cotidiana y un 22% considera que el conocimiento escolar es enseñado de manera reflexiva. Algunas expresiones vinculadas a este emergente son: “La profesora va explicando y da ejemplos con la vida cotidiana y nosotros tenemos que tomar apuntes”; “Me hicieron entender varios problemas cotidianos y filosóficos”; “Hace poco vimos un tema, el mito de la caverna, el cual puede representar una realidad”; “La profe relaciona los temas filosóficos con temas de la vida cotidiana”. Esta forma de presentar el conocimiento posee algunas características del conocimiento situacional (Edwars, 1985). En este sentido, el alumno es puesto ante una situación, ante un conjunto de elementos relacionados desde el sujeto, que presenta una realidad de alguna manera conocida para éste y en el cual se anudan y articulan nuevos conocimientos:

Puesto ante esta “situación”, como forma de presentación del conocimiento, el alumno conceptualiza de diversas maneras la relación entre un concepto abstracto y una realidad cotidiana, el alumno no aplica una definición ya dada (...), la genera a partir de conceptualizar los espacios en ella y desde sí mismo asignándoles un sentido.” (Edwars 1985, p. 25)

Entonces de esta manera, se dan procesos de interrogación al sujeto, se le permite elegir y recién por último se les solicita explicar su producción:

Esta forma de conocimiento se presenta con valor intrínseco para los sujetos, esto es, con valor en relación con su autoconstrucción por medio de un tipo de pensamiento que permite establecer un continuum desde lo conceptual a lo personal y viceversa. Como la significación es el eje central de esta forma de conocimiento, la respuesta en la enseñanza no es una. El énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno. Las “producciones” que los alumnos hacen muestra el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento.” (1985, p. 25).

Resonancias de temas escolares en otros escenarios

A partir de los datos obtenidos del trabajo de campo, queda de manifiesto que en un 60% habla sobre los temas abordados en la escuela con su familia. Esto constituye un dato de relevancia dado que implica que el conocimiento impartido en la escuela ha tenido significatividad para los estudiantes, y eso está estrechamente vinculado a la forma en la que ha sido presentado por el docente. Evidentemente, los docentes de los espacios abordados en la investigación, según lo que plantean los estudiantes, han posibilitado a través de sus estrategias de enseñanza una relación de interioridad con los conocimientos (Edwards, 1985), facilitando la apropiación e interacción durante las clases.

En torno a los temas que han sido objeto de conversación en los entornos familiares, los estudiantes mencionaron en Historia algunas curiosidades sobre la creación de la bandera (como “dónde se encuentra la bandera actualmente, de qué tipo de lienzo está realizada”); los tipos de gobierno; sobre la importancia del 25 de Mayo; y la vida del General Manuel Belgrano. Por otra parte, los temas de Filosofía que tuvieron resonancias en el ámbito familiar según los estudiantes fueron los aportes de filósofos como Sócrates, Aristóteles, qué es la religión y la ciencia; la alegoría de la caverna (“que pasaría si estaríamos dentro de ella”), preguntas como “¿Por qué existimos? ¿Qué es el amor?”

Continuando con la categorización propuesta por Edwards (1985), la forma en que se presentan los conocimientos durante los procesos de enseñanza tiene consecuencias en el modo en que los estudiantes se vinculan con ese conocimiento. En este caso, el docente le presenta una situación al sujeto y solicita que se incluya, que se interrogue y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores. Esto se hace más por el simple interés de conocer, que por el control de la apropiación de lo transmitido por parte del maestro.

Consideraciones finales

La escuela secundaria en la provincia de Jujuy se encuentra en un proceso de transformación con el objetivo de que los jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales, particularmente los más vulnerables, puedan completar sus trayectorias escolares. Así también, se busca dotar a este nivel educativo de nuevos sentidos, en donde los jóvenes ensayen y construyan modos de pensar, actuar y sentir acordes a los contextos actuales.

En ese camino y desde los aportes de esta investigación realizada en una institución en particular, se esbozan algunas claves para construir nuevos sentidos en la escuela secundaria, requiere conocer de qué manera los jóvenes se encuentran con el conocimiento impartido en las aulas, cómo lo conciben, cómo interactúan con esos objetos de saber escolarizados, cómo el conocimiento circula entre los estudiantes y qué formas de abordar los contenidos redundan en aprendizajes significativos.

Los resultados arrojados en la investigación muestran que las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula, están condicionadas por las estrategias de enseñanza, las propuestas de actividades, las dinámicas e interacción que propician los profesores. Las clases en donde los profesores trabajan con estrategias didácticas y actividades que posibilitan la participación y la interacción en el aula son las que favorecen la apropiación y el entendimiento de los temas desarrollados.

Los estudiantes se vinculan de una forma significativa con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando se presenta mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula. Aquellos conocimientos escolares que se presentan como verdades absolutas y sin una referencia a su forma de elaboración, suelen ser memorizados por estudiantes sin haber realizado una comprensión del mismo y estableciéndose así una relación de exterioridad con el conocimiento.

Por otro lado, en las clases en donde la respuesta no está previamente definida y la elaboración es realizada a partir del trabajo reflexivo del estudiante con sus pares, hay mayores oportunidades de desarrollar una relación de interioridad con el conocimiento y generar una verdadera comprensión de los conceptos que se quieren enseñar. Si efectivamente los estudiantes se relacionan de manera significativa con el conocimiento, dependiendo del tipo de interacciones, estrategias y actividades propuestas, se hace necesario potenciar las secuencias comunicativas que promueven más interacciones entre estudiantes, validar sus inquietudes e intereses y transformarlos en contenidos pedagógicos. Solo de esta forma los adolescentes podrán ir configurando nuevos sentidos del conocimiento escolar y de la escuela secundaria.

Bibliografía

- ANIJOVICH R. Y MORA S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada que hacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ARENAS LOERA, E. P. (2017) Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes. *Revista Alteridad Vol. 12 Núm. 2: (julio-diciembre 2017): Educación y Ciudadanía*. (Consultado mayo 2021 en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.08>).
- BAQUERO, R. Y TERIGI, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier "Apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes. UTE/ CTERA*. Buenos Aires, 1996. (Consultado mayo 2021 en: <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>).
- BERNSTEIN, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- CASTORINA, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, 373-391* (Consultado en mayo 2021, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744020.pdf>).
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

- EDWARDS V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. Cuadernillo No. 31 de Dimensión Educativa. Dirección de ELSIE ROCKWELL, en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México.
- GUBER, R. (2001). La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial.
- JUÁREZ, C., RODRÍGUEZ G. Y LUNA, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Revista Estilos de Aprendizaje, 10 (10), 1-31.
- PINTO, R. (2008). El currículo crítico. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- POZO, J. (2002). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- VILLALTA PAUCAR, M. A. et. al. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. Perfiles Educativos. Vol XXXV, Num. 141, 2013. IISUE- UNAM.
- KOZULIN, A. (1998). Instrumentos psicológicos. Madrid: Alianza.
- Resolución CFE n°84/09 aprueba el documento «Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria» (Anexo).
- Resolución CFE n°93/09 aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria» (Anexo I).
- Resolución CFE n°330/17 aprueba los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” (Anexo I) y “Criterios para la Organización de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario” (Anexo II).
- Documentos de acompañamiento para la implementación de la Secundaria Federal 2030. Argentina.gob.ar de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>

La escuela secundaria desde la mirada de los y las jóvenes. El caso de una escuela rural de la provincia de Salta, Argentina

Secondary School: the Youngsters' Perspective. The Case of a Rural School in Salta, Argentina

*Francisca del Pilar Corregidor**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

El presente escrito se realiza en el marco del Proyecto de investigación N° 2624/0, dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), denominado “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño”. El estudio se realiza en la localidad de Los Blancos, Municipio Rivadavia Banda Norte. La institución cuenta con una matrícula total de ochenta y seis estudiantes, cuyas edades oscilan entre trece y veinticinco años.

El objetivo de esta investigación es analizar y reflexionar sobre los sentidos que los y las estudiantes del Colegio Rural construyen sobre la escuela secundaria. Se desprende de éste, indagar las dimensiones vinculadas a las trayectorias escolares y las políticas institucionales en contexto de vulnerabilidad social; como así también, analizar las dimensiones que configuran las experiencias escolares materiales-objetivas y simbólico-subjetivas, desde un posicionamiento complejo y problematizador.

Palabras clave: sentidos, experiencias, diversidad, escuela media, jóvenes estudiantes

Abstract

This study, which is part of a broader research project, aims to analyze and reflect on the construction of meaning by students of a rural secondary school in Los Blancos, Salta, Argentina. It attempts to investigate school career dimensions and institutional policies in a socially vulnerable context, as well as to analyze material-objective and symbolic-subjective school experiences, from a complex and problematizing position.

Keywords: senses, experiences, diversity, secondary school, young students

* Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta y Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Instituto de Investigación en Psicología y Educación. pilarcorregidor@yahoo.com.ar

Introducción

El presente escrito se realiza en el marco del Proyecto de investigación N° 2624/0, dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), denominado “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño”. Una investigación que, cabe aclarar, tiene una duración de dos años, siendo éste el primero, por lo que aún se encuentra en curso. Es así que se comunicarán sus avances preliminares.

El estudio se realiza en la localidad de Los Blancos, Municipio de Rivadavia Banda Norte, Provincia de Salta; donde se ubica el aula base del Colegio Secundario Rural, al cual asisten estudiantes indígenas (Wichi) y criollas/os. Las particularidades de la institución ameritan plantear interrogantes atinentes al sentido de la experiencia escolar de las y los estudiantes que allí asisten, sobre las trayectorias escolares que realizan y las dificultades, tensiones y desafíos que vivencian e inciden en la continuidad de sus estudios en el nivel. Asimismo, demandan un análisis de las dimensiones que configuran las prácticas escolares, las concepciones, y las representaciones que construyen los sujetos que asisten a la escuela y su lugar en la comunidad, las historias escolares que dan sentido a su permanencia, así como los mecanismos discursivos, institucionales, entre otros.

Sobre nuestro Proyecto de Investigación

Entre los objetivos, encontramos:

- Conocer la complejidad de la trama social, cultural e institucional en la que se constituyen las experiencias escolares y en particular los aprendizajes en una escuela secundaria pluricurso del Chaco Salteño.
- Indagar las particularidades de los trayectos escolares y los sentidos que construyen estudiantes y docentes vinculados a la pertenencia institucional y al trabajo pedagógico en la escuela.
- Analizar los sentidos que construyen estudiantes y docentes sobre el lugar de la escuela, la filiación institucional, los sentidos que las y los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar.

Actividades y metodología de investigación

Se propone un modelo de investigación cualitativa cuya finalidad busca comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social, en sus contextos naturales, a partir de los propios marcos referenciales y puntos de vista de los sujetos involucrados en las problemáticas investigadas.

La investigación se plantea como un estudio de caso. El estudio de los aspectos normativos y organizativos de la escuela secundaria que regulan y orientan las prácticas escolares destinadas a abordar la problemática sirven para conocer las regulaciones en las que se construyen las experiencias escolares.

El universo de análisis está compuesto por docentes, directivos y estudiantes y padres del Colegio Secundario Rural. Como criterio de selección de informantes, se consideró la distribución de las y los estudiantes en los distintos años de cursado del nivel secundario, la procedencia socioeconómica y de residencia, y las diferencias étnicas culturales; en tanto se intenta indagar las distintas dimensiones que podrían configurar la experiencia escolar de las y los adolescentes y jóvenes.

Los instrumentos considerados para la recolección de datos son:

- Entrevistas en profundidad a docentes, directivos y estudiantes, siendo éstas el instrumento privilegiado de esta investigación.
- *Focus groups* a estudiantes.
- Observaciones sistémicas y análisis de documentaciones institucionales, con el propósito de indagar la historia institucional, los sentidos fundantes y mandatos de origen de las instituciones educativas seleccionadas.
- Otras Fuentes y Documentos. Se realiza un relevamiento de la normativa institucional y de documentos producidos en relación con la temática, así como la información estadística que se disponga al respecto. Así también, documentación identificada en las entrevistas en profundidad y materiales diversos utilizados por las y los estudiantes a fin de valorar su accesibilidad.
- El trabajo de campo hasta el momento combinó un *focus groups* con cinco estudiantes varones y mujeres que se encuentran cursando el primer, tercer y cuarto año del nivel secundario; entrevistas en profundidad realizadas al director de la institución, a tres docentes y a tres madres/padres; además, una observación individual no participante en espacios institucionales y áulicos.

Desigualdad social y equidad educativa: el anclaje contextual del Colegio Rural como aspecto constitutivo de la experiencia escolar de las y los jóvenes estudiantes.

La Ley de Educación Nacional n° 26206, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, lo que constituye un desafío de la agenda educativa nacional. En este contexto las diferentes instituciones educativas han implementado estrategias orientadas a garantizar la permanencia en el nivel; sin embargo, es necesario repensar las trayectorias de las y los estudiantes a fin de que les permitan un acceso cada vez más amplio e inclusivo a la educación obligatoria como derecho.

En la historia de la escolarización los esfuerzos que han significado la ampliación del acceso a la educación han generado diferentes políticas educativas, pero a la vez, los nuevos sujetos que se fueron incorporando plantearon diversas situaciones vinculadas al ingreso, la deserción o el abandono de la escuela. Esta investigación busca indagar los sentidos construidos en esas experiencias de estudiantes que cursan y/o abandonaron los trayectos escolares, identificando en sus discursos y prácticas aquellos aspectos que intervendrían en la “continuidad” e inclusión de los estudiantes en el nivel.

En cuanto al aspecto contextual de la zona donde se encuentra ubicado el Colegio Rural, cabe aclarar que la mayoría de la población que asiste a la escuela es de condición socioeconómica desfavorable –casas de adobe y techos de paja y sin servicios básicos–, se dedican a la cría de animales –caprinos, porcinos y vacunos–, la caza y pesca, y la confección de artesanías –*yiska* en base al chaguar–.

En la comunidad, no se cuenta con transportes ni caminos en condiciones que permitan la comunicación entre los parajes, aspecto limitante a la hora de conseguir alimentos, atención médica. No cuentan con centros de salud en la comunidad. Tampoco, cuentan con sistema de cañerías de agua potable, entre otros servicios básicos.

En la institución, no se cuenta con computadoras, tampoco con biblioteca. Los escasos libros pertenecientes a la escuela son destinados para el nivel primario. La cocina del establecimiento depende de fuego a leña. Otro dato importante es que los originarios que asisten a la escuela utilizan la lengua materna, el wichí, para comunicarse. En este sentido, la institución no cuenta con un maestro bilingüe en este nivel.

Teniendo en cuenta el estado de situación socioeconómica de la comunidad y de la institución educativa en particular, resulta imposible desestimar que las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes se constituyen en el marco de situaciones de vulnerabilidad, inequidad y desigualdad social.

Cobra especial relevancia en este momento, aclarar la aproximación teórica al concepto de experiencia escolar que se abordó como punto de partida para el trabajo de campo durante este primer año de investigación. Al respecto, desarrollos teóricos de Dubet y Martuccelli (2000), señalan que, en el campo de la sociología contemporánea, “los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias más que por sus roles [...] La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...” (2000, p. 75).

Asimismo, para comprender lo que “produce” una escuela, no sólo se debe indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también, según Dubet et al. “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.” (p. 15). La experiencia escolar es, entonces, “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar.” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 79).

Asimismo, se reconoce la insoslayable singularidad de la experiencia escolar en tanto proceso subjetivo (Larrosa, 1996) y se asume que la subjetividad no es un reflejo pasivo de un orden externo ni la socialización un proceso monopolizado por las instituciones. Se trata siempre de procesos activos por parte del sujeto. Esto adquiere una especial relevancia para nuestra investigación, ya que permitiría -siguiendo a Bourdieu (2002)- pensar dialécticamente las relaciones entre las condiciones objetivas de existencia y las estrategias subjetivas y con ello “romper con las visiones fatalistas o con aquellas que suponen la inevitabilidad de los destinos y trayectorias sociales y educativas.” (Kaplan, 2005, p. 101).

De esta manera, amerita asumir el carácter relacional de la experiencia escolar respecto del conjunto de la experiencia social de los alumnos. Perrenoud (1994) sostiene que los sentidos del trabajo escolar y del *métier* del alumno se construyen en situación, dentro de una interacción y una relación; complejizando este planteo y si se adopta una perspectiva más amplia, como lo es la de la experiencia escolar en su conjunto, el carácter relacional y situacional de la misma se impone toda vez que se comprende que “las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos.” (McLaren, 1994, p. 270).

Hacia el cierre de esta primera parte, no es posible dejar de lado, una vinculación que problematiza los objetivos de esta investigación en relación a las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas en las que las y los jóvenes estudiantes configuran sus experiencias escolares. A saber, la equidad educativa en relación a las profundas desigualdades sociales del norte argentino y en particular el departamento Rivadavia de la ciudad de Salta en el que se sitúa la escuela secundaria en cuestión.

En este sentido, las políticas de equidad educativa constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, representados estos por las desigualdades socioeconómicas de cada región. Con claras funciones redistributivas, las políticas de equidad educativa, reflejan estrategias desde las cuales superar los obstáculos que representa la diversidad cultural ante la meta de garantizar el derecho a la educación a la sociedad en general, y a las nuevas generaciones, en particular.

Lamentablemente, con las últimas políticas de ajuste, propias de paradigmas neoliberales, desde el estado se limitó terriblemente esta función; sumado a ello, el Estado en general y el sistema educativo en particular basaron gran parte de sus esfuerzos en formar a generaciones de ciudadanos bajo el objetivo de invisibilizar tal diversidad en la cotidianeidad escolar. Frente a ello, hoy se requiere de un modo creciente que las políticas de equidad propicien debates acerca del modo de construir relaciones entre el Estado y los ciudadanos que avance desde el desconocimiento o la negación de ciertas identidades hacia el reconocimiento, respeto y promoción de identidades plurales, generando las condiciones para que estas se respeten y se protejan, en el marco de principios de no discriminación, de igualdad de trato y de solidaridad.

Analizar los efectos de las desigualdades socioeconómicas en Los Blancos constituye un hecho sumamente rico a fines de comprender las dinámicas de las prácticas educativas en el colegio secundario y en consecuencia las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes; sin embargo, el análisis resulta insuficiente si no se contemplan también los efectos de la diversidad identitaria y cultural -características de la comunidad-, donde conviven “criollos” y wichí. Al respecto López, Arango, Corbetta, Galarza, Stigaard (2012) afirman:

Además de las diferencias cuantitativas asociadas con el tener más o tener menos, el ser pobre o ser rico, se vuelve imprescindible incorporar en el análisis aquellas diferencias cualitativas que resultan de ser diferentes, identitariamente

diferentes, culturalmente diferentes. Ya no se trata de ser más ni de ser menos, sino simplemente de ser diferentes. (p. 17).

De esta manera, no es la intención relativizar un aspecto para brindar mayor preponderancia a otro; sino que donde se insiste es en poner el acento en la articulación entre estas dimensiones. Tanto la diversidad sociocultural como la desigualdad social vinculada en el diseño de las políticas permitirá consolidar el camino hacia una educación de calidad para todas y todos.

La encrucijada de la diversidad sociocultural en la escuela secundaria. Experiencias escolares y sentidos construidos

En el marco de la compleja red de tramas sociales, culturales y económicas que se intentó esbozar en esta primera parte del escrito; las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes adquieren rasgos particulares, a la vez que, de manera dialéctica relacional producen sentidos singulares sobre sus pasos por la escuela secundaria.

Si bien en torno a los sentidos que las y los jóvenes otorgan a la escuela secundaria pueden rescatarse al menos dos sólidos ejes de análisis: el primero referido a las expectativas de continuar estudios superiores a partir del paso “exitoso” por el nivel secundario, con el objetivo de dar corte a un destino que aparece como inexorable a causa del origen social de estas y estos. Y el segundo, a la vinculación que establecen con sus docentes como aspecto disposicional favorecedor de aprendizajes significativos en cuanto a contenidos, como así también a experiencias escolares. No es posible dejar fuera del entramado el hecho de que estas y estos jóvenes y adolescentes y, en particular, en esta escuela y comunidad del interior de la provincia de Salta, son las/os primeras/os en llegar a la escolarización secundaria, las/os primeras/os que se encuentran en pleno inicio de inclusión educativa, en el marco de una considerable expansión del nivel medio en Argentina, no así de universalización.

Resulta interesante profundizar en este aspecto, ya que convertirse estas y estos jóvenes en “ser la primera generación en ingresar al nivel medio” desde la visión de sus familias y grupos sociales, implica a su vez desde una perspectiva sociológica ser “las y los últimos en llegar”, y desde la mirada y prácticas de los docentes ser “las y los recién llegados”. En el marco de estas condiciones tanto materiales como simbólicas, se irán desarrollando los sentidos previamente mencionados que emergieron del análisis realizado.

En el contexto actual que transitan han sido las y los últimos en llegar a un sistema educativo con instituciones aún en construcción, en situación de precariedad y pobreza, profundizada por la implementación de políticas educativas neoliberales:

... escuelas creadas por un Estado que casi al mismo tiempo y en forma vertiginosa entra “en retirada”, dejándolas libradas a deficitarias condiciones materiales y simbólicas y a una autonomía vivida como soledad y abandono para enfrentar el conjunto de problemas que se derivan de la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos del sistema. (Fogliano, Falconi, Molina, 2008, p. 234).

Esto puede interpretarse a partir de las siguientes voces:

Cada aula anexo tiene una moto y con eso vamos a trabajar a las escuelas, pero a veces se pincha una goma o se rompió la moto, y tenés que esperar a la deriva a que pase alguien y pueda llevar a ese docente a la escuela, porque no tenemos cómo comunicarnos, no tenemos comunicación acá. [...]

Cuando no tenemos la moto, tenemos que pagar un flete y en estos momentos nos están cobrando más de mil pesos por tramo, una locura, pero bueno también el precio de la nafta los lleva a eso, ¿no? [...]

...yo acá me estoy volviendo loco, soy el único personal directivo, no tengo vicedirector [...] el año pasado teníamos un referente pedagógico, ahora ya no lo tengo. Nombraron uno, pero como en la ciudad no tienen vicedirector prefieren ponerlo ahí. [...]

Estamos en una encrucijada tremenda porque no hay recursos. Las TICs no las podemos llevar a cabo porque falta el recurso principal: el internet. Es cierto tenemos las antenas, pero no nos podemos conectar. (Director escuela secundaria; 2019).

No tenemos computadoras. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Me gustan los libros, pero acá tenemos libros todos de primaria. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Aquí cuando llueve cae el agua en los tachos, así juntamos agua, porque en la escuela no tenemos agua. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Nos dijeron en la escuela que no hay fondos, por eso no le estaban haciendo té a los chicos, o no había pan. Hay días que hay, y días que no hay. (Madre de estudiante; 2019).

Por otro lado, ser las y los primeras/os en llegar a la escuela secundaria invita a indagar a qué grupos sociales pertenecen y en qué condiciones de existencia transcurren sus vidas. Como se mencionaba en el apartado referido a los aspectos contextuales de esta escuela y la comunidad de la que forma parte, sus habitantes pertenecen a sectores marginalizados y abandonados. Los siguientes extractos de entrevistas dan cuenta de esta situación:

Ellos [las madres y padres] no tiene trabajo... no sé capaz que ellos tenían, pero ahora no. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Todo sigue igual, hay mucha necesidad, está el tema de medicamentos, de estudios, de que los chicos de acá de la comunidad no pueden seguir estudiando. (Madre de estudiante; 2019).

Cuando llueve a veces pasamos días sin comer, hay mucha necesidad acá en la comunidad, cuando llueve es imposible salir o entrar, no podemos ir a buscar ni un pedazo de pan. (Madre de estudiante; 2019)

Hay chicos en riesgo, ancianos de bajos recursos, casi todas las familias están con diabetes, anemia. El tema de la alimentación es feo, más cuando nacen bebés, acá en la comunidad los recibimos como podemos, pero a veces pasan días y como no vienen médicos, no tienen los certificados de nacimiento y pasan días sin documentos, el año pasado estuvo trabajando en el centro de primera infancia y había diez niños sin documentar. (Padre de estudiante; 2019).

Este complejo conjunto de condiciones da cuenta de la alta vulnerabilidad con la que estos sectores enfrentan la construcción de sus estrategias de reproducción social. De las entrevistas realizadas a las madres y padres de estudiantes, se puede deducir que estas estrategias se debaten entre dos opciones para sus hijas e hijos: “repetir” o “superar” las condiciones de vida de sus padres. Y es aquí el momento clave cuando se avizora en la escuela secundaria, y en función de ella, la posibilidad de concretar estudios superiores. Aparece como la única vía de escape de un destino inalterable prefigurado por el origen social y étnico. Esta percepción tanto para las madres y los padres de estudiantes y sobre todo para las y los mismas/os jóvenes se identifica como uno de los sentidos más sólidos otorgados a la escuela secundaria, en particular a la escuela de Misión San Patricio. Al respecto afirman las y los entrevistados:

Quiero estudiar en cualquier universidad o en cualquier terciario porque es lo que mis padres quieren para mi futuro. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019).

Por ejemplo, el año pasado el orgullo para todos aquí, era una chiquita de San Agustín, paraje que está entre San Patricio y Pozo de Algarrobo, se metió a la universidad a estudiar profesorado de matemática y le va muy bien. (Director escuela secundaria; 2019).

También hay un chico de Fortín Belgrano que egresó el año pasado, está estudiando Educación Física. Así que hay chicos que nos están dejando bien parados en la comunidad. (Director escuela secundaria; 2019).

Yo siempre estoy colaborando en que mi hijo pueda seguir estudiando, como todo padre debe hacer. Mi cultura es que terminen su colegio, y que continúen, eso me estoy esforzando como padre. Esa es la mejor herencia que les quiero dejar. (Padre de estudiante; 2019).

De esta manera, resulta interesante el concepto de Bourdieu (2002), misión desgarradora, cuando se refiere a la misión encargada a las hijas e hijos, primeras/os y

flamantes estudiantes en la escuela secundaria, que en esta empresa muchas veces deberán distinguirse de sus madres y padres, superarlas/os e incluso negarlas/os. Esta situación no pareciera vivirse libre de conflictos, tanto para las y los progenitores en el que opera un interjuego desorbitante, entre el querer y no querer esa superación, vivida en palabras de Bourdieu como “letal”; como para las hijas y los hijos que suelen vivir dicho trayecto como una transgresión. Afirma un padre: “Les inculco que ellos tienen que seguir estudiando, que tienen que llegar un poco más arriba y por ahí cuesta porque como familia tenemos muchas necesidades” (2019). Una madre exclama: “Yo quiero que termine el colegio y después siga estudiando para que sea alguien en la vida, que no repita nuestros errores, que sea más que nosotros, que haga más cosas que nosotros no pudimos hacer.” (2019).

Fogolino et al. (2008) agrega:

... en muchos de los casos se trata de adolescentes que se constituyen en “los únicos” en ingresar a la escuela secundaria, en relación con sus hermanos y/o primos, y con sus grupos de amigos del barrio. En este sentido, ir a la escuela es una marca de “distinción”, que si por un lado encierra altas cuotas de satisfacción y goce, por otro los enfrenta a situaciones dilemáticas y afectivas que deben resolver. (p. 236).

Muchas veces, son las y los “elegidos” entre las hermanas/os a partir de una decisión familiar al no poder afrontar los gastos económicos de escolarización de las/os otras/os hijas/os, se convierten así en las únicas y los únicos en acceder a la educación secundaria. Esta situación de “privilegio” en ocasiones se vive con cierta “culpa”. Algunas expresiones rescatadas de las entrevistas realizadas dan cuenta de este planteo:

Es muy complicado ir ahí [escuela secundaria] ... es mucho gasto... no tenemos los recursos suficientes para que mis hermanos también puedan ir. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019).

A algunos de mis hermanos los profes le preguntan por qué no van [a la escuela] y ellos le dicen la verdad, porque no tienen calzado, ni ropa y se les van a burlar. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Antes no había escuela [secundaria] aquí en la comunidad y el mayor [hermano del estudiante que asiste a la escuela secundaria] se me ha quedado sin poder estudiar. (Madre de estudiante; 2019).

Al mismo tiempo, las y los jóvenes estudiantes transitan la escuela secundaria con otras desvinculaciones afectivas al interior del propio grupo generacional, no es solo la/el única/o que transita la experiencia de la escuela secundaria entre sus hermanas y hermanos, entre sus primas y primos, sino también entre sus amigas/os del barrio: Fogolino et al. refieren “llegar a ‘ser alguien en la vida’ implica no sólo una suerte de distanciamiento

respecto de la familia, sino de ‘ciertos’ amigos.” (p. 237). Las y los estudiantes entrevistadas/os afirman:

Hay muchos chicos que no han seguido estudiando, mientras yo sigo yendo al colegio, ellos se quedan en su casa a trabajar con los animales, o el que tiene una moto, aprovecha que el profesor no tiene y le hace viajes o los fletes. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Algunas de mis compañeras que no siguieron estudiando, ya no las veo mucho, porque ya tienen pareja, otros ya tuvieron hijos, algunos de los que eran mis compañeros ya son papás. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Por último, profundizando el aspecto pedagógico, cabe preguntarse quienes son las y los que reciben a “los recién llegados” a la escuela secundaria, con qué expectativas, representaciones, miradas las y los docentes enfrentan su tarea diaria en las aulas.

Resulta importante advertir sobre la heterogeneidad del cuerpo docente en las instituciones educativas. En la escuela de Misión San Patricio, es posible esbozar algunas primeras hipótesis provisionarias acerca de qué dimensiones entran en juego a la hora de precisar acerca del cómo reciben a las/os “recién llegadas/os”. Una de ellas tiene que ver con un grupo de docentes para quienes este tipo de escuelas es el portal de ingreso a la carrera laboral en el sistema educativo. Las instituciones se convierten así en un primer escalón, en un lugar de paso, para “saltar” desde allí hacia un escalón imaginado como “mejor”.

Sumada a esta valoración negativa que tienen de estas escuelas no deseadas como lugar de desempeño de la profesión, las representaciones sobre sus estudiantes parecieran basarse en la concepción de que derivan de múltiples pobrezas (socioeconómica, cultural, de lenguaje, cognitiva, otras) que en su imaginario aparecen como problemas imposibles de atravesar en su práctica pedagógica y, por ende, como causas de un deterioro progresivo de la escuela pública y de su propia profesión.

Sin embargo, desde las expresiones de las y los jóvenes estudiantes es posible identificar y caracterizar también a un segundo grupo de docentes, que parecieran apostar a la enseñanza en este tipo de escuelas. Docentes con compromiso social con la “educación pública para pobres”, que están allí porque quieren estar, los sostendría un deseo más allá de las dificultades de lo cotidiano. Estas miradas y prácticas docentes se vinculan fuertemente con el segundo sentido advertido en nuestra investigación construido por las y los jóvenes estudiantes sobre la escuela media, ya que el vínculo que emerge entre estas y estos no sería posible si docentes posicionados en un sólido compromiso social para con estos sectores vulnerabilizados no formaran parte como referentes pedagógicos subjetivantes de sus experiencias escolares. Al respecto, los siguientes extractos grafican este planteo:

Lo que más me gusta del colegio son los profes, porque ellos son muy buenos, ellos te explican todo y varias veces, me llevo muy bien con ellos. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Podemos hablar con las profes porque ellas confían en nosotras y nosotras en ellas. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

Cualquier problema puedo hablarlos con los profes, si no entiendo vuelven a enseñarme, si me pasa algo en la casa o con otros compañeros ellos me entienden. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

Como en todos lados, está el docente piola, que se sienta y escucha a los chicos, y ese es el docente que los chicos más quieren, más valoran. (Director escuela secundaria; 2019)

Un profundo sentido de pertenencia y de expectativas escolares y laborales futuras construidos por las y los jóvenes estudiantes en su paso por la escuela secundaria, se constituye a partir de los propios sentidos que las y los docentes de la escuela Misión San Patricio sostienen. Estos están vinculados a la alta satisfacción laboral que demuestran y la concepción de su trabajo como fuertemente orientado a la contención y compensación afectiva.

Desde la percepción de las y los estudiantes, estas/os docentes posibilitan la contención y el conocimiento, la “buena enseñanza”, estrategias didácticas sentidas como pertinentes, compartir sus experiencias de vida con ellas/os, comprensión de sus problemas, responsabilidad en el ejercicio de la docencia.

Hacia el final: visibilización y denuncia como acto pedagógico y político del docente investigador

El análisis realizado posibilita reflexionar, visibilizar y denunciar en el marco del ámbito escolar la construcción cotidiana de prácticas naturalizadas. Estas, a su vez, se complejizan debido a las situaciones de desigualdad e inequidad socioeducativa contextuales.

Asimismo, debido a un proceso resultante de la confluencia de múltiples dimensiones constituyentes de las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes, es posible visualizar las singularidades y heterogeneidades en los sentidos que estas/os van construyendo sobre la escuela secundaria.

Un último punto a rescatar recupera las voces de las y los estudiantes, docentes y padres, en las cuales se destaca el convencimiento de que, en última instancia, todo puede hacerse en las escuelas; por ejemplo, nada más y nada menos, creer que se puede cambiar una profecía autocumplida a nivel familiar y social. En esa expectativa tan soñada, las y los docentes posibilitan poderosos espacios y procesos de subjetivación, que permiten a sus estudiantes, pensarse a sí mismos como sujetos agentes en un contexto que si bien condiciona, no determina.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: F.C.E.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

----- (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

FOGLINO, A. M., FALCONI, O., & MOLINA, E. L. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación* n°6, 227–243.

KAPLAN, C. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En Krichesky, M (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Fundación SES - Edic. Novedades Educativas.

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ed. Alertes.

Ley de Educación Nacional n°26206 (2006)

LÓPEZ, N., ARANGO, F., CORBETTA, S., GALARZA, D., & STIGAARD, M. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

MCLAREN, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.

Voces adolescentes jujeñas durante la pandemia Covid-19

Jujuy Adolescent Voices during the Covid-19 Pandemic

Elena Patricia Montes*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

La atención psicológica llevada a cabo con adolescentes en consultorio, durante el tiempo de la pandemia del Covid-19, que se realiza desde el campo de la Psicología del Adolescente y la Psicología de la Orientación posibilita recuperar algunas voces y analizar las significaciones transmitidas, como así también pensar algunas articulaciones teóricas y plantear interrogantes que puedan permitir elaboraciones novedosas en nuestra disciplina en este contexto inédito.

Desde el análisis de las voces adolescentes proponemos la siguiente hipótesis: la pandemia produjo un detenimiento, y este paréntesis en las actividades y en las vidas de los humanos tuvo y tiene efectos en las subjetividades infantiles y adolescentes.

Nos planteamos recuperar algunas de esas voces y, a partir de su análisis, inferir algo de lo acontecido intrapsíquicamente frente a lo abrumador de lo externo. Es de interés indagar distintos conceptos psicológicos vinculados a la adolescencia y sobre el modelo de lo disruptivo (Benyakar, 2003). Este modelo teórico y práctico aporta sobre el modo de procesamiento psíquico a partir de un evento traumático, como la pandemia mundial, que adquiere una cualidad específica a través del efecto que produce en cada individuo y que potencialmente puede provocar desestabilización del procesamiento psíquico.

Palabras clave: voces, adolescentes, pandemia, traumático, elaboración

Abstract

Adolescent psychological care during the Covid 19 pandemic, within the fields of Adolescent Psychology and Counseling Psychology, makes it possible to analyze teenagers' testimonies and their meanings, to reflect on some theoretical articulations and to pose questions that might allow novel elaborations in our discipline in this unprecedented context.

As part of this analysis, we propose the following hypothesis: the pandemic has produced a stoppage, and this parenthesis in human activities has had effects on child and adolescent subjectivities.

We intend to analyze some of those voices to infer what has happened intra-psychically due to the overwhelmingness of the external and to investigate different psychological concepts

* Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Especialista en Adolescencia con Orientación en Psicología del Desarrollo, Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Nacional de Jujuy Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. elenapatriciamontes@gmail.com

related to adolescence within the frame of the disruptive model (Benyakar, 2003). This theoretical and practical model contributes to understand psychic processing after a traumatic event, such as the global pandemic, which acquires significant meaning when analyzing the effect it produces on each individual and which can potentially cause destabilization of psychic processing.

Keywords: voces, teenagers, pandemic, traumatic, elaboration

Presentando algunas ideas

La atención psicológica llevada a cabo con adolescentes en consultorio durante el tiempo de la pandemia del Covid-19, desde el campo de la Psicología del Adolescente y la Psicología de la Orientación, facilita recuperar algunas voces y analizar las significaciones transmitidas. Así mismo, pensar algunas articulaciones teóricas y plantear interrogantes que puedan permitir elaboraciones novedosas en nuestra disciplina en este contexto inédito.

Antes de este tiempo pandémico, distintos desarrollos teóricos y de investigación psicológica describían que las subjetividades adolescentes se encontraban problematizadas para la elaboración y el pensamiento, impulsivos y “apurados” en la tramitación de sus propios sentidos (Messing, 2010, 2004; Nasio, 2012; Osorio, 2006; Casullo, 2012).

Tomando como punto de partida el análisis de las voces adolescentes, proponemos la siguiente hipótesis: la pandemia produjo un detenimiento, y este paréntesis en las actividades y en las vidas de los humanos tuvo y tiene efectos en las subjetividades infantiles y adolescentes, vinculados a la alteración de las organizaciones del tiempo y el espacio.

Nos planteamos recuperar algunas de esas voces y, a partir de su análisis, inferir algo de lo acontecido intrapsíquicamente frente a lo abrumador de lo externo. Es de interés indagar distintos conceptos psicológicos como subjetivación, vínculos, duelos y proyecto vinculados a la adolescencia y sobre el modelo de lo disruptivo (Benyakar, 2003). Este modelo teórico y práctico aporta sobre el modo de procesamiento psíquico a partir de un evento traumático, como podemos designar a la pandemia mundial, que adquiere una cualidad específica a través del efecto que produce en cada individuo y que potencialmente puede provocar desestabilización del procesamiento psíquico.

El tiempo de la pandemia y la práctica psicológica

La pandemia de covid-19 derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-Cov-2 que fue identificado en diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, China, se inicia al reportarse casos de personas enfermas con un tipo de neumonía desconocida. El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud la reconoció como una pandemia.

En la provincia de Jujuy, se aplican diferentes medidas desde marzo de 2020, y resulta un caso paradigmático. Sin tener casos por casi dos meses, pasó a encabezar la lista de jurisdicciones con mayor cantidad de casos positivos y fallecidos diarios. Su ubicación

geográfica entre dos límites internacionales, y el flujo de personas de manera informal, sumado a otras situaciones determinaron una complejidad política y social.

El 16 de marzo de 2020 se emitió el Boletín Oficial n°31 del gobierno de la provincia de Jujuy. Este advertía que, si bien la provincia no presentaba casos confirmados de coronavirus, se imponía “un proceso de contención para detectar casos de manera temprana”. Esta decisión, que se anticipaba a las disposiciones del Poder Ejecutivo Nacional, tenía como fin un proceso de preparación para la provincia, tanto en términos de prevención y campañas de divulgación, como de redireccionamiento de recursos (materiales, económicos y humanos), procurando que el virus no ingresara a la provincia. Primeramente, se decretó la Emergencia sanitaria y epidemiológica por Covid-19 en todo el territorio de la Provincia de Jujuy (artículo 1 de la Ley n°6157 publicado en el Boletín Oficial); se creó el COE y se dispuso también la suspensión, por el término de sesenta días, de actividades culturales, religiosas, recreativas y de índole pública como medida preventiva contra la propagación del virus. Se resolvió, además, la suspensión de toda actividad educativa en todos los niveles. Se paralizó la atención de la administración pública, exceptuando el área de salud, pública y de centros privados. En este sentido, la atención psicológica pudo realizarse con el cumplimiento de protocolos de cuidado.

Por consiguiente, la atención psicológica de adolescentes en el ámbito público y privado durante el año 2020 tuvo sus vaivenes vinculados a las medidas de aislamiento, que en algunos momentos se intensificaban, también a las condiciones de salud de los sujetos y la posibilidad de haber contraído el virus, en el menor de los casos o haber sido contacto estrecho de algún familiar contagiado. Si bien en el discurso oficial se enunciaba que la salud mental de la población tenía importancia, en los hechos la urgencia de otras medidas impactaba en las acciones específicas de las prácticas de atención en salud mental. En el estudio que presentamos, de modo presencial cuando fue posible, o virtual la decisión terapéutica fue sostener “abierto” el espacio para posibilitar un trabajo psicológico sobre las circunstancias que atravesaban nuestros consultantes.

En el devenir del tiempo de pandemia, caracterizado por el distanciamiento y el encierro, lo terapéutico se constituyó en un espacio disponible que los adolescentes apreciaron como un lugar de encuentro con un otro que les posibilitaba alguna elaboración de lo disruptivo. Atendiendo a los aportes de este modelo señalamos que, si bien se puede considerar el alto potencial de disruptividad de un evento, como la pandemia, las reacciones conductuales e intrapsíquicas estarán determinadas por el modo de procesamiento que el sujeto pueda hacer de aquel. Consideramos también la importancia de sostenes o apoyos con los que el sujeto puede contar para enfrentar situaciones que puedan afectarlo.

Fue importante tener claridad que la posición de la terapeuta habilita desde una asimetría de protección para hablar de aquello que va aconteciendo. Podemos entender la asimetría como la diferenciación de lugares y de responsabilidad que tiene el psicólogo, para habilitar y sostener el encuadre de trabajo. “Hablemos de lo que está pasando y te pasa, de lo que sentís, de lo que piensas”, echando a rodar la palabra como recurso del trabajo de simbolización, que posibilita elaborar lo que acontece y analizar lo que resuena en cada uno, desde la singularidad, la experiencia vivida.

Algunos efectos en la subjetividad: ¿Cómo fue al principio?

Las voces, durante las primeras semanas expresaban cierta algarabía frente a estas vacaciones que nadie anticipaba. “Está bueno quedarse en casa, dormir, no tener que usar el uniforme, no ver a los que no me banco...”. Cuando las medidas adoptadas por el gobierno empezaron a extender los plazos, y las noticias que llegaban del mundo nos mostraban duras realidades del avance del virus, las chicas y los chicos comenzaron a mostrar un cambio de sus primeras impresiones. Sus emociones cambiantes: enojo, frustración, irritación hablaban de la incertidumbre y la percepción acerca de “que algo no estaba bien”. Manifiestan empezar a extrañar la “normalidad”, la preocupación por la salud de sus abuelos, se deslizan en sus pensamientos de la vida a la posibilidad de la muerte, temores, pérdidas, duelos e inseguridad.

Relato 1: una adolescente cursando su último año de secundaria expresa “quería ser una promo normal”, luego refiere que los recordarán como la promo 2020 de la pandemia. Podemos advertir un atravesamiento en la subjetividad que se vincula al suceso de la pandemia como “un real” que estructura desde un lugar de incertidumbre y de peligro.

La serie virus-pandemia-cuarentena opera como un “real” –al decir de Jacques Lacan- como una de las tres dimensiones de lo psíquico -junto a lo simbólico e imaginario- que impide que algo sea metabolizado, tramitado. Irrumpe y produce un “acontecimiento” en tanto representa un quiebre del campo del saber de una situación, porque con el acontecimiento emerge una verdad no considerada por el distinto que no logra comprenderse con los recursos conocidos (Rascovan, 2020).

Sentirse extraños o extrañas en un año donde todos los rituales quedaron suspendidos: la carroza, el canchón, la cena blanca, tradiciones que enmarcan el ser joven en Jujuy en el desarrollo de la Fiesta Nacional de los Estudiantes.

Poco a poco comenzaron a evidenciarse dificultades para pensar, aprender, o realizar sus trabajos escolares. “Me distraigo”, “me confundo”, “Mi cerebro está más lento”.

Relato 2: en esta línea de análisis recuperamos la siguiente voz: “Ya no puedo pensar” (adolescente 19 años iniciando una carrera universitaria) relata sus dificultades para seguir adelante, para presentar sus trabajos en las distintas asignaturas, lo cual lo hace consultar: ¿Será que no es la carrera para mí? ¿Será muy difícil para mí? Surge un sentimiento de impotencia que circula para ser trabajado. Este sentir se liga a otras voces: “No puedo más”, que otras y otros jóvenes enuncian.

Se inaugura otro tiempo más difícil, donde se acentúa el malestar psíquico sucedido del encierro, el aislamiento y el darse cuenta de que nos encontramos ante un problema real importante. Las y los adolescentes saben, sostenidos en un principio de realidad que lo que ocurre es algo significativo y que marca un antes y un después en sus experiencias.

Categorías para analizar las voces de los y las adolescentes

El desafío de escuchar las voces de los sujetos adolescentes durante la pandemia nos da cuenta de quedarnos imposibilitados de comprender lo que acontece solo contando

con las categorías que ya teníamos: la vivencia de algo que excede, algo que “derrama” en la experiencia y que no se puede concebir desde lo conocido.

Estas circunstancias desencadenan una incomodidad con el hacer profesional, incomodidad de que aquello que tratamos de pensar nos atraviesa permanentemente. El reto es no quedarnos paralizados sino ir a un hacer posible. Transformación necesaria, en todas las funciones de asimetría, de los adultos que tienen una posición diferenciada con los sujetos infantiles y adolescentes para estar disponibles acompañándolos en esta experiencia y disponibles en la subjetivación.

Relato 3: volviendo a sus voces, en una entrevista virtual una adolescente de 14 años dice “Mi mamá es positivo” (personal de salud), le preguntamos cómo lo sabe y dice “me acaba de mandar un mensaje”, en ese momento de la sesión, en “vivo y en directo”, podríamos decir. Se la percibe extraña, afectada, le preguntamos qué siente, qué quiere hacer o qué puede hacer. Se advierte la expresión de un padecimiento subjetivo que requiere ser metabolizado. Nos encontrábamos trabajando situaciones de tensión entre ellas, entre ella y su hermana mayor... Le señalamos que este momento es para poner en paréntesis su enojo y pensar cómo ayudar a su mamá y cuidarse.

Pudimos advertir que durante la pandemia la convivencia intrafamiliar acentuó, en algunos casos, los conflictos entre los adolescentes y los padres, enojo, frustración, sentirse no comprendidos. Un púber nos dice “Mi mamá me toma la temperatura todo el tiempo, ¿es normal?” Demanda que su terapeuta tome una posición.

En estas voces recuperadas proponemos pensar: ¿Cómo los escuchamos a ellos? ¿y qué escuchamos? Sabemos que la escucha atenúa el sufrimiento. ¿Qué espacios de escucha se posibilitaron para los adolescentes durante la pandemia? Otro adolescente en este sentido dice que lo que les pasa a ellos, a los chicos, no es importante. Le preguntamos por qué y responde “porque nosotros no nos morimos”. Aparece en esta voz una referencia manifiesta a lo real de lo que vivimos, algo que devela encontrarnos en un tiempo entre vivir y morir, algunos con mucho más riesgo de morir. Podríamos pensar una experiencia de un tiempo de subjetivación amenazada, de un plus que es un exceso de pulsiones ligadas a Thanatos. Cuanto hablamos de vivir y morir en este tiempo ellos lo escuchan, lo ven y viven escenas dramáticas de traslados de fallecidos por Covid-19 que transitaban las calles de las ciudades jujeñas silenciosas, pierden seres allegados o cercanos a sus amigos.

En lo traumático se pone en juego un incremento de energía en el aparato psíquico, en otros términos, podemos formularlo como la incapacidad de dar cuenta simbólicamente de ese incremento. No es el contenido dramático del suceso ni su intensidad, sino la imposibilidad de su significación. El efecto es el desamparo simbólico y una percepción de indefensión absoluta (Korinfeld, 2020, pp. 46-47).

En el trabajo terapéutico con niñas y niños hay un recurso infalible que es el juego, ellos encuentran en esta zona intermedia como llama Winnicott (1993) entre la realidad y lo interno recursos para elaborar lo traumático, entonces les decimos a los niños y a los padres con los que trabajamos que jueguen mucho, y que se le posibilite el juego al niño

en estas circunstancias porque es un lugar más sanador y protector de su salud psíquica. En este sentido Tonucci (2020) señaló en distintas oportunidades que la pandemia debía constituirse en un lugar de recuperación de lo lúdico.

Con los adolescentes podemos reflexionar que son mayores los desafíos porque ellos, como refiere Wasserman (2011), están lanzados a explorar el afuera y en el tiempo de pandemia estuvieron imposibilitados de esa experiencia, de este empuje necesario a buscar lo propio. Ese trabajo psicológico fundamental se les vio dificultado, al estar apartados físicamente de los pares cuando sabemos que el grupo tiene un valor equiparable al objeto transicional en el niño. Transcurrimos un tiempo donde intentaron “darse maña”, como pudieron, se encontraban virtual, “party Netflix”, los juegos, reuniones por zoom a la madrugada, en un tiempo que es de ellos nocturno, migraron como seres noctámbulos, diferenciándose allí de la rutina familiar. Algunos, aquellos con más recursos, decían estar haciendo algunas cosas que antes no podían porque tenían la agenda completa. Una adolescente expresa: “¿sabes que estoy armando una huerta con pimientos y tomates?”. Frente a Thánatos, brota la pulsión de vida: Eros (Freud, 1920). Otro chico dice: “aprendí a hacer choco torta ¿si las vendo?” Buscan una/su propia salida frente al encierro. En este sentido, se advirtió que muchos adolescentes iniciaron proyectos de ventas de diferentes objetos, realizándolos con otros y utilizando las redes para posicionar sus emprendimientos.

En el espacio escolar

Relato 4: un adolescente de 17 años expresa: “A mí en lo personal me destruyó. Yo soy promoción (aclara), o sea partiendo de eso. Después yo entrenaba kick boxing, partiendo (sic) de ahí ya perdí el ritmo físico. También me gustaba muchísimo y me gusta muchísimo juntarme con mis amigos, no solamente los fines de semana... si Todo, todo. Y me parece que fue bastante malo para mí”. Hay una sensación de destrucción, que trae aparejado el dolor: de algo que se “partió”, se rompió o se agujereó. Levy (2019) menciona que “quienes asisten a las escuelas están atravesados por pérdidas directas o indirectas, por ausencias o por situaciones dolorosas; valdría considerar el espacio institucional como un lugar posible para reconocer y significar estos hechos que habitan las vidas de todos nosotros” (p.145). Aparece la necesidad de un espacio que signifique las situaciones de los alumnos, es allí donde vemos dificultades, porque -como nos cuenta el alumno- hay docentes que posibilitaron estos espacios, otros no. En este sentido, Korinfeld (2020) refiere que acompañar al otro en su desamparo no requiere de conocimientos específicos de una disciplina sino de la disponibilidad y presencia:

En el terreno de las intervenciones en situaciones de emergencia, la primera ayuda psicológica (PAP) se refiere a la respuesta de apoyo a otro ser humano que está sufriendo y que puede necesitar ayuda. Son acciones de contención y escucha responsable que realizan quienes entran en contacto con personas que han sufrido o están atravesando una situación disruptiva, se trata de un acompañamiento no especializado en problemáticas de salud mental (2020, p.65).

En esta perspectiva, Emiliano Galende en una conferencia virtual en el 2020, subraya la necesaria inmunidad psíquica en la construcción y sostén de lazos en la actualidad, que cobra una importancia significativa en el cuidado de la salud mental.

La adolescencia conlleva atravesar algún modo de sufrimiento esperado, que se advierte acentuado en este contexto de distanciamiento social. Nasio (2012) expresa que “el adolescente no sabe o no puede verbalizar el sufrimiento difuso que lo invade y es tarea del adulto soplarle las palabras que le faltan. Pero con mucho tacto y sin que lo advierta, ayudarlo, pero no ofenderlo” (p.20).

En lo institucional se vuelve cada vez más indispensable que se introduzcan nuevas intervenciones que brinden diversas posibilidades para los alumnos. Y no el sentimiento de exclusión de estos de la esfera educativa. Skliar (2008) expresa que la idea “del estar juntos” y que conlleva la inclusión siempre debería presuponer afección: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada (p.15).

La institución se vuelve un lugar de acompañamiento, en “donde en su dimensión profunda funciona un modelo psico familiar, de afectos, de sentimientos y de necesidades” (Montes y Morales, 2003, p.8). La familia cumple un papel fundamental tanto en la vida general como educativa de un niño- adolescente, es un pilar esencial para el desempeño futuro.

Otra categoría de análisis a tener en cuenta es la perspectiva de derechos que nos va a permitir, entre otras cosas, entender y profundizar la cuestión de que el sujeto al ingresar a una institución educativa es un sujeto que está en un proceso de constitución subjetiva, “la escuela nunca debe olvidar que trata con individuos todavía inmaduros, a los cuales no se puede negar el derecho de detenerse en determinadas fases evolutivas, por ingratas que estas sean...” (Freud, p.259 .citado por Montes 2013). Podemos decir que en las instituciones educativas “se constituye el sujeto mismo como sujeto social y psíquico, y se despliegan procesos fundamentales en la formación del lazo social y de la alteridad” (Montes, 2013, p.8.), analizando las palabras del entrevistado es posible notar como él como adolescente fue conquistando diferentes espacios (intelectual, afectivo y social) propuestos y nombrados por Nasio (2012).

En este sentido, se le reconoce a la institución educativa un rol particular, principalmente por la tarea de educar a niños, niñas, y adolescentes en la concepción de que son sujetos de derechos, tanto en lo curricular como en la manera de transitar la experiencia escolar. Las y los docentes tienen la posibilidad de identificar antes que otras instituciones, muchas de las situaciones de riesgo por las que atraviesan los estudiantes. Se conforman en lugares donde se hacen presente diversas dificultades, debido a la diversidad de realidades que tienen que vivir e incluso soportar muchos alumnos durante esta situación de pandemia. Se vuelve necesario un compromiso con los alumnos y las familias, desde lo institucional con los docentes junto a los equipos técnicos solicitando la ayuda y acompañamiento de esta, buscando siempre la mejor manera de ayudar desde el ámbito educativo favoreciendo el diálogo y la escucha, de manera de hacer efectivos los derechos establecidos y restaurar su vigencia cuando son vulnerados.

Lo subjetivo y lo vocacional

Ir concluyendo este trabajo nos remite a recuperar voces que revelaban movimientos subjetivos vinculados a encontrarse con ellos mismos.

Relato 5: un adolescente refiere “por la pandemia estoy más en mi cabeza”. Refieren haberse conocido más, advertir sus intereses, darse cuenta de que les gustaban actividades como leer, cocinar o trabajar con las plantas, que antes de la pandemia en el apuro de sus vidas de agenda completa nunca habían advertido. Dispuestos a jugar con sus pensamientos, trabajo que les posibilitaba pensar en sus elecciones vocacionales.

La serie virus-pandemia-cuarentena es una oportunidad para animarnos a jugar con el otro, a pesar de la distancia física. A jugar, a desdramatizar, a recurrir al humor. A vivir el proceso de elección como una experiencia, es decir, como aquello que acontece ahí entre dos o más sujetos (no en posición de objeto de nuestro quehacer) sino el sujeto del vivenciar, que tiene carácter transformador. Una experiencia en el sentido tan simple de no terminar el proceso del mismo modo que se comenzó. “Hacer experiencia” es aprender de las vivencias haciéndolas trabajar con los recursos subjetivos de cada uno, e incluso creando nuevos. Es terminar un proceso de elección vocacional más cerca de lo que cada quien está buscando encontrar, es terminar distinto de cómo se empezó (Rascovan, 2020)

El campo de lo vocacional transita en el tiempo de la pandemia muchos desafíos para acompañar a adolescentes y jóvenes en sus búsquedas y esbozos de proyectos vocacionales, cuando no se pueden cerrar ciclos ni pensar en un futuro con claridad.

Vamos concluyendo

Es bien sabido por todos que la pandemia por la que estamos atravesando, trajo consigo no tan sólo un virus con la capacidad de enfermar e incluso acabar con las vidas de las personas, sino también una diversidad de efectos que marcaron profundamente la vida de muchos.

Es posible pensar que la experiencia vivida dejará huellas en todos nosotros, especialmente en los sujetos infantiles y jóvenes, por aquello que no esperábamos y que nos sorprendió, iniciando el año 2020. Queremos compartir una frase del poeta austriaco Rilke de principios de siglo XX que rescatamos del film JOJO Rabbitt (2019) que narra la historia de un niño durante la segunda guerra mundial y las herramientas para resguardar el psiquismo en una realidad cruel:

“Deja que todo ocurra

la belleza y el terror.

y sigue adelante,

ya que ningún sentimiento es definitivo”

Bibliografía

- BENYAKAR, M. (2003). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- BERNASCONI, M., ROMERO, M. Y GOLOVANEVSKY, L. (2021). *Mapeo de políticas públicas locales en Jujuy en contexto de pandemia*. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 36, Vol. XXII, Santiago del Estero, Argentina. www.unse.edu.ar/trabajosociedad
- CASULLO, G. (2012). *Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes para evaluación psicológica del autocontrol percibido frente al riesgo*. Buenos Aires: Eudeba.
- FREUD, S. (1920). *Mas allá del principio del placer*. En Obras Completas: Tomo XVIII. Amorrortu.
- KORINFELD, D. (2020). *Intervenir en situaciones complejas*. Devenir docente Biblioteca, INFOD.
- KORINFELD, D., LEVY, D., Y RASCOVAN, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- MESSING, C. (2010). *Simetría entre padres e hijos. Efectos de la mimetización inconsciente con el adulto a nivel emocional, educativo, vocacional y social*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2004). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación Vocacional y vínculos familiares*. Buenos Aires: Noveduc.
- MONTES, E. (2015). ¿Qué adultos necesitan los niños y adolescentes hoy? *Revista de Psicoanálisis en la Cultura Parlétre Año 7-N° 12*.
- NASIO, J. (2012). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil?* Buenos Aires: Paidós.
- OSORIO, F. (2006) *Violencia en las escuelas. Análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- RASCOVAN, S. (2020). *Orientación y pandemia. Reflexiones para promover el debate*. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa* Vol. 17 N ° 38, pp. 1-9.
- SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*. Vol. 8.
- TONUCCI, F. (2020). *Saberes cotidianos. Explorar, jugar y aprender en casa*. Ministerio de Educación, Argentina.

WASSERMAN, M. (2011). *Condenados a explorar: marchas y contramarchas en el crecimiento en la adolescencia*. Buenos Aires: Novedades educativas.

WINNICOTT, D. (1993). *Realidad y juego*, Editorial Gedisa.

Infancias: entre la pobreza, educabilidad y patologías

Childhood: On Poverty, Educability and other Vulnerabilities

Melina Gabriela Hernández*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

Este artículo presenta algunas de las reflexiones realizadas en el marco de una investigación más amplia que invita a tensionar aquellas concepciones que estigmatizan y cristalizan los contextos de vulnerabilidad de las/os estudiantes y que actúan como justificadores de sus supuestos fracasos escolares, dificultades o trastornos.

La investigación a la cual se refiere se denominó “Concepciones de profesionales acerca de los contextos socio-económicos y culturales de las/os estudiantes y la relación con las categorías de pobreza y educabilidad”, esta investigación fue realizada para la aprobación de la carrera de grado de Licenciatura en Psicopedagogía. La misma fue llevada a cabo como un estudio de caso de una Escuela de Educación Especial ubicada al Norte de la Provincia de Neuquén. El objetivo consistió en analizar las concepciones que tienen las profesionales acerca de los contextos socioeconómicos y culturales de las/os estudiantes con relación a las categorías teóricas de pobreza y educabilidad.

El presente escrito se organiza a partir de subtítulos en los que se entrelazan las distintas variables como familia, contextos, pobreza estructural, educabilidad, etc., con fragmentos de las entrevistas, fuentes documentadas y autores que determinan la línea de pensamiento de la investigación.

Se concluye que las concepciones de las profesionales tienen gran relevancia a la hora de pensar las trayectorias escolares y destinos de cada estudiante, sin embargo, se podría pensar que las concepciones de las profesionales tienen un peso aún mayor ya que condicionan no sólo las trayectorias de las/os estudiantes sino además determinan y anticipan los destinos de todo el núcleo familiar. Concepciones caracterizadas por representaciones sociales prejuiciosas, discriminatorias, realizadas desde una realidad ajena y que constituyen una relación de poder desigual.

Palabras clave: concepciones, contextos, pobreza, educabilidad

Abstract

This article presents some reflections from a broader investigation which focuses on conceptions that stigmatize and crystallize students' vulnerability contexts and act as justifiers of

*Argentina. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Flores, Sede Comahue. gabiihernandez20@gmail.com

their academic failure. The mentioned study, called “Educators’ conceptions on students’ socio-economic and cultural contexts and their relationship with poverty and vulnerability” is based on a case study at a special needs school in northern Neuquén, Argentina.

This work reflects on family, contexts, structural poverty, educability and other problems based on interviews and theoretical sources that determine the research line of thought.

We conclude that educators’ conceptions, characterized by prejudice and discriminatory social representations, have great relevance to determine each student’s trajectory and destination, and even anticipate their entire family’s destiny.

Keywords: conceptions, contexts, poverty, educability.

Introducción

En el proceso escolar de las/os estudiantes la interacción con los profesionales de la institución es determinante para el desarrollo de su subjetividad y aprendizajes escolares. La presencia, intervenciones, modos de apoyo, posicionamiento teórico y las prácticas de los profesionales producen efectos tanto en sus aprendizajes, como en sus relaciones, constitución subjetiva, autoestima y auto-imagen a nivel social y escolar. Es decir, condicionan favorable o desfavorablemente, son posibilitadoras u obstaculizadoras del desarrollo y subjetivación de las/os estudiantes.

Es necesario tener presente que el profesional es un actor social y educativo legitimado por lo cual aquello que señale, sus miradas y concepciones serán cruciales para considerar próximas intervenciones. Sus concepciones están acompañadas de un accionar que nunca es neutral, siempre responde a determinadas ideologías, posicionamientos, experiencias y marcos teóricos que determinarán sus prácticas.

La inquietud por llevar a cabo la presentación de este artículo surge a partir de las reiteradas veces que se utiliza a los contextos sociales, económicos y culturales de las/os estudiantes como rotuladores al momento de definir un supuesto problema de aprendizaje, conducta o “patología”. Peligrosas estigmatizaciones que son expresadas, legitimadas y avaladas por profesionales de las instituciones escolares.

Sin embargo, estas concepciones no solo se detienen en un pensamiento, sino que manifiestan el posicionamiento teórico-ideológico y pedagógico de las/os profesionales materializándose en propuestas de intervención-abordajes y prácticas.

Aquí es donde reside el cuestionamiento que dirige este artículo, el cual no pretende posicionarse en contra de considerar la importancia del contexto como variable de análisis e interpretación a la hora de conocer a las/os estudiantes, sino que el análisis que se realiza pretende tensionar aquellas concepciones que utilizan a los diversos contextos como obturantes para justificar sus supuestas dificultades en el ámbito escolar.

A partir de ello se propone pensar, reflexionar y construir prácticas que reconozcan derechos, posibilidades, potencialidades y capacidades de cada estudiante y que esto posibilite una educación de calidad y democratizante, desnaturalizando concepciones y representaciones que se manifiestan en el sentido común de la comunidad.

Encuadre conceptual y metodología de la investigación

La investigación, de la cual surge este artículo, fue llevada a cabo entre los meses de septiembre y octubre del año 2019. En distintos acercamientos a la institución se utilizó como instrumento para la indagación y recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas y consulta de fuentes documentadas. La muestra seleccionada para la investigación fue el equipo psicopedagógico e interdisciplinario de la institución y dos docentes de sala.

Dicha investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, siguiendo las definiciones de Hernández Sampieri (2006), se utilizó como método de investigación el estudio de caso, este método cobra relevancia ya que la institución a la que se hace alusión es la única institución escolar que acompaña a las personas con discapacidad de toda la zona norte de la Provincia de Neuquén, abarcando más de cinco pueblos para su atención.

Para llevar a cabo la interpretación y análisis de datos fue indispensable tener en cuenta el concepto de doble hermenéutica. Se desarrolla la doble hermenéutica, como herramienta de investigación, en el sentido que se trata de desentrañar la interpretación que hacen los profesionales desde la manifestación de sus concepciones.

Chos Malal e Institución- (Provincia de Neuquén, Argentina)

La investigación fue llevada a cabo en la Localidad de Chos Malal, Norte de la Provincia de Neuquén (Argentina), cabecera del departamento homónimo.

En la actualidad la localidad cuenta con una población estimada al año 2016 de 16.764 habitantes, según el censo realizado en 2010 por Gobierno de la Provincia de Neuquén.

La economía del Norte Neuquino está determinada según el lugar donde se reside, los parajes aledaños a Chos Malal se caracterizan por sus costumbres y economía criancera como único ingreso económico; por otro lado, en pueblos con una mayor urbanización las mayores fuentes de trabajo se encuentran en las organizaciones estatales y locales comerciales.

El estudio de caso cobra relevancia ya es la única institución educativa del Norte Neuquino de servicios múltiples para la modalidad primaria, es decir, que asisten personas con distintos diagnósticos y discapacidades hasta la edad de dieciocho años. Esta recibe una población de ciento treinta y dos estudiantes provenientes de Chos Malal y pueblos aledaños. Luego, en algunas localidades cercanas hay anexos de esta sede.

Cabe señalar que la creación de la Institución, la cual se inaugura el día 8 de octubre del año 1982, generó cambios sociales, culturales y pedagógicos no solo a su interior sino en la cotidianidad social de Chos Malal y del Norte Neuquino.

El nacimiento de esta institución trajo al Norte Neuquino la posibilidad de escolarización para las personas con discapacidad, no solo de la localidad sino de distintos parajes aledaños en los cuales hasta ese entonces no se reconocía y habilitaba la posibilidad pedagógica, social y cultural del derecho a la educación.

Si bien comenzaban a ser reconocidos derechos y se brindaban posibilidades a las personas con discapacidad y sus familias, también comenzaban a cimentarse y asociarse fuertes concepciones, dirigidas no solo a las/os estudiantes que allí asisten sino además a sus familias y contextos. Es decir, la educación especial “al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas de ‘ineducabilidad’ de las personas con discapacidad, genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX” (Padín, 2013, p. 50).

“Las entrevistas dicen...-es una pregunta difícil, no se-”

Variables: Concepciones de las/os estudiantes, nombramientos/clasificación

Las relaciones sociales de poder no se articulan solo a nivel de lo económico sino también en el ámbito de aquellas marcas subjetivas, culturales e identitarias, tanto de los alumnos como de los agentes educativos

Boggino

Desde esta perspectiva y partiendo del interés por indagar en las concepciones de las profesionales de la institución, es que se observó en una primera instancia la forma en cómo las describen, nombran y reconocen a las/os estudiantes a quienes acompañan.

Ante esta propuesta las profesionales respondieron, en breves palabras, por ejemplo, “son amorosos”, “unos aparatos”, “lindas, buenas”, “personas ocurrentes”. Otras respuestas fueron “es una pregunta difícil, no sé”.

Por último, una de las profesionales realizó su descripción desde los supuestos trastornos o dificultades que presentan las /os estudiantes:

Terapeuta Ocupacional:

La mayoría de los chicos que asisten a esta escuela tienen trastornos motores y también, por ende, trastornos de aprendizaje. Yo lo que trabajo es en la autonomía de las actividades de la vida diaria y ayudarlos a que tengan más entrenamientos. Son chicos que vienen de familias, algunos de familias muy disfuncionales entonces también traen acarreados trastornos de la conducta, tenés una multiplicidad de características en los chicos. No es solo una escuela que tenés déficit cognitivo o trastornos motores, sino que hay un porcentaje de cada trastorno. (Mujer de 54 años, con antigüedad de 3 años en la Institución).

De estas respuestas se analizó, por un lado, la escasa mirada subjetivante de las profesionales hacia las/os estudiantes a quienes acompañan, como así también cierta compasión afectiva reflejada en los adjetivos calificativos que utilizan para referirse a ellos. El uso del lenguaje construye un acto con sentido político y pedagógico que puede traducirse en una mirada limitante hacia lo afectivo y “piadosa” de las/os estudiantes que asisten a la institución.

En relación a ello Carina Kaplan (2008), refiere que el docente constituye un actor legitimado y autorizado de la institución escolar, donde su lenguaje y palabra generan efectos simbólicos en términos de anticipaciones sobre el desempeño y el rendimiento escolar, determinantes en las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Sus actos de nominación/ clasificación escolar tienen como efecto marcar ciertos límites y, por ende, que se auto delimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias a partir de ellos.

Por otro lado, se pudo analizar lo arraigada que se encuentra la construcción de la identidad de las/os estudiantes en base a una “patología” o diagnóstico que se le adjudica, borrándose la subjetividad, trayectorias, procesos escolares y aprendizajes de las/os mismas/os. Entonces, los procesos de identidad se darían desde la compasión afectiva o desde el señalamiento de las dificultades.

Kaplan (2009) considera que la institución escolar es una de las más importantes en los procesos de construcción de la auto-estima o auto-imagen de las/os estudiantes. Según la autora: “las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino”. (p. 48).

Se hace referencia aquí a la peligrosidad de sustituir la identidad subjetiva de las/os estudiantes con una etiqueta diagnóstica, desde las cuales son nombrados, pensados y desde donde se llevan a cabo prácticas y estrategias escolares que determinarán sus trayectorias dentro de la institución.

Es así que, referir a la dificultad que tienen las profesionales para describir a las/os estudiantes a quienes acompañan o realizarlo desde las supuestas dificultades y trastornos que presentan, pretende visibilizar las concepciones que tienen sobre ellos/as, cómo se las/os piensa, como se las/os nombra, que se dice y que no, en qué se hace hincapié, qué se destaca, asimismo preguntarse por qué genera un conflicto pensarlas, nombrarlas y desde qué lugar se lo hace.

“Las entrevistas dicen... -hay gente que tiene un poco más de cultura-”

Variable: contexto

A lo largo de las entrevistas las profesionales comentaron situaciones vivenciadas, maneras de llevar a cabo sus prácticas, concepciones acerca de las categorías de contextos, pobreza, diagnósticos y la relación entre ellos.

En cuanto a los contextos socio-económicos y culturales las profesionales mencionaron:

Kinesiólogo: “...hay gente que si tiene un poco más de cultura y hay otros que son de afuera, pero se acostumbran a que entendamos a los chicos...” (Hombre de treinta y ocho, con antigüedad de cinco años en la Institución)

Terapista Ocupacional: “...y aquí vienen chicos de diversos contextos, desde familias estructuradas hasta familias disfuncionales y carenciadas...” (Mujer de cincuenta y cuatro años, con antigüedad de tres años en la Institución)

Psicóloga: “...son contextos pocos estimuladores, son familias de bajos recursos, familias con padres que no alcanzaron a escolarizarse o llegaron a cierto nivel que a ellos no los pueden ayudar...” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de quince años en la Institución)

Trabajadora Social: “...recién hablamos con una familia que está unida, constituida pero la cuestión económica...no tener un trabajo estable, la angustia que genera...” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución)

Cabe mencionar aquí a Boggino (2010) quien refiere que ningún docente desconoce las dimensiones que se entrelazan en la cotidianeidad escolar, nadie desconoce la importancia de los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales, ni las consecuencias de todo ello en las familias y en la constitución subjetiva de las/os estudiantes y, aunque no todos, muchos tienen conciencia plena de lo que se hace o deja de hacer en la institución escolar.

Sin embargo, lo paradójico es que en el abordaje cotidiano las concepciones de las profesionales consideran solo una de las dimensiones en juego: el alumno que no aprende y como “causa” determinante su familia y contexto familiar, económico, social y cultural. Variables que a lo largo de las entrevistas fueron observadas como únicas, válidas y que fundamentan las supuestas dificultades que enfrentan las/os estudiantes. A partir de esto se analizó que dentro de las concepciones de las profesionales sobre “contexto” referiría exclusivamente a la familia, ubicación y estructura de la vivienda familiar y número de miembros de la familia, subyace aquí que ellas como educadoras no se interpelan dentro del contexto de las/os estudiantes, se ajenan a este; lo que llevaría a eximirse de toda responsabilidad, se naturaliza e invisibiliza el impacto que sus concepciones tienen como veredicto dentro de las trayectorias escolares.

Sin duda, el análisis que se realiza a partir de estas expresiones es acerca de: “el dogmatismo con el que se inscriben aquellos efectos del drama y tragedia que patologizan el desgarramiento social” (De la Vega, 2009, p.72). Es decir, cómo las concepciones rígidas manifestadas desde una relación de poder, ya que son profesionales educativos legitimados, utilizan de forma peyorativa las desigualdades sociales como justificadores del fracaso o éxito escolar de las/os estudiantes, culpabilizando a sus contextos por las desigualdades sociales.

En relación a ello Eduardo de la Vega (2009) menciona que las docentes comprenden que la falta de trabajo, la pobreza y la gran fractura que transformó el paisaje social en la Argentina globalizada están estrechamente vinculadas al sufrimiento de los niños.

Sin embargo, sus reclamos no exigen trabajo o justicia social, sino que piden psicólogos y otros profesionales, sin duda, especialistas del sufrimiento y la normalidad.

Sus reclamos no tienden a la transformación de las situaciones que se generan desigualdad. Sino que son funcionales al sistema desigual, a sostener el statu quo y las situaciones de pobreza, reclaman intervenciones profesionales que legitimen sus concepciones de normalidad.

La realidad social y económica de cada estudiante es exhibida como estigmatizadora, a la cual se suman otras variables por ejemplo étnica, educativa, cultural, territorial, que llegan a apropiarse de las identidades de los sujetos. Bajo estas concepciones subyace la concepción de que el sujeto que presenta carencias económicas o laborales es concebido bajo la perspectiva de un déficit generalizado, moral, intelectual, afectivo, etc. (De la Vega, 2009). En relación a ello la Trabajadora Social comenta:

Imagínate si viven en una casita todos juntos, con muchos hermanos, que también deben venir entre dos o tres hermanos, seguro. La entrevista en la que estaba recién con un papá y su hija te das cuenta ya cuando entras podés ir infiriendo cosas, el olor a humo, la desprolijidad en la ropa, el pelo, y es una nena que educación sexual no tiene entonces el riesgo de embarazo es mayor. Es una familia que vive muy a la periferia entonces sí, su contexto influye y no de la mejor manera. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

En esta expresión queda explicitado el posicionamiento político-pedagógico de la profesional, desde un lugar de poder y prejuicioso al asociar ciertas condiciones ajenas a su realidad como profesional, con la marginalidad. También establece una relación lineal entre información y comportamiento, como si el acceso o no a la información, a la educación sexual integral (ESI), fuera una decisión de la estudiante o de su familia.

A su vez, implícitamente en el discurso las descripciones están asociadas a la pobreza caracterizando a la misma como ser una familia numerosa, vivir en la periferia, la mención de olor a humo y la falta o imposibilidad de acceso a la ESI.

Desde esta concepción la institución escolar funciona como un sistema reproductor de desiguales sociales y espacio de asistencialismo, y no como una institución transformadora, emancipadora, que promueva la autonomía de las/os estudiantes como sujetos de derechos.

Más adelante, la Trabajadora Social continúa expresando: “Sus contextos, sus ámbitos en que se mueven no presentan...como decirlo, grandes culturas, grandes ambiciones o conocimientos entonces ellos aprenden eso.” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

Aquí pareciera ser que tanto las/os estudiantes como las familias no tienen posibilidad de resignificar y transformar su realidad. Por lo tanto, desde este razonamiento a modo de efecto dominó desde la situación de pobreza, marginalidad, “poca” cultura deben o deberían desistir de sus expectativas de futuro y capacidades de aprender, para reproducir las condiciones y representaciones que la sociedad espera y considera para ellas/os.

Sin duda, en estos relatos de la profesional se manifiesta el análisis que realiza Boggino (2010) en cuanto a las relaciones de poder, la dominación de ciertas culturas

hegemónicas, que no solo se articulan desde lo económico, sino como marcas subjetivas, culturales e identitarias.

Son los grupos privilegiados, las culturas dominantes y opresoras quienes determinan no solo qué características son pertenecientes para cada grupo social sino además a través de la violencia simbólica determinan diferentes escuelas y aprendizajes para cada estudiante, según lo que consideren como normal y patológico.

“Las entrevistas dicen...- nosotros acá los llamamos familias discapacitantes-” Variable: Pobreza, diagnósticos y familia discapacitantes

Las profesionales de la institución a lo largo de las entrevistas introducen la categoría de “familias discapacitantes”, categoría de la cual no existe antecedentes teóricos y de la cual realizan asociaciones con el concepto de pobreza.

Se extrae párrafo de la entrevista con la Psicopedagoga:

La mayoría son de contextos de clase media a media baja, pero al margen de eso en general se ve como una falta de estimulación y acompañamiento. Son contextos pocos estimuladores. Es limitado el acceso a la educación por ello tienen ciertas limitaciones culturales y económicas lo que lleva a que muchos chicos presenten las mismas limitaciones y por ello algún diagnóstico asociado a este contexto, más que nada a su familia que es quien funciona como poco estimulante. Nosotros acá llamamos familias discapacitantes que sería un poco esto, las imposibilidades dados sus niveles educativos de ayudar, estimular a sus propios hijos y eso lleva a que estos presenten alguna discapacidad, se perpetua la discapacidad en toda la familia. (Mujer de treinta y siete años de edad, con antigüedad de diez años en la Institución).

En este relato se observó una asociación lineal y causal entre las situaciones económicas de las familias con las posibilidades de aprendizajes donde supuestamente al ser limitadas se traducen en una familia discapacitantes, y en esta linealidad se perpetuaría la discapacidad en toda la familia.

Se expone aquí la idea que plantea la autora Cristina Pereyra (2015) tomando aportes de Neufeld, la cual considera que existe una visión biologizada de la vida social. Es decir, se concibe la existencia de contextos familiares patológicos, productos de las condiciones de vida que determinarían que niñas/os que nacieran y se criaran en estos contextos estarían destinados/as a presentar problemas de aprendizajes en la escuela y discapacidades.

Sin embargo, el análisis que se realizó a partir de la expresión de “familias discapacitantes”, reiterada en la mayoría de las entrevistas, es que esta no considera el hecho de las oportunidades (o la falta de ellas) que ha tenido esa familia para desarrollar habilidades o los derechos garantizados por parte del sistema educativo, social, económico y político. La utilización de esta expresión pedagógica y psicológica las desigualdades sociales y económicas al interior del sistema educativo, vistas como déficit, problemas de aprendizaje, patologías, discapacidad.

En relación a ello, Kaplan (2002) refiere que las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan equivalentes posibilidades de acceder a los bienes culturales que debería asegurar el sistema educativo. Complementando esto Iguacel reflexiona que “la idea de meritocracia va a teñir desde el inicio a los sistemas educativos. La posición que los individuos ocupan en ellos se relacionara directamente con sus méritos individuales y sus competencias. La escuela ofrece –igualdad de oportunidades (a todos lo mismo) y quedará en cada persona y en sus cualidades individuales, demostrar su valía.” (2014, p.29).

El concepto de “familia discapacitantes” fue reiterado en varias ocasiones por parte de la Psicopedagoga:

Las familias actúan como discapacitantes entonces esa discapacidad muchas veces se perpetua y genera que toda la familia o la gran mayoría, sin contar los padres todos los hermanos vienen a la escuela especial o han pasado por la escuela.

Hay casos de familias muy conocidas acá en Chos Malal en las que pasa esto que te digo, viene primero el hermano o hermana más grande después el que sigue la hermanita y terminan todos acá. Sus contextos influyen muchísimo en ellos. Y la verdad es que si muchas veces presentan una discapacidad mayor los padres que los hijos entonces es un trabajo sumamente difícil. (Mujer de treinta y siete años de edad, con antigüedad de diez años en la Institución).

Aquí se consideró dos situaciones, por un lado, lo mencionado anteriormente acerca de la expresión de “familias discapacitantes”, donde se borra la historicidad socio política acerca de las condiciones en las que se ha posicionado a las familias a nivel social y económico, y qué posibilidades han tenido. La naturalización de esta expresión y su uso cotidiano dentro de la institución significa re-victimizar y culpabilizar de la situación socio-económica y educabilidad a la propia familia, lo que lleva a descartar la posibilidad de denuncia social y análisis de los mecanismos del sistema educativo, social y político que excluye y segrega.

Por otro lado, se infirió que los procesos de aprendizaje son medidos a través de lo contextual, el éxito o fracaso en las trayectorias escolares están predeterminados según ciertas características de la familia y su contexto por ejemplo, hermanas/os que asistan a la institución serán depositarios de un destino establecido de antemano por el solo hecho de ser parte de esa familia o vivir en la periferia, lo que significaría que el proceso de subjetivación quedara coartado y predeterminado de acuerdo al contexto de la/el estudiante.

Esto se refleja en el análisis realizado por Iguacel (2014) quien refiere que aquellos estudiantes, que se encuentran al borde de la escolarización, fracaso escolar o exclusión educativa, no necesariamente se trata de personas con discapacidades, sino que influyen procesos sociales, políticos y económicos que inciden en este panorama poco ventajoso para “el despliegue y desarrollo de las posibilidades de aprendizajes y participación en el curriculum y la vida escolar” (2014, p. 33). La autora continúa mencionando que reiteradas veces estas condiciones son silenciadas o puestas bajo paraguas de “anormalidad”, por lo

tanto, lo que subyace bajo estos “fracasos” es la pertenencia a un sector social vulnerado, desfavorecido, segregado y discriminado.

En relación con ello, Ricardo Baquero (2001) distingue tres maneras de plantear el problema de la educabilidad. En los relatos expuestos se puede inferir que la educabilidad se considera como “un atributo personal pero que depende, de las condiciones de socialización brindadas por la vida familiar o social del niño” (2001, p. 158). Es decir, para ser considerados “educables”, las niñas y los niños deberían contar con un mínimo de recursos materiales, culturales y actitudinales provistos fundamentalmente por el medio familiar.

Sin embargo, cabe analizar cuáles son aquellos recursos culturales aceptados y considerados normales. Se hace referencia en los relatos a la consideración de cultura desde una noción asociada casi exclusiva y excluyentemente a los patrones culturales occidentales y urbanos. Sin duda, excluyendo y estigmatizando cualquier producción y construcción cultural que se aleje de la cultura hegemónica.

A lo largo de las entrevistas, las categorías a las que se hizo mención hasta aquí, tales como concepciones de infancia, familias, contextos, diagnósticos, fueron asociadas a la concepción de pobreza que cada una de las profesionales consideraba, algunas referencias fueron expresadas por parte de la Trabajadora Social:

Son muchas las necesidades económicas que atraviesan algunos alumnos, otro no. Pero yo la consideraría más como que tiene que ver con familias discapacitantes, que como familias no habilitamos al otro a poder ser, crecer y aprender, ese es el principal problema.

Yo concibo la pobreza como un modo de ver la realidad, puede pensar con pensamiento de pobre o con pensamiento de una persona que quiere salir adelante. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

A su vez, en las entrevistas se realizaron asociaciones entre las concepciones de pobreza y diagnóstico. Cabe mencionar a Untoiglich (2013) quien refiere que los diagnósticos son necesarios, en tanto dirigen el foco y permiten construir estrategias terapéuticas, sin embargo, cuando estos se transforman en rótulo consiguen aplastar al sujeto, adueñarse de su identidad y acomodarlo a aquello que el profesional espera que suceda, lo cual con frecuencia se transforma en una profecía autocumplida.

En relación a ello, se destacan expresiones de la entrevista con el Kinesiólogo:

Hay casos donde la familia ya había venido acá por otro hermanito o hermanita o por alguna situación familiar y eso ya te va dando pie de qué es lo que tiene este nuevo chico que viene, son familias recurrentes acá. [...]

Hay algunas patologías que tienen que ver con la pobreza más que todo cuando nacen con parálisis cerebrales que es lo que más me toca, la falta de controles, el descuido de los padres y falta de asistencia médica hace propicio que estos niños nazcan con alguna patología. [...]

Y hay chicos que el contexto lo lleva a tener un diagnóstico, la falta, la limitación de recursos hace que algunos chicos ya estén con problemas de aprendizajes porque ya vienen con el contexto así, está instalado en la misma familia. [...]

Creo que influye esta pobreza, por ejemplo, la falta de alimentación y controles influiría en sus problemas, hay algunos casos que el contexto familiar de ser de bajos recursos hace que siga habiendo en ese mismo grupo familiar niños con problemas de aprendizajes y malas conductas. Sí influye, es un punto más para que sea un niño con discapacidad, no siempre, pero en algunos casos se da y tiene que ver con la pobreza o con la drogadicción que está relacionado con que se produzcan estas patologías. (Hombre de treinta y ocho años, con antigüedad de cinco años en la Institución).

En relación con ello, Foucault (1999) plantea que la anormalidad es una construcción discursiva atravesada por los condicionamientos políticos de una época, de un espacio y sociedad determinada que impone quien es normal y quien no, en una supuesta pretensión a-política de diferenciar entre “nosotros y los normales, los discapacitados, los locos, los pobres, los negros, los enfermos, los inmigrantes.” (Untoiglich, 2013, p.10).

Este tipo de expresiones propias del pensamiento social dominante, una mirada biologizada y estereotipada, son realizadas desde una posición de poder, privilegiada, un discurso que opera al servicio de la naturalización y reproducción de mecanismos de discriminación y segregación, no solo instalados en la institución sino en la sociedad en general.

A partir de estos discursos estigmatizantes que producen situaciones de discriminación y diferenciación social, se arrasa con la posibilidad de subjetivación, aprendizajes, humanización, derechos y transformación de realidades. Frente a ello Kaplan menciona:

... la pobreza individualizada e individualizante -que no es lo mismo que la denuncia de la condición socio-histórica de la pobreza de ciertos individuos y grupos- aparece como el primer término de la relación con la escuela y como constitutivo de su personalidad social operando como una suerte de carnet de identidad originario. (2007, p.50).

La autora continúa mencionando que nombrar/describir/caracterizar no es jamás una operación inocente, sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente, como lo es el docente (Kaplan, 2007).

Entonces, la pobreza se puede transformar así en una marca de origen que anticipa, no solo en la/el estudiante sino en toda su familia, conductas, trayectorias y destinos inexorables. Se aborda la pobreza como una marca que anuda un destino lineal y predeterminado dentro de la institución escolar y del sistema social.

Cabe mencionar que en la investigación no se desestimó la influencia que realizan los contextos en la subjetivación de las/os estudiantes, sin duda es un factor sumamente

importante a considerar. El análisis que se realizó fue en relación a la cristalización de los contextos como determinantes a priori, estáticos, rígidos que trazan un destino en los procesos de enseñanza y aprendizajes que se visibilizan en las trayectorias escolares de las/os estudiantes, operación realizada desde las concepciones que sustentan y justifican las prácticas e intervenciones de los actores institucionales.

Sin embargo, en algunas entrevistas fue posible entrever un cambio de paradigma. En ellas, se mencionó los diagnósticos como orientadores, no determinantes para la práctica, como “pistas” que permiten visualizar la situación presente. Asimismo, fueron mencionados como un rótulo.

Se destaca la reflexión de una de la docente de Sala denominada Débiles Mentales acerca del diagnóstico:

No es fundamental, muchas veces sirven para saber si el chico ve o no, puede hacer tal cosa o no, pero no entro y pregunto qué tiene este chico. Vos vas trabajando con ellos y aprendes de ellos, no es necesario que un diagnóstico te lo diga, sin desmerecerlos, pero creo que en la cotidianeidad con ellos viéndolos y trabajando ves otra cosa que el diagnóstico no te dice, entonces no es algo para mí que sea necesario apenas entro a cada sala. (Mujer de veintiséis años de edad, con antigüedad de tres años en la Institución).

En este último relato, fue posible inferir que la profesional se distancia del lugar de poseedora de saberes y conocimientos, al mencionar que al trabajar en la cotidianeidad con las/os estudiantes aprende de ellas/os.

Por otro lado, a la pregunta: “¿Consideras que estos contextos influyen sobre las niñas/os? ¿De qué manera? ¿Y en sus procesos de aprendizajes?”, es la Psicóloga quien reflexiona:

“Sí, nos ha tocado, él tuvo un hermanito que...”, “su familia...”, “vive en...”, sin duda, cada vez nos llegan más informes con gran cantidad de diagnósticos que les ponen, o cuando hacés el asesoramiento a docentes es lo primero que te dicen “porque su hermanito tuvo...”, o en comparación con algún integrante de la familia y si nadie ha alcanzado un nivel medianamente alto de educación ni te digo, “viste que su familia...”. Pero ahí estamos nosotros tenemos que volver a repensar las prácticas, está en nosotros después poder abrir el panorama y repensar que un hermano que tenga, haya tenido o su familia es un factor, no depende que él sea igual hay otros factores que inciden. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de quince años en la Institución).

Es pertinente la cita de esta reflexión ya que sintetiza en palabras de la profesional el análisis que se pretendió realizar en este trabajo. Asimismo, se puede inferir de este relato con qué naturalización se hace mención a frases que reflejan una relación directa entre ciertas concepciones de los contextos con dificultades en los procesos de aprendizajes del estudiante y sus hermanos/as.

Conclusión

La investigación de la cual se hizo referencia en este artículo posibilita concluir que: las concepciones de las profesionales tienen gran relevancia a la hora de pensar las trayectorias escolares de cada estudiante. Sin embargo, se podría pensar que estas concepciones tienen un peso aún mayor, ya que determinan y condicionan no sólo los destinos y trayectorias de las/os estudiantes que asisten a la institución sino además determinan y anticipan los destinos del núcleo familiar. Destinos caracterizados por concepciones prejuiciosas, discriminatorias, realizadas desde una realidad ajena a la de cada entorno familiar y que cristalizan, reflejan, materializan una relación de poder desigual.

Se observó en los relatos de las profesionales la consideración de las/os estudiantes desde una escasa mirada subjetivante, sus actos de nombramientos hacia estos son desde una cierta compasión afectiva, piadosa. Pareciera ser que la situación de discapacidad o el contexto de la institución especial impidieran o dificultara reconocerlos y nombrarlos como sujetos de derechos, sujetos sociales en contextos de aprendizajes.

Asimismo, sin lugar a duda se observa como el uso del lenguaje constituye un acto con sentido político y pedagógico como los actos de nombramientos/clasificación de las profesionales hacia las/os estudiantes, sus familias y contextos llevan a sustituir su identidad por representaciones globales construidas socialmente, representaciones que no son inocentes, sino que responden a mandatos sociales determinados.

Es así que en la cotidianeidad escolar subyacen concepciones en común construidas y reproducidas en la propia institución acerca de los contextos de las/os estudiantes y en relación a sus aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, ningún docente desconoce la importancia de las dimensiones que se entrelazan en la cotidianeidad escolar, nadie desconoce la importancia de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales ni las consecuencias de ello en las familias y contextos de las/os estudiantes. Sin embargo, en sus manifestaciones y prácticas pedagogizan y psicologizan las desigualdades sociales, continuando con un sistema reproductor que genera desigualdades, discriminación y estigmatizaciones hacia aquellos contextos que no se asemejen a los “deseados”, “normales”, estereotipados.

Se puede hacer mención que las concepciones que manifiestan en relación a los contextos de las/os estudiantes refieren con gran carga subjetiva a estereotipos y características que las sociedades han determinado como “normales”, “deseables”, “aceptables”, “esperables” y “exitosas”. Así, aquellos que no respondan a estos mandatos sociales serán catalogados como “contextos patologizantes” y “familias discapacitantes”, por lo cual (desde sus concepciones) se dudará de la posibilidad de educabilidad de las/os estudiantes. En ningún momento se consideró a lo largo de las entrevistas las posibilidades o falta de ellas que ha tenido las familias para desarrollar habilidades o los derechos garantizados por parte del sistema educativo, social, económico o político.

Por lo tanto, se patologiza el contexto y las desigualdades sociales, las profesionales no se interpelan, analizan ni reflexionan sobre sus concepciones y discursos, no enuncian una denuncia social, se ajenan al contexto de las/os estudiantes, todo ello aunado a la

inexistencia de políticas de Estado que acompañen a las familias segregadas y marginadas. Sus demandas se centran en profesionales de salud y educación, intervenciones terapéuticas normalizadoras y adaptativas a esta funcionalidad normativa, pedidos de diagnósticos que reafirmen supuestos trastornos y patología, y que refuercen el no cuestionamiento de las profesionales, prácticas docentes, intervenciones y estrategias educativas.

Bibliografía

BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. Vol. (9),71-85

BOGGINO, N. (2010). *Los problemas de aprendizajes no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

DE LA VEGA, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DE LA VEGA, E. (2010). Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol (8), 67-86.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Y FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Edición ed.)". México: Mc. Graw Hill.

IGUACEL, S. (2013). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa? *Temas de Educación*, vol (19), 2.

KAPLAN, C. (2002). ¿Para quienes fracasa la escuela? En: Kaplan, C.et. al. *Ensayos y experiencias La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

KAPLAN, C. (2007). *Todos podemos aprender*. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Subsecretaría de Capacitación.

KAPLAN, C. (2008). *Talentos, Dones e Inteligencias: El Fracaso Escolar no es un Destino*. Buenos Aires: Colihue.

PADIN, G. (2013). La Educación Especial en Argentina. Desafíos de la Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. (7), 2, 47- 61.

PEREYRA, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista Ruedes Red universitaria de educación especial*, vol (6), 58-73.

UNTOIGLICH, G. (2013). El trabajo de constitución subjetiva en la clínica con niños graves y sus padres. En Untoiglich. et. al. *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

“De eso sí se habla”. Cuerpo, sexualidad y ciudadanía en contextos indígenas

What we should Talk about: Body, Sexuality and Citizenship in Indigenous Contexts

Gustavo Ariel Cabana*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

En este trabajo analizamos las relaciones entre cuerpo, sexualidad y ciudadanía en contextos indígenas tomando como punto de partida las prácticas y procesos de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela de la Puna de Jujuy, Argentina. Mediante un ejercicio de reflexividad etnográfica nos aproximamos a las tensiones y disputas de sentidos y significaciones que se producen y reproducen en el marco de un proceso social de generización y sexualización de las corporalidades. El desplazamiento de la sexualidad del ámbito de lo “privado” al ámbito de lo “público” y el papel de Estado en este proceso, se produce en el marco del lenguaje de los derechos humanos donde la sexualidad es vista como construcción sociocultural y pedagógica que habilita el ejercicio de una “ciudadanía sexual”. En este contexto, la ESI puso en escena que hablar de sexualidad significaba una disputa cultural y política profunda acerca de qué decir, cómo hacerlo, desde qué perspectivas, a quiénes hablar y dónde sería esperable el despliegue de estos discursos.

Palabras claves: Políticas del cuerpo, género, sexualidad, educación, identidades indígenas

Abstract

In this paper, we analyze the relationships between body, sexuality and citizenship in indigenous contexts, based on practices and processes which take place during the implementation of the subject Integral Sexual Education (ESI) in a school in Jujuy Puna, Argentina. Through an exercise of ethnographic reflexivity, we approach the tensions and disputes of meanings that are produced and reproduced within the framework of a social process of gendering and sexualization of corporeality. The displacement of sexuality from the realm of the “private” to the realm of the “public” and the role of the state in this process are analyzed within the framework of human rights language where sexuality is seen as a sociocultural and pedagogical construction that enables the exercise of “sexual citizenship”. In this context, the ESI has shown that talking about sexuality means a deep cultural and political dispute about what to say, how to say it, from what perspectives, to whom and where.

Keywords: Body politics, gender, sexuality, education, indigenous identities

*Argentina. Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Jujuy. UE CISOR CONICET UNJU dagusc1@gmail.com

Introducción

“El sexo reviste un carácter político que, la mayoría de las veces, suele pasar inadvertido”
Kate Millet, 1969

En una oportunidad conversaba con una compañera docente que se desempeña como profesora de Biología en una escuela secundaria de la Puna de Jujuy. Enfatizaba la importancia de “hablar de las minorías sexuales” con sus estudiantes, a lo que rápidamente pensaba en lo imposible que podría ser esa tarea pedagógica en una “cultura tan cerrada y machista como la de las comunidades indígenas de la Puna”. Este punto de partida resulta interesante para pensar las relaciones entre sexualidad, género y ciudadanía que dan sentido a la experiencia social y pedagógica de muchxs estudiantes y docentes de la Puna de Jujuy.

Como política pública, la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI) ha venido realizando importantes contribuciones a un proceso de ciudadanía que instala la sexualidad y el género en el centro de una multiplicidad de debates, tensiones y contradicciones. Pero ¿qué sucede cuando se piensa que ciertos “contenidos” de la ESI sólo son “aplicables a los contextos urbanos”? ¿Qué particularidades revisten las prácticas de implementación de la ESI en contextos campesino- indígenas? ¿Quiénes son lxs sujetxs de la ESI en una provincia atravesada por un proceso étnico cada vez más pronunciado? ¿Qué entrecruzamientos existen entre la raza, la sexualidad y el género en esta política sexual? ¿Cuál es el estatuto epistémico y político de ese gran paraguas que llamamos “diversidad sexual”, de ese referente en el cual anidan un número considerable de formas identitarias, cuerpos y de existencias sociales? ¿Cómo realizar un trabajo pedagógico que permita “visibilizar” las identidades sexogenéricas disidentes en las escuelas de la Puna? ¿Qué relaciones de poder encubre la noción de diversidad? ¿Qué campos de interlocución se activan y quiénes disputan sus sentidos y significados? ¿Qué usos pedagógicos se le atribuyen? ¿Qué modos de gestionar la sexualidad se articulan con otras formas de gestión de las corporalidades como las categorizaciones étnicas, raciales, de clase, de edad, etc.?

Las prácticas de estigmatización e invisibilización de otros modos de experimentar la construcción social y cultural de la sexualidad aparecen desplazadas en el marco de una episteme que la considera como un hecho “inmutable”, “natural” y “esencial”. La ESI, como territorio de disputa y construcción de sentidos, atraviesa la necesidad de aportar a la visibilización de otros modos de referenciar, sexualizar y generizar las relaciones sociales en los contextos locales. El despliegue de una política pública en la que adquiere centralidad la educación sexual forma parte de un proceso histórico demandado por diversos movimientos sociosexuales y de mujeres.

Este proceso social tiende a desestabilizar la existencia de un discurso escolar hegemónico relativo a las relaciones de género que legitima lo masculino y lo femenino como modos de subjetivación anclados en una idea dominante sobre la sexuación y generización de los cuerpos. Las posibilidades que ofrece la sociedad y sus instituciones de hacer visible una manera de “vivir el género” no son ingenuas ya que constituyen un componente clave de las configuraciones discursivas y los dispositivos de la sexualidad fundamentados en las formas de regulación sexista y heteronormativa sobre las corporalidades.

La incorporación de la sexualidad como “contenido curricular obligatorio”, constituye un proceso histórico cultural expresado en las complejas relaciones que mantienen las instituciones y sus actores sociales. El debate social acerca de quiénes deben impartir la educación sexual, cuáles deben ser sus contenidos o el período escolar en el que debe empezar el aprendizaje y la enseñanza de la educación sexual se encuentran fuertemente tensionados en la cotidianidad escolar. En este sentido, el trabajo se propone aportar, desde la reflexividad etnográfica, elementos conceptuales y empíricos que permitan repensar la relación entre cuerpo, sexualidad y ciudadanía en el marco de un proceso de ampliación de derechos entrelazado en transformaciones sociales, políticas, culturales y escolares que producen y reproducen formas específicas de subjetividad.

Estado, sexualidad y pedagogía: un fenómeno entrelazado

Como producto jurídico, vale decir en tanto “ley”, la ESI es, en parte, una estructura ficcionante, un discurso social que se presenta a partir del establecimiento de retóricas específicas (Litardo, 2013). Sin embargo, esto no quiere decir que es en el campo jurídico donde agotan las disputas y las transformaciones sociales que una educación sexual en las escuelas permitiría. Es en este contexto donde es posible considerar a la ESI como un campo de interrogaciones pedagógicas sobre los modos sexualizados de pensar y enseñar (Flores, 2017).

El desplazamiento de la sexualidad del ámbito de lo “privado” al ámbito de lo “público” y el papel del Estado en este proceso, se produce en el marco del lenguaje de los derechos humanos donde la sexualidad es vista como construcción sociocultural y pedagógica que habilita el ejercicio de una “ciudadanía sexual”. En este contexto, la ESI puso en escena que hablar de sexualidad significaba una disputa cultural y política profunda acerca de qué decir, cómo hacerlo, desde qué perspectivas, a quiénes hablar y dónde sería esperable el despliegue de estos discursos.

Asimismo, el efecto heterosexualizante del discurso pedagógico impregna el “currículum oculto” de las escuelas. En las prácticas sociales y pedagógicas el opacamiento de la identidad sexual de quien enseña y de quien aprende mediante el lente de la cisgeneridad, produce efectos epistemológicos y políticos que se enmascaran y sedimentan en la discursividad pedagógica. Tensionar estos efectos resulta necesario si consideramos que el horizonte político y pedagógico sea el sostenimiento de una educación sexual como campo de tensión crítica y territorio de disputa de marcos de inteligibilidad de ciertos cuerpos, prácticas y deseos (Flores, 2017).

Por otra parte, la ESI también irrumpe como un escenario social y educativo que permite pensar críticamente la racialización de los cuerpos, la etnificación de las identidades sexuales, el carácter que asumen la heterosexualidad como institución política, los dispositivos de la sexualidad que regulan el erotismo, sus atravesamientos de clase y el creciente establecimiento de un mercado del sexo que tiende cada vez más a la producción de una mercancía, relativamente nueva a la plusvalía del capital, como lo es el deseo sexual.

El abordaje crítico de las políticas del cuerpo y sus relaciones con la sexualidad y los modos de “hacer el género” al interior de la escuela, nos permite un acercamiento a

las prácticas de institucionalización de la ESI como un campo de interlocución y ámbito de tensiones pedagógicas, didácticas, institucionales, epistémicas, políticas, culturales y eróticas. Lo que se inicia desde la sanción de la ley en el 2006 es un proceso social complejo de disputa de prácticas, propuestas educativas y debates sobre el papel de la sexualidad en la educación (Molina, 2019). Este proceso no siempre se desarrolló de forma homogénea, sino que fue adquiriendo especificidad de acuerdo a los contextos, los activismos, lxs sujetxs y los encuadres institucionales. La ESI explicita un posicionamiento del Estado respecto de la sexualidad en tanto tema de relevancia social y la noción de sujetx de derecho aparece como una de sus principales retóricas político-educativas.

Como parte de esa transformación de la política sexual del Estado y bajo el proceso de colectivización de demandas de los llamados “nuevos movimientos sociales”, hemos asistido a un avance significativo en materia de derecho. Estas prácticas de agenciamiento político han permitido la sedimentación de una agenda con temas de interés social como el aumento de los casos de abuso sexual, la “problemática” del embarazo adolescente, de prácticas de aborto realizadas en situaciones de clandestinidad, la violencia de género y sexual, las experiencias de personas que viven con VIH, el aumento de casos de “enfermedades” de transmisión sexual, así como también el debate en torno a las prácticas sexuales entre lxs adolescentes. De la misma forma, mediante un proceso de politización se han producido interesantes disputas en el terreno simbólico y en las maneras de nombrar con la aparición signos político- lingüísticos como las palabras feminicidio, travesticidio o similares y el uso de la “X” para designar la pluralidad de géneros en lugar de la letra que representaría el morfema masculino. Hay que destacar que el campo sexual y sus disputas constituye el indicador más sensible del interés político y social acerca del papel de la sexualidad en las sociedades contemporáneas. Es aquí donde vemos cómo la ESI no se ha transformado en “letra muerta” sino que se encuentra impregnada por procesos de disputas legitimadas de prácticas (Molina, 2019).

A su vez, las leyes de Matrimonio Igualitario en 2010 e Identidad de Género en 2012 aportaron interesantes posicionamientos políticos y epistémicos para deconstruir el carácter heterosexual de instituciones sociales como la familia, el matrimonio y el parentesco, así como de los dispositivos de biologización de las identidades sociosexuales. Cada vez más los movimientos LGBTI y los colectivos feministas interpelan la agenda del Estado y los procesos de institucionalización de demandas históricas de esos movimientos pasan a formar parte, no sin apropiaciones hegemónicas, de la arena estatal. Igualmente resulta paradójico que mientras se producen avances significativos en el campo jurídico aún se encuentran anclajes de tradiciones pedagógicas sostenidas en los dispositivos de la cisheterosexualidad que tienden a invisibilizar las identidades sexogénicas disidentes o cuando éstas aparecen en la escena escolar son representadas reproduciendo formas estereotipadas o inscriptas en un discurso moralizante de sus prácticas eróticas.

Por otro lado, los colectivos sexodisidentes y feministas desplazan sus redes de actuación y agenciamiento político hacia pueblos de la Quebrada de Humahuaca o de la Puna de Jujuy. La colectivización de demandas feministas se hace sentir en lugares impensados; #NiUnaMenos, que a partir de 2015 se convirtió en el paradigma de la masividad del feminismo como movimiento político (Gago, 2018), se encuentra presente en el imaginario de muchas estudiantes y familias de la Puna. Los debates sociales y sus respectivos posicionamientos políticos que ha desencadenado el aborto legal, seguro y

gratuito no es una realidad ajena a los contextos rurales, sobre todo cuando estos debates activan memorias colectivas del aborto en comunidades campesinas. El entrelazamiento entre Estado, sexualidad y pedagogía se encuentra fuertemente impregnado por las maneras culturales en las que se han sedimentado las formas de “hacer el género” en las instituciones, lxs agentes y las prácticas sociales.

En este marco, abordar la educación sexual en contextos indígenas exige acercarse a sus particularidades sociales, culturales, políticas y sus prácticas de formación de subjetividades. Siguiendo a Judith Butler (2006) podemos decir que la ESI constituye un proceso social de ampliación de los marcos de lo humano inscripto en una ontología corporal como posible territorio para la ética y política de género. Su teoría de la performatividad de género sólo puede entenderse en la práctica reiterativa de los regímenes sexuales reguladores que la ESI busca tensionar. Contradictoriamente, la hegemonía heterosexual se explicita en el propio dispositivo pedagógico ya que la heterosexualidad es un régimen político atravesado por discursos, prácticas, instituciones, normas, formas de sentir, pensar y hacer que se establecen como legítimas (Flores, 2017). Es un producto histórico entrelazado de procesos culturales y sociales, sentidos y prácticas cisheteronormativas que producen y reproducen los guiones de la masculinidad y la feminidad.

En síntesis, resulta necesario comprender que la ESI se articula con formas de gestión de la sexualidad y de género que se despliegan en las instituciones y contextos sociales pero que interpela tanto a lxs docentes como a lxs estudiantes ofreciéndoles recursos intelectuales, afectivos y sociales para el ejercicio de una biopolítica corporal. Es en este sentido que la ESI, en la escuela secundaria, constituye una “política del cuidado de sí” y de “justicia erótica” (Morgade, 2011).

El estatuto epistémico- político de la sexualidad y sus inscripciones en los capitales corporales

Los dispositivos de inscripción sobre las corporalidades adquieren múltiples trayectorias y atraviesan otros mecanismos de marcación social y formas de producir categorizaciones sociales. El lugar de las políticas del cuerpo constituye un proceso de producción sociohistórica anclada en mecanismos de diferenciación como el clasismo, el racismo y el etnicismo que operan en tanto formas de legitimidad de la desigualdad social.

Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso de construcción de la sexualidad y el cuerpo se inscriben en una articulación con la clase social, el género, la raza y la etnicidad. El proceso de configuración del dispositivo de la sexualidad se produce en el marco de una historia de las tecnologías de gobierno y del biopoder. Lo que llamamos sexualidad se convirtió en un dispositivo del ejercicio de poder en el proceso histórico del surgimiento de una anatomo-política del cuerpo y unas técnicas de gobierno que son el fundamento de la regulación de la población mediante la biopolítica (Foucault, 1984).

Es en este proceso social que la biologización de la diferencia sexual constituye un entramado de discursos y tecnologías de poder que colocan el acento en la sujeción del cuerpo y en los regímenes de control de la sociedad. El llamado “sexo biológico” forma parte de una ficción política que se inscribe en un régimen de género y sexualidad

con implicancias materiales en la experiencia social. Asimismo, se podría pensar la historización de la sexualidad en tanto una historia de la verdad, es decir, de los discursos aceptados como verdades y de una producción histórica de los regímenes de verdad. ¿Qué discursos sobre los cuerpos sexuados logran, mediante distintos mecanismos de poder, imponerse como verdades?

La sexualidad como dispositivo es regulada en y por la sociedad mediante el establecimiento de complejas prácticas y dominios discursivos y no discursivos que se expresan en normas, preceptos y pautas morales, prohibiciones religiosas y culturales, políticas legales, científicas, de higiene y de salud, restricciones y estímulos gubernamentales para las prácticas de la vida cotidiana. De igual modo, se puede afirmar que los procesos pedagógicos implican una serie de formas de administración y gestión del saber permitiendo la conformación de un espacio social que aparece como un ámbito clave para el examen de los modos de regulación de las corporalidades y la construcción de identidades sexogenéricas (Foucault, 1984).

David Le Breton (1995) afirmaba que el conocimiento del cuerpo sólo es posible en términos culturales a partir de un elaborado trabajo social que sus condiciones de producción y reproducción requieren. Así, por ejemplo, podemos encontrar distinciones entre cuerpos “hegemónicos” y “subalternos”; las adjetivaciones que acompañan al sustantivo de la palabra son indicativas de sus procesos de inscripción. Si señalamos la idea de cuerpos racializados nos encontramos en los procesos de inscripción de la raza en los cuerpos: la categoría cuerpo siempre se encuentra impregnada por otras marcaciones sociales de la cultura, es en ese sentido que se afirma su carácter simbólico.

El “giro corporal” del pensamiento antropológico es contemporáneo con los principales debates de la centralidad del género en tanto categoría política y analítica clave para desestabilizar el régimen sociosexual hegemónico. No es casual que cuerpo y género fueran puestos en el centro de la escena de la producción etnográfica a finales de la década de 1970. Estudiar el cuerpo implica comprender sus procesos sociales de producción y reproducción atravesados por lo real, lo simbólico y lo imaginario. El cuerpo es un producto de la cultura enmarcado en relaciones de poder que producen modos de subjetivación en lxs individuos.

Se puede afirmar que el proceso de inscripción se traduce en términos de una somatización de las relaciones sociales, de la encarnación en el cuerpo de “lo cultural”. Es posible situar las prácticas de configuración de los capitales corporales en el centro de las luchas simbólicas y materiales en el marco de una economía política del sexo. El orden social hegemónico y el “sistema sexo-género” (Rubin, 1986) organizan la sociedad a partir de la definición de dos sexos considerados complementarios. Esta es la premisa sobre la que se asienta la heterosexualidad en tanto régimen político. Rubin (1986) desmonta estas lógicas del sistema sociosexual dominante al señalar que la supuesta complementariedad es la base para la reproducción de las relaciones de dominación.

El sistema sexo/género configura una delimitación de dos identidades (masculina y femenina) que obligan a los sujetos a la heterosexualidad. El sistema sexo/género constituye la intervención de una sociedad en el control de la sexualidad y la procreación de sus individuos. Es decir que el sexo constituye un campo con lógicas propias y clivajes culturales específicos que organizan las relaciones sociales de sexualidad. A su vez,

las relaciones de poder sobre las que se inscriben las relaciones sociales de sexualidad producen y reproducen un sistema jerárquico de valor sexual. La sexualidad y el género se estructuran como una auténtica “pirámide erótica” a partir de la cual se delimitan las fronteras imaginarias entre el sexo legítimo de otras formas de conducta eróticas (Rubin 1989). La sexualidad no puede entenderse sino a través de un proceso de organización social del deseo.

Asimismo, Preciado (2007) señala que la invención de la categoría de género se inscribe en la emergencia de la era farmacopornográfica como tercer régimen de la sexualidad. Las tecnologías de la sexualidad forman parte de ese régimen farmacopornográfico en tanto procesos de construcción de órganos, tejidos, fluidos y moléculas que se transforman en materias primas destinadas a la fabricación de una nueva apariencia de la naturaleza y de la invención de una “biología” de la diferencia sexual. Uno de los avances de la ESI es la producción de vocabularios para nominar las transformaciones de la sexualidad y el género; pero ¿qué sucede con el sexo?, ¿sigue siendo considerado la materialidad biológica a partir del cual se “construye” culturalmente el género y la sexualidad?, ¿qué suceden con el par cultura y naturaleza si tenemos en cuenta, como decía Foucault, la “verdad del sexo”?

La política sexual (Millet, 1975) que históricamente se desplegó a partir de técnicas disciplinarias y mecanismos reguladores; hoy aparece fuertemente disputada en los campos de interlocución expresados en las prácticas que ponen el acento en el carácter performativo del género y en los usos políticos del cuerpo. En resumen, se precisa una deconstrucción de las retóricas de la ESI y de sus políticas conceptuales donde el significante sexo constituya una categoría social impregnada de política.

La escuela y la ESI: etnografiando la sexualidad, el género y el cuerpo

La principal preocupación epistémica y política de este trabajo radica en indagar las configuraciones de sentidos que lxs actores sociales construyen en torno al cuerpo y la sexualidad a partir de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en un contexto atravesado por procesos de politización de la etnicidad. Los llamados contextos indígenas no son otra cosa que la sedimentación de un proceso político y cultural de adscripción étnica históricamente desplegado en las luchas simbólicas y materiales por el reconocimiento llevadas a cabo en las últimas décadas.

En este contexto de creciente reconocimiento identitario, la indagación acerca de cómo se produce el proceso de implementación de la ESI en una escuela de la Puna de Jujuy no es casual y se encuentra atravesada por mis propias preocupaciones como docente. Este posicionamiento es lo que ha permitido registrar las tensiones socioculturales que produce “hablar de sexualidad” en contextos rurales y con estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.

Como ámbito de interlocución, los sentidos institucionalizados de la ESI se expresan en lo cotidiano de las escenas escolares. Cierta vez una docente comentó que tenía que desarrollar un “taller de ESI”, el formato pedagógico por excelencia en las prácticas de implementación, a lo que desde la gestión directiva le informaron que no se podía realizar el mencionado taller porque estaban con el tema de la confección de flores para la carroza.

En el imaginario pedagógico “dar ESI” a los estudiantes se encuentra fuertemente asociado a la posibilidad de institucionalizar un espacio y pedagogizar las prácticas sociales de género y sexualidad. Es en este breve intercambio entre la gestión directiva de la escuela y la propuesta pedagógica de la docente donde se configuran los sentidos del carácter pedagógico y educativo de la ESI asociándola a ciertos espacios y no a otros. La confección de las flores que se desarrollan en el marco de la Fiesta Nacional de los Estudiantes expresa las formas institucionalizadas de una política del cuerpo, género y sexualidad que producen y reproducen sentidos de la belleza y la etnificación de la estética que, a su vez, dan significado a la experiencia de las adolescentes en contextos indígenas. El armado de las flores se realiza con técnicas consideradas femeninas como la teñir lanas de oveja y la decoración y el diseño. En el taller, paradójicamente, se trataba de problematizar las ideas sociales sobre lo femenino y masculino en los medios de comunicación, pero lo que no se tensionaba era cómo las formas de ritualización de la belleza en una fiesta como ésta producen sentidos hegemónicos y regímenes de visibilidad étnico-social que pocas veces se cuestionan.

Asimismo, la utilización de eufemismos, es decir, de referencias discursivas que tienden a institucionalizar ciertos actos de nominación como maneras legítimas para nombrar la sexualidad aparecen poco problematizadas. Ninguna persona de la escuela parecía tener problemas de nombrar el género, los “roles de género” o la “identidad de género”; incluso, en algunos discursos institucionales se tendía cada vez más a pensar en el género como sinónimo de mujeres. Pero, ¿qué ocurre cuando los docentes escuchaban nombrar el sexo en las aulas? La institucionalización ESI en las escuelas se configura alrededor del creciente interés por la gestión del sexo, la sexualidad, el género y sus inscripciones corporales. Es así que si consideramos el proceso de sexuación del cuerpo y las prácticas de generización de las identidades podemos afirmar que el uso social de las referencias discursivas produce y reproduce el orden histórico.

En tanto proceso social, los productos culturales de la ESI (documentos, proyectos, libros, diseños) constituían parte de un anclaje de ideas sociales sobre la generización de los cuerpos y el carácter de derecho que asumían el abordaje didáctico de sus contenidos. Sin embargo, en las prácticas de implementación se sedimentaron ciertas líneas temáticas en detrimento de otras, algunas vinculadas a la persistencia del modelo biomédico para la comprensión de los procesos sociales que los pares salud-enfermedad traen aparejados. Las prácticas pedagógicas se vinculaban más a la promoción de la salud, aspecto necesario de la ciudadanía sexual, pero con un fuerte soporte en los procesos de biologización del cuerpo y con un discurso moralizante de las prácticas preventivas, principalmente referidas a los temas institucionales como el embarazo adolescente y la prevención del VIH SIDA. Respecto a este último su abordaje omitía los procesos de politización de las identidades seropositivas y de sus discursividades políticas; las mismas que se han orientado a señalar aspectos cruciales de las Triterapias y el sostenimiento de consignas como indetectable = intransmisible. La estigmatización de los cuerpos seropositivos aún persiste en los imaginarios pedagógicos sobre la patologización de las prácticas sexuales y homoeróticas. Igualmente, el escaso tratamiento que reciben el uso de tecnologías preventivas orientadas a la sexualidad como el uso del preservativo o de los anticonceptivos, se dejan a manos de “expertos de la salud”.

En algunas intervenciones de los “expertos de la salud” aparece un significado de la categoría sexo como algo inherente al ser humano y como el terrero de lo biológico. No es mi intención poner en entredicho los efectos materiales del sexo sino señalar que inclusive lo biológico se encuentra gestionado por lo social o, en otros términos, por un interés cada vez más pronunciado de normalizar y gestionar el sexo, la sexualidad y el género. La gestión forma parte de un trabajo social a partir del cual se producen y reproducen discursividades. Hablar de sexualidad en la escuela significa aportar herramientas conceptuales, políticas y eróticas para re-sexualizar el dispositivo pedagógico (Morgade, 2011).

Los fundamentos de la ESI se inscriben en un discurso tendiente a despatologizar la sexualidad asociado a políticas del cuerpo orientadas a propiciar “mejores condiciones de vida, ambientes y entornos protectores”. Es en el marco de estas políticas de la corporalidad a partir de las cuales debemos pensar los regímenes de ciudadanía y el proceso de ciudadanización de la sexualidad por la vía del género. En las propuestas pedagógicas de la ESI se expresa esa transformación social de las políticas corporales, es decir, esa insistencia en un cambio cultural “del cuidado de sí”.

En este sentido, la ESI también introduce una manera específica de entender la organización social del deseo y el erotismo en términos de una transformación de los dispositivos de la sexualidad al señalar que la sexualidad, como la salud, no es algo que “se padece”; sí es algo que se disfruta, se protege, y se cuida entre todos y todas. La afirmación de Butler (2007) de que tanto el género como el sexo constituyen construcciones culturales comparables a otras marcaciones sociales como la raza, la clase social, la edad, resulta útil para desestabilizar las políticas conceptuales que definen el género en términos de una simbolización de la diferencia sexual. A su vez, existe un desplazamiento semántico y epistémico de pensar la categoría sexo desprovisto de cualquier estatuto ontológico y prediscursivo.

Si bien la simbolización de la diferencia sexual es un producto del proceso social debemos advertir que inclusive la noción de sexo constituye invenciones de la cultura sobre las que se producen una serie de políticas del cuerpo que tienden hacia la normalización de los conjuntos sociales (Butler, 2007). El discurso de la ESI señala que esta idea de asociar sexo con género está presente en las relaciones sociales cotidianas ya que cuando “las niñas usan ropa de un color distinto de la ropa de los varones, o los varones juegan con la pelota, pero, si quieren jugar con una muñeca, es muy probable que reciban algún llamado de atención. Este llamado de atención aparece porque se ponen en juego los estereotipos de género.” (Documento de Trabajo Institucional, 2018).

Estas críticas a las prácticas sociales que tienden a establecer identidades masculinas o femeninas fijas y esencialistas, constituyen aproximaciones de una gubernamentalidad del cuerpo distinta a la que históricamente se venían produciendo en los contextos educativos. Pero, ¿qué sucede con esos estereotipos en contextos campesinos e indígenas? Cuando participé de una serie de acciones educativas en la escuela primaria de la Puna de Jujuy me di cuenta de que en esos cambios de la sociabilidad en los “roles de género” se producen, no tanto por marcaciones sociales de la cultura, por ejemplo, participar de las economías de pastoreo es un trabajo tanto masculino y femenino, sino en el terreno simbólico de la escolarización. Los juegos muchas veces son compartidos, pero el llamamiento al orden sexual dominante se reproduce en la escuela misma y en su

gramática escolar, en su arquitectura y en los dispositivos pedagógicos. No sólo se inventa el género sino también la etnicidad y la raza como actos performativos del Estado en las investiduras institucionales de la escolaridad.

Las marcaciones de la cultura se inscriben en el cuerpo, pero adquiere potencialidad performativa al interior de la misma escuela. En un acto escolar, por ejemplo, no sólo se producen y reproducen maneras de vestirse como estéticas del cuerpo sino también se actualizan las representaciones de la etnicidad. El género permea las representaciones y la producción de identidades étnicas. Es así que para Teresa De Lauretis “la traducción cultural del sexo en género está sistemáticamente unida a la organización de la desigualdad social” (De Lauretis, 2000, p. 38).

El pensamiento binario como dispositivo de poder organiza el orden sociosexual en términos de un binarismo sexual, un binarismo de género y un binarismo erótico. Los tres componentes del binarismo en tanto régimen político de la sexualidad instauran particulares dispositivos de poder/saber sobre diferentes aspectos de la vida sexual de las personas. La organización de estos tres aspectos a través de una serie de dispositivos de poder es lo que se ha llamado sistema sexo-género. Este sistema se apoya fundamentalmente en dos ideologías: el androcentrismo y el heterosexismo (Rubin, 1986).

El género aparece como una “construcción social” mientras que el “sexo” aparece como el dato duro, “lo biológico”. Sin embargo, el concepto “sexo” es también una construcción social, es decir, una categoría que nos permite “ordenar” la realidad de cierta manera y eso tiene particulares efectos de distinción social y política. Igualmente, el sistema heterosexual en tanto aparato social de producción de los cuerpos y de sus formas de clasificación sexogenérica (femenino y masculino) opera por división y fragmentación de las corporalidades. “Recorta” órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual (Preciado, 2002).

La idea de que existen sólo dos sexos y que además se oponen y complementan, es una idea central del sistema sexista. La operatoria de biologización de lo que culturalmente se construye como diferencia sexual, constituye un sistema de representación biológica, corporal y material: el pene y la vagina. Aquí es necesario aclarar que existe una materialidad a partir de la cual se edifica el sistema de sexo género: no se está negando la biología sino la biologización como mecanismo cultural que hace descansar en el determinismo biológico un conjunto de desigualdades sociales (Preciado, 2002).

Asimismo, es posible considerar la ESI no tanto una política pública necesaria para la construcción de una sociedad más “igualitaria” sino, si se me permite la analogía, como una caja de herramientas y recursos intelectuales, afectivos y corporales que permitan problematizar y agenciar en torno a los procesos socioculturales y de poder (androcéntrico y/o heterosexista), de inscripción/resistencia/transformación del género en los cuerpos y en las subjetividades. En este contexto, se torna necesario considerar que actualmente asistimos a una sexualización de la política y a una politización de la sexualidad. Esto nos posiciona en un análisis crítico acerca de qué modos de producción ideológica son los que organizan el sistema de distinción sexual que se expresan en el sistema de representaciones dominantes de la existencia sexual de las personas.

Por otro lado, en el transcurso del trabajo de campo¹ la preocupación por el análisis de las contradicciones sociales que se manifiestan en las instancias públicas de clasificación (elecciones de reina) entre los pares dicotómicos “el interior” y “la capital”, “lo andino” y “lo blanco” permitió acceder al proceso de construcción social del cuerpo desde otros ángulos. En estos actos colectivos de clasificación social, la referencia a una construcción idealizada de la etnicidad la encontramos en la siguiente expresión: “son lindas a su manera siendo como son, además son como uno cree que son las chicas del norte... morochas, medio bajitas, algunas flacas, otras rellenitas, su pelo bien negrito y esas cosas.... Pero las chicas del norte también pueden ser rubias o blancas hoy hay muchos turistas y hippies en el norte y quien te dice salga una chica rubia representando al norte.” (Entrevista a docente, 2018).

Los discursos culturalistas utilizados para referirse a la etnicidad aparecieron como posibles líneas de análisis. La aparición de formas esencialistas en torno a la belleza y la corporalidad sirvieron para problematizar las representaciones que existen alrededor de la vida social de la “gente del norte”. Estos “rasgos” tienen una función ideológica específica que posee connotaciones en las nuevas formas de acumulación de capital a partir de los procesos de mercantilización de la cultura. Esto significó una forma de abordar las lógicas de las fiestas y su relación con la promoción del turismo, destacando el papel de la producción de eufemismos respecto del cuerpo y la feminidad que aparecen como marcas del proceso de etnicización de la vida social. De igual manera, el activismo feminista, cada vez más presente en las escuelas, disputan los sentidos y las prácticas que se desarrollan en estos eventos masivos.

La ESI como un espacio de disputas por la ciudadanía no puede separarse de la política sexual que organiza el orden sociosexual hegemónico. Es decir, del espacio social donde lxs actores luchan por un proceso de ampliación de derechos sostenido en la libre determinación como seres sexuales, la libertad de expresión sexual y de género, y el derecho a decidir sobre su propio cuerpo. Las luchas por la ciudadanía sexual implican una variedad de configuraciones ideológicas y en este escenario la ESI aparece cada vez más fuertemente disputada en sus prácticas pedagógicas y en sus modelos institucionales de implementación. Muchas de las cuestiones ancladas en estas disputas que ponen el foco en la gubernamentalidad del sexo y la sexualidad se expresan en un desconocimiento de las políticas sexuales que la ESI intenta promover. Mediante la noción de ciudadanía sexual se pretendió poder deconstruir, en los sentidos y prácticas pedagógicas, una serie de representaciones expresadas en las prácticas sexuales, de género e identidades sexuales como cuestiones “privadas”, fuera del ámbito de la cultura pública y la economía política.

La cuestión de fondo es pensar cómo las políticas sexuales intentan ciudadanizar aspectos de la vida social que anteriormente se consideraban impensables como el estatuto del sexo, el género y la sexualidad en la producción de los modos de subjetivación. Cómo impacta este proceso sociocultural en las instituciones educativas y cómo se pueden

¹ El trabajo de campo consistió en el desarrollo de conversaciones y entrevistas en profundidad con docentes de una escuela secundaria de la Puna de Jujuy, durante el ciclo lectivo 2018. Además, se han realizado observaciones de algunas escenas de la vida cotidiana de la escuela, principalmente en el marco de las actividades de la Fiesta Nacional de los Estudiantes. También se pudo acceder a documentos de trabajo realizados en la escuela a propósito de la Jornada Institucional cuyo tema fue la Educación Sexual Integral.

desestabilizar colectivamente las marcaciones sociales y los regímenes de ciudadanía hegemónicos que señalan quiénes tienen derecho y quiénes no, constituye el aporte principal de la ESI. En este marco, es clave pensar las implicaciones de la politización de la sexualidad en los ámbitos cotidianos que señalan la relación entre políticas públicas y educación.

Conclusiones: a propósito de una pedagogía crítica y trans-gresora

A lo largo de este trabajo hemos problematizado el proceso de construcción de las relaciones de género en el marco de la introducción de “nuevas” maneras de entender y referenciar las masculinidades y las feminidades a partir de la implementación de la Educación Sexual Integral en contextos indígenas de la Puna de Jujuy. Esto llevó a examinar ciertos escenarios institucionales y escolares donde tiene lugar el proceso de implementación de la Educación Sexual Integral desde sus particularidades sociales, culturales, políticas y sus prácticas de formación de subjetividades. El abordaje crítico de las políticas del cuerpo y sus relaciones con la sexualidad y los modos de “hacer el género” al interior de la escuela, permitió un acercamiento a las prácticas de institucionalización de la ESI como un campo de interlocución y ámbito de tensiones pedagógicas didácticas, institucionales, epistémicas y políticas. Se ha puesto el acento en las implicaciones pedagógicas que trae aparejado el desplazamiento de la sexualidad del ámbito de lo “privado” al ámbito de lo “público”.

Asimismo, el desplazamiento tanto teórico como político de considerar el sexo no tanto como una categoría biológica en sí misma sino como parte de esa producción de la sexualidad, se expresa en las críticas a las propuestas institucionales y pedagógicas ancladas en el dispositivo de biologización de la diferencia sexual. Poner la mirada en algunas escenas de las prácticas de implementación de la ESI nos lleva a considerar la importancia que reviste un acercamiento a las variadas formas en las que el conocimiento de lo sexual encubre, excluye, incluye, representa y se resemantiza el proceso de generización de los cuerpos. Las prácticas de ciudadanía de la sexualidad se inscriben en una serie de transformaciones en la biopolítica del Estado y en la agencia de los colectivos sociales.

Los entrecruzamientos entre ciudadanía, cuerpo y sexualidad llevan hacer propia la consigna del pedagogo brasileño Tomaz Tadeu Da Silva de descolonizar el curriculum como un árbitro cultural que tiende a producir y reproducir ciertas formas de conocimiento, excluyendo otros conocimientos de los cuerpos, el deseo y el erotismo. En el marco de una pedagogía feminista (Morgade, 2011) que nutre sus reflexiones en y desde la escuela es que puede pensarse en la necesidad de avanzar hacia el campo de los estudios de género como un aporte sustancial a los sesgos androcéntricos de los contenidos disciplinares del currículo. La propuesta radica en la posibilidad de producir, al interior de los procesos educativos, la erotización de los modos de conocer, aprender y enseñar sobre el género y la sexualidad. Es importante restituir el deseo sexual como un motor de la subjetividad de lxs alumnxs y en esa línea, considero una vulneración de derechos sexuales todo intento de moralizar y normalizar el erotismo, la identidad y el deseo de lxs educandxs. Se pueden pensar colectivamente alternativas críticas y reflexivas del “cuidado del sí”.

Bibliografía

- BUTLER, J. (1998) (2007) *El género en disputa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (2006) Al lado de uno mismo: en los límites de la autonomía sexual, en *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós.
- DE LAURETIS, T. (2000): La tecnología del género, en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, pp. 33-69. Madrid: Horas y horas.
- FLORES, V. (2017). ESI: esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía, en *Tropismos de la disidencia*, Santiago de Chile: Palinodia.
- FOUCAULT M. (1984). *Historia de la sexualidad, vol. I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- GAGO, V. (2018). #Nosotras paramos: notas hacia una teoría política de la huelga feminista en AA.VV., *8M Constelación feminista. ¿Cuál es tu lucha? ¿Cuál es tu huelga?*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- LE BRETÓN, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LITARDO, E. (2013). Los cuerpos desde ese otro lado: la ley de identidad de género en Argentina, *Meritum. Revista de Direito da Universidade FUMEC*, vol. 8, nro. 2, pp. 227-255
- MILLET, K. (1975). *Política sexual*. México: Aguilar.
- MOLINA, G. (2019). Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales, *Educación y Vínculos*, Año ii, N° 4. Paraná: UNER.
- MORGAGE, G. ET AL. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual, en Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía.
- PRECIADO, P. (2007). Biopolítica del género, en *Conversaciones Feministas (2)*. Buenos Aires: Ají de Pollo.
- RUBIN, G. (1989). Reflexionando sobre el Sexo: Notas para una Teoría Radical de la Sexualidad. En: *Placer y Peligro: Explorando la Sexualidad Femenina*. Madrid: Revolución.
- RUBIN, G. (1997). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En *Género. Conceptos básicos*. Lima: Programa de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las instituciones educativas y el cuidado de la sexualidad de los adolescentes en el contexto de pandemia durante el año 2020 en la provincia de Jujuy. Una mirada desde la educación para la salud

Educational Institutions and Adolescent Sexuality Care in the 2020 Pandemic Context in the Province of Jujuy, Argentina. A Health Education Approach

Norma Beatriz Flores *
Elsa Araceli Revollo Sarmiento**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

El siguiente artículo se enmarca en un trabajo de investigación desarrollado bajo la modalidad de tesis final para la obtención de la Licenciatura en Educación para la Salud, el cual aborda la vida cotidiana de los y las adolescentes en contexto de Covid-19. Se presentan los resultados sobre la significación de la sexualidad, su cuidado y su ejercicio, al igual que las emociones que vivencian en el contexto de cuarentena, provenientes de una entrevista realizada a quince adolescentes de ambos sexos, estudiantes del nivel secundario de la Ciudad de Palpalá.

Los resultados presentados exponen la necesidad de continuar contando con el acompañamiento de las instituciones educativas en la preservación de la salud integral del y de la adolescente, en general, y la salud sexual, en particular, más aún, teniendo en cuenta las excepcionalidades que trae consigo la actual pandemia.

Palabras clave: salud, sexualidad, adolescencia, instituciones educativas, Covid-19

Abstract

This study, part of the final work to obtain a Bachelor's Degree in Health Education, addresses adolescents' daily life in the context of Covid-19 pandemic. It aims to analyse the significance of sexuality, its care and its exercise, as well as the emotions adolescents experience in the context of quarantine, based on an interview conducted with 15 students of both sexes at a secondary school in the city of Palpalá, Jujuy, Argentina. The results show the importance of educational institutions in the preservation of adolescent integral health in general and sexual health in particular, even more so taking into account the current pandemic exceptionalities.

Key words: health, sexuality, adolescence, educational institutions, Covid-19.

* Argentina. Profesora en Educación para la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Licenciada en Educación para la Salud, Universidad Nacional de Jujuy. nflores@fhycs.unju.edu.ar Argentina.

** Argentina. Licenciada en Educación para la Salud, Universidad de Jujuy. revollosarmientoara@gmail.com

Introducción

Según Güemes-Hidalgo *et al* (2017), la adolescencia es el periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta. Este está acompañado de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad (aspecto puramente orgánico), terminando alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial. Sin embargo, desde la Organización Mundial de la Salud se afirma que, si bien los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Por ello la variabilidad en las actitudes y comportamientos que tienen los y las adolescentes frente a circunstancias similares.

Desde la disciplina Educación para la salud, una dimensión fundamental del hecho de ser humano/a es la sexualidad, entendemos, en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), que ésta es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales; y se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones¹.

Para López (2010), al ser la sexualidad una condición inherente al ser humano, ésta debería ser vivida como una experiencia totalmente natural, sana, positiva, enriquecedora, y como un principio fundamental de respeto a la dignidad, sin embargo para muchos hablar de ella todavía representa un tabú.

Frente a esta y otras problemáticas referidas a la visibilidad y atención de la sexualidad, el Estado argentino ha generado progresivamente diversas políticas públicas que consideran el acceso a la salud sexual un derecho fundamental. En el aspecto normativo podemos mencionar dos leyes trascendentales, entre tantas otras:

- La primera, la Ley Nacional n°25. 673, que da lugar a la existencia de la Salud Sexual y Reproductiva en el año 2002. Tiene como fin garantizar a toda la comunidad el desarrollo de una sexualidad sana mediante el acceso a información, métodos anticonceptivos y diferentes tipos de servicios en relación a la salud sexual y reproductiva. La promulgación de dicha ley se encuentra destinada a toda la población; entre ellos, los y las adolescentes quienes, a diferencia de otros grupos etarios, viven constantemente mayores cambios biopsicosociales.
- La segunda, la Ley Nacional n°26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en el año 2006, que establece que los y las estudiantes de nivel primario y secundario tienen el derecho de recibir ESI de manera transversal o específica, articulando aspectos de orden biológico, psicológico, social, afectivo y ético.

¹ Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala.

En el contexto de la Ley n°26.150, luego de una serie de capacitaciones masivas a los docentes y la entrega y difusión de materiales bibliográficos y recursos didácticos por parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, los establecimientos escolares privados y estatales venían desarrollando progresivamente actividades para que los y las educandos/as aprendan a conocer su cuerpo y sus derechos, logren desmitificar mitos, y adquieran valores y conductas de autocuidado en relación a su sexualidad de acuerdo con la edad de cada uno/a. Esta tarea se vio interrumpida por la aparición de una pandemia.

En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud declara Pandemia por causa del virus denominado Covid-19. La emergencia sanitaria mundial provocó en diferentes países la acción de cuarentena obligatoria, con el objetivo de mermar los casos de contagios y la alta tasa de mortalidad. Dicha acción de encierro representó una de las estrategias de prevención, que establecía que, para proteger la salud pública frente a la propagación del nuevo virus, todas las personas que habiten o se encuentren temporalmente en las jurisdicciones donde regía esta normativa debían permanecer en sus domicilios habituales, pudiendo sólo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos.

En Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional tomó la determinación de proteger la salud pública mediante el dictado del Decreto de Necesidad y Urgencia n°260/20, el cual, entre sus medidas, dictaminó el cierre de diferentes instituciones, entre ellas, las educativas.

En lo que refiere a la provincia de Jujuy, frente al Decreto provincial n°696-S-2020 de fecha 12 de marzo de 2020 (ratificado por Ley n°6157), que declara la emergencia sanitaria y epidemiológica por Covid-19 en todo el territorio provincial, el Ministerio de Educación resuelve mediante Resolución n°1067-E-2020 la suspensión de las clases presenciales y el cierre físico de las instituciones, por lo que las escuelas se vieron en la obligación de incorporar la educación a distancia para asegurar una continuidad pedagógica, tomando la decisión de seguir con el dictado de clases en forma virtual.

En relación con lo mencionado, se aprueban los lineamientos del “Plan estratégico educativo COVID-19” y subsiguientemente la Resolución n°1468-E-2020 donde se definen los saberes prioritarios de la educación secundaria - ciclo lectivo 2020. Dicha normativa contempla el abordaje de algunos de los ejes de educación sexual integral de manera transversalizada en asignaturas como educación física, sociología, filosofía, psicología entre otras.

Siguiendo este marco, y frente a la necesidad de conocer el estado de situación de los conocimientos y cuidados de la salud sexual, presentamos los resultados parciales de una entrevista realizada a quince adolescentes, que refieren a los significados de la sexualidad, su cuidado y su ejercicio, al igual que a las emociones que vivencian en el contexto de cuarentena por Covid-19. Estos nos muestran una vez más la necesidad e importancia del acompañamiento de las instituciones educativas en la preservación de la salud integral del y la adolescente, más aún, teniendo en cuenta las excepcionalidades que trae consigo la pandemia.

Metodología

La muestra de esta investigación está conformada por quince adolescentes de ambos sexos con edades entre los catorce y diecisiete años, pertenecientes a la ciudad de Palpalá. Cada informante debió manifestar su intención de participar voluntariamente en la investigación a partir de la firma de un consentimiento informado, siendo reclutados/as mediante la técnica de bola de nieve.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semi estructurada y en profundidad, su aplicación tuvo una duración aproximado de cincuenta minutos y fue efectuada de manera presencial en los hogares de los y las participantes durante los meses de junio a diciembre del año 2020, para posteriormente ser analizada mediante la metodología de análisis de contenido, el cual es un proceso dinámico que nos permite extraer conocimiento de una masa de datos heterogéneos en forma textual o narrativa.

Cabe destacar que, para un mejor registro de las entrevistas, estas fueron grabadas tras generar un ambiente de confianza previo, y que para el ingreso a los domicilios se siguió un protocolo de seguridad e higiene enfocado a la prevención del Covid-19.

Resultados y análisis

A partir de las voces rescatadas se puede observar que en los y las adolescentes todavía persiste una concepción biologicista de la sexualidad, refiriéndose cuando se habla de ella a los órganos sexuales o al acto reproductivo. Esto nos hace especular que, a menudo, se piensa que la sexualidad está representada por las diferencias físicas del cuerpo, cuando, como se mencionó anteriormente, la sexualidad desde el enfoque humanista es una condición inherente al ser humano que resulta ir más allá de la genitalidad (Saavedra Moredo D, 2017). Conocimiento que, al parecer, es necesario seguir reforzando: “Para mí la sexualidad es no sé, una forma de distinguir lo que es cada uno... quiero decir hombre y mujer” (Femenino, 17 años); “Una reproducción sexual” (Masculino, 16 años); “Y relaciones sexuales...” (Masculino, 17 años).

Como es de esperarse, también están aquellos/as adolescentes que carecen de información al respecto y claman por una educación sexual de calidad. Esto se manifiesta en más del 50% de las entrevistas realizadas, dos de ellas así lo manifiestan: “Algo importante, no sé...” (Femenino, 17 años); “Mmm... no sé mucho... no recuerdo...” (Femenino, 15 años).

Otras voces ponen en relieve que las concepciones que manejan los y las adolescentes sobre sexualidad están asociadas a la cuestión de género y la diversidad sexual. Esto implica un avance teórico importante, sin embargo, se puede observar también que se hace necesaria una profundización en el tema de tal modo que permita ampliar y ordenar algunas de sus ideas al respecto:

Y la sexualidad tendría que ver con el tema, ya sé vos decís sexo masculino y femenino, pero eso ya sería el género. Ahora hay muchas sexualidades, ya sea femenino, masculino, como ser travesti, trans, lesbiana. (Femenino, 17 años).

Sexualidad, cómo podría definirte. Ahora en todo lo que se hizo este año es un símbolo de respeto, más novedoso. Ahora que salieron más sexualidades o ediciones como el LGBT es más respetado... (Masculino, 17 años).

Frente al interrogante sobre el significado de una sexualidad responsable, los y las adolescentes refieren:

No tener hijos. (Masculino, 16 años)

Menos hijos. (Masculino, 17 años)

Para no tener consecuencias en un futuro, no tener un bebé... (Femenino, 17 años)

Sería cuidarse con preservativo en el momento de tener algún acto sexual, por las enfermedades... (Femenino, 17 años)

Me mataste, a ver. No llego a tener como un punto claro, tener cuidado tal vez en algunos temas, de respeto, de higiene hacia sí mismo hacia mi persona, género... (Masculino, 17 años)

Estas voces ejemplifican lo que la mayoría de los y las adolescentes opina, que la sexualidad responsable tiene una estrecha relación con la prevención de los embarazos inoportunos. Le sigue su relación con la importancia del uso del preservativo para prevenir infecciones de transmisión sexual y, por último, la referencia al respeto, la higiene propia y el género.

En un estudio realizado por Flores (2013) frente al interrogante: ¿Qué les preocupa a las adolescentes de tener relaciones sexuales? la inquietud recurrente fue el temor a quedar embarazadas por miedo a la reacción negativa de sus padres. En lo que refiere a los varones, según Jones (2010), la principal inquietud es que el preservativo falle y que, como consecuencia, su compañera quede embarazada y/o ellos contraigan “enfermedades”.

En cuanto al conocimiento de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, casi el total de las respuestas exhibieron un desconocimiento sobre esta; lo que llama la atención, ya que, por la edad escolar, la mayoría debiera de haber tenido algún tipo de acceso a dicha información. Las siguientes voces así lo ejemplifican: “Te miento si te digo que sí” (Masculino, 17 años); “No conozco, capaz tengo idea...” (Femenino, 17 años).

Este desconocimiento es coincidente con otras investigaciones en la provincia, como las de Quero et al (2009), Sosaya (2011) y Escobar et al (2017), quienes en relación al tema destacan la falta de conocimiento de los y las adolescentes sobre los derechos sexuales y reproductivos, como así también la Ley de Educación Sexual Integral.

Entre los y las que manifestaron conocer la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, refieren al derecho de acceder a métodos anticonceptivos de forma gratuita. Información sumamente importante para los y las adolescentes a la hora de prevenir embarazos inoportunos, sin embargo, contar con dicho conocimiento muchas veces no garantiza su demanda en los puestos de salud y/o uso durante el coito:

Muy poco, casi nada. Lo que yo más o menos vi es que uno como adolescente puede conseguir los MAC gratis y no es necesario que vayas a comprar porque ya hay. (Femenino, 17 años)

Sí, representa los anticonceptivos y cuidarse. (Masculino, 17 años)

Los entrevistados y las entrevistadas afirman haber aprendido sobre la ley en cuestión en el colegio y en el puesto de salud, dos espacios al parecer para este grupo sumamente importantes para la circulación de información:

Aprendí de esa Ley en la escuelita de la esquina y también en internet.

Yo me ponía a buscar a veces ahí. (Femenino, 17 años)

En la salita y en mi colegio. (Femenino, años)

...nos enseñaron cuando vinieron los de la salita al colegio. (Masculino, 17 años)

Cuando se indaga sobre a quién consultaban para obtener información sobre cómo cuidar su salud sexual, antes de la pandemia, en su mayoría mencionan:

Y no sé, a veces la saco de internet ahora porque antes en la escuela estaba una profe que nos ayudaba con esos temas. (Masculino, 16 años)

Todas las dudas siempre me las sacaba con amigos más grandes que yo... o mis compañeros y yo íbamos al gabinete del colegio y preguntábamos. (Masculino, 17 años)

...sobre algunos métodos anticonceptivos me informé más que nada en la época de pandemia, me informé en Facebook en las páginas de ESI del colegio (Femenino, 17 años)

...la ayuda era más de mis papás y buscar en internet y tengo amigos de la escuela que me explicaban, como ellos eran más grandes. (Masculino, 17 años)

...en mi familia y en la escuela. (Femenino, 17 años)

En estas respuestas y otras similares no citadas, queda expuesto que los y las adolescentes consideran a la institución escolar un espacio de circulación y aproximación al cuidado de la salud sexual. La institución escolar adquiere importancia en la medida que ha permitido despejar dudas y problematizar la temática, sea con el plantel docente o el grupo de pares, habitualidades y vinculaciones que se vieron afectadas por el hecho de la cuarenta y el cambio de las clases presenciales por las clases en forma virtual.

Llama la atención que, a pesar de los esfuerzos del gobierno de la provincia como de otros sectores por brindar asesorías virtuales sobre salud sexual y reproductiva para los y las adolescentes, estas sean desconocidas por el grupo de entrevistados/as a la hora de contestar si habían hecho uso de ese espacio; hecho que quizás tenga relación con la falta de acceso a conexiones a internet.

Cuando se indaga sobre si conocen los métodos anticonceptivos, el total de las y los entrevistadas/os afirma hacerlo, mencionando entre ellos:

- a. Hormonas orales
- b. Hormonas inyectables
- c. DIU
- d. Preservativo
- e. Coito interrumpido
- f. Ligadura de trompas
- g. Vasectomía

Extraña que se siga considerando al coito interrumpido un método fiable cuando es un método de poca confiabilidad y alta tasa de falla, por lo que no es eficaz para la prevención de un embarazo. Se puede pensar que los y las adolescentes siguen haciendo uso de este método por la cantidad de mitos que rondan sobre su eficacia y mayor sensibilidad en el roce de los órganos sexuales.

Entre los y las que manifestaron haber usado o usar algún método anticonceptivo, se indagó el porqué de tal decisión, evidenciándose que el uso de métodos anticonceptivos está ligado a la prevención de embarazos y de infecciones de transmisión sexual. Las respuestas que se destacan son:

No tener un embarazo no deseado. (Femenino, 17 años)

Y en el momento de relación con mi pareja, por conciencia... por tener en cuenta varias cosas que pueden pasar en un buen tiempo de relaciones... (Masculino, 17 años)

... Mmm... sentía que tenía que cuidarme, entonces fui y me puse el chip. (Femenino, 17 años)

Tuve relaciones y lo hice sin cuidarme, me asusté de quedar embarazada... por eso me puse el chip aunque me bajó mucho la primera vez. (Femenino, 15 años)

Cuando se indaga si la cuarenta modificó de alguna forma el cuidado de su salud sexual y reproductiva, las voces se encuentran confrontadas entre aquellas que consideran que sí y las que no.

No, no hacía nada antes, no hago nada ahora... (Femenino, 17 años)

Sí, yo siento que sí modificó mi cuidado porque antes cuando tenía alguna preocupación porque no me venía yo iba a la salita de mi barrio, y por el encierro ahora no pude ir. (Femenino, 16 años)

La verdad no modificó nada (...) para mí es lo mismo... yo no salía mucho... (Masculino, 17 años)

Sí, porque ya no salgo a bailar. (Femenino, 15 años)

Parte de la sexualidad tiene que ver con las emociones y los sentimientos que vivencian los y las adolescentes, por ello se hace necesario conocerlas en un contexto donde la forma de propagación del virus ha restringido los contactos sociales cara a cara y los cuidados llevan a que en el hogar no entre “cualquiera”, entre ellos las parejas y amistades de los y las adolescentes. Miedo, angustia, ansiedad, soledad, tristeza, enojo, duda y alegría son algunas de las emociones que manifestaron vivir los y las entrevistados/as durante los últimos meses. Expresaron que la mayoría de sus emociones fueron provocadas en primer lugar por el encierro obligatorio; posteriormente por no poder compartir con sus pares, con sus parejas; y por último por no poder disfrutar del último año de nivel secundario (la totalidad de las y los jóvenes de dieciséis y diecisiete años compartieron que sentían mucha tristeza y rabia por no poder vivir su año de promoción como históricamente sucede).

En otras oportunidades, la aparición de estos cambios emocionales a veces se daba de un momento a otro sea por escuchar las noticias, por enterarse de la muerte de alguien conocido, por miedo a enfermarse ellos/as o un/a integrante de la familia.

Nadie puede negar que la pandemia transformó de manera imprevista y fuerte la vida de las personas de todo el mundo; sin embargo, es de suma importancia tener en cuenta

que los y las adolescentes están en un contexto emocional inestable, lo cual puede producir complicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien aún son inciertas las consecuencias que traerá superada la pandemia, es fundamental que las materias escolares sean planificadas desde una base emocional sin dejar de lado los espacios curriculares donde los y las estudiantes disuelven dudas en torno a su salud y sexualidad, más cuando Jujuy es una de las provincias con la tasa de embarazo adolescente más altas.

Reflexiones finales

Si bien en lo que respecta en términos de salud, la niñez y la adolescencia no son los grupos de población más afectadas biológicamente por la enfermedad, según UNICEF (2020), “la pandemia los afecta en su educación, los expone a mayores situaciones de violencia, impacta en su salud física y mental y genera cambios en sus hábitos y rutinas.” Aquellos que estaban acostumbrados a acceder a espacios públicos y apropiarse de ellos a través de diversas actividades a interaccionar con sus pares se vieron obligados por el bien comunitario a realizar un distanciamiento físico y social para frenar la propagación de la enfermedad buscando detener la transmisión del COVID-19.

Desde una mirada integral de la salud, se hace imperioso un acompañamiento psicosocial que permita elaborar el aislamiento (el encierro), la pérdida de espacios conquistados y a conquistar, la pérdida del vínculo directo con Otros (sean amigos, familiares o parejas), el miedo a la pérdida de un familiar, entre otros similares. En nuestra provincia, si bien se estableció la atención psicológica virtual, esta estuvo principalmente direccionada a la población en general y no específicamente a la población adolescente, lo que llevó al desborde de su demanda. Es aquí donde la figura de las instituciones escolares adquiere relevancia a la hora de brindar acompañamiento para la comprensión de la coyuntura y la construcción de un futuro post pandemia pudiendo proponer espacios múltiples, variados y sumamente necesarios.

Desde la perspectiva de la educación para la salud, las instituciones educativas deberían promover en los y las adolescentes el máximo nivel de salud, entendiéndose a ésta, según Weinstein (1978), como el conjunto de capacidades bio-psico-sociales (la habilidad para resolver problemas, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, las habilidades para las relaciones interpersonales, el conocimiento de sí mismo, la empatía, las habilidades para el manejo de las emociones, las habilidades para manejar las tensiones) que se encuentran en el individuo o grupos más o menos desarrolladas.

En lo que respecta al cuidado de la salud sexual integral, la adquisición de las capacidades biopsicosociales, en la medida que se las ponga en práctica, permitirán resolver aquellas inquietudes y desafíos que se les presente a los y las adolescentes a la hora de querer hacer ejercicio de su sexualidad, pudiendo estar mejor preparados/as a la hora de buscar información al respecto, pensar críticamente dicha información, resolver conflictos, expresar emociones, desarrollar empatía y denunciar violencias.

En el contexto actual que vivimos, potenciar y poner en juego las capacidades biopsicosociales antes mencionadas, también nos enseña a ser resilientes, entendiendo que toda crisis es una oportunidad de crecimiento personal y social en la medida que se salga transformado de ella a partir de una reflexión profunda de lo acontecido.

Bibliografía

- ESCOBAR, J. ET AL (2017) Protocolo para la atención en embarazos de menores de 15 años de edad. Ministerio de Salud, Jujuy.
- FLORES, N. (2013). Tesis de licenciatura para optar el título de Licenciada en educación para la salud. Universidad Nacional de Jujuy.
- GÜEMES-HIDALGO, M. *et al* (2017) Tema de revisión: Pubertad y adolescencia. *Adolescere*. Vol 1: 07-22. <https://www.adolescenciasema.org/tema-de-revision-pubertad-y-adolescencia-m-guemes-hidalgo-et-al-adolescere-2017-v-1-07-22/>
- JONES, D. (2010) Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea. *Colección Cuerpos en las márgenes*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS/ CLACSO.
- LÓPEZ, A. (2010) La sexualidad en la tradición mesoamericana. *Arqueología Mexicana*. V. 104
- SAAVEDRA MOREDO, D. (2017) *¿Ginecobstetricia para niñas y adolescentes?* <http://www.adelante.cu/index.php/es/consultas-medicas/9136-ginecobstetricia-para-ninas-y-adolescentes>
- SOSAYA J. (2011) Percepción de los adolescentes con respecto al consultorio de salud sexual y reproductiva, en una escuela pública de la provincia de Jujuy, periodo 2011. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-983060>
- UNICEF (2020) Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Segunda ola. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- QUERO L. ET AL (2009). Identificación de determinantes y áreas de riesgo para la morbi-mortalidad materna y su intervención en la provincia de Jujuy. *Cuaderno Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, V. 37. Universidad Nacional de Jujuy.
- WEINSTEIN, L. (1978) *Salud y autogestión: la antimedicina a examen*. Madrid: Dosbe.

La Orientación Vocacional: entre el tiempo del sujeto y el sujeto en el tiempo

Vocational Guidance: Between the Time of the Subject and the Subject in Time

*Maríel Santos**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

Es en el escenario de la escuela media que la Orientación Vocacional se encuentra con adolescentes y jóvenes de diferentes sectores sociales, quienes, movidos por razones singulares y sociales, procuran concluir este tramo educativo, y elaborar algún mapa de ruta para transitar hacia un porvenir. Este trabajo se propone localizar qué entiende por futuro la escuela, qué vínculo define con él, y dónde está el futuro para la escuela, lo que aporta, para situar su incidencia en la posición electiva de los adolescentes, y para repensar las intervenciones que la Orientación le propone a la escuela. En esa dirección conviene reconocer los discursos de directivos y docentes, referidos a ¿quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser?; desplazamiento que incide en los vínculos que se propone llevar adelante la escuela con la cultura; lo cual, a su vez impacta en las decisiones que la comunidad educativa lleva adelante, al definir las experiencias de formación para los adolescentes que concurren a ella.

Palabras claves: adolescencia, futuro, proyecto, transición, escuela

Abstract

Vocational guidance is part of secondary education, when students from different social backgrounds attempt to draw a road map for their future professional life. This study analyses what this future means for the school and what is its role in students' choices, and it reflects on vocational guidance intervention. In this direction, it is important to recognize school authorities' and teachers' discourse related to students' present and future, and how it affects the links between school and culture, and the decisions that the educational community take when designing students' experiential training.

Keywords: adolescent, future, project, transition, school

* Argentina. Psicóloga, Universidad Nacional de Tucumán. Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socieducativas, Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. marielmariel2000@yahoo.com.ar

Introducción

Compartir un trabajo de elaboración requiere anticipar las referencias que orientan en la construcción del mismo. Tanto el trabajo clínico en Orientación Vocacional, en estrecha relación con el sostén que aporta el bagaje teórico-conceptual, como la enseñanza de esta disciplina a futuros psicólogos, definen un eje referencial, que permite establecer una posición en el pensar y hacer en este campo psicológico. Procurando su delimitación, éste se ocupa de las problemáticas del hombre vinculadas a la elección-realización de su hacer, en términos de estudio y/o trabajo; circunstancia que involucra el entrecruzamiento de variables propias de toda organización social productiva, y la singularidad que define a cada sujeto. De este modo, se presenta el terreno de las elecciones vocacionales-ocupacionales, y precisan los componentes que requieren: un sujeto que elige, los objetos a elegir, más las circunstancias históricas-sociales que enmarca dicha relación. Todo lo cual organiza el campo de la Orientación, al que ingreso con el apoyo de los aportes que la teoría y clínica psicoanalítica definidas por Sigmund Freud y Jaques Lacan, y desde esas referencias delimito una posición y función que, al privilegiar el trabajo con el discurso, posibilita a los sujetos acceder a posiciones electivas, que los acerquen a objetos vocacionales, referidos al universo de los estudios (carreras, cursos, especialidades) y/o al mundo del trabajo (ocupaciones, profesiones, oficios). De este modo, toma lugar un tipo de praxis, que implica el atravesamiento de una experiencia, a través de la cual cada sujeto (frecuentemente adolescente) acceda a un saber que, en alguna medida, se ha de conmovir, al procurar catectizar un posible porvenir.

La finalización de la escuela secundaria: ¿tiempo de transición o tiempo de dilación?

En nuestra sociedad la finalización de la escuela secundaria indica el cumplimiento de la educación obligatoria, y señala, al mismo tiempo, el inicio del pasaje al llamado mundo adulto. Se trata de un movimiento de transición, delimitado por convenciones socioculturales, y también por la familia, que indican dos metas: definir el ingreso a nuevos dispositivos de educación, diferentes a los recorridos por los adolescentes, y, además, el acceso al primer empleo. El éxito en su logro es interpretado por los padres como el acceso a la tan esperada independencia económica de las nuevas generaciones.

Un aspecto ineludible de atender refiere al escenario social, en el que toman lugar las transiciones. Posible de connotar, con los adjetivos de complejo, incierto y precario, manifiestamente desigual como inestable, y muestra tan factible las probabilidades de exclusión, que la transición resulta un salto al vacío. Vulnerabilidad e imprevisibilidad, enmarcan los desplazamientos de los jóvenes a la vida adulta, por consiguiente, las transiciones no suceden en forma lineal o normatizadas, tampoco conforme a un estándar, se presentan “alargadas, fracturadas, aplazadas o frustradas, lejanas de manifestar un todo homogéneo” (Macado País, 2002, p. 88).

En tema de estudios, el joven actual se plantea un discurrir de la vida en estado de infinita preparación, fuertemente animado por el razonamiento de que algo mejor está por llegar, dejando de lado que ello no siempre acontece. En consecuencia, lo inacabado e inconcluso confluyen en una posición que coloniza el estudio, la identidad y el deseo. En

conclusión, si la formación nunca es suficiente y el trabajo es escaso, la vida del adolescente pasa en preparación perpetua, que demora, aplaza la transición, y hace del tiempo presente un imperecedero.

Contribuye a ese discurrir un aspecto llamativo, el orden vigente resguarda celosamente a la elección, se pone en cuestión el “para siempre” y, por ende, de lo perdurable se sospecha. Se comprueba que un sinfín de “elecciones” toman lugar en la vida de los adolescentes: diversas formas de vida, varios estudios y oficios, y también distintos partenaires, incluso, familias. Acceden a experimentar de todo un poco, pero cabe interrogar: ¿estamos frente a una elección? Un continuo e infinito accionar, un estado de hiperactividad con prisa y sin pausa, que alcanza a serenar la angustia, no da cuenta de las coordenadas que definen un acto electivo. Un acto toma su estatuto en tanto exige responder de sus consecuencias, y ello no es posible mientras el deseo no sirva para autorizarlo.

Otro aspecto que amerita detenimiento es la concepción actual del tiempo. El desvanecimiento de los grandes relatos y la caída de las utopías, más al fracaso de las promesas que se planteaban en el siglo XX, han instalado un descrédito del porvenir en su función de guía y apuntalamiento de la existencia personal y colectiva. En su significación imaginaria y simbólica, predomina el tiempo fugaz, volátil, huidizo que se empeña en proponernos “habitantes del puro presente” (Sternbach, 2006, p. 63). Algunos adolescentes nos hacen saber de un ritmo temporal indetenible, convierten el pasado y la historia en un banal “ya fue”, y reducen la posibilidad de lo nuevo, de lo inédito al reino del aquí y ahora de la novedad. Este funcionar en presente absoluto, y sin profundidad temporal, bloquea la historia y nada nuevo llega. Así lo describe una adolescente: “Lo único que hacemos nosotros es venir a la escuela, volvemos a casa, comemos y dormimos (Cantet, 2008) 1, y, de ese modo, procura explicar al profesor sus impedimentos para narrar lo que siente, lo que quiere, y resalta los límites en el dar a conocer algo de sí a otro. Estamos en presencia de modos de vida para los cuales la pregunta por el “¿cómo estás?”, solo amerita “un todo bien”, sin sujeto y verbo, que aplana los sentimientos, elude las contingencias de la vida y las diversas posibilidades de una palabra singular. ¿Experimentamos una construcción que pone distancia de ilusionar futuro? Evaporación del futuro y desvanecimiento de la idea de proyecto será el asunto que hace al aburrimiento, la apatía y el desinterés, formas sintomáticas, tan frecuentes en los adolescentes y que indican ¿los achaques del deseo?

En consecuencia, la finalización de la escuela secundaria, marca un punto de inflexión en la vida de los adolescentes, señala un antes y un después, en tanto ellos se plantean concretar mutaciones y, al mismo tiempo, atravesar la transición. Conviene considerar que las detenciones pueden tomar lugar, si entre el antes y el después existe un intervalo, en él pueden ubicarse contingencias, acontecimientos, éxitos y fracasos, aciertos y desaciertos, que muestran los pliegues que componen la vida, y la sitúan lejana del rigor matemático que hace del uno más uno, un invariable dos.

¹ Afirmación extraída de la película *Entre les murs*, conocida en España como *La clase* y en Argentina como *Entre los muros*. Es una película francesa de 2008, dirigida por Laurent Cantet y basada en la novela del mismo nombre, escrita por François Bégaudeau. Es el quinto largometraje de Cantet y se estrenó el 24 de mayo de 2008 en el Festival de Cannes, ganando la Palma de Oro. La novela y la película son una narración parcialmente autobiográfica de las experiencias de Bégaudeau como profesor de literatura en un instituto multirracial de la periferia de París. La película es tratada con una vocación documentalista, donde el autor de la novela, François Bégaudeau, se interpreta a sí mismo en su papel de profesor.

El Futuro y su función en el pasaje adolescente

La conclusión de la escuela secundaria conviene recordar acontece en un tiempo del sujeto llamado adolescencia. A resguardo de pensarla como un universal, corresponde tener presente que los discursos de cada época permiten determinarla, categorizarla y problematizarla, precisión verificada, al observar que a quién hoy reconocemos adolescente, dejaría de serlo en otros tiempos y lugares. Estudiosos de diversas disciplinas se han ocupado de este tiempo de la vida, desde un criterio cronológico-social se identifica como adolescentes a sujetos comprendidos en las edades de catorce a veinticinco años. En ocasión de los desarrollos propuestos, resulta atinado agudizar la noción de pasaje (Rassial, 1999), la cual aproxima a movimiento, atravesamiento, pase; es decir, propone un sujeto en tiempo de transformación, en paso-pase desde la posición infantil de deseado a proponerse como deseante. “Proponerme como deseante, eron, es proponerme como falta de *a*” (Lacan, 1962, p. 195), en consecuencia, para el muchacho y la muchacha darse a conocer como deseante, será presentarse con un menos de *a*.

De igual modo el poeta nos dirá “la más delicada transición” (Lacadeé, 2017, p. 27), que renueva en cada sujeto el malentendido de su nacimiento, resultando vital localizar las palabras que le digan lo que él es.

Estos argumentos en conjunción con los precedentes sirven para definir el hilo conductor de un itinerario que se propone examinar qué lugar ocupa el futuro en los procesos de transición de los adolescentes a la vida adulta, puntualmente, en aquellos que implican definir en la época actual, una elección de estudio y/o trabajo. A su vez, si admitimos la vigencia de la tesis lacaniana no hay Sujeto sin el Otro, se plantea explorar cómo operan los discursos y las prácticas escolares para hacer del futuro una dimensión que habite en los adolescentes. Esta categoría temporal importa a la Orientación Vocacional, en su función de materia prima necesaria en el armado de un proyecto, el que, a su vez, oficia de sostén ineludible de las elecciones vocacionales y/u ocupacionales. De este modo, entiendo que la Orientación Vocacional pone el foco en una de las formas posibles de salida de la adolescencia, se trata de reconocer que cada adolescente tarde o temprano debe partir de un lugar subjetivo y social hacia otro tan enigmático como inédito; lo que requiere poner en obra un intenso trabajo psíquico. No para alcanzar la madurez, asociada al estado acabado de un producto, tampoco para concretar una identidad inmutable e inmóvil. El acento recae en el tiempo de separación² (Lacan, 1964), que convoca a un Otro, reconocido sea en la figura de los padres, la escuela o los profesores; un Otro, primordialmente sensible, presto para alentar, y/o apoyar el interés de los adolescentes por su existencia en el gran mundo.

Tiempo y Elección: enlaces posibles

El hombre no nace en un orden de sucesión, es sumergido en categorías espacio-temporales, a través de la dialéctica presencia-ausencia que modula el ritmo de la

² Alienación y separación remite a desarrollos de Lacan en el Seminario 11 las entiende como operaciones lógicas que dan cuenta de la causación del sujeto. Esa primera operación consiste en que el sujeto “si aparece de un lado como sentido producido por el significante, del otro aparece como afánisis” (p. 218).

alimentación. En ese intervalo entre satisfacción y necesidad muerde el deseo, y en ese espacio nace el tiempo, de manera que la temporalidad hunde sus raíces en el encuentro con el Otro familiar, social y educativo, en el inter-juego de perspectivas y expectativas (Machado País, 2020, p. 168).

El tiempo funciona a modo de un organizador, una unidad de medida y ubicación, que toma lugar a través de la forma de manifestarlo en un relato que da forma al pasado, el presente y el futuro. En consecuencia, el tiempo es construcción, va haciéndose y diciéndose, y no será factible ofrecerlo en bandeja: “aquí tienen el futuro, bien condimentado, listo para ser consumido” (Machado País, 2002, p. 6). Remarcar la modulación del tiempo en clave subjetiva no desconoce el formato del tiempo cronológico-social, que también orienta, y es producto de un acuerdo colectivo que demarca el inicio y un *the end*.

La variable temporal toma lugar en Orientación Vocacional, en tanto las elecciones vocacionales-ocupacionales requieren, entre otras particularidades, producir algún empalme entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales, que regularmente se presentan desarticulados (Ferrari, 1999). Cuando el adolescente, en el tiempo social que indica la finalización de la escuela secundaria, se decide por un estudio, un trabajo, o por dar la vuelta al mundo, entre otras opciones, suele quedar en posición de espera, confía en apresar un devenir que lo acerque a conquistar una “prima de placer” (Aulagnier, 1991, p. 169). Allí algo del tiempo Futuro entra en función, se trata de lo que va a acontecer, lo que se espera como posible, aquello que ocurrirá, lo factible de ser proyectable, que toma cuerpo sin disponer de la certeza de concretarlo. Pero qué lo anima, ¿qué opera en un adolescente que lo dispone a jugar tal desafío?, ¿qué le pone en distancia del tic tac social, tan desconfiado del Futuro, y no pocas veces incrédulo de un por-venir? “Pasado, presente y futuro son las cuentas de un collar engarzado por el deseo” (Freud, 1908).

Tiempo y deseo se enlazan, el deseo al estar reprimido, no parece doblegarse a la temporalización. Por lo tanto, se conserva en presente, y empuja, y orienta a los demás pensamientos hacia el uso de los tiempos verbales, que engendran una temporalidad organizada en un discurso que nos hace humanos, sujetos. Y entonces: “Lo que nos separa de los animales es que ellos desean a corto plazo. Nosotros somos capaces de seguir un objetivo durante toda la vida, por más inalcanzable que parezca” (Baran bo Odar, 2017).³

Si el futuro es el deseo proyectado, orientado hacia un porvenir gratificante, en esa composición psíquica, a su vez, se articula la noción de proyecto, *projectum*, dimensión necesaria para la complejización psíquica, y las posibilidades abiertas a un Yo en construcción constante. En la actualidad existe una concepción del por-venir que resalta su condición de incierto o imprevisible, y al estar más permitidas y consentidas las búsquedas, se pone en duda la vigencia del “¿qué vas a ser cuando seas grande?”. Sin embargo, para el Yo resulta vital poder situar un Ideal a futuro, es decir, la puesta en función de un proyecto, que lleve a inventar nuevas alternativas para un Yo, un ir más

³ Afirmación extraída de la Serie alemana Dark, estrenada en 2017 en la plataforma Netflix. Es una ficción cargada de simbolismo y misterio, creada por el director y guionista alemán Baran bo Odar y la productora Jantje Fiese. ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Existe alguna conexión entre el pasado, presente y el futuro? ¿Es posible cambiar el transcurso de los acontecimientos o todo se mueve hacia un destino invariable? Para encontrar las diferentes respuestas la serie presenta teorías científicas, posturas filosóficas y la mitología.

allá de la mera reedición de lo ya vivido, y de ese modo, confiar en alcanzar resolver la diferencia entre el *Yo* actual y aquel al que se aspira ad-venir. Se trata del interjuego de las identificaciones, de allí que parte del trabajo adolescente esté dedicado a lograr ensamblar desasimientos y búsquedas que involucran el entramado identificatorio constituyente.

En consecuencia, el par futuro y proyecto o proyecto y futuro, establecen un enlace ineludible, y es una referencia que obedece a una fundamentación psicoanalítica de absoluta vigencia. En cuanto, el Proyecto otorga un sentido provisorio y desiderativo al *Yo* en devenir, y apoya otros efectos de subjetivación, al socorrer al adolescente de la inercia que las anticipaciones de los otros plasmaron en su *Yo*, o a rescatar del engaño narcisista de un *Yo* ajustado a un ideal en tiempo presente, o salvar del reverso melancolizante de un *Yo*, identificado con un no-ideal, en un tiempo no transformable a futuro, atasco temporal, que cuando ocurre, espesa el sentido, y por ende no convoca al movimiento. El Proyecto es mudanza, fluctuación, conlleva alteridad potencial para un *Yo* no sentenciado únicamente a perdurar.

Escuela y Futuro: un lazo ¿posible?

En una época, la finalización de la escuela media garantizaba cierta homogeneidad en los destinos y trayectorias socio-ocupacionales posteriores. Hoy en día esto no sucede. Los trayectos no alcanzan a los proyectos. Existe un sector al cual la escuela media le brinda muchas posibilidades, y otro, al cual le permite muy pocas. Este estado de situación muestra que la escuela media resulta “cada vez más necesaria, pero cada vez más insuficiente” (Filmus, 2003, p. 5). Estado paradójico que indica: sin escuela media es muy difícil acceder al mercado de trabajo, pero ingresar a la escuela media ya no alcanza para asegurar la inserción en un trabajo digno, en un trabajo formal, y a veces ni aún en el sector informal. En estas condiciones, la perspectiva de los adolescentes que egresan de la escuela media, no es acceder a un trabajo que demande los conocimientos que al menos idealmente les aportó la escuela media. Pero sí es una condición tener un certificado de la escuela media para conseguir un puesto en estos trabajos (Filmus, 2003).

De este fenómeno puede derivar que adolescentes y jóvenes de sectores desfavorecidos manifiesten un debilitamiento de los incentivos para culminar la escuela media, en tanto el alcance del principal incentivo económico (ubicarse en el mercado laboral) sólo ocurre al culminar el nivel educativo superior. Se avizora un efecto, tal vez extremo, sólo ingresarían a la escuela media los que puedan terminar la universidad, circunstancia que acentúa el pensarla como un ámbito agujereado por “la pérdida del sentido de la institución escolar” (Tenti Fanfani, 2003).

La relación entre educación y mercado de trabajo (futuro) se presenta históricamente conflictiva, los estudios, reflexiones y propuestas frecuentes, suelen insistir cuestionando cómo prepara la educación para el modelo de desarrollo o cómo prepara la escuela media para el mercado de trabajo. No obstante, puede tener valor sumar otra perspectiva, que cuestione el tipo de mercado de trabajo o el modelo de desarrollo que se necesita en nuestro país, para que tenga valor asistir a una escuela, que asegure a sus alumnos acceder a mejores condiciones de vida.

En este sentido, el proclamado derecho a la educación aún no está al alcance de todos, “la fuerza democratizadora de la escuela, la expansión de la matrícula no alcanza para detener el curso de la reproducción de desigualdades.” (Filmus, 2003, p. 6).

Se avizoran diversas líneas de análisis y reflexión, una dirección conduce a reconocer que entre rumbos sociales y retos educacionales no hay solo una rima posible, sin embargo, más allá de la desorientación que se le atribuye a la escuela media, “los jóvenes perciben que es en ese lugar donde aprendieron lo poco que saben” (Corica, 2012, p. 75). También, diversas investigaciones permiten identificar que alcanzar una inscripción en el contexto social es una función que proviene de la escuela y de trascendencia para muchos adolescentes, si se toma en cuenta la fragilidad y el deterioro de las familias.

Es en el escenario de tal escuela media que la Orientación Vocacional (a través de sus diferentes dispositivos de trabajo) se encuentra con adolescentes y jóvenes de diferentes sectores sociales, quienes, movidos por razones singulares y sociales, procuran concluir este tramo educativo y elaborar algún mapa de ruta para transitar hacia un por-venir. En esta ocasión, en consonancia con la intención expuesta inicialmente, convoca localizar qué entiende por futuro la escuela, qué vínculo define con él y dónde está el futuro para la escuela, resulta de valor diagnóstico tanto para situar la incidencia en la posición electiva de los adolescentes, como para repensar las intervenciones que la Orientación le propone a la escuela. En esa dirección, conviene reconocer los discursos de directivos y docentes referidos a ¿quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser? Desplazamiento que incide en los vínculos que se propone llevar adelante la escuela con la cultura; lo cual, a su vez, impacta en las decisiones que la comunidad educativa lleva adelante cuando define las experiencias de formación para los adolescentes que concurren a ella. Los interrogantes propuestos no desconocen que el futuro ha sido una noción estructurante del desarrollo de la escuela, desde su origen hasta la actualidad. La escuela moderna se consolidó por una asociación entre educación y utopía en relación a que una sociedad era lo que una escuela hacía de ella (Dussel y Southwell, 2010).

Aportes de una investigación

La ejecución del Proyecto de Investigación “La función del adulto en los adolescentes que atraviesan la situación de elección vocacional y/o ocupacional (trabajo y/o estudio)”⁴, posibilitó desarrollar una investigación-acción que procuró analizar la percepción de directivos y profesores del futuro de sus alumnos, y concomitantemente, las posibilidades de las instituciones educativas para aportar mejores herramientas a sus alumnos-adolescentes, que procuran concretar la transición-ingreso a un mundo complejo. Otro

⁴ Proyecto PIUNT período 2018-2020. Cátedra de Orientación Vocacional, Facultad de Psicología, aprobado por Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán. Se propone determinar las condiciones que definen el lugar del adulto e identificar quién se desempeña en esa función y cuáles son los efectos que reconocen los adolescentes. El conocimiento que interesa producir es el que da cuenta de cómo y por qué esta función incide en los procesos psíquicos de los adolescentes, que cursan el último año de la escuela secundaria y se encuentran próximos a producir una elección de estudio y/o trabajo. Se seleccionó quince escuelas de la provincia de Tucumán. La muestra se compone por adolescente de entre diecisiete y veinte años (cuatrocientos) que cursan el último año de la escuela media y directivos y docentes (cincuenta). Instrumentos utilizados: encuestas y grupos focales.

objetivo fue indagar si el futuro es una cuestión que motiva a los adolescentes a dialogar y conversar, y quiénes son los interlocutores elegidos a tal fin.

Entre las conclusiones iniciales se puntualiza que las respuestas varían según el grupo social al que pertenecen los estudiantes, siendo el origen social el factor de mayor influjo en el discurso escolar vigente. La probabilidad de la escuela para transformar y mejorar las condiciones de los alumnos que integran los sectores empobrecidos se reconoce limitada, en ese sentido, la escolarización secundaria no supondría una ampliación del capital cultural, tal vez, solo una recuperación del tiempo perdido en años anteriores. A su vez, se advierte que en materia de futuro predomina una conexión ineludible entre origen y destino, interpretando directivos y docentes, que la potencialidad atribuida a la escuela es de escasa incidencia para alterar destinos inexorables, y lo que podría llevar a identificar un multiculturalismo, y distintos niveles de conocimientos termina describiendo una situación de desigualdad. Las posibilidades de mejorar y transformar las condiciones de estos alumnos se asocian a acciones provenientes de instituciones políticas y económicas provinciales y nacionales. Entonces, un futuro superador para los estudiantes resulta difícil de reconocer. El escollo responde a una posición de los adultos (directores y docentes), que introduce una producción escolar propia (ideales-identificaciones-cristalizaciones-sentidos), y no sólo una reproducción, una perspectiva del futuro asociada a una matriz histórica de la escuela, definida para una élite, y que solo alcanza a pensar el por-venir extrapolando los valores dominantes en su origen, por lo cual el mañana toma formas tan carentes como los marcos del hoy. A su vez, el espejo juvenil reproduce las mismas fallas que señala el discurso de los adultos (directivos y docentes) a la hora de pensar el futuro.

Del lado de los alumnos, resulta llamativo que los y las adolescentes de los distintos sectores sociales dicen que los interlocutores a los que recurren para hablar del futuro son solo los padres, no reconocen a la escuela como escenario que otorgue un lugar a este asunto del por-venir. A su vez, los adolescentes que pertenecen a otros sectores que los tradicionales de la escuela media, a pesar de ubicar el discurso de la comunidad educativa, no interpelan a directores y/o docentes por la propuesta de formación que la escuela media les propone, y tampoco por la noción de futuro señalada. Muchas de las interpretaciones que afirman los adolescentes traducen escasa inquietud por su futuro, argumentan desinterés, o difíciles condiciones de vida; lo cual complica las posibilidades de transmisión, entendida como el acto que toca algo de la posición del sujeto ante el mundo. En conclusión, diferentes vectores confluyen en dirección a consolidar un universal que se volvió dominante en el formato escolar moderno.

De este modo, resultan expuestos el enlace (desenlace) que la escuela define con el futuro, y ello resuena en el campo de las elecciones vocacionales y/u ocupacionales, lo que ratifica que la escuela ejerce una función orientadora a partir de los discursos que sostienen las prácticas escolares. Se configura un nuevo panorama, presentando situaciones inéditas, o no previstas, en las formas de abordaje que las prácticas institucionales y privadas de la Orientación Vocacional. Nuestras investigaciones nos convocan a extender el terreno de intervención contemplando la diversidad de instituciones educativas y, a su vez, ampliar los dispositivos de trabajo, que frecuentemente atienden a los alumnos-adolescentes que cursan los últimos años de la escuela media, para redireccionarnos hacia la propuesta de espacios de trabajo que reúna a directivos y docentes.

¿Con qué posibilidades de futuro podemos enriquecer a la escuela? ¿Cuáles son los caminos a trazar? La vacuidad resulta una propiedad que hace posible nuevas significaciones, otras articulaciones, que gesten diferentes posiciones. Vaciar el significante futuro encamina a proponerlo más inclusivo, es decir, futuro es un significante vacío (Laclau, 1996), que funcionó como superficie de inscripción de distintos modelos de sociedad, y de nociones sobre la inserción de los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. Si “el futuro debe ser cuestionado en lugar de ser delimitado” (Freire, 2004), las prácticas clínicas de Orientación Vocacional, pretenden desde Otro espacio, invitar a los actores de la escuela a conversar, a cavar un hueco, que hace escuchar un “qué hacemos aquí”, un “para qué venimos”, gran incomodidad inaugural, pero necesaria, que señala el pasar un umbral para adentrarse en un nuevo territorio. Si entre escuela y futuro se instaló una brecha, y a distancia de algún dedo enjuiciador, un dispositivo de Orientación Vocacional se propone usar la grieta para explorar los intersticios, para examinar las fisuras. Levi Strauss presenta la figura y la posición del *bricoleur* (Levi Strauss, 1997), un artista de la improvisación, que se desplaza por “la recomposición creativa, las conexiones rizomáticas y el reencantamiento de los desechable” (Machado País, 2020). Desde ese lugar, un grupo de psicólogos vamos haciendo una experiencia, no sin cierta zozobra, pero convencidos que la movilidad, la pregunta, la invención, todas posibilidades que ofrece el vacío, resultan clave para articular el significante futuro con otras nociones, y así producir otras construcciones discursivas, que incluya una pluralidad de significados, más cercanos a las heterogéneas características de nuestra sociedad contemporánea y a los estudiantes que hacen de espejo de ella.

El Futuro No sin el Otro

Ensayar la referencia lacaniana, el sujeto no es sin el Otro (familiar-escolar-social), en el pasaje de los adolescentes, revive una vez más, el estado de precariedad constitutiva que contornea al ser hablante y, en consecuencia, indica lo vital que nuclea ofrecer y disponer de un juego de perspectivas y expectativas. La perspectiva introduce lo que se ve desde donde se mira, define una posición; e impacta en la expectativa, en lo factible, en la puesta en función de un Ideal (Machado País, 2020, p. 170).

Una perspectiva configura un punto desde dónde (Lacadeé, 2010, p. 121); otorga un punto de apoyo al abastecer de relatos, experiencias, fórmulas, sonidos, que permiten significar la realidad y autorizarse a vivir. Resulta más claro lo imperioso del por qué revisar el relato de directivos y docentes, en ese ejercicio de visualizar lo imperceptible, las injusticias, y las exclusiones, es decir, rearmar la perspectiva de la escuela, para que, desde otras construcciones discursivas, se avizore otras producciones de futuro, que inyecten en cada adolescente, y en todos, el deseo de ponerse en perspectiva de futuro posible.

El reto no es demandar la figura de un docente en aquel pedestal del superhéroe, solo se trata de un profe de a pie o de traspíe, con triunfos y con derrotas, que vive como puede, que lucha en lo personal, que sortea lo nítido y lo opaco, en definitiva, un sujeto que se toma en serio la responsabilidad, que supone enfrentar el enigma de estar vivo. Es una perspectiva, un punto desde dónde, que llama a quienes nos sentimos con la responsabilidad de ofrecernos como adultos, reinventando otra presencia en tiempos de

tanta ausencia. Adultos disponibles, para escuchar por fuera de lo esperado, para poner los puntos sobre las íes, bancándonos amagues, también ninguneos; adultos que estamos convencidos de divorciamos de la omnipotencia de quien se asegura protector, y solo ofrece confianza a quienes aceptan ser una réplica, o repiten lo que uno quiere escuchar.

Finalmente, el reto de la Orientación Vocacional en los diferentes espacios institucionales (escuela, hospital, club) es pensar en el futuro en la dirección de hacer intervenir una función de causa, es forjar un punto de apoyo desde dónde enlazar no sólo el futuro sino aquella orientación temporal que desde el futuro organiza el presente, incluso el pasado

Un punto de llegada

Los procesos de transición de los adolescentes, ese discurrir entre lo viejo que no termina de morir, y lo nuevo que aún tarda en nacer, que toman apoyo en las elecciones de estudio y/o trabajo se configuran a distancia de formatos normatizados o modelos estandarizados.

La carrera es un camino por el cual circulan los jóvenes, pero para un número considerable ese camino aparece bloqueado; otras veces, surgen encrucijadas con varias direcciones, cambios de sentido, o callejones sin salidas. La precariedad del empleo desdibuja los modos de integrarse al mercado del trabajo, resultando los itinerarios laborales signados por lo intrincado e inestable.

No hay linealidad, tendrán lugar las discontinuidades, las determinaciones, y también las contingencias. Para el pensamiento del arquitecto Oscar Niemeyer, no siempre el ángulo recto ni la línea recta dura e inflexible es lo que atrae. Es en los giros, libres y sensibles, como las curvas que dibuja la letra S, donde acontecen los hallazgos trascendentes, y las experiencias más vitales (Machado País, 2020).

El sujeto moderno, posiblemente más que en otros tiempos, es condenado a descifrar él mismo su historia, sin el apoyo simbólico que en otros tiempos le permitía poner su futuro en perspectiva, encontrándose más solo que antes frente a su destino. Entonces, hospedar abriendo las puertas de un futuro compartido, que preste atención a la marca que hace de cada uno, un ser singular, es la invitación de las prácticas de Orientación Vocacional, que aspiran empalmar, el tiempo del sujeto y el sujeto en el tiempo.

Y el Futuro no cesa de interrogar...

Han sido, son tiempos extraños, un momento en el que los acontecimientos, las cosas y las palabras se salieron de eje. Las elaboraciones que comparto en este escrito, permanecieron desde febrero del 2020 en ese cajón designado para resguardar ideas, casi sin querer queriendo, había depositado en aquel pequeño cubículo tres dioses: krónos, aión y kairós, cuánto atrevimiento dejar al tiempo en compás de espera.

Pero aquella tarde de un diecinueve de marzo se presentó en las puertas de mi vida, y también en el portal de la humanidad, la versión pandémica de *kairós*; demonio fugaz

que, cual inspiración, nos lleva a otra dimensión: es el acontecimiento, algo que marca un antes y un después, que hace irreversible lo vivido, y entonces, el mundo ya no camina igual. Un tiempo que no pasa, que no resbala como agua entre los dedos, un tiempo que hace marca y como tal nos constituye. No hay manera de medir, según las medidas de Kronos a Kairós, ni en su duración, ni en saber, cuándo comienza el acontecimiento, ni cuándo termina.

En ese marco surgen muchas preguntas. ¿Cómo imaginar el mundo que sigue? ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo despiadado? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y que se abren frente a nosotros?

La historia ayuda a recordar que esta no es la primera ni será la última vez, en la que se producen interrupciones mayúsculas en la humanidad: ¿qué hay de repetición y qué de novedad en estos nuevos (y no tan nuevos) padecimientos? Ambos sucesos (amenaza del virus sobre nuestros cuerpos, y el de nuestros seres queridos, versus confinamiento o aislamiento social obligatorio) nos devuelven un padecimiento nuevo pero que, a la vez, nos resulta conocido.

La crisis torna imperioso pensar el presente. Encorsetando el futuro a la catástrofe, a la imposibilidad, se despliega una maquinaria que erosiona la voluntad de acción. ¿El futuro resulto aislado? Una vez más, se torna impensable el por-venir, y se coloca el destino en cualquier factor ajeno a la voluntad y a la sociedad, pretendiendo doblegar deseos, sueños y construcciones colectivas. ¿Pero, recordemos, alguna vez nos proyectamos con total certeza?

Estamos todavía sin poder anticipar los efectos que tendrá este pasaje, qué es lo que ocurrirá después, pero para quienes trabajamos en el campo psi de la Orientación Vocacional, ya se vislumbra que la tarea tomará apoyatura en la palabra, en el discurso, sea en modo *Zoom* o *Meet*, porque en ella reside la posibilidad de tratar los agujeros, los desgarrones, que se hacen presentes en el tejido de nuestra experiencia.

Para concluir, vamos a necesitar cada vez más, un alto grado de acercamiento social y subjetivo, trazar nuevos puntos desde dónde, para hacer frente a los efectos arrasadores que esta pandemia tiene y tendrá en diversos registros, especialmente en lo que respecta a lo que solemos llamar las capas más vulnerables de la sociedad. En esta contienda, nos alienta saber que si otros, en otros tiempos, fueron capaces de inventar respuestas, entonces ese puede ser un buen punto de entrada.

Bibliografía

- AUGLANIER, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CORIOCA, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década* N°36. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19523136004.pdf>
- DUSSEL, INÉS Y SOUTHWELL, M. (2008). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para un debate. *Revista de Política*

Educativa. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.

- FILMUS, D. (2003). La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina. *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001212>
- FERRARI, L. (1999). El tiempo, el psicoanálisis y la orientación vocacional. En *Ensayos y Experiencias* N°28. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREUD, S. (1908-1907/2003). *El creador literario y el fantaseo*. Vol. IX. 2ª ed. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz y Terra S.A.
- LACADEÉ, P. (2010). *El despertar y el exilio*. Madrid: Gredos.
- LACAN, J. (1962-63/2006). *Seminario 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1964-1973/1995). *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales*. Buenos Aires: Paidós.
- LACLAU, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- LEVI STRAUSS, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Colombia: Fondo de Cultura Económica. https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Levi-Strauss1997_ElPensamientoSalvaje.pdf
- MACHADO PAÍS, J. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida jóvenes portugueses. *Revista Estudios de Juventud* N°56/02. [https://donbosco.org.ar > uploads > recursos > rec](https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/rec)
- MACHADO PAÍS, J. (2020). *Jóvenes y creatividad. Entre futuros sombríos y tiempos de conquista*. Portugal: NED ediciones.
- STERNBACH, S. (2006). Adolescencia: tiempo y cuerpo en la cultura actual. En *Adolescencias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- RASSIAL, J. (1999). *El pasaje adolescente. De la familia al vínculo social*. España: Editions Eres.
- SOUTHWELL, M. (2010). Clase 6: *Escuela y Futuro: interpelaciones fallidas*. Texto establecido por FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) para la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. 3era Cohorte. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (comp), (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En *Educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. https://www.researchgate.net/publication/44835676_Educacion_media_para_todos_los_desafios_de_la_democratizacion_del_acceso

Escenario de la formación de investigadores en la Provincia de Jujuy

Research Training Scenario in the Province of Jujuy, Argentina

Brenda Doris del Valle Gutiérrez*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

En este artículo, se analiza el escenario y las condiciones en las que se desarrolla la formación de investigadores en Ciencias Sociales, localizados en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) en el periodo 1984 a 2015. El trabajo emplea una metodología cualitativa, que mediante la estrategia de estudios de casos permite recuperar las singularidades de los contextos locales. Teóricamente, este estudio recupera aportes de las investigaciones de Educación Superior y Universidad, así como de los Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología.

En primera instancia, se analizan las políticas e indicadores vinculados a la formación de recursos humanos en América Latina y, en particular, en Argentina, focalizando seguidamente en el área de Ciencias Sociales. Las condiciones institucionales en las que se forjó la formación de recursos humanos en el marco de la FHyCS, conforman el segundo apartado. Partiendo del análisis de documentos se contextualiza el desarrollo histórico en el que institucionalizaron los espacios de investigación, así como las condiciones en que se produjo la consolidación de una base científica y tecnológica.

Algunas de las conclusiones a las que arriba el estudio es que en la UNJu se identificó un crecimiento exacerbado en recursos humanos, dada la aplicación de instrumentos de promovido por los organismos nacionales de ciencia y tecnología.

Palabras clave: formación, investigadores, ciencias sociales, políticas, indicadores

Abstract

In this article, we analyze the scenario in which Social Sciences researchers of the Faculty of Humanities and Social Sciences (FHyCS) of the National University of Jujuy (UNJu), Argentina, were trained in the period between 1984 and 2015. Through a qualitative methodology based on the case study strategy, we attempt to identify the singularities of local contexts. Theoretically, this work is based on contributions from Higher Education and University studies, as well as from the

* Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la Universidad Nacional de Quilmes. UE/CISOR, Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Jujuy) brendadguti@gmail.com

Social Studies of Science and Technology.

Firstly, policies and indicators related to the training of human resources in Latin America and, in particular, in Argentina are analyzed, to focus then on the area of Social Sciences. In the second section, we describe the FHyCS institutional conditions in which the training of human resources was developed. Based on document analysis, we contextualize the historical background in which the research spaces were institutionalized and describe the conditions under which the consolidation of a scientific and technological foundation has taken place.

As a conclusion, we have identified an exacerbated growth in human resources in the UNJu, shown by the application of instruments promoted by national science and technology organizations.

Keywords: training, researchers, social sciences, politics, indicators

Introducción

Desde los aportes teóricos de los estudios sobre Educación Superior y Universidad, así como de los Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, en este artículo,¹ se analiza el escenario y las condiciones en las que se desarrolla la formación de investigadores en Ciencias Sociales, localizados en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). El recorte temporal es desde 1984 -año de creación de la FHyCS- hasta 2015, año en el que concluye la gestión del último gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, periodo en el que se generaron políticas científicas centrales en la mejora de indicadores para la ciencia y tecnología.

Argentina se caracteriza por una distribución desigual de científicos en todos los campos y regiones, la lógica del sistema estimula la concentración de investigadores en las universidades de larga tradición académica, ubicadas en el centro del país (Oteiza, 1992). Los antecedentes de investigación que aluden a la temática dan cuenta de la multiplicidad de estudios sobre la formación de los investigadores que analizan las políticas, las prácticas, las experiencias, trayectorias profesionales de investigadores, la evolución e incremento de posgrados, entre otras. Este trabajo se focaliza en un análisis sobre las políticas, indicadores e instrumentos vinculados con la formación de recursos humanos del área de Ciencias Sociales en América Latina con énfasis en la realidad argentina.

Asimismo, para profundizar en las particularidades de la formación en contextos locales, como el estudio de la provincia de Jujuy, se proporciona una descripción de las actividades de investigación. Se logra entrever a partir de allí, los logros y tensiones derivadas de los cambios originados en los últimos años, desde de la creación de carreras de posgrado, unidades ejecutoras de doble dependencia entre la UNJu y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), aumento del personal para investigación científica y el desarrollo tecnológico (I+D), becarios y personal de apoyo.

¹ Este artículo deriva de la investigación de Maestría que realizó la autora titulada “La construcción de espacios académicos para la formación en ciencias sociales. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes (Bernal, Argentina) defendida en 6 de abril de 2021.

Políticas e indicadores sobre recursos humanos en ciencia y tecnología

En los últimos años en América Latina, tomó relevancia la importancia de contar con mejor información para el desarrollo de políticas científicas, y la formación de recursos humanos como ejes centrales (Albornoz, 2014). Recuperando las problemáticas asociadas históricamente a la formación de recursos humanos, se identificó, siguiendo el trabajo de Oteiza (1992), que desde la década de los años 90 en Argentina existían:

a) poco aprovechamiento de recursos humanos por parte del Complejo Científico y Técnico;

b) diferencias en las condiciones de trabajo en comparación con los países desarrollados, tales como la disponibilidad del equipo adecuado, el acceso a documentación pertinente y a otros insumos de investigación, la posibilidad de participar en reuniones científicas y disponer de un régimen de año sabático con salarios pagos, entre otros;

c) pérdida de la utilización del potencial humano sobre todo de los recursos altamente calificados en especialidades científicas y tecnológicas.

La formación de investigadores fue una tarea que organismos nacionales tomaron como misión. Este fue el caso del CONICET que reconoció, entre sus objetivos de promoción de la investigación, la necesidad de asumir un papel activo en la formación de investigadores. Algunos autores advierten en este sentido que, hacia la década de 1950, las universidades presentaban baja capacidad para el desarrollo de tareas de investigación.

Desde 1961, el CONICET creó la carrera de investigador científico. En la práctica, esta iniciativa significó un suplemento salarial para fortalecer la dedicación exclusiva a la investigación y a la docencia universitaria. También se pusieron en marcha un programa de becas -destinadas a la formación de investigadores tanto en el país como en el extranjero- y un programa de subsidios para investigaciones específicas (Hurtado, 2010, p. 110).

A su vez, se desarrollaron políticas sobre formación de recursos humanos en organismos como: la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Las políticas de estas tres grandes instituciones evidenciaron en su momento la falta de articulación del ámbito extrauniversitario con la universidad.

La CNEA mantuvo a lo largo de los años un programa de entrenamiento en el exterior, enviando, en promedio anual, veinte investigadores para la formación de posgrado y cien para estadías más breves. A su vez, organizaron numerosas actividades de perfeccionamiento y capacitación y de formación de pre y posgrado tanto para su personal como para especialistas de unidades de producción de bienes y servicios.

En cuanto al INTA, efectuó un importante esfuerzo de formación del plantel de investigadores y extensionistas. Sin embargo, tuvo que enfrentar, en los años cincuenta, la falta de capacidad para formar al personal especializado que le permitiría cumplir los objetivos. Para superar esta situación, recurrió mayoritariamente a la formación de sus investigadores y extensionistas en Estados Unidos y Francia.

El INTI se presentó relativamente más débil en su estrategia formativa de recursos humanos de investigación y en su articulación con la industria. No logró incidir en una

política de posgrado, ni impulsó la actualización de la enseñanza de las ingenierías, vinculando la docencia con la investigación, muy pocos profesionales de este organismo se formaron a nivel de maestría o doctorado en centros de investigación tecnológica o básica. (Oteiza, 1992).

Otra problemática que históricamente se presentó en la formación de recursos humanos en Argentina fue la fuga de investigadores que, desde 1966 y durante los periodos de dictadura, migraron a diversos países. Por consiguiente, Oteiza (1992) mencionaba que en los años noventa operó un cambio de perspectiva. Desde el primer gobierno del periodo democrático, comenzó a tenerse conciencia de manera explícita de la importancia, no sólo de evitar el “drenaje de cerebros” y lograr una migración de retorno sino, también, de aprovechar la comunidad de investigadores en ciencia y tecnología radicados en el exterior. Muchos de ellos trabajaban en instituciones académicas o científicas de primera línea y alcanzaron niveles de excelencia. En la década del 2000, el programa RAICES² buscó revertir esta situación con el retorno e inserción de doctores en el sistema universitario nacional y en organismos de ciencia y técnica.

Continuando con la contextualización histórica de las políticas científicas vinculadas con la promoción de recursos humanos, por ejemplo, en el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), estas tendieron a propiciar la democratización de las instituciones del sector, en un contexto caracterizado por la misma tónica de la vida pública del país (Albornoz y Gordon, 2011).

A mediados de la década de los años 90, emergió la Reforma del Estado. En esos años, se aplicaron medidas como la desregulación del Estado, la flexibilidad laboral, la privatización de las empresas nacionales y mayor injerencia de los organismos internacionales. Albornoz y Gordon (2011) afirman que, a partir del segundo gobierno menemista, las políticas del sector estuvieron marcadas por una mayor homologación internacional bajo la impronta de la innovación y el modelo referencial del sistema nacional de innovación. Bajo esta dinámica, se rediseñó el entramado institucional del sector, creándose nuevas instituciones y redefiniéndose las competencias de las existentes. Las reformas se sucedieron en un contexto de confrontación política entre las autoridades gubernamentales y los investigadores de las universidades nacionales, muchas de las cuales vieron en las reformas un avance sobre la autonomía y un retraimiento del Estado de sus competencias en la ejecución de las actividades científicas y tecnológicas.

Una concreción de esas políticas fue la creación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de las universidades nacionales. El objetivo de éste, como sostiene Araujo (2003), fue aumentar el desarrollo de la investigación, la productividad académica y la internacionalización de la producción científica del profesorado universitario. Estos efectos, sin embargo, fueron acompañados de otros colaterales como el congelamiento y deshomologación salarial, aumento de la presión sobre el desempeño de los docentes-investigadores; así como efectos negativos en el trabajo académico; se destacan la emergencia de prácticas de falseamiento y el inflado artificial del curriculum vitae.

² El Programa RAICES fue declarado como política de Estado mediante la Ley n°26.421.

Luego de la crisis social y económica de 2001, con el desarrollo de políticas científicas desplegadas en pos de mejorar la situación del sector, se diseñaron diversas metas. Desde el año 2005, el Estado desarrolló políticas de recursos humanos cuyo eje estaba sentado en el CONICET. Estas derivaron en la recuperación de la capacidad de incorporación de nuevos investigadores en los organismos del sistema y, por lo tanto, de renovación del propio sistema.

Unzúe y Emiliozzi afirman que “durante el gobierno de Néstor Kirchner, se combina un proceso de recuperación de la inversión pública en ciencia y técnica, aunque a falta de un claro plan de desarrollo para el sector, ese esfuerzo se concentrará en la formación de nuevos investigadores” (2017, p.18). Una de las novedades de la gestión fue la de retomar la elaboración de planes estratégicos de mediano y largo plazo; esto fue volver a enmarcar la toma de decisiones en el interior de un plan de política que expresó consensos de los integrantes del sector.

En lo que concierne al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner la principal acción fue la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2007, con la incorporación de la función de “Innovación Productiva” que evidenció el vínculo propuesto entre la ciencia y técnica con la innovación (Emiliozzi y Unzúe, 2017).

Los logros registrados entre 2005 y 2015, en materia de disponibilidad de una base científica y tecnológica, se caracterizaron por el fortalecimiento de grupos de gran calidad y visibilidad internacional; la generación de “masa crítica” en temáticas de desarrollo intermedio y el inicio de un necesario proceso de renovación generacional (Emiliozzi y Unzúe, 2017).

Sobre las metas relacionadas con la formación de recursos humanos se observó:

- Aumento de la inversión: la inversión nacional en ciencia y tecnología equivalente al porcentaje del Producto Bruto Interno (PBI) en 2005 fue del 0,53% y en 2015 llegó al 0,61%³.
- En 2005 el 59,61% de los aportes provenían del Estado y un 40,1% de otros sectores (empresas, universidades, fundaciones, etc.) Estos porcentajes en 2015 se modificaron dado que el 76,39% de los aportes eran del ámbito público y un 23,62% de otros sectores⁴.
- Incremento del número de investigadores y becarios: el número de investigadores a fines de 2004, calculado en “Equivalente a Jornada Completa” (EJC), fue de 29.471, esta cifra ascendió en 2015 a 53.006.

En el caso de los becarios, se analizaron los porcentajes del CONICET (organismo que mayor concentración posee) y se observó que en 2007 la cifra de becarios doctorales

³ Datos extraídos de Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Interamericana e Iberoamericana. Gastos en I+D con relación al PBI. Recuperado de www.ricyt.gov

⁴ Datos extraídos de Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Interamericana e Iberoamericana. Gastos en I+D por sector de financiamiento. Recuperado de www.ricyt.gov

era de 4.994 y 605 posdoctorales con un total de 5.599. Mientras que, en 2015 se contaba con 10.089 becarios, 7.729 eran doctorales y 2.361 posdoctorales⁵.

Los porcentajes indicaron una tendencia positiva hacia la especialización de científicos y tecnólogos. En los índices de la graduación de doctores en América Latina, se observó que, a partir de la década de 2000, hubo un despegue en la formación de doctores. Este aumento se mantuvo a lo largo de los últimos diez años. Es decir que, en la última década (2005-2015), en relación a recursos humanos, sobresalió la expansión cuantitativa del sistema que impactó en el aumento de la base científica.

Sin embargo, se identificó un número de problemáticas que no pudieron ser revertidas a lo largo de estos años como:

- Falta de orientación en la asignación de recursos humanos por áreas estratégicas: las áreas de desempeño de los investigadores por disciplina (persona física) en 2015 congregan mayor concentración en las ciencias exactas y naturales con un 28,49%, seguidas por las ciencias sociales con el 23,05%, ingeniería y tecnología 17,18%, ciencias médicas 11,09%, humanidades 10,65% y ciencias agrícolas 9,56%.
- Inserción de los investigadores en empresas: el sector público fue el ámbito largamente predominante en la radicación de los investigadores. En 2015, casi el 49,59% se desempeñó en el gobierno, el 40,97% en educación superior, el 8,60 en empresas y el 0,85% en organismos privados sin fines de lucro.
- Alta concentración territorial de los recursos humanos dedicados a ciencia y tecnología, en general, y a la I+D, en particular: se observó que los recursos humanos se encuentran ubicados en la región centro metropolitana del país, lo que produce una distribución desigual con el resto de las regiones. Por ejemplo, si se analizaron datos del CONICET sobre distribución de investigadores en 2015 el 28,5% se encontraba localizado en CABA, el 30,2% en Buenos Aires, el 20,6% en la Región pampeana y el 20,7% en el resto del país⁶.
- Otra de las problemáticas identificadas fue la expansión basada exclusivamente en la lógica disciplinaria. Esto trajo como consecuencia la imposibilidad de superar algunos desequilibrios históricos en la orientación y distribución de los recursos del sistema científico y tecnológico del país. Emergió la necesidad de pasar de un desarrollo orientado, aún en buena medida por las “demandas internas” del propio sistema, hacia un desarrollo selectivo basado en la fijación de prioridades según criterios de oportunidad y relevancia por disciplinas, temáticas, instituciones y ámbitos geográficos que se desea promover.

⁵ CONICET (2015) Informe de gestión y resultados alcanzados. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-de-gesti%C3%B3n-2015.pdf>

⁶ Datos extraídos de CONICET (2015).

Escenario de las ciencias sociales frente a la formación de recursos humanos

La formación de recursos humanos en el campo de las ciencias sociales presentó problemáticas y tensiones que corresponden a diversas aristas. Una de ellas refirió al desarrollo tardío de éstas en América Latina, donde figuras destacadas de las diversas disciplinas establecieron una serie de acciones que propiciaron la creación de carreras de grado y, posteriormente, de posgrado en el área.

Este proceso no fue sencillo dado que las tensiones se presentaron de manera recurrente en las instancias de toma de decisión y desarrollo de instrumentos que buscaron impulsar y fortalecer a las ciencias sociales en los organismos nacionales de ciencia y técnica. Por ejemplo, en CONICET estas acciones se plasmaron en el enfoque de desarrollo que adoptó el organismo, caracterizado por una política implícita de distribución presupuestaria, regional, disciplinaria e institucional.

En una entrevista, Rolando García⁷, mencionaba:

Las primeras becas, cuando se constituyó el CONICET, eran solamente para el estudio de las Ciencias Exactas, las Humanidades no existían. La primera gran pelea con Houssay fue justamente para acordar un presupuesto para ellas y a partir de entonces salieron las primeras becas para Sociología y Psicología (en Germani, 2004, pp. 170- 171; citado por Feld, 2015, p. 167).

En el periodo fundacional del organismo, se identificó que en las convocatorias abiertas para carrera de investigación, becas y subsidios no existió una definición previa para cargos y cupos por disciplina o por región en función de las áreas de vacancia. Lo que supuso la puesta en marcha de una política orientada por la demanda académica (Feld, 2015, p. 158).

Otra característica del escenario fue el desarrollo de carreras de posgrados donde jugaron un rol central instituciones como CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Los objetivos implícitos de este hecho fueron mejorar la enseñanza en el nivel superior, explicar las realidades locales o regionales, el abordaje de las problemáticas sociales o culturales, entre otras temáticas (Vessuri, 2010).

Para profundizar este aspecto se realiza a continuación una descripción sobre la expansión de los posgrados en las ciencias sociales, para ello, se analizaron el aumento de ofertas académicas y la cantidad de graduados.

⁷ Rolando García fue un destacado investigador argentino, primer vicepresidente de CONICET y uno de los fundadores del organismo. Fue por nueve años decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA entre 1957 y 1966 y, según relatos de la época, fue una figura destacada para la asignación de becas en áreas como sociología y psicología.

En relación con la evolución de las ofertas de posgrados se comparan datos de los años 1994⁸ y 2015. En 1994 se sabe que existían setecientos noventa y tres posgrados, de los cuales quinientos dieciocho se encontraban en el sistema estatal (Universidades Nacionales y FLACSO) y doscientos setenta y cinco en el sistema privado. Según registros de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria⁹ (CONEAU), en 2015 fueron evaluadas y acreditadas dos mil seiscientos setenta y cuatro carreras en todo el país.

Los datos evidencian un incremento porcentual del 237,2%, lo que lleva a afirmar que el crecimiento fue sostenido en los últimos años. La evolución de los posgrados -según su tipo- marca un crecimiento exponencial en las especializaciones y maestrías, las cuales constituyeron propuestas que se cursaron con fines profesionales o de especialización frente a temas o problemas devenidos del cambio social, tecnológico, entre otros. Mientras que los doctorados son opciones asociadas a la producción de conocimiento en la dinámica propia de las carreras de investigación. Muchas veces son promovidos por programas específicos para la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología.

Finalmente, se comparan datos de los años 1994 y 2015 sobre la oferta de posgrados en el área de las ciencias sociales, según tipos su tipo y se advierte:

Tabla n°1

Oferta total de posgrados en el área de ciencias sociales según tipo de posgrado.			
Tipo de posgrado	1994	2015	Incremento Porcentual
Especialización	100	417	317%
Maestría	117	359	206,80%
Doctorado	67	89	32,8%
Total	284	865	204,50%

Fuente: Tabla de creación propia (2020), datos extraídos de CONEAU y Barsky y Dávila (2004).

Los datos presentados evidencian una tendencia de mayor incremento de las carreras de especialización y maestría en el área de las ciencias sociales; en contraste, con las ofertas de doctorado.

En relación con las tasas de graduación de carreras de doctorado, se identificó que en el año 1996¹⁰ de un total de cuatrocientos ocho graduados en doctorados en Argentina sesenta pertenecían al área de las ciencias sociales. Mientras que, en el año 2015, la

⁸ Los datos que referencian a este año fueron extraídos de la publicación de Barsky, O y Dávila, M. (2004).

⁹ Entre sus funciones, CONEAU debe acreditar los estudios de posgrado en las universidades estatales y privadas. Este organismo inició el proceso de evaluación y acreditación desde su creación en 1996.

¹⁰ Datos extraídos de www.ricyt.com, Cantidad de graduados doctorado en Argentina, 14/08/2016

totalidad de doctores en el país era de dos mil cuatrocientos seis, de los cuales ochocientos veintitrés pertenecían a ciencias sociales. El incremento porcentual de doctores en todo el país fue de 489,7% mientras que en el área de ciencias sociales fue de 1271,6%.

Los índices que se incluyeron muestran cómo en Argentina la cantidad de egresados de las carreras de doctorado fue creciendo paulatinamente en las ciencias sociales, aunque se debe advertir que fue un fenómeno que generalizado a todas las áreas. Sin embargo, las ciencias naturales y las exactas siguen manteniendo el predominio de graduados.

En Argentina, la tradición de los posgrados fue reciente, además, existe una fuerte impronta de formación profesionalizante en las universidades en detrimento de la investigación. Las carreras de posgrados tuvieron un fuerte impulso por parte de las políticas estatales, las cuales intentaron superar las problemáticas atravesadas por los recursos humanos históricamente. Sin embargo, cabe aclarar que los posgrados fueron financiados con fondos públicos y privados donde el otorgamiento de becas fue el estímulo central.

En relación a lo anterior, Unzué y Rovelli afirman que “una serie de decisiones y acciones de política de ciencia y tecnología se tradujo rápidamente en un cambio en la dinámica general de la formación doctoral” (2017, p. 247). Distintas iniciativas de las agencias del sector y universidades nacionales convergieron en la búsqueda de una mayor articulación entre las actividades de investigación y desarrollo, las demandas sociales y productivas en general con las regionales o locales en particular.

Concretamente, en lo que refiere a la política de formación de doctores, los organismos promovieron nuevos instrumentos y un giro en la orientación del campo; aunque el impacto del incremento del número de doctores de reciente graduación sobre los planteles de docentes universitarios aún resulta insuficiente (Unzué y Rovelli, 2017).

Como última característica es pertinente recuperar los instrumentos que tendieron al fomento de la investigación en las carreras de grado, así como en carreras de posgrado. En la siguiente tabla, se sistematizaron los instrumentos referentes a programas de becas, estancias y vinculación promovidos por Universidades y Organismos de Ciencia y Técnica en la Argentina hasta 2015. Estos buscaron el fortalecimiento de la formación de recursos humanos, se seleccionan en esta instancia aquellos instrumentos que incluyeron entre los beneficiarios a becarios o investigadores con formación en ciencias sociales:

Tabla n°: 2

Instrumentos institucionales para el fomento de la formación en investigación en el área de ciencias sociales, vigentes hasta 2015.

Tipo de programa	Denominación del instrumento	Institución/organismo al que pertenece
Becas de Grado	Becas Estímulo a las vocaciones científicas	Consejo Interuniversitario Nacional
Becas de Grado	Becas para la iniciación en Investigación	Universidades Nacionales

Becas de Posgrado	Becas para la finalización de carreras de posgrado	Universidades Nacionales
Becas de Posgrado	Becas de formación de posgrado y posdoctorales cofinanciadas por empresas.	Empresas/CONICET / ANPCYT
Becas de Posgrado	Becas cofinanciadas con universidades argentinas, gobiernos provinciales y municipales y organismos nacionales y provinciales de ciencia y tecnología.	Universidades argentinas/ Gobiernos provinciales y municipales/ Organismos nacionales y provinciales de ciencia y tecnología
Becas de Posgrado	Programa de becas de formación de doctorado y posdoctorado.	CONICET
Becas de Posgrado	Proyectos de Formación de Doctores en Áreas Tecnológicas Prioritarias (PFDT).	Programa de Recursos Humanos (PRH) del FONCyT
Becas de Posgrado	Bolsa de becas	FONCyT
Becas de Posgrado	Programa de Formación de Recursos Humanos en Política y Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.	MINCyT
Programas de re-vinculación con investigadores nacionales en el exterior	Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de Investigadores.	Programa de Recursos Humanos del FONCyT
Programas de apoyo a la incorporación de investigadores y becarios en empresas	Recursos Humanos Altamente Calificados.	FONTAR

Fuente: Tabla de creación propia (2020), datos extraídos de www.politicasciti.net

Si bien en la sistematización o gráfico se evidenciaron una multiplicidad de becas, incentivos, se rescata que la mayoría de ellos tuvo como principales destinatarios a egresados de carreras de posgrado, marcando una gran diferencia con respecto a los instrumentos vinculados a la investigación y formación de estudiantes universitarios de grado. También, es pertinente mencionar que existieron otros programas; sobre todo, de movilidad, que solo incluyeron a egresados de carreras tecnológicas.

En conclusión, en la última década en Argentina existió una inversión del Estado en la mejora de los indicadores de recursos humanos altamente calificados. Las universidades nacionales y los organismos reguladores acompañaron dicho proceso con la creación de una oferta académica de posgrado articulada y diversa que permitió aumentar la cantidad de estudiantes en las carreras de posgrado. Sin embargo, como afirma Lvovich, (2009)

se estima que el porcentaje de graduación es del 12% en promedio, lo que constituye un índice indudablemente bajo frente a los avances que presentó este escenario, sobre todo para las disciplinas de las ciencias sociales.

Escenario de la formación en el caso de estudio seleccionado

El caso de estudio de esta investigación fue la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Esta Universidad, de gestión estatal, tiene su sede central en la capital de la provincia. Desde el año 2015 cuenta con sedes en otras localidades como San Pedro de Jujuy, Libertador General San Martín, Humahuaca, Tilcara y El Carmen.

La UNJu fue creada en 1972 como universidad provincial, dando cumplimiento a la aplicación del Plan Taquini¹¹ que, entre 1971 y 1973, creó quince universidades nacionales en el territorio argentino; hacia 1974 esta casa de altos estudios adquirió la denominación de Universidad Nacional. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, por su parte, fue creada el 14 de septiembre de 1984 por resolución Ministerial n°2032/84. Lagos afirma que:

La misma venía a llenar un vacío existente en la educación universitaria en la provincia, la cual se había orientado hasta ese momento a cubrir la necesidad de formar profesionales para el sector productivo y administrativo. En sus primeros años, la FHyCS contó con dos carreras permanentes, Antropología y Ciencias de la Educación, y tres carreras a término: Bibliotecología, Licenciatura en Historia y Licenciatura en Letras. (2017, p. 24).

Estas últimas se articularon con las carreras de formación docente de los institutos terciarios que ya existían en la provincia. A partir de 1988, en esta facultad la investigación comenzó a estructurarse a través de la creación de distintos Centros y Unidades, cuyas líneas temáticas correspondían y/o articulaban a diversas disciplinas.

Según las investigaciones realizadas por Lagos, (2017) la década de los noventa se caracterizó por el amplio crecimiento de la UNJu en términos de infraestructura, de carreras, de unidades, centros y laboratorios de investigación, entre otras. A continuación, se presenta una tabla en la que se especifica los años de creación, las disciplinas relacionadas a las unidades de investigación y los primeros directores.-

¹¹ Véase Laura Rovelli (2009) y Mendonça, Mariana (2015).

Tabla n°: 3

Unidades y Centros de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales creados entre 1988 y 2015.			
Año de Creación	Denominación	Disciplinas	Primer Director/a
1988	Unidad de Investigación de Historia Regional	Historia	Dr. Daniel Campi
1991	Unidad de Investigación de Lengua, Cultura y Sociedad en la Provincia de Jujuy	Letras/ Lingüística	Esp. Ana María Postigo de Bedia
1993	Centro de Estudios Indígenas y Coloniales (CEIC)	Historia / Antropología	Dr. Daniel Santamaría
1993	Unidad de Investigación en Lingüística y Literatura (UILL)	Letras/ Lingüística/ Antropología / Historia	Lic. Flora Guzmán
1993	Centro Regional de Estudios Arqueológicos (CREA)	Arqueología	Dra. Beatriz Cremonte
1993	Unidad de investigación en Educación, Actores Sociales y Contexto Regional	Educación	Dra. Ana Zoppi
1993	Centro de Investigaciones sobre cultura y naturaleza andina	Antropología	Dr. Jorge Kulemeyer
1996	Unidad de Investigación en Gestión Social Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable	Antropología / Filosofía/ Educación	Dr. Mario Rabey
1996	Unidad de Investigación en Trabajo Social	Trabajo Social	Dr. Ernesto Max Agüero
2008	Unidad de investigación "Pensamiento Latinoamericano, relaciones interétnicas e interculturales"	Filosofía	Dra. María Luisa Rubinelli
2011	Unidad de Investigación en Psicología	Psicología	Lic. María del Carmen Rodríguez
2011	Unidad de Investigación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales: Pasado y Presente	Antropología/ Educación para la Salud/ Educación	Dra. Gabriela Ortiz
2013	Unidad de Investigación en Periodismo, Acción Colectiva y Esfera Pública.	Comunicación Social	Dr. Marcelo Brunet
2015	Unidad de Investigación en Comunicación, Educación y Discursos (UNICOMEDU)	Comunicación Social/ Educación	Dr. Carlos González Pérez

Fuente: Tabla de creación propia (2020), datos extraídos de Resoluciones FHyCS, UNJu y memorias institucionales

En la Tabla N° 3, se identifican dos grandes momentos de creación de los Centros y Unidades. El primero corresponde a los años noventa. En este escenario, adquiere relevancia la promoción de la investigación. Jujuy como el resto de las provincias del interior, estuvo signada por coyunturas económicas críticas; como afirma Kingard, fue una década cuando la población jujeña enfrentó, despidos, represión, suspensión de salarios, cortes de servicios y renuncia de primeros mandatarios (2009, p.159).

El segundo momento planteado, se presentó hacia el 2010, momento que coincidió con el crecimiento de la FHyCS y el desarrollo de políticas que tendieron a fortalecer su institucionalización como unidad académica y de los espacios destinados a la investigación.

Desde el año 2000, se destacó la necesidad de promocionar y aumentar la oferta de posgrado que se dictaba en esta casa de estudios. Fue el caso, por ejemplo, de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales que fue creada en 1999 y acreditada en 2001 por CONEAU con la Res. n°509/01. Como también, la Especialización en docencia superior creada en el año 2000 por el Consejo Superior Res. CS n°93/00, que fue acreditada en 2004 por CONEAU a través de la Res. n°233/04. Asimismo, la Especialización en investigación educativa que se dictó desde 2004 y fue acreditada por CONEAU en 2007 de acuerdo con la Res. n°296/07. Por último, en 2008 se creó el Doctorado en ciencias sociales, cuyo proyecto fue aprobado por el Consejo Superior con la Res. CS n°254/08 y acreditado por CONEAU mediante la Res. n°540/11.

Hacia a la década de 2010, hay un aumento relevante de becarios e investigadores de CONICET en la provincia de Jujuy, sextuplicándose la cantidad de becarios doctorales y duplicándose la de investigadores entre 2007 y 2015 (Lagos, G., 2017, p.33). Es así que en el año 2007 tenían como lugar de trabajo en la UNJu dieciocho becarios de los cuales trece eran del área ciencias sociales y humanidades. En el año 2015, de un total de ciento seis becarios con lugar de trabajo en la UNJu, cuarenta y uno eran del área de ciencias sociales y humanas (Lagos, 2017).

Es necesario destacar que, en el área de ciencias sociales y humanidades, el crecimiento de becarios fue acompañado por la expansión de posgrados; por ejemplo, la creación del Doctorado en Ciencias Sociales permitió que muchos de los egresados realizaran sus carreras de grado y posgrado en la misma universidad.

En relación con los investigadores radicados en la Jujuy y categorizados en organismos como CONICET, en 2007, de un total de dieciocho investigadores en el organismo, trece eran del área ciencias sociales y humanidades. Mientras que, en 2015, de un total de treinta y siete científicos, veinticuatro eran del área de ciencias sociales y humanas (Lagos, 2017). Estas cifras plasman que, entre las diversas áreas disciplinares, el crecimiento de las ciencias sociales y humanas fue superior a otras.

Sobre el programa de incentivo a docentes e investigadores, la UNJu cuenta con docentes categorizados, muchos de ellos acreditaron antecedentes como posgrados, dirección de tesis, publicación de artículos, etc. Sin embargo, es pertinente mencionar que son pocos los docentes que cuentan con la categoría necesaria para la dirección de proyectos; por ejemplo, en la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales (SeCTER) o la postulación de becarios en el Consejo Interuniversitario Nacional. Una de

las problemáticas asociadas a esto fueron las pocas convocatorias que existieron para la categorización y recategorización de los profesores.

Para finalizar, respecto de los proyectos de investigación financiados por la UNJu a través de la SeCTER, se sabe que, en el año 2015, hubo una modificación de las bases para presentación de proyectos de investigación y se aprobó el Régimen de subsidios a la investigación para ser aplicado a la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU, CS Res. N° 271/15). Esta propuesta incorporó los Programas de investigación, “conceptualizados como ámbitos de investigación interdisciplinarios propuestos en función de temas y problemas en común que guardan grados de pertinencia, relevancia e impacto en los ámbitos científico, institucional, académico y social” (UNJU, CS Res. N° 271/15).

Esta modificatoria estableció cupos para la asignación de financiamiento a programas y proyectos en cada unidad académica: Facultad de Ciencias Agrarias 25%, Facultad de Ingeniería 25%, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales 25%, Facultad de Ciencias Económicas 15%, Instituto de Geología y Minería 5% e Instituto de Biología de las Alturas 5%.

Estos cambios se plasmaron en la práctica de las investigaciones, donde diversos formadores o directores en el marco de los proyectos de SECTER incluyeron a estudiantes, tesis y becarios, lo que permitió formarlos y motivarlos para la finalización de las carreras de grado y posgrado. Además, se apeló a un trabajo interdisciplinario con investigadores de otras disciplinas; por lo general, con aquellos con los que comparten edificio o dependencia. Por último, podemos destacar que los proyectos permitieron nuclear el trabajo de investigación de los equipos de cátedra.

Reflexiones Finales

Para finalizar, se identifica que el análisis del escenario en el que forman los investigadores del área de ciencias sociales en nuestro país, con énfasis en un contexto local como la provincia de Jujuy, presenta mayor comprensión desde su contextualización histórica y análisis de la dimensión política.

Como se señaló, los esfuerzos realizados desde el gobierno nacional, en relación con la formación, fueron paulatinos, pero con resultados concretos en la mejora de los indicadores. Los logros de las políticas científicas y tecnológicas entre los años 2005 y 2015 evidenciaron una tendencia de inversión en el campo, resaltando el aumento de investigadores, becarios y personal técnico; incorporación de científicos y tecnólogos, jerarquización de la profesión científica y tecnológica, retorno y vinculación de investigadores argentinos residentes en el exterior e incentivo a la relocalización de personal de ciencia y técnica en áreas del país que presenten vacancias y necesidades específicas de recursos humanos. Todos estos elementos dan cuenta que la formación de la base científica y tecnológica del país se constituyó en un elemento central de la planificación estratégica para el impulso de la innovación y desarrollo en la Argentina.

Aun así, todavía persisten las problemáticas sobre la concentración de recursos humanos en la región metropolitana, a pesar de la puesta en marcha de políticas de federalización en el campo de la ciencia.

En relación con la institución que conforma el estudio de caso, se afirma que la UNJu experimentó, en sus recursos humanos, un crecimiento exacerbado a partir de la década del 2010. Hasta ese momento la actividad de investigación se gestionaba en el marco de las unidades de investigación y los proyectos de investigación de la propia universidad, la presencia de investigadores y becarios con dependencia de organismos nacionales era menor.

El aumento significativo de los recursos humanos en el área de ciencias sociales en Jujuy se dio principalmente por la ampliación de los cupos y el desarrollo de políticas específicas de los organismos nacionales para fortalecer los indicadores. Por ejemplo, se destaca la implementación de instrumentos como Becas de Vacancia Geográfica (CONICET) o Bolsas de Becas Doctorales en el marco de proyectos PICTO (ANPCYT).

En este sentido, se advierte que la última década muestra un claro avance de los organismos nacionales y su centralidad en la promoción de las políticas científicas en Argentina. En las experiencias identificadas en Jujuy sobresalen las iniciativas de CONICET y de la ANPCYT. La primera congrega a los instrumentos de becas de posgrado y creación de unidades ejecutoras de doble dependencia. En el caso de la segunda, se centró en el financiamiento de diversos instrumentos a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica.

Una de las problemáticas que se encuentra en el sistema universitario en relación con los instrumentos que promueven la formación de los recursos humanos es que la mayor cantidad de estos tienen como principales destinatarios a estudiantes de posgrado; en contraposición, las propuestas que tienden a fortalecer el desarrollo de tareas de investigación en estudiantes de grado son acotadas. En relación con los indicadores vinculados a las carreras de posgrado en el área de ciencias sociales, en Jujuy, el aumento de la oferta acompañó el crecimiento de la propia institución.

Cabe aclarar que la explosión de propuestas de posgrados en Argentina ya se avizora en la década de los años noventa; mientras que en Jujuy esto se presentó recién en la década de los años dos mil, cuando la mayoría de las carreras de posgrados logró la acreditación por parte de CONEAU. Así también, los tipos de posgrados acreditados fue paulatino, en una primera instancia las carreras de especialización y maestría lograron el reconocimiento de los organismos nacionales; y recién en el año 2011 se logró acreditar la carrera de doctorado. Finalmente, en los últimos años, la dinámica de los posgrados en Jujuy refleja un aumento progresivo y sostenido de las ofertas y tasa de egreso.

Bibliografía

ALBORNOZ, M. y GORDON, A. (2011) “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009)”, en Albornoz, M. y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.

- ALBORNOZ, M. (2014). Cultura Científica para los Ciudadanos y Cultura Ciudadana para los Científicos en *Revista Luciérnaga*, 6 (11), 71- 77. DOI: [10.33571/revistaluciernaga](https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga)
- ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- BARSKY, O. Y DAVILA, M. (2004) “La carrera de posgrado en Argentina”, en Barsky, O.; Sigal, V. y Davila, M. (Coords): *Los desafíos de la Universidad Argentina* (pág. 449-485). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (2015) Informe de Gestión y resultados alcanzados hasta el 31/12/2015
- FELD, A. (2015) *Ciencia y política (s) en la Argentina, 1943- 1983*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- GENTILE, P. Y SAFORCADA, F. (2012) *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y Perspectivas críticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- HURTADO, D. (2010) *La ciencia argentina, un proyecto inconcluso (1930-2000)*. Buenos Aires: Edhesa.
- KINDGARD, A. (2009) “La política Jujeña en los noventa: Partidos y actores de poder” en Lagos, M. (Dir.) *Jujuy bajo el signo neoliberal. Política, sociedad y cultura en la década del noventa*. Jujuy: EdiUNJu.
- LAGOS, G. (2017) *Historia de la Universidad Nacional de Jujuy (1972 - 2015)*. Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy. <https://unju.edu.ar/historia.html>
- LUCHILO, L. (2010) Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas en Luchilo, L. (Comp.) *Formación de Posgrado en América Latina: políticas de apoyo e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.
- MENDONÇA, M. (2015) La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 150, 2015 | IISUE-UNAM pp. 171 -187.
- MENDONÇA, M. (2015) La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 150, 2015 | IISUE-UNAM pp. 171 -187.
- OTEIZA, E. (1992) *La política de investigación científica y tecnológica Argentina. Historia y perspectiva*. Buenos Aires: Centro Editor de Buenos Aires.

- ROVELLI, L. (2009) Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina la expansión institucional de los años 70 revisitada. *Temas y debates: revista universitaria de ciencias sociales*, Año 13, núm. 17, pp. 117-140.
- UNZÚE, M. Y EMILIOZZI, S. (2017) “Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015”, en *Temas y debates*, 21 (33), 13-33. <http://hdl.handle.net/2133/7689>
- UNZUÉ, M. Y ROVELLI, L. (2017) Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina en *TLA- MELAUA, Revista de Ciencias Sociales. Nueva Época*, 11 (42), 242-261, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9836/pr.9836.pdf
- VASEN, F. (2013) “Políticas para la investigación universitaria en Argentina. ¿Cuál es el lugar de las iniciativas institucionales?”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología (UNER)*, (46), 9- 32 http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_46/documentos/46_dossier01_vasen.pdf
- VESSURI, H. (2010) The current internationalization of the social sciences in Latin America: Old wine in new barrels? en Kuhn, M. & Weiderman, D. (Eds.) *Internationalization of the Social Sciences. Asia – Latin America – Middle East – Africa – Eurasia*. New Brunswick & Londres: Science Studies.
- WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumier.

El escenario pedagógico en el nivel superior: los vínculos a través del conocimiento, lo subjetivo y lo socio-afectivo

Higher Education Learning Scenario: Relationships through Knowledge, the Subjective and the Socio-affective Domains

Beatriz Norma Lambrisca*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

En el presente artículo se abordan aspectos desarrollados en el campo del nivel superior, a través de las estrategias de indagación previstas para la metodología cualitativa sobre la que se sostiene la investigación; porque a través de ella se pudo analizar cómo la naturaleza de las relaciones en las situaciones áulicas se determinan por la calidad de los vínculos, en los acuerdos y desacuerdos sobre las postulaciones construidas social y teóricamente, sobre planteos y postulaciones de hipótesis y sus presunciones, sobre las diversas posibilidades de combinaciones entre representaciones, conceptos y proposiciones de los aprendizajes, los alcances o los logros consensuados y acordados deliberadamente, vinculadas todas ellas a las acciones previstas.

El encuentro pedagógico se genera en un circuito de relaciones en que se establecen transferencias y contratransferencias, identificaciones y proyecciones de naturaleza intersubjetiva, en la que juega un papel primordial la afectividad como punto intermedio entre la transmisión de un saber y el aprendizaje, además de potenciar los procesos subjetivos de los miembros del grupo.

Palabras clave: conocimiento, relación, proceso enseñanza aprendizaje, subjetividad, sujetos

Abstract

This study, part of a broader research project which is based on the qualitative approach, analyzes human relationships in the classroom and how they are determined by different factors, such as the quality of the interactions, agreements and disagreements about social and theoretical constructions, presuppositions and suggested hypothesis, the different possible combinations of representations, concepts and learning approaches and deliberately agreed accomplishments. The pedagogical encounter takes place in a circle of relationships where transferences, counter-transferences, identifications and inter-subjective projections are established, and where affectivity plays a crucial role, as an intermediate point between knowledge transmission and learning, and enhances the subjective processes of the group members.

Keywords: knowledge, relationship, learning teaching process, subjectivity, subjects

* Argentina. Licenciada en Psicología y Especialista en Docencia Superior por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. nlambrisca@gmail.com.

Introducción

En la indagación desarrollada sobre “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes en el nivel secundario y superior”¹, se logró conocer y analizar cómo circulan los objetos de conocimientos de las disciplinas estudiadas en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación secundaria y superior; en cuyos escenarios pedagógicos se determinan las formas en que se generan y promueven el tránsito de los contenidos entre los/as estudiantes y entre docentes y estudiantes.

Para dicho estudio se recurrió a una metodología de investigación que responde a la lógica cualitativa donde se incluya para el análisis y desarrollo, la interpelación de la propia subjetividad de los involucrados en el estudio. En ella se apela al enfoque de investigación acción participativa, en tanto la propuesta se centra en vincular la acción con la reflexión de la praxis, mecanismo que da lugar al ciclo virtuoso de la dialéctica en tanto construcción espiralada de fundamentos teóricos productos de la propia creación colectiva.

En este caso se abordan resultados del nivel superior universitario, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), y del nivel no universitario, un Instituto de Formación Docente de la Capital jujeña, cuyos relevamientos se realizaron a través de observaciones de clases (teóricas, prácticas y talleres), entrevistas en profundidad (realizadas a docentes y estudiantes), y cuestionarios aplicados a estudiantes.

La indagación se centró en disciplinas humanísticas del área de la psicología, en cuyos espacios curriculares se puso el acento en los vínculos que se generaron -entre docentes y los estudiantes, y entre los estudiantes- en virtud de la generación de conocimiento construido en dichas disciplinas del nivel superior universitario; y en la Filosofía en el Instituto de Enseñanza Superior. Las entrevistas realizadas y los cuestionarios aplicados permitieron ampliar la base de información respecto del modo en que el/la docente presenta, propone y transmite el conocimiento y cómo perciben el interjuego de esas relaciones.

Las relaciones en el espacio áulico: entre el dilema pedagógico y los aspectos subjetivos

Las relaciones que se establecen entre los/as distintos/as actores en el escenario áulico se encuentran mediadas por el objeto de conocimiento de las disciplinas programadas para tales fines; cuyas actividades individuales o grupales constituyen el resultado de

¹ El trabajo es el resultado de una investigación desarrollada sobre “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, proyecto aprobado y avalado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales (SECTER) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), cuyo propósito fue conocer y determinar la transición de los objetos de conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación secundaria, superior universitario y no universitario. Razones por las cuales la indagación se desarrolló en una institución de nivel secundario, en otra de formación docente de nivel superior no universitario de la provincia y en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.

la propuesta pedagógica de los/as docentes que pueden ser atractivas y significativas mediante la resolución y elaboración de conflictos, de reflexión, análisis, confrontación y otras, posibilitando la participación de todos sus miembros; o, por el contrario, solo en una reproducción conceptual para dar respuesta y cumplimiento a cuestiones formales.

En el primer posicionamiento, se involucran procesos de conocimientos de tipos reflexivos, deliberados, dialécticos si se los aborda y sostiene de forma permanente para la promoción del desarrollo cognoscitivo. Algunos autores sostienen que las relaciones que se establecen entre los sujetos de la educación en las situaciones áulicas, influyen de manera categórica en los

... procesos de socialización, la adquisición de competencias y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de apreciación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar. (Coll, 1991, p. 106).

La naturaleza de las relaciones en las situaciones áulicas consiste en la calidad de los vínculos, en los acuerdos y desacuerdos de las postulaciones construidas teóricamente, en el planteo y postulaciones de hipótesis y sus presunciones, en las posibles combinaciones sobre el conocimiento, en los alcances o logros consensuados y acordados deliberadamente.

En el espacio de encuentro pedagógico se genera un circuito en las relaciones donde se establecen transferencias y contratransferencias, identificaciones y proyecciones, de naturaleza intersubjetiva, en la que está presente la afectividad como punto intermedio entre la transmisión de un saber y el aprendizaje, y en donde se potencian los procesos subjetivos de sus miembros.

Las interacciones de los sujetos de la educación a través del objeto de conocimiento se establecen en

... función de las relaciones sociales en la producción de subjetividad, ¿a qué nos referimos?, es indudable que no se trata sólo de relaciones sociales, sino de un espacio teórico que nos corresponde en el que se definen de qué modo ciertos aspectos de las relaciones sociales mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios. (Bleichmar, S. 2005, p. 82).

Aparecen las representaciones y normativizaciones de las personas involucradas. ¿Qué significa la producción de subjetividad? Siguiendo la línea conceptual de la autora citada, la producción de subjetividad se constituye en la

... singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares que no sólo la transforman y la modifican, sino que la instauran [...] los universales que hacen a la constitución psíquica, así como los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social. (2005, p. 83).

Las relaciones mediadas por el conocimiento producen cambios en las personas, en sus aprendizajes, en sus posicionamientos, perspectivas, en el desarrollo y progreso, que resultan incuestionable en las participaciones en el contexto educativo configurado histórica y culturalmente, lo que posibilita que emerjan novedades ante los nuevos conocimientos disciplinares.

La investigadora Alicia Lenzi realiza un planteo dialéctico sobre los procesos en los que se produce la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo un “enfoque sistémico-relacional” (2007, p.176), en los interjuegos de conocimientos dentro de los espacios áulicos en los que circulan y se incorporan tanto aquellos validados académicamente; los que los sujetos traen consigo construidos social, cultural e históricamente; las vivencias, actitudes, experiencias y posicionamientos personales, donde se validan como cognoscibles a partir de experiencias institucionales en las que se concretan y se autorizan para tales fines.

La dinámica del escenario pedagógico se define a partir de lo que genera o promueve el docente en función del grupo, sus necesidades, inquietudes, saberes previos, y otros, promoviendo la participación de los/as estudiantes en el que se expresen e interactúen, que realicen distintos aportes a través de sus posiciones, donde se les permita equivocarse, discernir, problematizar o cuestionar visiones diferentes, con argumentaciones y fundamentaciones acordes a tales posturas. La función y el rol del docente es la que permite e incentiva el intercambio y el debate, al mismo tiempo que instala una forma específica de funcionamiento y moderación para que los participantes puedan escuchar y respetar las diversas posiciones que se presentan.

En el abordaje y desarrollo de los saberes, pueden promoverse interacciones entre los implicados en los procesos de aprendizajes, desde un modelo más abierto, deliberado y dialéctico; o posicionarse en modelos más cerrados y enciclopedistas con escasa o nula relación entre sus miembros, en la que los conocimientos construidos social e históricamente son descalificados o no considerados. En el caso de un enfoque más abierto y dialéctico, se lo podría vincular con el genético-constructivista como representante de referentes significativos sobre la explicación de los procesos de cambios cognoscitivos, a través de la búsqueda de respuestas a interrogantes sobre cómo los sujetos se relacionan con sus “ambientes materiales y sociales, que están semióticamente codificados” (Lenzi, 2007, p.176).

Este enfoque implica una mirada compleja, en cuya dinámica emergen conocimientos nuevos acerca de los saberes disciplinares. En las situaciones áulicas determinadas históricamente y constituidas formalmente, se presentan diversas situaciones en donde emergen fenómenos imprevistos, simultáneos y notorios, y en las que se develan las trayectorias de cada sujeto.

Castorina sostiene que

... ninguna disciplina, desde la pedagogía, en sus distintas orientaciones, hasta la psicología, principalmente en su versión constructivista y socio-histórica, así como las didácticas, general y especiales, o la didáctica de las profesiones, e incluso la sociología escolar y hasta la historia de la educación, entre otras, puede dar cuenta por sí sola de las vicisitudes del estudio de los conocimientos en el aula y los modos de encarar las relaciones (2015, p.375);

lo que revela los entramados en las transiciones de los conocimientos, en las formas en que se relacionan las personas en dicho contexto, y de los resultados como procesos complejos para desentrañar.

En el imaginario social aparece la enseñanza en relación con la presencia de docentes y estudiantes interactuando en un espacio áulico. En ella el aprendizaje que se alcanza es el resultado de las participaciones en el escenario educativo, quedando relegados otros espacios de encuentro donde se entablan relaciones previas y posteriores; por ejemplo, cuando se planifica, se organiza, se estudia, se consulta, se intercambia con los pares, amigos, familias, etc. El espacio áulico debe ser concebido como una sucesión de lugares por donde el sujeto transita, atraviesa y se nutre ajeno a la historia y a lo geográfico.

En el campo pedagógico se promueven diversas reestructuraciones a nivel de pensamiento, se producen nuevas construcciones cognitivas, o reconstrucciones como consecuencia de la participación e interacción de los sujetos en dicho escenario. Este campo se define como un espacio social de acción, de relaciones específicas y objetivas entre posiciones, a través de su existencia y por las determinaciones que se otorga a los sujetos, en el sentido que le otorga Bourdieu (2005). Significa pensar el campo en términos de relaciones.

El aula se configura y se constituye en un espacio abstracto compuesto de fragmentos educativos uniformes;

... es un lugar donde la singularidad se construye a partir de interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales en una situación de copresencia, pero donde una gran proporción de aquellas relaciones, experiencias y comprensiones se construyen sobre una escala mucho mayor de lo que definimos como lugar en sí. (Elichiry, 2009, p. 23).

Espacio en el que tanto docentes como estudiantes se encuentran interpelados por posiciones divergentes, que en muchos casos no se corresponden con lo planificado, conformando un trasfondo fantasmático desde donde operan fuerzas subrepticias y subliminalmente, en el que se involucran aspectos cognitivos, socio-afectivos y subjetivos, en la cotidianidad con sus pares, con los/as docentes y con los otros actores institucionales.

Se establece un "...vínculo social donde se produce un encuentro y desencuentro entre, al menos, dos sujetos, un pasaje de la subjetividad a la intersubjetividad [...] en el que intervienen aspectos manifiestos, conscientes, latentes y fantasmáticos", asignando un carácter de configuración; con lo cual resulta necesario considerar las conductas explícitas, observables, y desocultar aquellas encubiertas que son estructurantes de la subjetividad. En la universidad, además la relación pedagógica se encuentra "...sostenida por el interjuego de los baluartes narcisistas de los docentes y de los alumnos [...] cuya formación universitaria, está atravesada por la fantasmática de la formación" (Cambursano, 2011, p.15).

Filloux destaca como aspecto importante de la formación el nivel de las interacciones, resaltando la capacidad de reflexión sobre las propias prácticas que posee el docente para

un retorno a sí mismo. Considera recuperar las bases inconscientes del proceso pedagógico en donde se articulen deseos y pulsiones para dar cuenta de lo ejecutante en el escenario y cómo éste aparece y se transfiere en el vínculo docente – alumno (Cambursano, 2011).

La autora argentina Marta Souto le asigna al acto pedagógico un lugar de encuentro, en cuyas relaciones se entrecruzan lo social, lo simbólico y lo subjetivo, en las que aparecen lo afectivo como motor de las vinculaciones, destacando especial atención a aquellos aspectos inconscientes y fantasmáticos subyacentes en la relación pedagógica (Cambursano, 2011).

La perspectiva metodológica y el campo de estudio

La perspectiva teórica de la investigación se enmarca en una metodología cualitativa, con un diseño flexible, y una lógica compleja y dialéctica, en la que se consideraron concepciones y sustentos teóricos sostenidos para la lectura de los elementos emergentes de la realidad educativa. El enfoque de la investigación acción participativa permitió vincular la acción con la reflexión de la praxis, en tanto construcción espiralada en una suerte de conjunción de aspectos teóricos-conceptuales con elementos de la realidad y de actividades colectivas.

La validación fue desarrollándose a través de los procesos de acción, interacción, participación, diálogos y vivencias, en las que se conectaron a través de consensos contruidos intersubjetivamente, y mediante el conocimiento específico del contexto sobre el que se desplegaba el tránsito exploratorio. En la dialéctica establecida entre los procesos de vinculación con la realidad, con los discursos emergentes, con el contexto institucional, el individuo y los grupos permitieron abrir espacios para la revisión y la autocrítica durante el proceso hacia el interior del equipo de investigación.

La adhesión a esta metodología supuso la simultaneidad en el transcurso de conocer e intervenir por parte de los investigadores, como también la participación de los sujetos involucrados en el proceso investigativo.

El conjunto de procedimientos considerados y previstos para la indagación sobre los procesos de circulación de los conocimientos en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación en las instituciones seleccionadas posibilitó reflexionar y determinar cómo los objetos de conocimientos en dichas interacciones permiten la transformación y superación de los conflictos cognitivos a través de un proceso dialéctico. La posibilidad de producir conocimientos implicó un desafío para realizar aportes a la comunidad educativa de la provincia de Jujuy, porque se trata de generar saberes auténticos e innovadores de la jurisdicción.

A continuación, se enuncian las estrategias para la indagación de la población seleccionada en el marco del enfoque metodológico investigativo:

- la observación participante tuvo la finalidad de identificar relaciones vinculares entre estudiantes, de éstos con los docentes y con los distintos actores de la institución, las acciones propuestas para la promoción del desarrollo cognitivo generados en las actividades pedagógicas. La utilización de la

observación participante permite, además, como señala Goetz y le Compte (1988), contemplar la actividad de los sujetos, escuchar sus conversaciones, e interactuar con ellos.

- *la entrevista* permitió realizar los encuentros con los actores, posibilitando una mayor comprensión de la perspectiva de la información que los/as protagonistas proporcionan. Éstas se desarrollaron en profundidad y se realizaron a estudiantes de las instituciones seleccionadas; a docentes de las clases observadas, para ampliar la mirada que poseen respecto de lo que genera el conocimiento que transmiten, como también al esclarecimiento de ciertos aspectos detectados en las observaciones; y a miembros de los equipos de conducción institucional.
- la aplicación de encuestas permitió recabar información acerca de la percepción y el sentido que les atribuyen los distintos actores involucrados a los objetos de conocimientos de las disciplinas estudiadas para la investigación. Éstas se aplicaron a los grupos de estudiantes de los cursos y asignaturas seleccionadas, lo que ayudó a identificar y abordar situaciones vinculares entre pares y de éstos con el objeto de conocimiento.

Si bien las instituciones educativas y académicas poseen “formas específicas de trabajo, reguladas por contratos y regulaciones que se han establecido para garantizar el logro de sus fines” (Baquero; citado por Aizencang, 2009, p. 17), éstas constituyen ejes vertebradores de trabajo institucional y colectivo que orientan las perspectivas, los propósitos y los fines que persiguen, estableciendo formas de vinculación específica entre sus miembros a través de diversos canales de comunicación. En ese entramado, las comunidades educativas – académicas, el/los objetos de conocimiento/s de las disciplinas constituyen la esencia sobre la que gira todo propósito que persiguen las mismas, desde sus mandatos fundacionales hasta las expectativas de la sociedad.

Los contenidos que se desarrollan son corpus de conocimientos definidos y expuestos en los diseños curriculares y los planes de estudios que presentan las instituciones de nivel superior resultan incuestionables y aparecen como verdaderos. Se caracterizan por ser programados, organizados, secuenciados y planificados, transmiten visiones del mundo autorizadas, fundamentados bajo supuestos científicos por sobre los saberes construidos socialmente; y quienes transmiten los contenidos, los/as docentes, se encuentran autorizados y avalados para ejercer la función.

De las poblaciones seleccionadas se trabajó con franjas etarias diferenciadas, sujetos de la educación secundaria y sujetos de la educación superior, con el fin de analizar diferencias o semejanzas en las formas de vincularse entre ellos a través de los saberes que se desarrollan y/o se producen en los entornos pedagógicos de las instituciones. Por estas razones, la indagación se llevó a cabo en una escuela secundaria, un Instituto de Formación Docente de Nivel Superior no universitario de la Provincia (ambas de la ciudad Capital), y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU, de la ciudad de San Salvador de Jujuy y de la sede de San Pedro de Jujuy.

Los espacios, las formas de tramitar las relaciones, los tiempos y las gestiones en las instituciones varían notablemente. Constituyen estructuraciones diversas, lo cual

hace que los conocimientos circulen de forma diferenciada. Éstos aparecen regulados y normativizados bajo formas de control y de las características institucionales propias en la que la particularidad promueve relaciones peculiares y únicas.

Las características de los sujetos en los distintos niveles del sistema educativo varían y cobran singularidad en el entramado sobre el que se producen las relaciones y las formas de vincularse. En el caso de la escolaridad secundaria, por lo general, son adolescentes los que asisten, además de adultos referentes institucionales que desarrollan y cumplen funciones específicas, por lo que establecen formas particulares de vincularse con ellos. En el nivel superior los que asisten son jóvenes adultos con otros intereses, perspectivas y motivaciones.

El decir de los sujetos sobre las relaciones mediadas por el conocimiento

Ante la categoría definida sobre el lugar del conocimiento en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje del nivel superior, se destacó que de los contenidos desarrollados en la asignatura les resultan relevantes y significativos a los/as estudiantes para su formación profesional. Además, los saberes desarrollados en las disciplinas les permiten ampliar el campo de conocimiento, para poder interpretar y realizar lectura de la realidad educativa, reflexionar, indagar, cuestionar y problematizar acerca de dichos conocimientos. Estas son manifestaciones de los/as estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.

Los contenidos disciplinares abordados perteneciente a las Ciencias Sociales y Humanas develan las capacidades y estrategias del docente para definir y prever la efectivización y concreción en el tratamiento de éstos para alcanzar un real tratamiento y transferencia a situaciones cotidianas. Se observó cómo, en el desarrollo de éstos, aparecieron disparadores creativos, innovadores, con apertura al diálogo, la confrontación y la escucha atenta; lo que posibilitó la interacción y el análisis entre los miembros de la clase. Los/as estudiantes destacaron que, a través del proceso y tratamiento de los contenidos en las disciplinas, les posibilitan interactuar con sus pares, con docentes de la cátedra (en una amplia mayoría), y con otros sectores de la comunidad.

La problematización del conocimiento y de conflictos planteados frente al objeto estuvieron presentes por lo general en los diferentes desarrollos de las actividades pedagógicas, en las que los/as docente de cátedras impulsan las relaciones y los vínculos entre los miembros de manera constructiva y continua. Los conflictos a nivel cognitivo que se presentan en el aula trascienden el espacio, así lo manifestaron los/as estudiantes. Incluso, ante ciertas dificultades, recurren a diversos docentes y compañeros de otras asignaturas o avanzados de la carrera. Se observa cómo los contenidos que se originan en un marco institucional a través de la estructuración y planificación que éstas poseen. Su tratamiento y desarrollo les permite a los sujetos de la educación analizar, reflexionar y transferir el contexto socio-histórico-cultural.

El diálogo en los espacios áulicos abre posibilidades para actividades colectivas, promoviendo acciones colaborativas. Los encuentros posibilitan vínculos entre sus miembros, constituyen el resultado del conjunto de actividades y de tareas que propongan

los/as docentes, produciendo efectos y formas de apropiación de los contenidos ya sean de tipos significativos o repetitivos. En las interacciones entre pares, y entre estudiantes y docentes, se generan diferentes formas de circulación del conocimiento, se develan aspectos subjetivos, representaciones, impresiones y huellas socio-histórico-cultural de cada sujeto. En este escenario se presenta al otro como sostén y figura soporte, y éste constituye un andamio ante la presencia de la duda o el conflicto con el conocimiento.

Aspectos emergentes de la situación áulica

En la institución del nivel superior seleccionada, se observaron formas particulares de circulación del conocimiento como resultado de las actividades propuestas por la docente a cargo de la asignatura. En dicho espacio curricular la particularidad estaba dada porque la profesora había asignado temáticas a los diferentes grupos de estudiantes para que expongan y las desarrollen en las clases en tiempos asignados. Previamente debían presentar una planificación con ciertos requisitos, tales como proponer estrategias de trabajo para su abordaje y contener los tres momentos de una actividad áulica: inicio, desarrollo y cierre. Una vez concretada la actividad asignada, el desarrollo de las clases estuvo a cargo de los grupos de estudiantes (modalidad que fue asignada por la docente a cargo de la asignatura).

En el caso del desarrollo de las clases a cargo de uno de los grupos, se observó un clima de respeto; de disposición al trabajo; de atención puesta en el desarrollo del contenido y de la resolución de las consignas que realizaban los pares. Los grupos estaban situados en la escucha activa, participando de las actividades propuestas, logrando abrir y generar un espacio favorable para las interacciones, la construcción y reconstrucción de conocimientos, transformándolo en un escenario ideal de aprendizajes.

La temática abordada posibilitó, además, el abrir el espacio para la reflexión, la transferencia, la confrontación y la relación con la vida cotidiana, refirieron las estudiantes, ya que como madres y/o hermanas mayores las inducía a exponer sus propias vivencias. El proceso de circulación/ transición del conocimiento, puesto de manifiesto y observado en las expresiones y revelaciones de las participantes, evidenció la perspectiva y el enfoque que se le dio al proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de que algunos momentos de la clase se tornaban expositivos y giraban en torno al desarrollo teórico de la temática, contó con aceptación del grupo sobre el ofrecimiento.

Concluida la clase, se pudo rescatar expresiones de las participantes en las que consideraron que los conocimientos abordados les permiten ampliar el campo para su formación profesional; además de provocarles interrogantes, replanteos teóricos como formas de incentivarlos a continuar indagando, confrontar con otros saberes como el de analizar y revisar otros posicionamientos.

La transición del conocimiento y el aprendizaje

Las instituciones educativas de los distintos niveles del sistema transmiten saberes culturalmente sancionados en el marco de un proyecto político; los que cobran relevancia

cuando los/as estudiantes se apropian de esos contenidos, cuando se vinculan original, creativa y auténticamente con el conocimiento, y cuando utilizan estrategias propias de aprendizaje para su asimilación.

De las encuestas y entrevistas realizadas sobre las estrategias que los/as estudiantes utilizan para alcanzar los aprendizajes, los/as estudiantes aludieron que esencialmente la lectura y la realización de resúmenes les permite lograr una mayor comprensión de los temas, también conversar con los/as compañeros/as acerca del contenido abordado; lo que denota la circulación de los saberes académicos entre los sujetos de la educación superior, estableciendo una correlación con los aprendizajes alcanzados. Se destaca además la relevancia de prestar atención en las clases, de las explicaciones que brindan los/as docentes, de mirar videos explicativos, entre otros, que se señalaron como acciones superadoras para el logro aprendizajes más significativos. Ello remite a modos individuales de apropiación de conocimientos, construidos por los sujetos de la educación a lo largo de la trayectoria educativa.

Bibliografía

- AISENSEN, D; CASTORINA, A.; ELICHIRY, N.; LENZI, A.; SCHLEMENSON (Comps.). (2007). *Aprendizaje. Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires, México: Noveduc.
- AIZENCANG, N. (2009). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En Elichiry N. (Comp). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- ANIJOVICH R. Y MORA S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada que hacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO R. Y TERIGI F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Revista Apuntes Pedagógicos*, N° 2. UTE/ CTERA.
- BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- CAMBURSANO, S. (2011). *Relación Pedagógica en la Universidad. Intersubjetividad y Formación*. Catamarca: Facultad de Humanidades de Catamarca, Encuentro Grupo Editor.
- CASTORINA, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Ser ndagaciones* vol.25 no.2. Disponible en línea: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852015000200007&script=sci_arttext

- COLL, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. *Revista colombiana de educación* n°27: 1-37. Disponible en línea: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304/4336>
- EDWARDS V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. *Cuadernillo de Dimensión Educativa* n°31.
- ELICHIRY, N. (2009). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- FRIGERIO, G. (1988). Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva para pensar la educación. En Filmus, D. y Frigerio, G. *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Cuaderno FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOETZ Y LE COMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LENZI, A. (2007). Construcción de conocimiento en el aula. En Aisenson, D; Castorina, A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson (Comps.). *Aprendizaje. Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*". Buenos Aires-México: Noveduc.
- NAJMANOVICH, DENISE (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires: Noveduc/ Perfiles.

ARTÍCULOS

La Scuola Siciliana y sus problemáticas de traducción cultural al español

The Sicilian School: Issues in Cultural Translation into Spanish

Augusto Gonzalez Molina*

Recibido: 20/05/2021 | Aceptado: 02/09/2021

Resumen

En el presente trabajo se aborda una selección de textos poéticos pertenecientes a la Scuola Siciliana que, en primer lugar, nos permita reflexionar en torno a la problemática de la traducción de una lengua literaria antigua al español moderno. En segundo lugar, la línea de trabajo se basa en indagar la problemática de traducción desde la traslación del léxico específico que nos retrotraiga al código cultural de estos textos. Se tiene en cuenta los conceptos y tópicos propios de la lírica trovadoresca y los temas de la lírica culta castellana para lograr una recomposición del universo cultural medieval una vez llevados al español como lengua de llegada.

Por ello el enfoque utilizado proviene del método de la traducción cultural y la adaptación, y elementos de la teoría de la equivalencia para ensayar la reconstrucción del contexto de este corpus, así como las marcas propias del género poético, dejando de lado cuestiones formales como la métrica y la rima. En cuanto al método filológico, la investigación y el análisis prescinden de la ortografía del español medieval para adaptarla a los tiempos modernos, tomando solo aquellos términos que puedan responder a la estética y escritura de la Edad Media. Cada texto en lengua original se presenta junto a su traducción para ser tratados de forma espejada y avanzar con el análisis desde el mencionado marco teórico.

Palabras clave: literatura italiana medieval, Scuola Siciliana, traducción, traducción cultural

Abstract

This research analyses a selection of lyrical texts belonging to the Sicilian School, which allows us to reflect on translation problems from an ancient literary language into a modern one. The research is based on inquiring about issues arising out of the translation of specific lexicon, and how it would take us to the cultural code of those texts. We consider the concepts and themes of the Troubadours poetry and the Castilian cult poetry to reconstruct the medieval cultural universe once they are translated into Spanish. The study is based on the cultural translation method and the equivalence theory in order to attempt a context reconstruction in this *corpus*

* Argentina. Licenciado en Letras, Universidad Nacional de Salta. Docente de Literatura Española, Universidad Nacional de Salta. Becario Doctoral, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), CONICET. augusto.gonzalezm@hotmail.com

and to reproduce the characteristics of the lyrical genre, disregarding formal issues as metrics and rime. The analysis does not consider the medieval Spanish orthography when adapting it to modern times, considering only specific terms related to aesthetics and writing in the Middle Ages. Each text is presented in the original language alongside its translation to be examined together from the previously mentioned theoretical framework.

Key words: cultural translation, medieval Italian literature, Sicilian School, translation studies

El proceso de traducir no implica solamente transferir significados de un texto de una lengua hacia otra. La traducción no es solamente interlingüística sino también cultural, puesto que pone en práctica la identificación de una serie de configuraciones, ideas, imaginarios y connotaciones que exceden muchas veces lo lingüístico. Por ello es que si consideramos la traducción como proceso (v. García Yebra, 1981), aquella se presenta en dos partes: la comprensión y la expresión. Téngase en cuenta que el trabajo del traductor parte de su rol de lector y luego de mediador entre lenguas. Pero la expresión no solamente comporta la noción de lenguas, sino que debemos otorgarle un dinamismo y una dimensión más amplia:

... hay que considerar que la traducción no se sitúa en el plano de la lengua sino en el plano del habla y que no se traducen unidades aisladas, descontextualizadas, se traducen textos. (Hurtado Albir, 2001, p. 41).

Ahora bien, retomando la cita anterior, es necesario considerar la dimensión problemática de la traducción literaria. El uso del lenguaje para la creación ficcional constituye un camino diferente de aquellos textos que tienen otras finalidades (piénsese, a modo de ejemplo, un texto jurídico o técnico); los textos literarios se hallan están anclados en una determinada cultura (Ibid., 63), lo que llamaremos a partir de ahora contexto. Este remite entonces a una serie de configuraciones sociohistóricas, estilísticas, artísticas y culturales que, de cierta manera, influyen en la producción y en el proceso de formación de discursividades que atañen a estructuras profundas en la materia textual. Un ejemplo de esto es la Escuela Poética Siciliana (Scuola Siciliana) del siglo XIII, de la que no contamos prácticamente con traducciones al español. En su contexto histórico, la Scuola Siciliana constituyó la lírica culta gestada en la corte del rey Federico II; dicha escuela tuvo como modelos la lírica de los trovadores provenzales, con la gran diferencia que los sicilianos no pensaban sus producciones para ser ejecutadas a través de la música (Petronio, 2007). Al mismo tiempo, esta escuela poética promovía el ideal cortesano, mas no tanto una consecuencia: “La lirica volgare non è il prodotto o riflesso di un esistente stile di vita cortese ma ne è essa promotrice e definitrice, assieme al romanzo”¹ (Varvaro, 2007, p. 92). Este crítico además hace hincapié en la creación poética sin cuestiones políticas, dando lugar a un proyecto que caracteriza a estos poetas desde una lengua literaria (el

¹ “La lírica vernácula no es el producto o el reflejo de un existente estilo de vida cortesano, sino que es su promotora y definidora, junto a la novela” (Traducción propia).

considerado *volgare*, “lengua vernácula”) y genera, de este modo, un propio sistema: “... punta invece a dotare la corte di un’ulteriore manifestazione della sua eccellenza: una lingua letteraria volgare che competa con le altre, una produzione d’amore che dia prova della qualità squisita di chi qui vive e opera” (Ibid., 93)².

Dadas estas coordenadas históricas y lingüísticas, resulta imperioso que el traductor se pregunte acerca de las problemáticas que giran en torno a la tarea y el proceso de traducir textos literarios de la Edad Media, sin una base de traducciones previas³. El primer aspecto a tener en cuenta es el abismo lingüístico que media entre la lengua literaria de los poetas sicilianos y la lengua italiana actual, lo cual lleva al segundo aspecto. Si nos basáramos en el sistema del italiano moderno, la traducción ya estaría mediada por otra en el plano diacrónico, hecho que dispara un interrogante: ¿de qué manera abordamos la producción siciliana desde un punto actual y en español? La distancia cultural es también un eje que recorrerá la lectura del corpus poético, ya que aquella pone al lector en un lugar de traducción de códigos y categorías socioculturales que no existen en su contexto siglos después.

En el presente trabajo se aborda una selección de textos poéticos pertenecientes a la Escuela Siciliana. Debe aclararse que fue seleccionado un corpus⁴ que permita reflexionar en torno a la problemática de la traducción de una lengua literaria antigua al español moderno. En segundo lugar, la línea de trabajo se basa en indagar la problemática de traducción desde la traslación del léxico específico que nos retrotraiga al código cultural de estos textos. Se tiene en cuenta los conceptos y tópicos propios de la lírica trovadoresca y los temas de la lírica culta castellana para lograr una recomposición del universo cultural medieval una vez llevados al español como lengua de llegada.

Por su parte, los siglos existentes entre uno y otro contexto son muchos y plantean una distancia cultural enorme. Por ello,

... en ocasiones el vínculo ideológico de los textos con su contexto cultural es tan elevado, que se plantean problemas éticos al traductor... En nuestra visión de la traducción, el traductor habría de tener en cuenta *siempre* el sesgo potencial de su versión, determinado por la distancia cultural. (Carbonell i Cortés, 1999, p. 154).

Por lo tanto, el enfoque utilizado proviene del método de la traducción cultural y la adaptación (Carbonell i Cortés, 1999; Pym, 2016), así como elementos de las teorías

² “...apunta en cambio a dotar a la corte de una manifestación ulterior de su excelencia: una lengua literaria vernácula que completa con las demás, una producción de amor que dé prueba de la exquisita calidad de quien vive y obra” (Traducción propia).

³ Aclaremos que, aunque no existen antologías o estudios que aborden la traducción del corpus siciliano al español, no descartamos los aportes valiosos realizados por la italianista Ana María Domínguez Ferro. Esta investigadora gallega se dedicó a analizar los textos provenientes de la Scuola Siciliana, abordándolos en su lengua original.

⁴ Dicho corpus está tomado de la edición y estudio a cargo de Gianfranco Contini en Mattioli, Pancrazi & Schiaffini (1961).

de la equivalencia (Nida y Tauber, 1986) para ensayar la reconstrucción del contexto de este corpus así como las marcas propias del género poético, dejando de lado cuestiones formales como la métrica y la rima. En cuanto al método filológico, la investigación y análisis prescinden de la ortografía del español medieval para adaptarla a los tiempos modernos, tomando solo aquellos términos que puedan responder a la estética y escritura de la Edad Media. Debe aclararse que cada texto en lengua original se presenta junto a su traducción para ser tratados de forma espejada y avanzar con el análisis desde el mencionado marco teórico. Se entiende por traducción cultural al enfoque basado en el “giro cultural” (*cultural turn*) desde la década del 1980 en la traductología alemana:

What is dominant in the three new basic approaches recently presented in Germany (Hönig and Kußmaul 1982; Reiß and Vermeer 1984 and Holz-Mänttari 1984) is the orientation towards cultural rather than linguistic transfer; secondly, they view translation, not as a process of transcoding, but as an act of communication; thirdly, they are all oriented towards the function of the target text (prospective translation) rather than prescriptions of the source text (retrospective translation); fourthly, they view the text as an integral part of the world and not as an isolated specimen of language (Snell-Hornby citado en Carbonell i Cortés, 1999, p. 13)⁵.

Finalmente, la adaptación refiere a una de las estrategias de la equivalencia en traducción de Vinay y Darbelnet. Dicha estrategia “referiría a conceptos diferentes que tienen funciones culturales más o menos equivalentes (Pym, 2016, p. 37).

Contextos y problemáticas del corpus siciliano

La tarea de traducir un texto lejano temporal y lingüísticamente hablando se configura como la primera problemática a resolver. Los poemas de la Scuola Siciliana están escritos en lengua siciliana medieval, lo cual ya difiere en la constitución de una traducción intralingüística (al siciliano moderno), y del mismo modo, si se efectúa una traducción al español moderno. Se destaca la diferenciación que existía entre el latín como lengua literaria y el *volgare*, el cual no alcanzaba aún un estatus de lengua hasta que en siglo XIII aparecieron textos en una lengua común que no fuera la del antiguo imperio romano:

Il dialetto siciliano era già sopra agli altri, come confessa Dante. E in Sicilia troviamo appunto un volgare cantato e scritto, che non è più dialetto siciliano e non è ancora lingua italiana, ma è già, malgrado gli elementi locali, un parlare

⁵ “Lo dominante en estos tres nuevos acercamientos recientemente presentados en Alemania (Hönig and Kußmaul 1982; Reiß and Vermeer 1984 and Holz-Mänttari 1984) es la orientación hacia la transferencia cultural más que a la lingüística; segundo, ellos ven la traducción no como un proceso de transcodificación sino como un *acto de comunicación*; tercero, están orientados hacia la *función del texto de llegada* (traducción prospectiva) más que a las prescripciones del texto fuente (traducción retrospectiva); cuarto, consideran el texto como una *parte integral del mundo* y como uno un espécimen asilado de la lengua.” (Traducción propia, el énfasis es del autor original).

comune a tutt'i rimatori italiani, e che tende più e più a scostarsi dal particolare del dialetto, e divenire il linguaggio delle persone civili (De Sanctis, 2017, p. 11)⁶.

Esta afirmación de Sanctis ya plantea un primer acercamiento sociolingüístico: la cuestión de la lengua poética y el prestigio del dialecto en su escritura. Partiremos entonces de la consideración que la lengua a traducir es una lengua literaria que marca una tradición estética, dejando de lado las discusiones en torno a la lingüística diacrónica y la dialectología. Luego, el tratamiento de estos textos en el proceso traductor debería tener en cuenta el lenguaje y el género literario fundantes de tradición (principalmente, por la adopción del soneto como nueva forma de poesía). Tómese con ejemplo el siguiente soneto de Jacopo da Lentini:

Amor è un[o] desio che ven da core
per abbondanza di gran piacimento;
e li occhi in prima genera[n] l'amore
e lo core li dà nutrimento.

Ben è alcuna fiata om amatore
senza vedere so 'namoramento,
ma quell'amor che stringe con furore
da la vista de li occhi ha nas[ci]mento:

ché li occhi rapresenta[n] a lo core
d'onni cosa che veden bono e rio,
comè formata natural[e]mente;

e lo cor, che di zo è concepitore,
imagina, e [li] piace quel desio:
e questo amore regna fra la gente.

(Mattioli, Pancrazi & Schiaffini, 1961 p. 90)

Al ensayar una primera traducción del soneto anterior, aquella arroja el siguiente texto:

Amor es un deseo que viene del corazón
por abundancia de gran placer;
y los ojos directamente generan el amor
y el corazón les da alimento.

Verdad es que alguna vez que el amante
[ame] sin ver a su amada,

⁶“El dialecto siciliano ya se encontraba por encima de los otros, como confiesa Dante. Y en Sicilia encontramos un *volgare* cantado y escrito, el cual ya no es más un dialecto siciliano y no es aún la lengua italiana, pero es ya, a pesar de los elementos locales, un habla común a todos los líricos italianos, y que tiende más y más a alejarse de la particularidad dialectal, y devenir así el lenguaje de las personas civiles” (Traducción propia).

pero aquel amor que abraza con furor
de la vista y de los ojos tiene nacimiento:

pues los ojos presentan al corazón
de cada cosa que ven lo bueno y malo,
como está formada naturalmente:

y el corazón, que de aquello es receptor,
imagina y le place ese deseo:
y este amor reina entre la gente.

El texto en siciliano ya presenta una serie de problemáticas en cuanto al léxico y su traducción. Dos voces como *'namoramento* (v. 6) y *concepitore* (v. 12) generan una serie de posibilidades a la hora de traducirlos al español moderno. El primero es definido como un truncamiento por síncope del italiano actual *innamoramento*, “amore in atto, relazione amorosa”⁷, es decir, “amor en acto, relación amorosa” o también “acto amoroso”. En el primer ensayo de traducción se utilizó el término “amada” según las observaciones de Gianfranco Contini (“amore, persona amata”); sin embargo, entra en juego el sentido del v. 6 en lo que respecta al proceso de enamoramiento del amante. Al cambiar el sintagma “su amada” por “su relación amorosa”, el texto desplaza el sentido de la lectura desde un individuo en particular hacia el aspecto más general del acto de amor o amoroso, por lo que el verso quedaría “[ame] sin ver *su acto*”, cambiando de manera más específica la causa de su actitud.

Por otra parte, el lexema *concepitore* fue traducido como “receptor”: “y el corazón, que de aquello es receptor, / imagina y le place ese deseo:/ y este amor reina entre la gente” (vv. 12-14). En italiano *concepitore* es sustantivo derivado del verbo *concepire* tiene una serie de acepciones diferentes, pero con un sentido en común, que es recibir (*accogliere*):

2. a. Recibir en el propio ánimo, comenzar a sentir, a probar/intentar, a nutrir un cierto sentimiento.
- b. Recibir en el intelecto, en la conciencia, entender [...]
- d. Más genérico, recibir para sí mismo (*Enciclopedia Treccani*, s.f.)⁸

El *TLIO* define el sustantivo derivado como “aquel que recibe (una imagen)” (*TLIO*, s.f.). En ese caso, extrapolando las definiciones desarrolladas, es posible cambiar el verso 12 y ensayar otros sentidos al margen de “receptor”, ya que se pone en práctica un papel activo de la mente. Existen ahora las siguientes posibilidades: la primera, “y el corazón, que aquello percibe”; la segunda, “y el corazón, que de aquello entiende”. En el primer caso, el corazón como metáfora del amor usa sus sentidos para distinguir lo malo y bueno, mientras que, en el segundo, traducido a partir del verbo *entender*, se está frente a una metáfora del amor como entendimiento, con poder de intelectualización. Por lo tanto,

⁷ Todas las definiciones del léxico de la lengua de origen se basan en la *Enciclopedia Treccani* (s/f) y el *Tesoro della Lingua Italiana delle Origini* (*TLIO*, s/f) en sus versiones digitales en línea.

⁸ Traducimos directamente del italiano.

traducir la voz siciliana *concepitore* dispara una serie de posibilidades que el traductor deberá tener en cuenta tanto en su lectura como en la transmisión del mensaje. En un principio, la equivalencia de *concepitore* como “receptor” es válida, pero no hay que dejar de lado los otros sentidos a través de los cuales pueda pensarse este verso del poema de Lentini.

El segundo ejemplo corresponde un texto de Pier della Vigna:

Amore, in cui disio ed ho speranza,
di voi, bella, m'ha dato guiderdone,
e guardomi infinché vegna allegranza,
pur aspettando bon tempo e stagione.

Comòm ch'è in mare ed ha spene di gire,
e quando vede il tempo, ed ello spanna,
e già mai la speranza no lo 'nganna,
così facc'io, madonna, in voi venire. ...

(Mattioli et al., 1961 p. 121)

La traducción del fragmento anterior sería:

Amor, en el que deseo y tengo esperanza,
de vos, bella, me dio galardón,
y estoy en la espera para que venga alegría
siempre esperando buen tiempo y buena estación.

Como un hombre en el mar que espera moverse,
y cuando es tiempo, y alza la vela,
y ya nunca la esperanza lo engaña⁹,
así hago yo, mi señora, hacia vos venir.

En principio, esta traducción del texto de Della Vigna demuestra la posibilidad de adoptar el estilo propio de la poesía culta castellana de la Edad Media. Esto se debe, en primer lugar, al uso del pronombre *vos* como segunda persona singular de respeto (cfr. Fontanella de Weinberg, 1977), vinculando este uso como indicio de tratamiento reverencial del enunciador lírico con la amada¹⁰. En español esto se ve afectado a partir de la modalidad del voseo cortés como un tratamiento respetuoso, el cual se dio “... como un reconocimiento desinteresado de una autoridad divina o mundana” (Cisneros Estupiñan, 1996, p. 30). De este se deriva la siguiente consideración:

⁹ Podemos traducir *'nganna* también como “abandonar, desilusionar”.

¹⁰ Pensemos en el ámbito español y las canciones del marqués de Santillana, cuyo modelo poético podemos comparar con la Scuola Siciliana, como ejemplo para traducir.

... De manera que en los siglos XII y XIV se debe considerar, más que todo, la relación estamental, aunque también estarían presentes factores como lazo familiar, sexo, rango social, cercanía afectiva. Los valores de tratamiento serían, entonces, los siguientes: *vos* reverencial usado teniendo en cuenta el rango estamental; *vos* de distanciamiento social para individuos de estratos inferiores. (Ibid., p. 32).

Retomando la propuesta de traducción del siciliano al español, se observa entonces suficiente sustento para generar una equivalencia cultural, es decir, una equivalencia que permite a los lectores de la lengua de llegada recrear el contexto cultural y artísticos del texto de partida. Para ello, el traductor

... debe buscar la equivalencia y no la identidad. En cierto sentido, esta afirmación es otra manera de decir que hay que reproducir el mensaje en vez de conservar la forma de las expresiones pero subraya la necesidad de modificar radicalmente ciertas frases (Nida y Tauber, 1986 p. 29).

Otro elemento clave para llevar a cabo este tipo de traducción cultural es el término *madonna*, contracción de *mia donna*, “mi señora”. Si se compara producciones hispánicas, se observa el uso de este apelativo a la mujer amada en la lírica culta principalmente:

Señora, qual soy venido
tal parto [...] (López de Mendoza, 1988, p. 21)

[...]

Quien de vos merced espera
señora, nin ben entiende
¡ay qué poco se le entiende! ...

Señora, quered mandar
perdonar
a mí, que poder tenéis... (Mena, 1989, p. 11. El énfasis es propio)

Estas comparaciones muestran, entonces, que existe un código léxico propio de la lírica culta amorosa europea¹¹, lo que posibilita la acción traductora en cuanto a trasladar el corpus siciliano a una lengua poética similar en español. A su vez, remontarse al sistema de la literatura española medieval permite generar no solo comparaciones sino también pensar estrategias de adaptación de los textos de la Scuola Siciliana. Cabe señalar que aún debe resolverse si remitirse al español medieval o bien utilizar como vehículo de lectura el español moderno con estas aclaraciones para que la lectura del corpus siciliano no esté viciada de “modernismos” y se aleje definitivamente de su contexto cultural.

¹¹ El origen se encuentra en los trovadores: “Si el poeta-enamorado es el *om*, ‘vasallo’, la mujer cantada es la *domna*, la *domina*, señora en el más alto sentido feudal, palabra que ha dado en francés *dame*, de donde procede el castellano *dama*” (Riquer, 1975, p. 84).

Traducibilidades retóricas

En este apartado se indaga acerca de las posibilidades no léxicas o semánticas, sino en cuestiones de retórica adaptada en la traducción de la lírica de la Scuola Siciliana. Ahora bien, ¿qué sucedería si queremos trasladar expresiones propias del corpus en la lengua de llegada? Este interrogante es planteado según una serie de versos que forzosamente serán traducidos y adaptados para lograr un efecto de lectura de esta producción poética medieval. Veamos entonces un fragmento (vv. 1-10) del siguiente poema de Giacomino Pugliese:

Morte, perché m'hai fatta sì gran guerra,
che m'hai tolta madonna, ond'io mi doglio?
La fior de le belleze mort'hai in terra,
per che lo mondo non amo né voglio.
Villana Morte, che non ha' pietanza,
disparti amore e toglì l'allegranza
e dàì cordoglio,
la mia allegranza post'hai in gran tristanza,
ché m'hai tolto la gioia e l'alegranza
ch'avere soglio. [...] (Mattioli, et al., 1961, p. 146)

A continuación, se presenta una primera propuesta de traducción:

Muerte, ¿por qué me hiciste gran guerra,
que me has quitado mi señora, en donde yo lloro?
La flor de las bellezas matado has en tierra,
por lo que el mundo ni amo ni quiero.
Villana Muerte, que no tenéis¹² piedad,
separáis amor y quitáis alegría
y dais cuita,
mi alegría has puesto en gran tristeza,
porque me quitaste gozo y alegría
que tener solía. ...

El yo lírico presenta el amor perdido, es decir, el potencial lector está frente a un planto por parte del enamorado, el cual llora la ausencia de la amada. Este es un tópico del amor cortés y de la lírica trovadoresca (cfr. Riquer, 1975), en el que el enamorado hace uso del apóstrofe como recurso estilístico para expresar su tristeza y dolor por la no presencia amorosa. En tierras ibéricas, el término *cuita*, proveniente de la lírica galaico-portuguesa medieval, en particular de las *cantigas de amor*, como señala Deyermond (1999), da cuenta del sufrimiento de amor por parte del hombre como tópico que aparece y resulta más

¹² Esta conjugación genera un conflicto de sentido ya que no sabemos si el yo lírico trata la muerte como una igual (*tú*) o como un superior con reverencia (*vos*). Preferimos la última forma dada la figura del enunciatario que el enunciadador construye, a la que este se dirige.

adecuado para la traducción de *cordoglio* en el v. 7 (“pianto, lamento” según la *Treccani*) y que manifiesta una dimensión más interior: “Sentimiento de profunda aflicción del ánimo, debida a sucesos dolorosos; sentimiento luctuoso” (*TLIO*, s/f)¹³.

El tratamiento de esta temática es similar a la que aparece en textos de poetas como el Marqués de Santillana y Juan de Mena. La lírica culta castellana, desde sus cancioneros, presenta una pluralidad de voces en lo que refiere el proceso de recopilación. Como afirma Deyermond:

Contienen los cancioneros dos tipos principales de poemas: la canción lírica (breve, concebida originariamente para el canto, y, por lo general, de tema amoroso, aunque se dan también canciones religiosas y panegíricas) y el decir de índole doctrinal panegírica, narrativa o satírica (considerablemente más amplio, cuyo objetivo era la lectura o la recitación). (1999, pp. 314-315).

Retomando el aporte de este hispanista en cuanto a la canción lírica castellana, y teniendo en cuenta que no se efectúa un ensayo de moldes genéricos, las observaciones en torno a la traducibilidad de la lengua poética siciliana se basan en criterios retóricos. En el caso del Marqués de Santillana, deja entreverse una retórica similar en una canción de temática similar, donde el uso de algunos términos reconstruye, más bien, construye la pérdida amorosa teniendo en cuenta el dolor ocasionado:

Ya del todo desfallece
con pesar mi triste vida:
desde la negra partida
mi mal no mengua, mas crece.

Non sé qué diga ventura,
que m'así quiso apartar
de vos, gentil criatura,
a la qual yo he d'amar.

Todo mi plazer perece
sin mi razón ser oída,
cruel muerte dolorida
veo que se me bastece. (López de Mendoza, 1988, p. 27)

De este modo sí es posible determinar y leer una retórica del amor ausente, al comparar aquel poema siciliano con el texto del Marqués de Santillana. Al mismo tiempo de que existe, abre el campo para traducir partiendo de recursos retóricos similares a aquellos usados en la España medieval. En el caso de Mena, Pérez Priego (1989) recupera el uso de figuras de repetición recurrentes en la poesía amorosa, así como la comparación retórica para generar un carácter conceptual y abstracto, en este caso, del amor. Un texto de Mena hace partícipe a la pena o cuita de amor con la partida. De esta manera, se observa

¹³ Traducimos directamente del italiano.

un repertorio léxico que genera un campo léxico de la ausencia (“mayor pena”, “partida”, “mal”, “padezco y me callo”, “tristes quejos”):

Donde yago en esta cama,
la mayor pena de mí
es pensar cuando partí
de entre brazos de mi dama.

A vueltas del mal que siento
de mi partida, par Dios,
tantas veces me arrepiento
cuantas me miembro de vos;
tanto que me hacen fama
que de aquélla adolecí,
los que saben que partí
de entre brazos de mi dama.

Aunque padezco y me callo,
por esto mis tristes quejos,
no menos cerca los hallo
que vuestros bienes de lejos:
si la fin es que me llama,
¡oh, qué muerte que perdí
en vivir, cuando partí
de entre brazos de mi dama!

(Mena, 1989, p.3. Énfasis de la edición).

La ausencia de la amada en Mena responde a su forma de escribir las fortunas del amor, en otras palabras, el proceso que atraviesa: “Sin rebozo manifiesta cómo el goce que anticipadamente saborea en el logro de su galanteo no es el de amar, sino el de repasar mentalmente todo el proceso de sus amores: «que en el tiempo de la gloria / más es que gloria pensar, / reducir a la memoria / cómo tal bien o victoria / se cobró por afanan»” (Lida de Malkiel, 1979, p. 331). Teniendo en cuenta este marco del intelectualismo amoroso, se prosigue con la traducción del texto de Pugliese desde los vv. 11-20:

Solea avere sollazzo e gioco e riso
più che null'altro cavalier che sia:
or n'è gita madonna in paradiso,
portòne la dolze speranza mia;
lasciòmi in pene e con sospiri e pianti,
levòmi da [sollazzo e] gioco e canti
e compagnia:
or no la veg[g]io, né le sto davanti,
e non mi mostra li dolzi sembianti
che [far] solia. ... (Mattioli, et al., 1961 p. 146)

Se ve ahora una configuración similar de aquel campo léxico en la traducción al español:

Solía tener placer¹⁴, juego, risa
 más que otro caballero que haya:
 ahora ha partido mi señora en paraíso,
 llevóse la dulce esperanza mía;
 dejóme en penas y con suspiros y llantos,
 llevóme de placer y juego y cantos
 y compañía:
 ahora no la veo, ni le estoy delante,
 y no me muestra el dulce semblante
 que hacer solía.

La iteración de elementos léxicos positivos como “sollazzo e gioco e riso” (v. 11), “dolze speranza mia” (v. 14) y “dolzi sembianti” (v. 19) para la actitud del enamorado sumada a la coordenada temporal de un pasado reciente, mediada por los verbos en *passato remoto*¹⁵ del original siciliano (vv. 14-16), otorgan una condensación de la ausencia, así como ocurría en el poema de Mena, que acentuaba una selección de connotación negativa en su caso. Sin embargo, es posible apreciar el mismo recurso para el tratamiento de un mismo tópico.

Para concluir con este análisis, véase la siguiente traducción de los versos subsiguientes (vv. 21-30). En estos se aprecia nuevamente una condensación y repetición del apóstrofe, ahora dirigiéndose el hablante lírico a la deidad en reparo de la ausencia de su amada que se fue:

Oi Deo, perché m'hai posto in tale iranza
 ch'io so' smarruto, non so ove mi sia?
 ché m'hai levata la dolze speranza,
 partit'hai la più dolze compagnia
 che sia i[n] nulla parte, ciò m'è aviso.
 Madonna, chi lo tene lo tuo viso
 in sua balìa?
 Lo vostro insegnamento, e dond' è miso?
 e lo tuo franco cor chi mi l'ha priso,
 [oi] don[n]a mia? ... (Mattioli, et al., 1961, p. 147)

¹⁴ Contini explica que la palabra *sollazzo* es un provenzalismo (*solatz*) que se adaptó al siciliano. Se traduce al italiano como “*piacere, divertimento*”, lo cual genera la opción de traducirlo al español como “*divertimento*”.

¹⁵ El *passato remoto* es un tiempo verbal que no muchas veces es traducido como el pretérito perfecto simple del español. En su aspecto remite a acciones muy anteriores en la línea temporal del hablante, y en el italiano actual no se usa habitualmente para acciones pasadas y recientes. Su equivalencia más próxima a nuestra lengua sería el pretérito anterior.

Ay Dios, ¿por qué me has puesto en tal cuita
 que yo estoy perdido, [y] no sé estoy?
 Porque me has llevado la dulce esperanza,
 has hecho partir la más dulce compañía
 que haya en alguna parte,
 Mi señora, ¿quién lo tiene, tu rostro,
 en poderío suyo?
 La vuestra cortés excelencia¹⁶, ¿dónde fue llevada?,
 y tu noble corazón, ¿quién me lo ha robado, ay dama mía?

El apóstrofe a la amada, a la *donna* (v. 30), es clave para la traducción, ya que se puede tomar como modelos los textos de Juan de Mena y el Marqués de Santillana. Estos, aunque influenciados por la lírica provenzal, nos dan un panorama más fijo en cuanto al hecho de respetar el estilo lírico de los poetas sicilianos. Es decir, la decisión de traducir retóricas implica traducir mecanismos de escritura conforme a tradiciones propia de una época. Esto generaría una distancia de lectura con potenciales lectores actuales, quienes no logren conocer profundamente ciertas producciones en lengua española medieval. Sin embargo, si se pensara en una antología de la Scuola Siciliana, dejar de lado este aspecto y cuestión del modo de escribir (principalmente, los códigos del amor cortés y la lírica culta) podría ocasionar confusiones en los lectores académicos, dejando lagunas de sentido. Por lo tanto, una solución propuesta es una adaptación con notas al pie que indiquen y expliquen los usos propios de este grupo de poetas medievales de Sicilia.

Conclusiones

Este primer acercamiento a la Scuola Siciliana desde una perspectiva traductológica abre una serie de consideraciones para abordar un corpus lejano temporal y culturalmente. En primer lugar, se sostiene la posibilidad de generar un aparato teórico que retome la perspectiva de la traducción cultural. Esto es, partir de la consideración del género en sí mismo (canción, soneto, etc.) para dar un marco de apoyo al texto de llegada, es decir, respetar la estructura inicial. A su vez, posibilita la comparación del corpus en siciliano con producciones medievales como la lírica provenzal de los trovadores, la lírica culta castellana, entre otras, coetáneas y posteriores.

En segundo lugar, luego de haber estudiado y problematizado anteriormente cuestiones relativas al léxico y el sentido dado en la selección en el texto traducido, la factibilidad de adaptaciones estilísticas y culturales encuentra su lugar en el análisis. La lengua de llegada, el español moderno, se sirve como la base para la recepción de estos textos en la actualidad, pero con la particularidad del empleo de formas verbales y léxico específico de las formas escriturarias de poesía de la Edad Media. Un caso muy notorio es el uso del pronombre vos que implica un código reverencial y una distancia entre estamentos, o como en el caso de los textos sicilianos, entre el amado y la donna.

¹⁶ La voz *insegnamento* es un provenzalismo que atañe a la perfección cortés, la excelencia en las virtudes morales. Este término es cultural y nos resulta difícil de traducir al español. Preferimos, pues, una equivalencia de significado (Mattioli, Pancrazi & Schiaffini, 1961).

Los recursos empleados por los poetas sicilianos se condicen, en parte, con los que fueron requeridos por los poetas castellanos en sus producciones; esto implica, pues, una relación estrecha entre las poéticas y el procedimiento para lograr una traducción acorde al subgénero lírico que se trata.

A modo de cierre, el campo de la problemática traductológica abre la posibilidad y factibilidad del tratamiento de textos de la Scuola Siciliana para su estudio más profundo. Si bien la lengua de partida proviene de un espacio temporal antiguo, esto no quita que la labor del traductor-lector produzca, más bien, genere traducciones que se acerquen lo más fielmente posible al sentido original del género y sus códigos. Por lo tanto, y retomando la cita de Carbonell i Cortés del inicio, las decisiones de adaptar los textos son pasibles de modificaciones para lograr una antología que permita redescubrir el universo social, artístico y cultural de la Scuola Siciliana en español, acercando a los lectores actuales a estas textualidades propias.

Bibliografía

- CARBONELL I CORTÉS, O. (1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Colegio de España.
- CISNEROS ESTUPIÑÁN, M. (1996). Aspectos histórico-pragmáticos del voseo. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 51(1), 27-43. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_001_035_0.pdf
- DE SANCTIS, F. (2017). “I. I siciliani”. En *Storia della letteratura italiana*. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/de_sanctis/storia_della_letteratura_italiana/pdf/de_sanctis_storia_della_letteratura_italiana.pdf
- DEYERMOND, A. (1999). *Historia de la literatura española: Vol. 1, Edad Media*. Barcelona, Ariel.
- Enciclopedia Treccani* (s/f). Disponible en: <https://www.treccani.it/vocabolario/>
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1977). La constitución del paradigma pronominal de voseo. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 32(2), 227-241. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/32/TH_32_002_015_0.pdf
- GARCÍA YEBRA, V. (1981). Ideas sobre la traducción y problemas de la traducción literaria. *Équivalences*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.3406/equiv.1981.1046>
- HURTADO ALBIR, A. (2001). Definición de la traducción. En *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología* (pp. 25-42). Madrid, Cátedra.

- LIDA DE MALKIEL, M. R. (1979). Juan de Mena y la lírica amorosa. En A. Deyermond (dir.), *Historia y crítica de la literatura española* (pp. 330-333). Barcelona, Crítica.
- López de Mendoza, I. (1988) *Obras completas*. Barcelona, Planeta.
- MATTIOLI, R.; PANCAZI, P. & SCHIAFFINI, A. (1961). *La letteratura italiana: storia e testi: Vol. 2. Poeti del Duecento (a cura di G. Contini, t. 1)*. Milano/Napoli, Riccardo Ricciardi.
- MENA, J. (1989). *Obras completas*. Barcelona, Planeta.
- NIDA, E. Y TAUBER, C. (1986). Capítulo II: Naturaleza de la traducción. En *Traducción: teoría y práctica* (pp. 29-54). Madrid, Ediciones Cristiandad.
- PÉREZ PRIEGO, M. A. (1989). Introducción. En Mena, J., *óp. Cit.*
- PETRONIO, G. (2007). La lírica culta. En G. Petronio (dir.). *Historia de la literatura italiana* (pp. 75-155). Madrid, Cátedra.
- PYM, A. (2016). *Teorías contemporáneas de la traducción. Materiales para un curso universitario*. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/303752445_Teorias_contemporaneas_de_la_traducccion_Segunda_edicion_revisada_y_corregida
- RIQUER, M. (1975). *Los trovadores. Historia literarias y textos*. Madrid, Ariel.
- Tesoro della Lingua Italiana delle Origini-TLIO* (s/f). Disponible en: <http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>
- VARVARO, A. (2007). “Il regno normanno-svevo”. En A. Asor Rosa (Ed.), *Letteratura italiana: Vol. 1. Le Origini, il Duecento, il Trecento* (pp. 77-108). Torino: Einaudi.

Asociacionismo católico moderno. Salta (Argentina), 1860-1884

Modern Catholic Associationism. Salta (Argentina), 1860-1884

Enrique Quinteros*

Recibido: 04/03/2021 | Aceptado: 26/10/2021

Resumen

Las cofradías y hermandades religiosas constituyeron unas de las más tradicionales formas asociativas promovidas por la iglesia católica. En la ciudad de Salta, algunas de ellas se establecieron ya de la mano de sus primeros pobladores, hacia principios del siglo XVII, sobreviviendo con distinta suerte hasta las primeras décadas del siglo XX, siempre consagradas al culto público y a la provisión de bienes materiales y espirituales.

Por medio del presente artículo nos proponemos abordar el estudio de algunos aspectos del asociacionismo religioso moderno en la ciudad de Salta, en el periodo comprendido desde mediados del siglo XIX hasta la década 1880, mediante el análisis de las cofradías y hermandades religiosas. Nos interesa particularmente dar cuenta del proceso de reorganización institucional que experimentaron las asociaciones de este tipo y de algunas de las características que adquirieron en un contexto signado por la conformación de una iglesia católica en clave romana.

Palabras clave: Cofradías y hermandades religiosas, Modernidad, Secularización

Abstract

Religious brotherhoods and sisterhoods were some of the most traditional forms of association promoted by the Catholic Church. In the city of Salta, some of them were established by their first settlers, at the beginning of the 17th century, surviving until the first decades of the 20th century. These associations were devoted to public worship and the provision of material and spiritual goods.

In this work, we analyze some aspects of modern religious associationism in the city of Salta, in the period from the mid-nineteenth century to the 1880s. We provide an account of the process of institutional re-organization experienced by associations of this type and of some of the characteristics they acquired in a context marked by the formation of a Roman Catholic church.

Keywords: Confraternities and religious brotherhoods, Modernity, Secularization

* Argentina. Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. enriquequinteros84@gmail.com

Introducción

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, el campo asociativo religioso salteño experimentó un inusitado vigor y dinamismo. Algunas antiguas cofradías coloniales, luego de largos años de letargo, junto a otras, de más reciente fundación, se reorganizaron para convocar nuevamente a la feligresía de la ciudad, instruirla en los misterios de la fe y consagrarla al culto público. Se consolidaron también las asociaciones benéficas encargadas de la administración de los más diversos establecimientos sociales creados para curar “el cuerpo y el alma” de los enfermos y mendigos, siempre guiadas por las máximas evangélicas y la tutela de las autoridades de la diócesis. Junto a ellas, otras como las terceras órdenes, los apostolados y los centros y círculos de obreros nuclearon en su seno a un laicado militante, comprometido con los desafíos de los nuevos tiempos y dispuesto a dar pública batalla contra “las perniciosas y equivocadas” ideas del liberalismo, el socialismo y el comunismo que amenazaban con extraviar los pensamientos de los más “indiferentes”¹.

Los hogares, los templos, las escuelas, los hospitales, los asilos, las calles, en fin, la ciudad misma fue escenario de las actividades desplegadas por estas experiencias asociativas. Y es que para aquel entonces, ser un católico, un soldado de Dios, requería de un cúmulo de ejercicios de exteriorización de una interna devoción. No bastaba creer, era necesario demostrarlo (Louzao Villar, 2015) y para conseguirlo, como afirmaban los pastores de la Iglesia, nada mejor, más eficaz, que un fiel corazón exultante, vertido en adminículos, en el ornato de los espacios comunes donde la representación de la fe debía ser contundente.

La vitalidad de asociacionismo finisecular se manifestó, no sólo en la proyección pública de sus actividades, sino también en su nutrida proliferación. Durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, las corporaciones católicas superaron ampliamente en número a las de carácter cultural, recreativo e intelectual, caracterizándose además por su prolongada persistencia en el tiempo, lo que las diferenció de estas otras asociaciones, la mayoría de las cuales tuvieron una efímera existencia (Quinteros, 2000 a: 158-164. Quinteros, 2000 b). Los devotos habían adquirido el hábito de nuclearse, en simultáneo, en muchas de ellas, tantas como sus recursos y celo religioso se los permitiesen. En ocasiones, incluso, no terminaban de consolidar una que ya emprendían la fundación de otra. Lo importante fue asociarse, quizás para reconocerse como tales, como creyentes, y dar cuenta así de su fe, entre otros tantos intereses materiales². Y el clero los acompañó, desde el obispo al capellán, contando cada nueva asociación religiosa con su amparo y patrocinio.

¹ Archivo del Arzobispado de Salta (AAS), Carpeta Obispos, Cartas pastorales de Rizo Patrón, década de 1860.

² Más allá del celo religioso que constituía la principal razón explícita para la fundación de las más diversas asociaciones religiosas, es posible concebir al asociacionismo moderno como un espacio desde el cual se instrumentaron específicas relaciones de poder, control y disciplinamiento de parte de una élite salteña que, durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, experimentó un nuevo proceso de redefinición (Justiniano, 2010; Quintian, 2012; Quinteros, 2017).

El esfuerzo constante por reafirmar la religiosidad y el compromiso con el evangelio, daba cuenta también, no obstante, de sustanciales cambios. Y es que, más allá de las apariencias, la iglesia católica no era ya la misma del periodo colonial, aquella cuyos principios dotaban de sentido la vida misma, y todas y cada una de sus manifestaciones (Di Stefano, 2000). La desestructuración del régimen de cristiandad³ y la secularización fueron procesos paulatinos que implicaron la reconfiguración de la religión, sus instituciones y agentes. Por ello, aunque la iglesia conservó considerables prerrogativas públicas y de gobierno durante el transcurso del siglo XIX, era para aquel entonces innegable que no se confundía ya, como otrora, con la sociedad misma, y que por lo tanto había adquirido nuevos contornos que la circunscribían en una esfera entre otras tantas que con ella se conformaron (Di Stefano, 2011).

El panorama presentado dista, por lo tanto, del de finales del periodo colonial. Los cambios, sin embargo, no se produjeron de un día para otro. Si bien ya en las postrimerías del siglo XVIII y primera mitad del XIX la fisonomía del asociacionismo religioso experimentó los primeros síntomas de profundas transformaciones, tales como la progresiva feminización de sus filas, no fue sino hasta la década de 1860 cuando las mismas se manifestaron con mayor nitidez (Quinteros, 2019).

Los cambios que se expresaron en el asociacionismo religioso moderno pueden comprenderse, en parte, como una expresión del proceso de reconfiguración de las relaciones que durante el transcurso del siglo XIX operó entre Estado e Iglesia; dos instituciones que por aquel entonces empezaban a constituirse como tales, diferenciándose entre sí, tensiones y alianzas mediante. Las características particulares de este campo asociativo desvelan también profundas modificaciones en las representaciones y prácticas de una feligresía que forjó, en dicho periodo, nuevos vínculos con sus referentes sagrados.

Por medio del presente artículo nos proponemos abordar el estudio de algunos aspectos del asociacionismo religioso moderno en Salta, en el periodo comprendido entre 1860 y 1884, mediante el análisis de las cofradías y hermandades religiosas⁴. Nos interesa particularmente dar cuenta de la recuperación que experimentaron las asociaciones de este tipo y de las características que adquirieron en un contexto signado por la conformación del laicado decimonónico y por la institucionalización de la Iglesia católica en clave romana. Partimos de la consideración de que el referido fenómeno de revitalización del

³ Siguiendo las consideraciones esbozadas por Roberto Di Stefano el régimen de cristiandad indiano se define como un “ordenamiento en que el Estado y la Iglesia constituyen poderes distintos pero inescindibles, desde el momento en que la comunidad cristiana y la sociedad civil poseen idénticos contornos y coinciden en los mismos individuos y grupos, tanto en el plano jurídico como en el imaginario” (Di Stefano, 2000, p. 3). La desarticulación de tal régimen implicó, a lo largo del siglo XIX, la progresiva reconfiguración del hecho religioso en un nuevo orden signado por los procesos de institucionalización y de diferenciación de los referidos poderes.

⁴ Las cofradías y hermandades religiosas fueron asociaciones de fieles consagradas al culto y devoción de una advocación específica. Sus funciones además comprendían la provisión de servicios espirituales orientados a la salvación del alma de sus miembros, una preocupación mundana de vital trascendencia para la feligresía católica. Se caracterizaban también por el auxilio material que brindaban a sus cofrades hermanos en forma de créditos pecuniarios y/o enseres y utensilios para el momento de su muerte (Martínez de Sánchez, 2006. González Fasani, 2006). Debemos señalar que a lo largo de nuestro trabajo haremos uso indistinto de ambos términos (cofradías y hermandades) por cuanto así son consignados en la documentación consultada.

asociacionismo católico salteño durante la segunda mitad del siglo XIX fue producto de dos variables estrechamente relacionadas. Primero, de la labor pastoral de las autoridades eclesiásticas del obispado, entre ellas de su obispo, Buenaventura Rizo Patrón. Segundo, de la iniciativa del laicado decimonónico que conforme transcurrió el periodo señalado fue adquiriendo un carácter cada vez más marcadamente femenino.

Hasta el momento, en el escenario nacional, se han realizado avances considerables en el estudio de las formas asociativas religiosas decimonónicas (Di Stefano, 2002; Moreno, 2003; Vidal, 2006; Bonaudo, 2006; Folquer, 2012). En líneas generales, sin embargo, cabe destacar que las cofradías y hermandades no han constituido un objeto de estudio privilegiado para la comprensión de lo que se ha denominado la modernidad religiosa argentina, salvo por algunos pocos trabajos de los cuales retomamos aquí algunas consideraciones (Quinteros, 2019). Y ello principalmente porque conforme transcurrió el siglo XIX, como se ha observado para otros espacios, perdieron su importancia relativa respecto a otras nuevas formas asociativas (Di Stefano, 2000, p. 40-41).

La escasa y escueta documentación de la que disponemos no nos permite llevar a cabo un análisis sistemático sobre el fenómeno cofradiero en el espacio local. Por ello intentaremos dar cuenta, de forma general, de los nuevos lineamientos institucionales que guiaron la recomposición y reconfiguración de las cofradías y hermandades religiosas salteñas, contrastando y comparando las experiencias de algunas de ellas cuando las fuentes disponibles nos lo permitan.

En lo que respecta al periodo delimitado cabe destacar que fue precisamente hacia principios de la segunda mitad del siglo XIX cuando se produjeron los primeros intentos por recomponer un alicaído fenómeno cofradiero, herencia del periodo colonial. Sin embargo, fue en el transcurso de los lustros siguientes cuando tal proyecto cobró impulso y finalmente cumplió su cometido. En efecto fue durante la década de 1860 cuando, luego de largos años de penurias y escaseces, se manifestaron los primeros síntomas de recuperación de las cofradías salteñas que habían logrado sobrevivir a la desarticulación del régimen cristiandad. Recuperación vinculada, por un lado, con las políticas emprendidas por autoridades eclesiásticas de la diócesis, comandadas por su obispo, Buenaventura Rizo Patrón; por otro, con el renovado compromiso que asumió el laicado católico con el culto religioso y el ejercicio de la caridad cristiana. Extendemos nuestro análisis hasta los años previos a la sanción de las leyes laicas del decenio de 1880 pues entendemos que tales políticas, implementadas a nivel nacional, constituyeron un nuevo hito en la configuración de las decimonónicas relaciones entre Estado e Iglesia y que este, como tal, le imprimió una nueva dinámica al asociacionismo católico, aunque más no sea coyunturalmente.

Asociacionismo religioso decimonónico

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, pasadas ya las turbulencias de la guerra revolucionaria, el Estado provincial salteño fue, de manera paulatina, sentando y consolidando las bases de su estructura moderna.

Por entonces la Iglesia católica se caracterizaba por una marcada debilidad institucional (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 297). La diócesis de Salta era, hacia principios

de la década de 1850, una de las más afectadas en este sentido por los constantes conflictos suscitados entre sus principales autoridades eclesiásticas (Bruno, 1975, p. 479-502) y por la deficiente formación e instrucción de su clero y, sobre todo, por su indisciplina (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 301).

Sobre este cuadro general avanzará tímidamente, durante el transcurso de las décadas siguientes, el proceso de construcción de una Iglesia Nacional con periodos de relativa estabilidad como el que supo inaugurar en la diócesis de Salta el obispo Buenaventura Rizo Patrón (Martínez, 2017) cuyo gobierno coincide con buena parte del lapso de tiempo aquí analizado.

La segunda mitad del siglo XIX fue así para la Iglesia católica argentina un periodo de reorganización institucional en clave romana; proceso que implicó su unificación y centralización de acuerdo a las directrices de la Santa Sede. La Iglesia moderna se construyó, por entonces, siguiendo unos principios diferentes de aquellos que la habían regido durante los años precedentes, bregando por el fortalecimiento de la estructura diocesana, el robustecimiento de la autoridad de los obispos y la sujeción a Roma de todas y cada una de las jerarquías eclesiásticas (Miranda, 2019, p. 363-364).

En este proyecto de largo alcance y duración, la reforma del clero ocupó un lugar clave. Una reforma que implicó, primeramente, su ilustración y, posteriormente, la adquisición de nuevos deberes y responsabilidades que se expresaron, entre otros, en el ámbito de la educación y la beneficencia, como así también en el plano de la vida parroquial y de las prácticas devocionales. Fue en este último precisamente en el que, en correspondencia con los lineamientos romanos, debieron ejercer mayor control sobre el conjunto de las actividades desplegadas por las confraternidades laicas; promover nuevas experiencias asociativas religiosas; bregar por la depuración de todo elemento heterodoxo presente en las celebraciones populares; y propiciar la difusión y propagación de devociones más acorde a la ortodoxia cristiana y comunes para todo el orbe cristiano (Martínez, 2017, p. 3-5).

En la diócesis de Salta fue el obispo Buenaventura Rizo Patrón (1861-1884) el principal responsable de efectivizar tales designios y de sentar las bases para la constitución de una iglesia moderna acorde al modelo ultramontano. Ardua empresa en un escenario que desde largo tiempo carecía de un prelado titular. En este proyecto, sin embargo, no estuvo sólo pues contó también con la protagónica participación del laicado moderno. Un nuevo actor cuya aparición en escena no fue sino el resultado de la progresiva desarticulación del régimen de cristiandad, de esa simbiótica relación que desde hacía ya tiempo mediaba entre Estado, Iglesia y Sociedad (Folquer, 2012, p. 82). Fue precisamente la diferenciación de tales instituciones lo que permitió su emergencia, es decir su conformación como grupo social confesional en el seno de una sociedad constituida también por otros grupos. El laicado puede concebirse entonces como producto de la denominada “modernidad religiosa” (Di Stefano, 2011, p. 4), como un sector de la sociedad que se define por su adscripción religiosa y por constituir el blanco de una serie de medidas instrumentadas por el clero decimonónico (Di Stefano, 2000, p. 11).

Este laicado fue uno de los principales responsables del impulso que cobraron, ya a partir de la década de 1860, las asociaciones católicas modernas, fraguadas al calor de la lucha que la iglesia emprendió a fin de conservar sus prerrogativas sociales; asociaciones

inspiradas por el espíritu de asedio que, desde Roma, se impartía insistentemente, entre ellas las cofradías y hermandades religiosas consagradas tradicionalmente a la celebración del culto público y a la provisión de servicios materiales y espirituales para quienes nutrían sus filas.

La revitalización de las asociaciones católicas, cabe destacar, implicó una modificación sustancial respecto del periodo precedente. En efecto, la primera mitad del siglo XIX fue para el asociacionismo religioso un periodo de decadencia. Del conjunto de diez cofradías coloniales registradas en los diversos templos e iglesias de la ciudad de Salta, sólo cinco lograron sobrevivir, con distinta suerte, hasta la década de 1860. Algunas de éstas lo hicieron agónicamente. Un caso paradigmático fue el de la del Santísimo Sacramento, una de las que gozó de mayor esplendor en las postrimerías del siglo XVIII y que en el transcurso de los años siguientes experimentó una notoria reducción de sus recursos materiales, una disminución del número de sus miembros y un proceso de popularización y feminización de sus filas (Quinteros, 2019, p. 339-341).

La suerte de las restantes no fue muy distinta. Así lo señalaba el informe elaborado por el Visitador Alurralde los primeros días del mes de febrero de 1851, según el cual la cofradía de San Benito, con asiento en el Convento de San Francisco, funcionaba escasa de devotos; la de Nuestra Señora del Carmen, por su parte, alojada en la Iglesia Matriz, se encontraba diezmada institucionalmente, casi al borde de su extinción al igual que la de Nuestra Señora del Rosario⁵. La situación de algunas de ellas, sin embargo, cambiará drásticamente en el transcurso de los años siguientes, evidenciándose una notoria recuperación de sus economías y el robustecimiento de sus filas.

Resulta menester señalar que, hasta el decenio de 1870, a pesar de las vicisitudes que signaron sus derroteros decimonónicos, el número total de cofradías y hermandades religiosas no varió sustancialmente respecto de lo registrado hacia fines del periodo colonial (Quinteros, 2019). Es decir que, lejos de ser asociaciones destinadas a desaparecer, como parecía suceder en otras latitudes de la naciente Argentina (Di Stefano, 2000, p. 40-41), todavía por aquellos años éstas constituían algunas de las principales instancias asociativas de la feligresía local. Y aún más. Por entonces, las cofradías y hermandades religiosas eran más numerosas que cualquier otra experiencia asociativa católica. Más que las modernas asociaciones benéficas que se conformaron a partir de la década de 1860 (la Sociedad de Beneficencia y las Conferencias de San Vicente de Paul) y que algunas otras culturales y piadosas (Asociación Pio IX y la Tercera Orden de San Francisco) que funcionaban también en los diversos templos de la ciudad.

La revitalización de las cofradías y hermandades religiosas, a las que nos referimos líneas atrás, se produjo a inicios del decenio de 1860, de forma simultánea a la emergencia de nuevas asociaciones constituidas al margen de la jurisdicción eclesiástica, es decir en el marco de un proceso de creciente diversificación del campo asociativo local. Y es que el proyecto de organización nacional puesto en marcha generó el ambiente propicio para la conformación de una nueva esfera pública. Luego de largos años caracterizados por una casi inexistente actividad asociativa, los agentes de mayor poder político, económico y social promovieron el establecimiento de nuevos espacios de discusión y sociabilidad

⁵ AAS, Carpeta Asociaciones, Visita Pastoral, 1851.

a través de los cuales se propusieron retomar el debate acerca de la unidad nacional y auspiciar la pacificación y civilización de sus relaciones grupales (Quinteros, 2020 b).

Cofradías religiosas. Fundación, refundación y recuperación

Hacia principios de la década de 1860 las autoridades de la diócesis de Salta, ya bajo las órdenes de Buenaventura Rizo Patrón, pusieron en marcha un proyecto cuyo objetivo fue el establecimiento de nuevas cofradías en diversas localidades del interior de la provincia. En Cerrillos se fundó la hermandad de Nuestra Señora de las Mercedes; en Rosario de Lerma una consagrada a la Virgen del Carmen al igual que en la localidad de San Antonio; y en Molino una cofradía dedicada al culto de Nuestra Señora de los Dolores, que luego se replicó en la localidad de San Carlos⁶.

Fue este, según los datos que disponemos, el primer programa decimonónico que se propuso reconstituir el fenómeno cofradiero de forma integral mediante la institución de una red de asociaciones por diversos curatos de la diócesis de Salta; asociaciones que parecieron responder principalmente a los intereses del clero por ramificar y extender el culto de algunas de las advocaciones que ya contaban con cofradías en el mismo curato rectoral. En este último, el clero también se preocupó por restablecer algunas nuevas cofradías, pero sobre todo por recuperar a aquellas que funcionaban desde tiempo atrás en los diversos templos de la ciudad, particularmente la de Nuestra Señora del Rosario y la de Santísimo Sacramento, ambas con asiento en la iglesia Matriz.

La cofradía de Nuestra Señora del Rosario, cuyos orígenes se remontan al periodo colonial, fue refundada en el año de 1865 con la anuencia del mismo Rizo Patrón y bajo la protección formal y espiritual de la orden dominica de Santa Catalina de Córdoba, tal como lo señalaba la doctrina (Labarga, 2003). Restablecida la hermandad, bien pronto cobró impulso gracias a los aportes económicos de su feligresía con los que, por ejemplo, se reconstruyó el altar de la Virgen y se costeó los sermones y misas solemnes de su principal función cultural⁷.

La del Santísimo Sacramento experimentó también un proceso similar. Exhausta de recursos y en completa escasez hacia 1864, logró recuperarse rápidamente en el corto periodo de algunos años. Ya hacia 1868 pocos rastros quedaban de la penuria que supo aquejarla durante buena parte de la primera mitad del siglo XIX. En este proceso el clero desempeñó un papel crucial pues fue el que, ya a partir de mediados de la década de 1850, tomó en sus manos la dirección y administración de la hermandad, relevando en estas funciones de gobierno a los miembros de la elite que desde atañó las habían desempeñado (Quinteros, 2019, p. 335-340).

Durante el transcurso del decenio de 1870, las autoridades eclesiásticas de la diócesis se preocuparon por el crecimiento sostenido de estas dos asociaciones. Ambas (dentro del conjunto de experiencias asociativas consagradas al culto público) se convirtieron en las más prosperas del periodo analizado, por su floreciente economía y su nutrida

⁶ AAS, Carpeta Obispos, Informe del Vicario Capitular Isidoro Fernández, 25/09/1862.

⁷ AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899.

composición. Fue este también el periodo en el que tales asociaciones adquirieron los rasgos que las definirán hasta bien entrado el siglo XX; caracteres que se expresaron como corolario de un largo proceso de transformaciones, de feminización y popularización de sus filas, que se venían expresando ya desde las primeras décadas del siglo XIX. Hacia principios del decenio de 1880 la cofradía mariana y la sacramental eran, casi de forma exclusiva, asociaciones femeninas, considerablemente numerosas, compuesta, la primera, por las damas de la elite local; la segunda, sobre todo, por las mujeres de los sectores subalternos que habitaban la ciudad⁸.

En este mismo curato rectoral, las autoridades eclesiásticas pretendieron también dar vida a nuevas cofradías. Sin embargo, este proyecto no prosperó. Una de las primeras modernas cofradías que se puso en funcionamiento durante el periodo de la segunda mitad del siglo XIX fue la del Sagrado Corazón de Jesús, fundada en 1851. Esta, no obstante, apenas sobrevivió algunos pocos años, razón por la que durante el transcurso de los lustros siguientes fue la referida hermandad del Santísimo Sacramento la que corrió con los gastos que demandaba el culto público celebrado en honor a dicha advocación.

Para fines de la década de 1850 el clero local impulsó el establecimiento de una nueva hermandad, esta vez dedicada al Santísimo Salvador y de la Bienaventurada Virgen María del Milagro, dos devociones que contaban con una larga historia en el escenario local (Chaile, 2011, p. 173-182). Aun cuando recibió la anuencia y autorización del Papa Pío IX, e incluso la concesión de numerosas gracias e indulgencias, la cofradía no prosperó. Años más tarde, ya a principios del decenio de 1870, Buenaventura Rizo Patrón insistirá nuevamente en la necesidad de promover el culto público de las referidas advocaciones, proponiendo retomar el proyecto de fundar una cofradía para satisfacer dicho fin⁹. Otra vez, como antes, el proyecto naufragó.

Desconocemos las causas específicas del fracaso de las referidas fundaciones. Es probable, sin embargo, que los intentos emprendidos en la década de 1850 decayeran finalmente por las mismas dificultades que aquejaban, por entonces, al resto de las cofradías alojadas en las iglesias y templos de la ciudad, entre ellas; el desinterés de las elites por este tipo de asociaciones; la desertión de los hombres de entre sus filas; el deterioro general de las estructuras eclesiásticas de la diócesis; y los magros recursos que los miembros de la comunidad destinaban a su sostenimiento. Ya en la década de 1860, como mencionamos líneas atrás, fue evidente la recuperación de algunas hermandades. No obstante, resulta menester matizar dicho fenómeno. A pesar de los esfuerzos del clero local por revitalizar al conjunto de cofradías existentes, muchas de ellas tuvieron serios problemas de subsistencia durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX,¹⁰ entre otras razones por la proliferación de nuevas formas asociativas (sociedades benéficas, terceras órdenes y demás asociaciones piadosas) que le disputaron a las tradicionales cofradías y hermandades religiosas el compromiso sostenido del laicado decimonónico.

⁸ AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899; ABHS, Libro de la cofradía del Santísimo Sacramento, Salta, 1864-1910.

⁹ AAS, Carpeta Asociaciones, Constitución de la cofradía del Milagro, 1872.

¹⁰ AAS, Carpeta Asociaciones, Visitas Pastorales, 1851-1878.

Cabe agregar que el panorama cofradiero de la segunda mitad del siglo XIX, tal como quedó constituido con la recuperación de antiguas hermandades y la fundación de algunas nuevas, revela la importancia que fue adquiriendo la figura de la Virgen María en el campo asociativo católico moderno. En efecto, del conjunto de ocho cofradías registradas en los diversos templos de la ciudad, cinco se consagraron al culto de alguna advocación mariana. Fenómeno que se vislumbra más contundente, incluso, si extendemos nuestra mirada sobre diversas localidades del interior de la provincia donde, según lo hemos consignado ya, las cofradías que se fundaron a inicios del periodo analizado fueron todas ellas de carácter mariano.

La proliferación de las asociaciones consagradas al culto de la Virgen bien responde a los designios emanados desde Roma por aquel entonces; al interés de la Santa Sede por la difusión de específicos cultos religiosos (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 293-294), a la feminización simbólica que experimentó el catolicismo en la segunda mitad del siglo XIX y a la centralidad que adquirió la figura de María en la construcción de una Iglesia moderna (Mínguez Blasco, 2014).

Cofradías de la ciudad de Salta, 1785-1880

Templo/Iglesia	1785-1805	1860-1880
Iglesia Matriz	Santísimo Sacramento	Santísimo Sacramento
	Nuestra Señora del Rosario	Nuestra Señora del Rosario
	Benditas Ánimas	Benditas Ánimas
	Nuestra Señora del Carmen	Nuestra Señora del Carmen
	San Pedro	-
	Jesús de Nazareno	-
San Francisco	San Benito	San Benito
	San Antonio de Padua	-
Nuestra Señora de la Merced	Nuestra Señora de la Merced	-
	Nuestra Señora de los Remedios	Nuestra Señora de los Remedios
San Bernardo	-	Nuestra Señora del Carmen
San José	-	Nuestra Señora de los Dolores

Fuente: Elaboración propia en base a documentación disponible en el Archivo Arzobispal de la Curia y en la Complejo de Archivo y Bibliotecas Históricas de Salta.

Reordenamiento institucional

Una vez recuperadas antiguas cofradías y fundadas otras nuevas, el clero se preocupó por otorgarles a algunas de ellas un nuevo estatus, el de archicofradías. Ello implicó dotarlas de mayor jerarquía, reconocerles mayores bienes espirituales y brindarles la posibilidad de contener otras asociaciones menores, convidándoles sus numerosas gracias e indulgencias (Martínez de Sánchez, 2006, p. 78). De tal medida se benefició, ya en la década de 1850, la asociación consagrada al culto de Nuestra Señora del Carmen, alojada en el templo del convento de Monte Carmelo. Fundada en 1848, la misma funcionó como cofradía hasta el año de 1852 cuando se convirtió, por gestión del presbítero Isidoro Fernández, en archicofradía¹¹. La de San Benito, por su parte, alojada en el templo del Convento de San Francisco, adquirió también este privilegiado estatus hacia principios de la década de 1860¹².

Dos cofradías con distintas trayectorias en el escenario local. La primera, propiamente decimonónica, contaba con apenas algunos pocos años de existencia promediando la segunda mitad del siglo XIX. La segunda, por el contrario, remontaba sus orígenes hacia principios del siglo XVIII. Entre ellas, sin embargo, mediaba un denominador común. Ambas nacieron aunando en su seno a los sectores subalternos de la ciudad. La del Carmen, a numerosos trabajadores urbanos y rurales; la de San Benito, a los negros, esclavos y libertos. Ambas, también, se vinculaban con distintas órdenes religiosas. La mariana, con la de los carmelitas; la santística, con la seráfica.

La conversión de estas dos asociaciones en archicofradías revela, en parte, el interés del clero por atraer y conservar, mediante una mayor oferta de bienes espirituales, a una feligresía de hermanos devotos de carácter netamente popular, en el marco de un proceso de creciente popularización de las filas de las cofradías y hermandades religiosas. Interés también, probablemente (y en estrecha relación con lo anterior) por ejercer un mayor control sobre el conjunto de devociones de tales grupos, que podían ser contenidas ahora por una devoción de mayor jerarquía que se hallaba en estrecha correspondencia con la ortodoxia católica.

El proceso de reordenamiento que experimentaron las cofradías y hermandades religiosas se expresó también en la formalización de sus vinculaciones institucionales con sus homónimas radicadas en Roma o con las más diversas órdenes religiosas de cuyas familias espirituales formaban parte. Así sucedió con la cofradía de Nuestra Señora del Rosario que, como expusimos ya, se puso bajo la protección formal y espiritual de la orden dominica de Santa Catalina de Córdoba. Este nexo le permitió a la hermandad, por un lado, continuar desarrollando sus actividades en el marco de una mayor legalidad institucional; por otro, proveerse de las gracias e indulgencias concedidas históricamente por los Sumos Pontífices a la congregación de los Predicadores y, a través de ellos, a los hermanos devotos del Rosario. Algunos años antes, en 1859, la hermandad de Nuestra Señora de los Remedios tradicionalmente abocada a brindar socorro a los pardos libres,

¹¹ AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de Actas de la cofradía de Nuestra Señora del Carmen, 1848-1856.

¹² AAS, Carpeta Asociaciones, Informe del Provisor y Vicario Capitular de la diócesis de Salta, 14/07/1865.

se había agregado a la primera de Roma, beneficiándose a partir de entonces de un nuevo sumario de gracias e indulgencias¹³.

Este programa de vinculación confraternal se expresó, de igual modo, en los lineamientos institucionales de las cofradías y hermandades que el clero pretendió fundar en la segunda mitad del siglo XIX, entre ellas la Santísimo Salvador y la Bienaventurada Virgen María del Milagro (1859) y la del Señor y Virgen del Milagro (1871). Dos proyectos que finalmente fracasaron, pero cuyas cartas fundacionales contemplaron, igualmente, la agregación a congregaciones romanas.

Resulta menester señalar que este nuevo andamiaje institucional confraternal pudo contribuir, en correspondencia con los designios de la Santa Sede, a las tareas que el clero asumió a fin de propiciar una mayor uniformidad de los cultos religiosos y de las prácticas devocionales que en torno a ellos se desplegaban en todo el orbe cristiano (Di Stefano, 2009, p. 292-293).

Tales cambios se sancionaron formalmente en los estatutos de estas asociaciones religiosas que, por entonces, también, empezaban, en algunos casos, a reformularse como parte de un mismo proceso de modernización. Luego de más de dos siglos de conservar las mismas constituciones, la cofradía del Santísimo Sacramento, por ejemplo, empezó a regirse por unas nuevas, formuladas y redactadas por los miembros del cabildo eclesiástico a fines del decenio de 1860. Por aquellos años, el Provisor y Vicario General de la diócesis, Isidoro Fernández, había ordenado también la reformulación del estatuto de la hermandad de San Benito, a fin de que éste contribuyera al buen régimen y administración de la institución. Siguiendo tales instrucciones, una comisión conformada por tres religiosos del convento de San Francisco elaboró unas nuevas constituciones hacia el año de 1865, cumpliendo de esta manera con una exigencia planteada ya desde hacía un lustro atrás¹⁴.

Cabe destacar que no sólo eran nuevos los estatutos de algunas antiguas cofradías, sino también, y, sobre todo, su contenido cuyos principios abogaban por la redefinición jurisdiccional de las mismas, la institución de nuevas formas de gobierno y la configuración de una moderna lógica administrativa de los recursos materiales y de la provisión de sus servicios asistenciales. Principios directrices que parecían retomar algunos de los postulados ilustrados planteados a fines del siglo XVIII en el marco del proyecto de reforma general impulsado por los borbones (Lempérière, 2008; González, 2009; Carbajal López, 2012).

Redefinición jurisdiccional

El reordenamiento institucional decimonónico de las cofradías y hermandades religiosas comprendió, como adelantamos en líneas anteriores, la redefinición jurisdiccional de tales asociaciones; proceso por el cual operó una mayor sujeción de las mismas respecto a las autoridades de la diócesis, primeramente, a los miembros del cabildo eclesiástico y, a través de este órgano, al obispo. Fue este último, en efecto, el encargado, por ejemplo,

¹³ AAS, Carpeta Asociaciones, Comunicación de los cofrades de Nuestra Señora de los Remedios, 22/07/1859.

¹⁴ AAS, Carpeta Asociaciones, Informe del Provisor y Vicario Capitular de la diócesis de Salta, 14/07/1865.

de autorizar los grandes desembolsos de dinero de las cofradías, el responsable de velar por la preservación de los bienes cofradieros y, finalmente, quien debía tomar las medidas necesarias para garantizar su buen funcionamiento.

Para cumplir con tales objetivos, el Obispo, a veces a través de su Gobernador delegado, ejerció un mayor control sobre las hermandades locales, mediante el incremento de la regularidad de sus Visitas pastorales y un prolífico intercambio de notas entre él y los capellanes de cofradías. Tales prerrogativas no eran nuevas (Martínez de Sánchez, 2006, p. 105-110). La permanente intervención de las máximas autoridades eclesiásticas, sin embargo, se produjo en detrimento de la participación del poder civil. Y ello si implicó un cambio sustancial respecto a lo observado en el periodo colonial y en la primera mitad del siglo XIX, cuando las autoridades civiles auspiciaban y garantizaban, en calidad de “Patronos”, diversas actividades cofradieras (Quinteros, 2019, p. 330-339).

En el funcionamiento general de las cofradías, la injerencia del poder religioso se expresó principalmente a través de la figura del capellán, cargo en ocasiones ejercido por el mismo cabildo eclesiástico. Sus funciones eran considerablemente diversas y extensas. El capellán de la cofradía del Señor del Milagro, por ejemplo, era el encargado de presidir y dirigir a sus miembros cuando estos asistían en corporación a la iglesia o salieran a la calle; alentar a todos los que quisiesen ingresar a la asociación cuidando de explicar sus respectivas obligaciones; bendecir los escapularios; dar la absolución correspondiente en el artículo de muerte a los cofrades que la pidiesen; y celebrar las misas por los hermanos fallecidos. En los capítulos anuales de la hermandad, tenía también el capellán funciones de suma importancia, debiendo con su voto desempatar las discusiones acerca de los proyectos que suscitaban igual número de adherentes y contrarios. En algunas cofradías como la de Nuestra Señora del Rosario, el capellán era además el encargado de llevar las cuentas de cargo y data, y de presentarlas, para su aprobación, al obispo de la diócesis¹⁵.

La amplia concentración de funciones en esta figura se verificó también en el seno de las hermandades alojadas en los templos de las órdenes religiosas, entre ellas, la de Nuestra Señora del Carmen. Allí, nombrado por el Obispo, el capellán fue el responsable, además de ejecutar todos los servicios y actos religiosos y espirituales, de presidir las juntas anuales y de concederles o negarles el ingreso a aquellos que desearan asentarse en la asociación en calidad de “hermanos”¹⁶.

En definitiva, el capellán logró concentrar en sus manos un amplio abanico de atribuciones materiales y espirituales, tanto más numerosas por cuanto, por aquellos años, fue cada vez más evidente la deserción de los hombres de entre las filas de las cofradías y hermandades religiosas; hombres que, durante largo tiempo, supieron desempeñar, mediante el cargo de mayordomo, algunas de las funciones que el capellán ahora acumulaba.

El conjunto de factores expuestos hasta aquí permiten percibir el estrechamiento del vínculo entre este tipo de asociaciones y el poder religioso que las contenía. Una relación

¹⁵ AAS, Carpeta Asociaciones, Constitución de la cofradía del Milagro, 1872; Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899.

¹⁶ AAS, Carpeta Asociaciones, Constitución de cofradía de Nuestra Señora del Carmen, 1848.

que fue siempre íntima, pero que tendió a estrecharse aún más conforme transcurrió la segunda mitad del siglo XIX. Lejos quedaba ya una precedente diagramación institucional que entrelazaba jurisdiccional y funcionalmente al poder civil con el eclesiástico para darle vida a cofradías y hermandades y regular su funcionamiento (Martínez de Sánchez, 2006).

Nuevas formas de gobierno

Por fuera de las atribuciones del capellán, aun cuando siempre sujetas a él, las responsabilidades de gobierno se distribuyeron entre diversos y numerosos oficiales. Fue este uno de los cambios más significativos respecto al periodo colonial y al de la primera mitad del siglo XIX. Fenómeno que propició una precisa y bien definida redistribución del conjunto de actividades que, tradicionalmente, se habían concentrado en la figura del mayordomo. Aparecían ahora en escena variados cargos de gobierno con responsabilidades claramente compartimentadas.

Tales modificaciones se expresaron, primeramente, ya hacia fines de la década de 1840, en los estatutos de la cofradía de Nuestra Señora del Carmen. Pero fue en los años siguientes en los que se generalizaron mediante las constituciones cofradieras que por entonces se redactaron, entre ellas la del Señor del Milagro (1871). Contenía ésta un extenso apartado dedicado a precisar los deberes y responsabilidades correspondientes a los diversos cargos creados, entre ellos:

- *Secretario y prosecretario.* Ambos debían estar a la orden del capellán para lo que este dispusiese; llevar un libro de actas con las resoluciones de los capítulos anuales; formar dos libros de asiento de los socios de la hermandad; recibir las limosnas de los hermanos; pasar las notas de actas a los demás empleados elegidos para cargos directivos; y formar un archivo de la institución.
- *Tesorero.* Responsable de recibir del secretario, de los mayordomos y de los fieles las limosnas de asientos y luminaria; abonar de los fondos de la cofradía los gastos ordinarios del culto y los sueldos de sus empleados; confeccionar un libro de entrada y salida de recursos.
- *Consultores.* Actuaban como asesores del capellán en cuestiones que, a juicio de este último, merecían mayor atención y análisis.
- *Sacristanes.* Encargados de cuidar el aseo y ornato del altar, y disponer todo lo necesario para las misas solemne; ayudar en todo lo necesario para la misa de los cofrades fallecidos.
- *Limosneros.* Responsable de recolectar, todos los viernes del año, las limosnas para la cofradía.
- *Mayordomos.* Se dividían estos en dos clases, mayores y menores. Ambas clases subdivididas a la vez en hombres y mujeres. Los mayordomos mayores hombres debían pagar los costos del coro, altar y púlpito del solemne triduo y del aniversario y exequias de los cofrades difuntos; las mayordomas, por su parte, costear los gastos de la compostura y alumbrado de la iglesia para esas mismas jornadas. Los mayordomos y mayordomas menores tenían idénticas

responsabilidades, pero abocadas exclusivamente a cubrir tales gastos los días de celebración de la novena del Señor del Milagro.

La constitución de la cofradía del Señor del Milagro preveía, como se ha expuesto, la creación de seis diferentes cargos de gobierno, distribuidos en un total de 25 cofrades. Configuración institucional que se contraponía notoriamente al cuadro de gobierno diagramado, por ejemplo, por los estatutos coloniales de la cofradía del Santísimo Sacramento que apenas concebía dos cargos para el desempeño del conjunto de las responsabilidades directivas.

En efecto, la multiplicidad de cargos operaba en beneficio de la descentralización de funciones de gobierno y respondía a una nueva racionalidad administrativa que, en teoría, avanzaba sobre la práctica de control personalista de tales oficios (González, 2009). En este sentido es posible vislumbrar un proceso de burocratización de los cargos cofradieros que se manifestó en la configuración de una rigurosa jerarquía administrativa, en la disposición de diversos mecanismos de control y de vigilancia sobre los agentes en ella involucrados, en la estricta definición de específicas competencias e, incluso, en la fijación de la percepción de un salario por el ejercicio de los oficios de gobierno¹⁷. Este último factor, sobre todo, atentaba contra la lógica de “consumo de estatus” propia de las sociedades de Antiguo Régimen, es decir contra un *ethos* aristocrático que hacía de ciertas prácticas el indicador de un lugar social (Elias, 2012). La percepción de una remuneración pecuniaria amenazaba así el tradicional valor honorífico de los oficios, otorgándole un determinado valor material.

La nueva división del trabajo propuesta para la cofradía del Señor del Milagro se complementó con la definición de una rígida “jerarquía de conducción” (González, 2009) que sujetó al conjunto de los oficiales de gobierno al control del capellán de la hermandad y, a través de este, al Obispo. En este sentido, es posible observar un proyecto de clericalización de las hermandades religiosas en correspondencia con la redefinición jurisdiccional a la que nos referimos en el anterior apartado. Fenómeno extensivo para el conjunto de las hermandades decimonónicas salteñas, dependientes (en la letra y en las prácticas mismas) al cabildo eclesiástico de la diócesis y a su prelado.

En simultáneo a esta nueva organización institucional, tuvo lugar otro fenómeno de carácter diferente (una modificación en las prácticas del laicado decimonónico) que repercutió también en el ámbito de la esfera de gobierno de las cofradías y hermandades religiosas; a saber, el creciente desinterés del componente masculino de la feligresía local por este tipo de asociaciones. La sanción de la nueva constitución de la cofradía del Santísimo Sacramento hacia principios de la década de 1870 se suspendió, por ejemplo, por la ausencia del número suficientes de hombres en sus filas para cubrir una amplia variedad de nuevos cargos directivos. Por situaciones como estas, también, las autoridades eclesiásticas ordenaron a los capellanes de hermandades hacer lo necesario para atraer a los “indiferentes” y consultar con anticipación a los que resultaran elegidos para desempeñar tales oficios a fin de que estos no se negaran posteriormente, como solía suceder por entonces¹⁸.

¹⁷ AAS, Carpeta Asociaciones, Constitución de la cofradía del Milagro, 1872.

¹⁸ AAS, Carpeta Asociaciones, Informe del capellán de la cofradía de Nuestra Señora de los Remedios, 1888.

Cabe destacar que, en la práctica, el alejamiento masculino frustró los propósitos de los nuevos lineamientos institucionales expuestos. En efecto, la ausencia de hombres, favoreció la concentración de funciones (reservadas para ellos y otorgadas en función a los más diversos cargos creados) en las manos de los capellanes de estas asociaciones, tal como lo consignamos en el apartado anterior. Fueron estos, entonces, los principales responsables, en igual medida, de la conducción moral y espiritual de los cofrades y de llevar a cabo la mayor parte de las actividades vinculadas a la administración material de las cofradías.

Tal fenómeno fue posible, también, por la tradicional exclusión de las mujeres de los cuadros directivos cofradieros. Recién a principios de la década de 1890 surgirán nuevas cofradías y hermandades religiosas concebidas, ya inicialmente, como asociaciones propiamente femeninas, caracterizadas por la reserva de sus cargos de gobierno para las mujeres que supieron nutrir sus filas. Esta modificación, creemos, se relacionó posiblemente con el reconocimiento, de parte de las autoridades eclesiásticas, de la progresiva feminización de su rebaño y la aceptación de su contraparte, el distanciamiento de los hombres como síntoma de una disminución de su compromiso para con este tipo de asociaciones.

Por último, debemos señalar uno de los caracteres más sobresalientes de la administración y gobierno clerical de las cofradías y hermandades religiosas: la puesta en práctica de una moderna racionalidad administrativa que se verificó principalmente en el austero y sobrio desembolso de dinero para el cumplimiento del cúmulo de las actividades cofradieras. Los balances presentados anualmente por el capellán de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario y la cofradía del Santísimo Sacramento, Matías Linares, dan cuenta de ello, revelando, en primer lugar, un estricto control de gastos, siempre sujeto a los recursos disponibles; en segundo, y como corolario de lo anterior expuesto, una rápida recuperación económica manifiesta en los sucesivos saldos positivos que resultaron a favor de tales asociaciones durante el periodo delimitado¹⁹. Todo ello en oposición a un antiguo orden, una antigua lógica administrativa que hizo depender el sostenimiento cotidiano de estas asociaciones (sus fiestas y exuberancia) de los particulares y extraordinarios aportes de sus directivos, entre ellos, principalmente, sus mayordomos causando, muchas veces, la ruina de sus economías (Arias de Saavedra y de Luis Martín, 1997, p. 424-427).

Composición, culto y prácticas religiosas

La feminización de sus filas fue otro de los más significativos cambios que experimentaron las hermandades religiosas en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX. Tal fenómeno ha sido ya abordado específicamente para la cofradía del Santísimo Sacramento (Quinteros, 2019), por lo que tan sólo nos limitaremos en este apartado a dar cuenta de algunas de las características particulares de dicho proceso para el caso de la hermandad de Nuestra Señora del Rosario.

¹⁹ AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899; ABHS, Libro de la cofradía del Santísimo Sacramento, Salta, 1864-1910.

Primero, debemos señalar que dicha asociación era una de las más antiguas del espacio local, remontando sus orígenes a principios del siglo XVIII. Para fines del periodo colonial fue administrada, como muchas otras, por algunos prósperos comerciantes, avocados en la ciudad, provenientes de diversas jurisdicciones de la América española y de otras naciones europeas. Por entonces, también, se caracterizaba por ser una asociación abierta, compuesta por hombres y mujeres de diversos estratos sociales. Ya hacia principios del siglo XIX, un grupo de negros, naturales y mestizos promovieron la fundación de una nueva rama de dicha hermandad, separada de la de “los españoles”, concretando este proyecto recién a hacia mediados del decenio de 1820 (Quinteros, 2018; 2019). Durante los años siguientes, ambas secciones de la hermandad naufragaron hasta casi extinguirse a principios de la década de 1860.

Fue entonces cuando el presbítero Federico Toledo se encargó de refundarla obteniendo las correspondientes licencias de parte de la Orden de los Predicadores y del Obispo de la Diócesis, Buenaventura Rizo Patrón. Reinstalada ya en la iglesia matriz de la ciudad, donde había funcionado desde antaño, rápidamente se recuperó debido, principalmente, a la asistencia y colaboración económica de un reducido grupo de mujeres de la elite local, entre ellas Antonina Alvarado de Moyano, una mujer cuya trayectoria bien ilustra el dinamismo asociativo de las “matronas decentes”. Además de la referida hermandad, Antonina (hija del héroe de la independencia Rudecindo Alvarado) formaba parte también de la cofradía de Nuestra Señora del Carmen y de la Sociedad de Beneficencia, integrando, en los años siguientes al decenio de 1860 diversas asociaciones tales como el Apostolado de la Oración, la Tercera Orden de San Francisco y la Conferencia de San Vicente de Paul.

Los aportes pecuniarios iniciales de este grupo de mujeres le permitieron al presbítero Toledo embellecer el altar dedicado a la Virgen del Rosario instalado en la iglesia catedral de la ciudad, reponiendo su vidriera y pintura. El adorno de la imagen de esta advocación, por su parte, corrió a cuenta de Leona Saravia, miembro también de una familia de la elite local, cuya rama femenina mantenía tal compromiso ya desde las postrimerías del periodo colonial (Vitry, 2000, p. 185). Hacia fines del decenio de 1870, Leona transfirió, por disposición testamentaria, dicha obligación junto a la de realizar la compostura y adorno del templo en la función de la Virgen, a su nieta María Isabel Ormaechea Saravia.

Para satisfacer estos objetivos, las referidas devotas invertían sus propios recursos, complementándolos con los ingresos que generaban los pagos de los intereses del principal de doscientos pesos bolivianos que tenían en su poder y que habían tomado a préstamo de la referida cofradía. Con ellos, además, costeaban algunos sermones y misas que los clérigos ofrecían en la jornada del Rosario los primeros días del mes de octubre de cada año²⁰.

A diferencia de la referida cofradía del Santísimo Sacramento, la consagrada a la advocación del Rosario tenía un perfil más elitista. Sus filas se nutrieron principalmente por las conspicuas locales. Esta era, sin embargo, una condición bastante particular, pues la mayor parte de las hermandades decimonónicas aunaron en su seno a los más diversos grupos sociales de la ciudad.

²⁰ AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899.

El estudio de la cofradía del Rosario nos permite también aproximarnos a algunas de las características del culto público a la que ésta se consagró; un culto que fue gozando de mayor esplendor conforme se consolidó la hermandad en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX. Cabe destacar, primeramente, que tal advocación gozó del patrocinio de la Santa Sede. De hecho, fue una de las que mayores impulsos recibió de parte de León XIII, también llamado el “Papa del Rosario” por el énfasis que puso en su difusión, en la práctica de su rezo (de forma individual y/o pública), en la conformación de asociaciones seglares a ella dedicada y la concesión de numerosas gracias e indulgencias para sus devotos (Labarga, 2003).

En la diócesis de Salta, Buenaventura Rizo Patrón, primero, y Pablo Padilla y Bárcena, después, fueron los encargados de concretar los designios de León XIII, transmitiendo a la feligresía local los principios que debían regir las prácticas vinculadas a esta devoción. Se impuso así, por ejemplo, la obligación de rezar el rosario todos los días comprendidos entre el primero de octubre y el dos de noviembre, de forma individual o grupal, en todos los templos, capillas u oratorios dedicados a la Virgen. El clero debía, según las indicaciones de los referidos obispos, guiar este ejercicio espiritual, además de celebrar una misa, siempre que fuera posible, y conceder a los fieles las correspondientes indulgencias²¹. Todo ello en el marco del proceso de secularización puesto en marcha en el transcurso del siglo XIX. Y es que la devoción de la Virgen adquirió, por esta misma razón, mayor relevancia constituyéndose en una suerte de antídoto a la impiedad que, según la iglesia, arreciaba por entonces, una respuesta (en complemento con la exaltación de los grandes misterios del cristianismo tales como la reencarnación, la redención y la eucaristía) a la herejía y al avance del liberalismo (Requena, 2002).

En este sentido, la cofradía del Rosario desempeñó un papel clave, encargándose de costear los gastos de la función de la virgen que, desde la iglesia catedral ubicada en el centro de la ciudad, se proyectaba en procesión por el espacio urbano. En esta jornada el clero al frente de la hermandad concentró el grueso de los recursos cofradieros en el pago de las misas y todo lo que pudiera contribuir a su solemnidad. Entre ello, el servicio de diáconos, acólitos, sacristanes y monaguillos que representaban, con las misas, los mayores desembolsos de dinero. Le seguían los costos de los sermones pronunciados por diversos clérigos durante la novena de la Virgen y el mismo día de su festividad, y la música que acompañaba la jornada de la mano de Santos Juárez, cantor y organista, o del coro de niñas de escuelas públicas acompañadas por la banda de música de la ciudad. Otro ítem, ya de menor valor, lo constituía la cera del alumbrado y los ramos de flores artificiales para el adorno del templo; por último, los vinos y cervezas para el convite del clero y los músicos²².

Los detalles expuestos revelan que, tal como ocurría con la cofradía del Santísimo Sacramento, las misas constituían para la hermandad del Rosario su principal gasto, elemento central para una iglesia que pretendía concentrar la autoridad dogmática y uniformar las prácticas devotas y piadosas (Requena, 2002, p. 63).

²¹ AAS, Carpeta Obispos, Carta Pastoral de Buenaventura Rizo Patrón, Salta, 1883.

²² AAS, Carpeta Asociaciones, Libro de la cofradía de Nuestra Señora del Rosario, 1870-1899.

Cabe destacar, además, la fuerte presencia de los sermones que, tal como se observa para otras cofradías y hermandades, se combinaban con numerosas conferencias, pláticas y panegíricos mediante las cuales el clero podía ejercitarse en la en la predicación y enseñanza de la doctrina católica (Martínez, 2017, p. 8), acercándola a su feligresía.

Por último, debemos señalar la promoción de una piedad sencilla y emotiva (Di Stefano y Zanata, 2009, p. 293) que, en correspondencia con el mensaje evangélico de los obispos, buscaba avivar la vida espiritual de la feligresía (Louzao Villar, 2015). Una piedad que combinaba la espiritualidad (la devoción, la culpa, la carrera por la salvación de las almas, etc.) con la participación pública militante. Y fue esta última práctica, precisamente, la que debía dar cuenta, de manera contundente, de una fe vivida, de una experiencia y compromiso emocional ante “la herejía y la impiedad del mundo moderno”: para ello los adornos, los ramos de flores, los cirios encendidos y los vestidos de las imágenes, es decir, adminículos exteriores que debían dar cuenta de una ferviente fe interna y que constituyeron gastos regulares para las cofradías decimonónicas

no llenaron con menos interés y menos éxito sus tareas las dignas señoras y señoritas que componen la hermosa hermandad. Las composturas del templo, de los altares, del sacramento y de la hermosa Rosa de Viterbo eran espléndidas. Las virtuosas terceras habían satisfecho el humilde y sincero voto de devoción con una magnificencia extraordinaria. Las andas de la santa trabajadas exclusivamente por la señorita Jacoba Gómez, que desempeña en la orden un alto cargo, era un modelo de buen gusto. La riqueza de los adornos y el arte con que se combinaban llamaban la atención (...). Una preciosa iluminación chinezca engalanaba el bello frontis de San Francisco, en cuyo atrio, al compás de variadas piezas de música, se quemaban lindos fuegos de artificios. (ABHS, “Crónica La Función de Santa Rosa de Viterbo”, Diario *La Reforma*, 08/09/1877).

Así describía el periódico *La Reforma*, en septiembre de 1877, la función de Santa Rosa de Viterbo a la que se consagraba la Tercera Orden de San Francisco, principalmente las mujeres que la conformaban. Una jornada provista de elementos que bien podrían confundirse con los presentes en las fiestas religiosas de fines del periodo colonial; la música, las luces, los adornos de las andas de las imágenes y hasta los fuegos de artificios tan cuestionados por el pensamiento ilustrado dieciochesco (Carbajal López, 2012).

Consideraciones finales

La segunda mitad del siglo XIX fue para las cofradías y hermandades religiosas un periodo de reorganización institucional en clave romana. El clero salteño, guiado por un férreo defensor de las prerrogativas eclesiales, Buenaventura Rizo Patrón, se ocupó de ellas como hacía tiempo no lo hacía. Esta empresa, desplegada en un marco de inédita estabilidad para la iglesia local (Martínez, 2017, p. 5), contempló diversos aspectos.

Primero. La fundación de nuevas asociaciones de este tipo y el intento de recuperación y fortalecimiento de las ya existentes, castigadas duramente durante el periodo precedente por la desafiliación de algunos grupos sociales y por la escasez de recursos. En este punto

cabe destacar que las cofradías y hermandades más florecientes fueron aquellas consagradas a las advocaciones promovidas desde la Santa Sede (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 345.). Las devociones marianas y el culto eucarístico experimentaron un notable crecimiento producto no sólo del apoyo institucional que recibieron (Chaile, 2013) sino también del compromiso de una feligresía que se preocupó por robustecer tales asociaciones y de dotarlas, de forma constante, de los necesarios aportes pecuniarios para su mayor lucimiento.

Segundo. Recuperadas ya, el clero se ocupó de imprimirles mayor institucionalidad a su funcionamiento; otorgándoles a algunas de ellas un mayor estatus, el de archicofradías; promoviendo su filiación a congregaciones romanas a fin de dotarlas de mayores gracias e indulgencias; y reemplazando sus antiguos estatutos, legados coloniales, por nuevas constituciones. Todo ello operó en favor de un proceso de clericalización de las cofradías y hermandades, es decir de una mayor sujeción a las autoridades eclesiásticas locales, a los capellanes, al cabildo eclesiástico y, a través de ellos, al obispo de la diócesis. Sujeción que se produjo en detrimento de la injerencia que en estas asociaciones supo tener, durante el periodo colonial y buena parte del siglo XIX, las autoridades civiles de la ciudad en calidad de Patronos de las mismas. En este sentido podemos pensar que tal fenómeno contribuyó a la progresiva diferenciación de ámbitos de legítima intervención entre ambos poderes, Estado e iglesia, proceso propio de la secularización moderna (Di Stefano, 2011, p. 8).

La clericalización a la que nos referimos se acentuó también por un fenómeno particularmente decimonónico; el alejamiento de los hombres de las filas de estas experiencias asociativas que favoreció y reforzó, en la práctica, la concentración de atribuciones de gobierno (tradicionalmente a ellos reservados) en las manos del clero local, reforma contemplada en la letra de los nuevos estatutos cofradieros.

Tercero. La modernización de los lineamientos de gestión, administración y gobierno. Distaban mucho las constituciones cofradieras coloniales de las que se redactaron a mediados del siglo XIX y los decenios siguientes. Las diferencias son notorias, en las formas y los contenidos pues los nuevos estatutos se caracterizaron por la proyección de una creciente burocratización de los cuadros directivos y de una rígida jerarquía que concentraba las principales funciones de mando en manos del clero local. Ello complementado con una nueva racionalidad administrativa que sujetaba los gastos a los recursos disponibles, previendo el ahorro y preservación de estos.

Cuarto. La importancia concedida al culto público como una de las formas de hacer frente a la denominada “impiedad moderna”. Culto al que las cofradías y hermandades religiosas se consagraron enfáticamente. El avance del liberalismo y de su “pernicioso influjo” ameritaba, según Rizo Patrón, una firme postura de las filas laicales, un férreo compromiso con una iglesia que se percibía asediada y que, por ello mismo, no admitía panfilismos de ningún tipo. El culto público constituyó entonces una de las diversas instancias a través de las que los devotos debieron expresar su fe, autoproclamarse como católicos y reconocerse entre sí, diferenciándose de “los indiferentes”.

Además de la fiesta propiamente dicha, colmada de adornos “churriguerescos, de lujo oriental”²³, los cofrades costeaban los sermones, panegíricos y conferencias que el

²³ ABHS, “Día del corpus en Salta. Impresiones de viaje”, Periódico La Reforma, 11/06/1877.

clero ofrecía a fin de enseñarles la doctrina católica, ejercitándose en simultáneo, en los ejercicios que el Obispo les había impuesto como parte de su formación y disciplinamiento (Martínez, 2017, p. 8).

Lo expuesto hasta aquí nos permite destacar el proceso de reconfiguración que experimentaron las asociaciones laicales consagradas al culto católico de la mano de las autoridades eclesiásticas. Nos permite, sin embargo, también sopesar la participación del laicado decimonónico en la conformación de la iglesia moderna, de las mujeres principalmente, un interlocutor dispuesto a escuchar el mensaje de asedio transmitido por las autoridades eclesiásticas, y ya preparado para hacer frente (en el primer lustro de la década de 1880) a la coyuntura conflictiva auspiciada por las nuevas medidas laicas implementadas por el Estado Nacional.

Bibliografía

- ARIAS DE SAAVEDRA, INMACULADA & DE LUIS MARTÍN, F. (1997). Debate político y control estatal de las cofradías españolas en el siglo XVIII. *Bulletin Hispanique*, 99 (2), pp. 424-427. Visitado 3 de marzo de 2020. (https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1997_num_99_2_4948).
- BONAUDO, M. (2006). Cuando las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de Caridad (1869-1894). *Signos Históricos*, nº15, pp. 70-97. Visitado el 15 de marzo del 2020. (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-44202006000100070&script=sci_abstract)
- BRUNO, C. *Historia de la Iglesia en la Argentina*, Vol. X, Buenos Aires, Don Bosco, 1975.
- CARBAJAL LÓPEZ, D. (2012). Las reformas de las cofradías en el siglo XVIII: Nueva España y Sevilla en comparación. *Estudios de historia Novohispana*, nº48, pp. 3-33. Visitado el 15 de marzo del 2020. (<http://dx.doi.org/10.22201/iih.24486922e.2013.048.38577>).
- CHAILE, T. (2011). *Devociones religiosas, procesos de identidad y relaciones de poder en Salta. Desde la colonia hasta principios del siglo XX* Salta, Argentina: Fundación CAPACIT-AR NOA.
- CHAILE, T. (2013), La tradición de la virgen de la Viña. Construcción colectiva y homogeneización de los relatos devocionales en Salta, Argentina, a fines del siglo XIX-principios del XX, *Hispania Sacra*, LXV, 132, pp. 641-681.
- DI STEFANO, R. (2000). De la cristiandad colonial a la Iglesia nacional. Perspectivas de investigación en historia religiosa de los siglos XVIII y XIX. *Andes* nº 11, pp. 83-113.
- DI STEFANO, ROBERTO. (2002). Orígenes del movimiento asociativo: de las cofradías coloniales al auge mutualista. En Luna, E. y Cecconi, E. (eds.) *De las cofradías*

religiosas a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa de la Argentina. Buenos Aires: Edilab, pp. 23-163.

DI STEFANO, R. & ZANATTA, L. (2009). *Historia de la Iglesia Argentina, desde la conquista hasta fines del siglo XX.* Buenos Aires: Sudamericana.

DI STEFANO, R. (2011). Para una historia de la secularización y de la laicidad argentina. *Quinto Sol*, 15 (1), pp. 1-32.

ELÍAS, N. (2102). *La sociedad cortesana.* México: Fondo de Cultura Económica.

FOLQUER, C. (2012). *Viajeras hacia el fondo del alma. Sociabilidad, política y religiosidad en las Dominicas de Tucumán, Argentina, 1886-1911.* Tesis para optar al título de Doctora en Historia de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

GONZÁLEZ FASANI, A. (2006) ¿Qué entendemos por cofradía colonial?: una aproximación a un marco teórico para su estudio, en Zapico, H. R. (Coord.) *De prácticas, comportamientos y formas de representación social en Buenos Aires (Siglo XVII-XIX)*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 225-259.

GONZÁLEZ, R. (2009). “Devoción y razón. Las cofradías de Buenos Aires en los albores de la Independencia”, en Acuña, M. (Coord.). En *Ilustración en el mundo Hispánico: preámbulo de las independencias.* Tlaxcala: Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, pp. 313-336.

JUSTINIANO, M. (2010). *Los entramados del poder. Salta y la nación en el siglo XIX.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

LABARGA, F. (2003). Historia del culto y devoción en torno al Santo Rosario. *Scripta Theologica*, nº35, pp. 153-176. Visitado 4 de marzo de 2020. (<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9368/1/6.pdf>).

LEMPÉRIÈRE, A. (2008). Orden corporativo y orden social. La reforma de las cofradías en la ciudad de México, siglos XVIII-XIX. *Historia y Sociedad*, nº14, pp. 9-21. Visitado el 25 de febrero de 2020. (<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisyso/article/view/23397/24126>).

LOUZA VILLAR, J. (2015). Las imágenes de lo sagrado o cómo ser católico entre cambios y continuidades (C. 1875-1931). *Historia Contemporánea*, nº51, pp. 455-485. Visitado 5 de febrero de 2020. (https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/38284/1_4718-55115-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MARTÍNEZ, I. (2017). Reforma ultramontana y disciplinamiento del clero parroquial. Diócesis de Salta 1860-1875. *Andes* nº28, pp.1-19.

- MARTÍNEZ DE SÁNCHEZ, A. (2006). *Cofradías y obras pías en Córdoba del Tucumán*. Córdoba: EDUCC.
- MIRANDA, L. (2009). Los orígenes del catolicismo de masas en la Argentina, 1900–1934. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 46, pp. 345-370.
- MÍNGUEZ BLASCO, R. (2014). Las múltiples caras de la Inmaculada: religión, género y nación en su proclamación dogmática (1854). *Ayer*, 96 (4), pp. 39-60. Visitado 9 de enero de 2020. (<http://revistaayer.com/articulo/290>).
- MORENO, J. (2013). Modernidad y tradición en la refundación de la sociedad de beneficencia por las damas de la elite durante el estado de Buenos Aires, 1852-1862. *Anuario IEHS*, nº8, pp. 431-447.
- Quinteros, E. (2017). Mujeres, beneficencia y religiosidad. Un estudio de caso. Salta, segunda mitad del siglo XIX (1864-1895). *Andes*, 28, pp. 1-26.
- QUINTEROS, E. (2018). Profanando las sagradas fiestas con ritos y ceremonias gentilizas. Cofradías, poder y religiosidades. Salta, 1750-1810. *Quinto Sol*, 22 (2), pp. 1-20.
- QUINTEROS, E. (2019). Asociacionismo religioso. Cambios y permanencias en la transición del siglo XVIII al siglo XIX. Un estudio de caso: la cofradía del Santísimo Sacramento, Salta, Argentina, 1774-1880. *Hispania Sacra*, LXXI (143), pp. 329-343.
- QUINTEROS, E. (2020 a). Catolicismo moderno. Iglesia, asociaciones y laicado. Salta (Argentina), segunda mitad del siglo XIX (1850-1885). *El taller de la Historia*, 12 (1), pp. 146-177.
- QUINTEROS, E. (2000 b). Sociabilidades culturales Salta, segunda mitad del siglo XIX, *Americanía*, 12, pp. 147-178.
- QUINTIAN, J. (2012). *Una aristocracia republicana. La formación de la elite salteña, 1850-1870*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- REQUENA, F. (2002). Vida religiosa y espiritual en la España de principios del siglo XX. *AHIg.*, 11, pp. 40-68. Visitado 27 de febrero de 2020. (<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9106/1/242195.pdf>).
- VIDAL, G. (2006). Aportes para comprender el proceso de construcción de la ciudadanía en Córdoba. El Círculo de Obreros, 1897-1912. *Res Gesta*, 44, pp. 239-274.
- VITRY, R. (2000). *Mujeres salteñas*. Salta: Hanne.