



Patrimonio y Educación

Coord.
Mgter. Estela Beatriz de Dios (UNSL)
Dr. José Ignacio Stang (FAUD-UNC)

Vol. 12 - N° 19 (Año 2022)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 12, Número 19, noviembre 2022/ abril de 2023 (2do. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana Mgter. Verónica Longo

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Dra. Ana Ramona Domeniconi

Vicedirectora Lic. Sandra Catalini

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Codirectora Mg. Carolina Mirallas

Editores Dra. Ana Ramona Domeniconi, Lic. Sandra Catalini, Dr. Emilio Seveso

Editores Asistentes Mgter. Trad. Graciela Lucero Arrúa, Lic. Esteban Fernandez

Comité de redacción y maquetas

Lic. Constanza Valdez

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernandez

Servicio de traducción Graciela Lucero Arrúa

SopORTE técnico Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Río Cuarto | Río Cuarto, Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana | Quito, Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera | Temuco, Chile

Tabla de contenidos

Número 19, Vol. 12

Presentación

Número 19 – Patrimonio y Educación || *Heritage and education* | 6 |
Beatriz de Dios y José Ignacio Stang

Dossier Temático

01. Una experiencia en la enseñanza de patrimonio cultural en la escuela media de la ciudad de Córdoba, Argentina || *An experience in the teaching of cultural heritage in a middle school of the city of Córdoba, Argentina* | 10 |

Mariano Martín Pereyra

02. El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política || *Latin American musical intangible cultural heritage in its pedagogical-political dimension* | 23 |

Cándido Sanz García y Ramón Sanz Ferramola

03. Experiencias patrimoniales en la Cuenca Lechera Central Argentina. Valoraciones de productores tamberos sobre bienes materiales e intangibles || *Heritage experiences in the Central Argentina's dairy production region. Dairy farmers' assessments of tangible and intangible assets* | 36 |

César Torres

04. La Imaginación y la Empatía como acercamiento al pasado lejano en la elaboración de materiales didácticos impresos sobre la Época Colonial de la Ciudad de San Luis || *Imagination and empathy as an approach to the distant past in the design of printed didactic materials about colonial times in the city of San Luis* | 52 |

Estela B. de Dios, Emma E. Perarnau, Andrea C. Farías, Enzo M. Vieyra y Cecilia Racca

05. El cómic como herramienta para la enseñanza y la transmisión del patrimonio || *Comics as tools for teaching and transmitting knowledge about history and heritage* | 67 |

Martín A. Salinas

06. Cuentos para enseñar la historia colonial de la ciudad de San Luis || **| 86 |**
Tales for teaching the colonial history of the city of San Luis

Emma E. Perarnau

Artículos abiertos

07. Aportes del sistema de Valoración para el análisis de reflexiones de estudiantes sobre emociones y oralidad || **| 102 |**
Contributions of the system of Appraisal for the analysis of student reflections on emotions and orality

Renata Fabiana Cardinali

08. Desarrollo de un curso en línea para adultos mayores enfocado en el desarrollo de la competencia de creación de contenidos digitales en tiempos de COVID-19 || **| 119 |**
Development of an online course for older adults focused on the development of digital content creation competence in times of COVID-19

Alan L. Can Poot, María V. Cen Pech, Gabriel Hernández Ravell y Sergio H. Quinoñez Pech



Presentación

Número 19 | Patrimonio y Educación

Beatriz DE DIOS* y José Ignacio STANG**

¿Qué es el patrimonio? En la perspectiva de Lord Charteris “el patrimonio es todo lo que ustedes quieran” (Hewison, en Benhamou, 2014:17), lo cual nos posiciona a reflexionar que la atención no debería estar solo en el objeto, lugar o práctica que se designa como tal, sino más bien en los procesos, las personas y las circunstancias que hacen que el patrimonio sea y exista. Por esta razón es que reafirmamos que “el patrimonio no existe” (Stang, 2019), sino que lo que existe son cosas o prácticas que al ser reconocidas y valoradas por personas en el tiempo y en el espacio pueden ser señaladas oportunamente, y no necesariamente para siempre, como patrimonio. Desde esta mirada, el *dossier* que hoy aquí presentamos propone reconocer, en primer lugar, el conjunto complejo y heterogéneo de elementos, dimensiones, actores, intervenciones, etc., que constituyen la tónica de “lo patrimonial”, para, desde allí, indagar, investigar y reflexionar sobre su vinculación con procesos relacionados específicamente con la educación y la participación ciudadana desde diversas perspectivas y disciplinas.

Ahora bien, ¿por qué vincular el patrimonio con la educación y desde dónde? Como punto de partida entendemos que las relaciones que se establecen entre las personas y el patrimonio (cultural), en sus diversas características y formas, se construyen en el tiempo, al interior de cada individuo y de una sociedad, de manera desigual y a un ritmo que no es constante ni homogéneo. Las dinámicas que se generan están atravesadas por múltiples procesos vinculados con la construcción de memorias colectivas, que dan o no sentido a esos bienes. Las memorias que se establecen son cambiantes en el tiempo y circunscriptas por condiciones sociales, de edad, género, etnia, capacidades o discapacidades, nivel educativo, entre otras variables.

En tales sinergias, el acceso a la información y el conocimiento constituye un importante eslabón en la construcción de una cadena de sentidos y valores, a partir de los cuáles se pueden generar vínculos con el patrimonio o, por el contrario, barreras de alejamiento. Dicha interacción puede posibilitar una relación con el pasado de una forma particular, distintiva y diferente a la que tradicionalmente se ha establecido en la educación formal obligatoria. En aquellos casos en los cuales no quedan rastros de un patrimonio físico que permita la estructuración de una experiencia espacial y social, por ejemplo, el acercamiento a otros tiempos, otras prácticas y otro habitar, representa un desafío que requiere de estrategias educativas especiales.

Estas aproximaciones nos llevaron a reflexionar en torno al papel que tiene la educación dentro de los procesos vinculados al acceso a la información y el conocimiento para la gestión del patrimonio cultural en la actualidad. En tal sentido, diversos autores vienen analizando los procesos educativos y sus estrategias dentro del contexto patrimonial y proponiendo la creación de un espacio de reflexión multidisciplinar que suelen denominar “Educación Patrimonial”. Dicho espacio requeriría teorías y metodologías específicas, con miras a lograr

* Magister. Profesora Asociada (FCH/UNSL). Directora del Proyecto de Investigación "Memorias y Prácticas Educativas. Materiales Didácticos para el abordaje del pasado de la Ciudad de San Luis en los períodos Colonial e Independentista" (FCH-UNSL). Contacto: betidedios@gmail.com

** Dr. en Arquitectura y Urbanismo por la Nacional de La Plata. Profesor asistente regular (FAUD-UNC). Miembro del programa "Ideología, prácticas sociales y conflictos" (IECET/CONICET y FCC/UNC) y del Instituto de Investigación en Arquitectura y Conservación del Patrimonio Urbano (FAUD/UNC). Contacto: josestang@unc.edu.ar

la apropiación y participación de los ciudadanos en la conservación y uso “responsable” del patrimonio. Entendemos la “Educación Patrimonial” como un proceso pedagógico centrado en la diversidad de percepciones, conocimientos y valores que subyacen a una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un “recurso” para el aprendizaje, capaz de conectar a las personas con sus diversidades culturales y su entorno social.

Patrimonio y Educación constituyen, por lo tanto, un binomio emergente y un desafío importante en la actualidad en materia de políticas culturales. Esta relación aparece como posibilidad de un horizonte de sostenibilidad en el tiempo para la gestión de las mismas, o bien como argumento que puede sostener acciones o decisiones contrapuestas. A partir de ello nos preguntamos, como primer paso, ¿cuáles son los caminos viables para la participación ciudadana en el marco de una gestión participativa del patrimonio cultural? ¿Qué tensiones y conflictos pueden emerger frente a estas propuestas? ¿Puede la “Educación Patrimonial” ser una posibilidad sostenible en el tiempo? ¿Sobre qué bases teóricas se podrían sustentar los proyectos de “Educación Patrimonial”? ¿En qué espacios sociales se pueden desarrollar? ¿Cuáles podrían ser sus objetivos? ¿Cuáles serían las metodologías y estrategias?

Sobre las preguntas y perspectivas iniciales, *Mariano Martín Pereyra* propone en su artículo analizar la relación patrimonio y educación desde una investigación situada en el Nivel Secundario de la Ciudad de Córdoba, Argentina. En su investigación para alcanzar un título de posgrado, invita a reflexionar sobre contenidos importantes que, aunque opcionales y no obligatorios, posibilitan el acercamiento de los jóvenes ciudadanos al conocimiento, respeto y preservación del patrimonio cultural y natural. Tal como se expresa en el "Programa UNESCO para la educación de jóvenes en el Patrimonio Mundial", es primordial “alentar a aquéllos que un día tomarán las decisiones relativas a la conservación del patrimonio y capacitarlos para tal efecto, además de dar respuesta a las continuas amenazas a las que se enfrenta el Patrimonio Mundial” (UNESCO 1995:2).

Cándido Sáenz García y Ramón Sáenz Ferramola, como docentes e investigadores universitarios, plantean reflexiva y críticamente la negación e invisibilización del patrimonio musical o música popular, a favor del Canon Musical Centroeuropeo, en la formación ofrecida por las instituciones educativas de Argentina. Es un artículo que ofrece la posibilidad de pensar decolonialmente a las músicas populares como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial y a los modos en que se enseña “música” tradicionalmente en espacios educativos argentinos, tanto formales como no formales. Ofrecen la mirada desde la experiencia que se viene desarrollando en la Universidad Nacional de San Luis, institución que aprobó la primera carrera universitaria en Argentina sostenida en la premisa de la música popular.

César Torres presenta en su artículo algunas experiencias en torno al patrimonio material e inmaterial existente en la Cuenca Lechera Central Argentina; aborda particularmente la relación de productores lecheros con sus bienes tangibles y no tangibles. Desde esta investigación para una tesis doctoral, el autor trabaja con las voces de sus entrevistados resaltando las valoraciones económicas y utilitaristas que realizan sobre los bienes. Reflexiona también sobre elementos paradigmáticos del patrimonio regional, como son la lechería, la familia y el trabajo rural, aspectos inscriptos en esa aproximación al Patrimonio Cultural que nos propone la UNESCO: “el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”.¹

Finalmente, tres artículos se articulan para analizar desde diferentes aristas la producción de materiales educativos impresos, al interior de lo trabajado y elaborado por el Proyecto de Investigación “Memorias y Prácticas Educativas” de la Facultad de Ciencias Humanas de la

¹ Página oficial de UNESCO. Ver en: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

Univesidad Nacional de San Luis. *Estela B. de Dios, Emma E. Peraranu, Andrea C. Farías, Enzo M. Vieyra y Cecilia Racca* presentan en su artículo reflexiones sobre la utilización de dos herramientas históricas para adentrarse en el pasado lejano de la Ciudad de San Luis, como son la imaginación y la empatía histórica. Comparten su experiencia investigativa en la producción de dos materiales impresos sobre la Época Colonial para ser utilizados en diferentes contextos educativos. Por su parte, *Martín A. Salinas* aporta profundas reflexiones sobre el uso del comic como una herramienta para enseñar y transmitir el patrimonio histórico de la Ciudad de San Luis, al ilustrar uno de los materiales educativos realizados por el proyecto de investigación. Por último, *Emma E. Perarnau* presenta su experiencia universitaria al utilizar los cuentos elaborados por el proyecto de investigación para adentrarse en el pasado colonial para la formación de futuros docentes de Educación Inicial a partir de la narrativa histórica. Estos artículos se sostienen en supuestos teóricos que hilvanan la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de las Memorias Colectivas y el Patrimonio Cultural.

El presente número 19 de Argonautas incorpora además dos artículos libres. Uno de ellos tiene anclaje en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, presentando la temática del discurso oral y las emociones en contextos académicos. El objetivo de *Renata Fabiana Cardinali* es analizar los diarios de reflexión escritos en español por estudiantes de primer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés. Enfatiza la importancia de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de cada estudiante que ingresa a la universidad. El otro artículo proviene de México, particularmente del Programa de Alfabetización Tecnológica del Instituto Tecnológico de Sonora. Sus autores - *Alan Lorenzo Can Poot, María Virginia Cen Pech, Gabriel Hernández Ravell y Sergio Humberto Quiñonez Pech* - presentan reflexiones sobre un curso en línea de alfabetización digital para adultos mayores en la competencia de creación de contenido digital, desarrollado a partir de lo evidenciado por el tiempo de pandemia producto del Covid19 y el uso intensivo de herramientas digitales.

La contribución de quienes aportan al presente número suman al aún vigente debate sobre el patrimonio en una vinculación estrecha con la educación y los procesos ciudadanos. En los escritos –de una u otra forma– se reafirma la importancia de conservar, conocer, comprender y cuestionar, proponiendo un modo en el que nuestro pensamiento y nuestra manera de actuar, en una actitud crítica y sensible con la realidad, nos lleve a ejercitar una ciudadanía responsable. Es por esa razón que consideramos importante rescatar la mirada de Noguera Guimenez al señalar que, al margen de las diferencias y discrepancias teórico-metodológicas que puedan verse reflejadas en las producciones, queda expuesto que la conservación sobre el patrimonio debiera representar una actitud de confianza en el sentido “común” y en el sentido “ético”, dentro de una cultura respetuosa con el pasado y abierta al futuro, plural y contrastada, cuya extensión y transmisión hay que confiar fundamentalmente a la educación. Esto involucra la educación en todos los niveles, puesto que “en esa cultura, la verdadera protagonista es la humanidad en todas sus facetas, reflejada en todos y cada uno de los bienes culturales” (Noguera Guimenez, 2002:29).

Referencias bibliográficas

Citado por Hewison, 1987, en Benhamou, Francois: “Economía del patrimonio cultural” Ed. Ariel, Buenos Aires, 2014.

Noguera Gimenez, Juan Francisco (2002). “La conservación del patrimonio arquitectónico”, *Revista Loggia, Arquitectura & Restauración*, 13, pp. 10-31.

Stang, José Ignacio (2019). El patrimonio no existe. En: María Belén Espoz, Cecilia Quevedo, Luis Salcedo Okuma y Emilia Villagra (comp.). *Memorias y Patrimonios: relatos oficiales y disputas subalternas*. Buenos Aires: Gráfica del Sur. pp. 81-98

UNESCO (1995). Programa UNESCO para la educación de jóvenes en el Patrimonio Mundial. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183311_spa

d

Sección

dossier:

“Nombre del Dossier temático,
hasta esta extensión de líneas”



Una experiencia en la enseñanza de patrimonio cultural en la escuela media de la ciudad de Córdoba, Argentina

An experience in the teaching of cultural heritage in a middle school of the city of Córdoba, Argentina

Mariano Martín PEREYRA *

RESUMEN

El presente artículo se basa en la experiencia áulica, considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Patrimonio Cultural y la investigación y desarrollo para la tesis de posgrado titulada “Educación por el Patrimonio-Aportes y lineamientos para una propuesta educativa como currícula obligatoria en la escuela secundaria de la ciudad de Córdoba”. Planteamos la necesidad de la enseñanza obligatoria y no opcional de temas relacionados al patrimonio cultural y, por extensión, al patrimonio natural. Consideramos para ello, como oportuno, el paso por el último estamento obligatorio de la educación argentina: la escuela media. Es importante, entonces, el repaso del marco jurídico escolar actual, el cual consolida la idea planteada. Además, en la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, del siglo XXI, el aprendizaje de contenidos que hacen al respeto y conservación de sitios y objetos naturales y culturales, no debería soslayarse, ya que implica temas urgentes, aunque aparentemente disímiles entre sí, como por ejemplo la identidad cultural, la convivencia democrática, la otredad, la Crisis Ambiental, el Cambio Climático, entre otros, puesto que, en conjunto, influyen de manera directa en la calidad de vida planetaria. Es necesario, por lo tanto, hacer visible el legado patrimonial, los distintos valores que lo destacan, lo convierten y lo posibilitan como tal. Visibilizar es el primer paso para, posteriormente, análisis mediante, valorar. Asimismo, en la actualidad, y de manera enfática en la escuela secundaria, se presenta la necesidad de trabajar los contenidos de las asignaturas a través de la interdisciplina, la integralidad y la transversalidad.

Palabras clave: patrimonio; ley; escuela media; visibilizar; valorar.

ABSTRACT

This article is based on the classroom experience, considering the teaching-learning process of the course Cultural Heritage and the research and development of the postgraduate thesis entitled “Education for Heritage-Contributions and Guidelines for an Educational Proposal as a Compulsory Curriculum at Secondary School in the City of Córdoba”. We propose the need for compulsory and non-optional teaching of topics related to cultural heritage and, by extension, to natural heritage. To this end, we consider it opportune to go through the last

* Mgter. en Conservación y Rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico en la F.A.U.D – U.N.C. (2016). Docente en la F.A.U.D – U.N.C. Arquitecto en la F.A.U.D – U.N.C. (1999). Contacto: pmariano017@gmail.com

compulsory stage of Argentine education: secondary school. It is important, then, to revise the current school legal framework, which consolidates the proposed idea. In addition, in the education of responsible citizens in the 21st century, the learning of contents that promotes respect and conservation of natural and cultural sites and objects, should not be ignored, since it involves urgent and apparently dissimilar issues. Some of them are cultural identity, democratic coexistence, otherness, the Environmental Crisis, Climate Change, which together, directly affect the quality of planetary life. It is necessary, therefore, to raise awareness of the cultural heritage, the different values that highlight it, transform it and make it possible as such. Making it visible is the first step to appreciate it through a careful analysis. Likewise, at present, and emphatically in secondary school, there is a need to cover the contents of all the courses cross-disciplinarily, comprehensively and cross-sectionally.

Key words: heritage; law; secondary school; make visible; appreciate.

Introducción

Nada se convierte en Patrimonio si no ha pasado por un proceso previo de valoración. Tampoco puede valorarse aquello que no se conoce. En tal sentido, la educación, respecto a patrimonio, debe plantear, a nuestro juicio, al menos tres objetivos primordiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) hacer conocer o visibilizar objetos y bienes; 2) enseñar el concepto de herencia o legado social-comunitario y 3) enseñar a valorar. Probablemente, la tercera de las acciones, al implicar el ya mencionado proceso de valoración es la tarea más compleja, no solo desde la comprensión conceptual de lo relativo a lo axiológico, sino porque existen varios tipos de valores que es preciso reconocer. Además, en forma particular contribuye, con la Educación en Valores, a partir del respeto como valor fundante de la vida en sociedad. Asimismo, los contenidos respecto a la enseñanza del patrimonio son temas que aun pertenecen a esferas profesionales, formando parte de unidades temáticas de la educación terciaria y universitaria, con cuestiones de orden técnico muy específico, pero que aún no están presentes en la escuela media, al menos como conocimiento preliminar y de divulgación general, lo que resta una posibilidad sobre decisiones de futuras carreras a la población de estudiantes secundarios.

En la Provincia de Córdoba, en Argentina, la incorporación del Patrimonio Cultural (también el Natural) forma parte de un listado de asignaturas que cada institución educativa secundaria, según su orientación (en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales, o en ambas), *opta* por dictar: en otras palabras, la enseñanza del patrimonio no es obligatoria, aunque, paradójicamente, el patrimonio natural y cultural forma parte de los propósitos de la Ley Nacional de Educación 26.206 y de la Ley Provincial de Educación 9.870 (Provincia de Córdoba) de manera precisa y persistente a través del enunciado de sus artículos.

Paralelamente, la enseñanza del patrimonio cultural, en función de la diversidad temática que abarca, historia, arte, ciencia, filosofía, tecnología, química, geometría y matemáticas, etc., representa una posibilidad certera de poner en práctica estrategias pedagógicas como la interdisciplina y la transversalidad. Esto favorece tanto a la producción de conocimiento de manera integral, a la vez que allana el camino hacia el pensamiento complejo.

Primero la Ley: El marco jurídico existente desde 2006 a nivel nacional y desde 2010 en nuestra provincia establece, de manera concreta, la necesidad de la enseñanza del patrimonio, natural y cultural respectivamente, como parte de la formación de ciudadanas y ciudadanos, que un país, en pleno siglo XXI, no puede soslayar. Tanto en el espíritu de las leyes, como en su letra, el cuidado y respeto del patrimonio contribuye a la formación de personas comprometidas con los aspectos sociales y comunitarios, la democracia y la participación, entre otros varios objetivos cuyas bases sustanciales son la convivencia armoniosa y la otredad en hábitats naturales y culturales.

En el Capítulo II de la Ley nacional 26.206 (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2006), Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, en su artículo 11º (inciso c), se expresa que uno de los propósitos de la educación es: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.” Más adelante en el Capítulo IV Educación Secundaria, en el artículo 30º (inciso a) referido a los objetivos de la misma, se lee:

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural (Poder Legislativo - Congreso de la Nación Argentina, 2006:6).

Claramente, es voluntad del Estado Nacional, considerar la valoración y la preservación del patrimonio, natural y cultural, como parte de los objetivos prioritarios en educación y consecuentemente en la vida de los ciudadanos de la república.

Refrendando los objetivos anteriores, en Córdoba, la ley de Educación Provincial 9.870 (Legislatura de la Provincia de Córdoba, 2010), en su artículo 4º Fines y Objetivos de la Educación Provincial (inciso b), establece como parte del cumplimiento de tales fines y objetivos, lo siguiente:

La formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsables de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional, a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (Legislatura de la Provincia de Córdoba, 2010:3).

En la provincia de Córdoba la enseñanza del patrimonio, natural y cultural, forma parte de las unidades académicas llamadas “E.O.I.”; tal sigla significa Espacios de Opción Institucional. Dichos espacios tienen las siguientes características.

a) Por un lado, las disciplinas o asignaturas que los integran, forman parte solo del Ciclo Orientado; a éste ciclo lo integran estudiantes de cuarto a sexto año inclusive. El ciclo anterior se denomina Básico, y las materias que forman parte de la currícula son comunes a toda la población estudiantil de primero a tercer año.

b) Son *espacios de opción* en tanto que cada estudiante, una vez que decidió cursar una especialidad en particular (nos referimos a especialidades con Orientación en Ciencias Sociales o Naturales, etc.) debe, además, optar por una de las dos asignaturas del espacio: los E.O.I. están integrados por materias “en dupla”. Patrimonio Cultural comparte el espacio con Metodología de Investigación en Ciencias Sociales. Por lo tanto, cada estudiante debe decidir, a su vez, qué materia cursará del espacio mencionado. Es importante aclarar que cada materia integrante de la dupla debe tener el 50% de total de estudiantes del curso. Aun así, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, dependiendo de la situación particular de cada institución, respecto a disponibilidad de espacios y horarios, ha permitido el dictado de las materias en modalidad de cátedra compartida: en este caso ambos docentes dictan sus asignaturas de manera alternada, a todo el grupo de estudiantes. Se presentan trabajos unificados y se evalúan de manera conjunta. La calificación obtenida es idéntica para cada materia y esto se refleja en las libretas de calificaciones de cada asignatura.

c) Previamente, la propia institución educativa optó, libremente, por el dictado de una dupla en particular, entre un listado bastante acotado, provisto por el Ministerio de Educación provincial. Los E.O.I. comenzaron a dictarse a partir del año 2011.

Según datos del Censo Nacional del año 2010 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018), la ciudad de Córdoba contaba con 285 escuelas secundarias (139 estatales y 146 privadas), con un total de 128.935 estudiantes, repartidos de la siguiente manera: 72.443, en el ámbito estatal; 56.492 en el ámbito privado. Así las cosas, la enseñanza del patrimonio no es obligatoria, ni para todas las escuelas, ni para toda la población de estudiantes.

En el momento del desarrollo de la tesis de maestría mencionada en el resumen, durante el mes de mayo de 2016, realizamos un relevamiento sobre 72 escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, lo que representaba, en aquél entonces, casi una cuarta parte del total. Se seleccionaron, principalmente, escuelas con bachilleratos con orientación en Ciencias Sociales. El objetivo fue averiguar en cuántas escuelas se enseñaba la materia Patrimonio Cultural. Del total de establecimientos relevados, 40 pertenecían a ámbito estatal y 32 al privado. Los resultados permitieron conocer lo siguiente: que la materia se enseñaba en solo 6 escuelas estatales y 2 escuelas privadas. Promedio mediante, el resultado final arrojó que en el 89,35% de las escuelas no se enseñaba la asignatura cuya vigencia databa del año 2011.

En el presente artículo comenzamos desarrollando aspectos generales sobre el estado de situación respecto del patrimonio, tomando como foco la ciudad de Córdoba (Argentina) y su vínculo con los sistemas de valoración y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela media. A continuación, se presentan resultados centrales que forman parte de la tesis de posgrado del autor, a partir de las salidas didácticas como un aspecto sobresaliente respecto a estrategias de aprendizaje. Por último, en las conclusiones, se plantean los desafíos y las acciones pendientes tendientes a lograr que Patrimonio Cultural sea parte integrante de las materias dictadas en la escuela secundaria.

Aproximaciones al panorama sobre el estado del patrimonio en Córdoba. Adolescencia y valores

En los últimos años, en la ciudad de Córdoba, se efectuaron diferentes tipos de acciones y tareas sobre inmuebles patrimoniales que en la actualidad forman parte de catálogos municipales (ordenanzas 11190 del año 2006 y 12201 del año 2013), además de provinciales y nacionales. Incluso, la ciudad cuenta con Patrimonio de la Humanidad, tal es el caso del legado jesuítico. En algunos edificios fueron intervenciones aparentemente sencillas, como pintura o incorporación de nuevas luminarias; dichas tareas pueden calificarse como removibles, aunque toda remoción genera finalmente algún tipo de huella visible u oculta. En otros, fueron acciones complejas como la demolición parcial o de un alto porcentaje de los edificios, o la modificación de sus formas externas e internas con el agregado de nuevas construcciones. En relación a estas últimas, los argumentos esgrimidos para justificar dichas acciones eran que los edificios en cuestión ya no cumplían con la función para la cual fueron concebidos; también hubo intervenciones con el objetivo de mejorar sus instalaciones promoviendo de esta manera su “puesta en valor”. En la mayoría de las situaciones, el conflicto de intereses, argumentos, posturas e ideas, fue el denominador común. Vayan como ejemplos los siguientes: Muro exterior de la Capilla Doméstica de la Compañía de Jesús (siglo XVII): se realizó una intervención, perforándolo para intentar instalar un equipo de aire acondicionado; palacio Ferreyra, actual museo Evita: se demolió todo el entrepiso de la fachada sur y se agregó un cubo de vidrio en el balcón; demolición de dos tercios de la Casa de las Tejas, sede de la antigua gobernación; Convento y prisión femenina El Buen Pastor: salvo la iglesia y un sector de claustro, se demolió casi totalmente. La lista continúa; lo mencionado solo hace referencia a edificios estatales, de carácter institucional. Una gran parte del patrimonio privado, sobre todo el doméstico, simplemente desaparece en silencio.

No solo el patrimonio inmueble ha sufrido algún tipo de alteración inapropiada en su forma o estructura; esporádicamente, el patrimonio mueble, con piezas únicas en su tipo, ha sido objeto de robos. En el mismo orden, esculturas y diversas piezas de arte urbano han sufrido tanto el abandono como el vandalismo. Quizás, la gestión de los técnicos y especialistas pudo haber obtenido otro resultado en pos de la conservación de los bienes culturales considerando que si la población en su conjunto, o en su mayor parte, los hubiera apoyado en forma activa y con decisión, reforzando con sus peticiones y reclamos la tarea de aquellos, muchos problemas se hubieran minimizado o quizá subsanado. Aun así, existen organizaciones de vecinos que intentan frenar procesos de demolición, abandono o degradación, ya que entienden la importancia de preservar espacios, edificios, monumentos y objetos para mantener vivas las memorias y la identidad barriales. Puntualmente hablamos del caso de dos barrios tradicionales de la ciudad: Alberdi y San Vicente. El problema es cultural, y por lo tanto su abordaje es complejo, tal como expresa Horacio Gnemmi:

El problema no es simple, más aún si se trata de centrarlo y de enfocarlo desde nuestra situación histórico-cultural-espacial, por cuanto no existe entre nosotros ni una política al respecto ni una actitud generalizada de valoración en términos integrales de patrimonio construido, situación está que varía en gradación y matices según los países de América Latina que se consideren (Gnemmi, 2004:84).

La educación media representa, en este aspecto, una vía factible para hacer visibles problemáticas y posibles soluciones en temas patrimoniales, que faciliten la concientización y comprensión de los mismos de parte de un porcentaje mayor de la población. Para reclamar y solicitar soluciones, con argumentos válidos y pertinentes, es preciso conocer el tema que es objeto de reclamo; además, dicho conocimiento posiblemente implica un especial respeto y hasta un cierto grado de afecto, aspectos que, en el caso del patrimonio, tanto público como privado, son esenciales puesto que mayormente se respeta y quiere aquello que se conoce y valora.

Para abordar el tema de los valores en la adolescencia actual, deberíamos reparar en el hecho que los mismos no surgen de manera espontánea y natural, sino que son transmitidos e incorporados, de manera dispar, según cada generación, en virtud de diferentes posibilidades y circunstancias directamente relacionadas al contexto socio-cultural del joven.

Tradicionalmente la terna de lo bello, lo bueno y lo verdadero como valores positivos o virtuosos (y sus derivados: amor, nobleza, sabiduría, etc.) formaron parte de las aspiraciones de distintas culturas. A través de diversos medios, acciones y pensamientos, las sociedades aspiraban a la consecución de tales valores, ya que ello implicaba, de alguna manera, la posibilidad de lograr cierta calidad de vida para todos sus miembros. Existían normas de comportamiento, cánones de belleza, convenciones sociales y formas de hacer, como reglas generales, de las cuales era inconveniente apartarse si se deseaba ser un ciudadano o ciudadana socialmente respetable, en el convencimiento que ello aseguraba, incluso, una posición social relevante. De hecho, muchos de los objetos que una cultura producía, intentaban representar los valores mencionados, como símbolos y expresiones visibles de los anhelos y aspiraciones de la comunidad en su conjunto.

Desde mediados del siglo XX, Posmodernidad mediante, y como consecuencia de complejos, diversos y múltiples procesos sociales, políticos, económicos, filosóficos, religiosos, científicos y tecnológicos se produjeron cambios en los valores mencionados, entendiéndolos como tradicionales, los cuales, si bien no han desaparecido, han sido relativizados, analizados y permanentemente adaptados: se los ha problematizado. Esta situación ha generado grados de inseguridad, de ansiedad, de desequilibrio, de insuficiencia, de insatisfacción, como productos de una amplia disparidad y mutación de criterios, generando lo que para muchos representa una crisis de valores, frente a la cual no se avizoran soluciones ni a corto ni a mediano plazo. Las personas jóvenes en edad adolescente, junto a las demás etapas del

desarrollo humano, en mayor o menor medida, en forma consciente o inconsciente, no son ajenas a dicha situación, aunque con una diferencia considerable: su unidad psicosomática cambia velozmente en tanto cambia, a la par, el mundo en el que viven. En otras palabras, es juventud en crisis en un contexto en crisis.

Consideramos importante señalar la particular influencia que ejercen los medios de comunicación y la informática en general en la sociedad. La publicidad, los medios y personas relacionadas a las ciencias de la información, actúan directa o indirectamente condicionando formas de pensar, formas de obrar, costumbres, gustos y estética. En muchas ocasiones cumplen el rol de agentes ideológicos con intereses cuidadosamente estudiados, pero resaltando una y otra vez la objetividad y la imparcialidad de sus análisis, como así también sus visiones de la realidad siempre amparadas en la libertad de opinión y de expresión. No obstante, dicha objetividad, imparcialidad y libertad son posibles gracias al apoyo financiero de diferentes grupos económicos que solventan los espacios y medios de expresión. Dentro de los consumidores a los que están destinados los mensajes que se emiten desde los medios, las personas adolescentes forman parte del amplio abanico de receptores, pero con una particularidad: su capacidad de juicio crítico está en desarrollo (porque lo están su físico y su mente) y por ello son presa fácil de los intereses mencionados. Y si bien los seres humanos desarrollamos la capacidad de juicio a lo largo de nuestra vida, el grado de desarrollo que dicha facultad tiene en las mentes adolescentes los vuelve un grupo vulnerable frente a la complejidad y rapidez de los embates informáticos.

Tampoco podemos afirmar que el condicionamiento en la manera de pensar sea una característica exclusiva y propia de nuestra época. A la largo de la historia, y en el contexto occidental en particular, y desde antes del período que conocemos como Ilustración o Iluminismo, se propendió a la unilateralidad de las formas de pensamiento en diversas disciplinas y actividades sociales dando como resultado aquel ideal de comportamiento occidental y cristiano, estableciendo valores, pautas, acuerdos, costumbres, en los cuales también estaban, implícitos y explícitos, qué aspectos y características de las formas físicas eran los correctos, posibles y deseables. Frente a tales formas físicas la población joven en edad adolescente ha sido, y es, particularmente sensible, debido a que su propio cuerpo y su expresión estética se encuentran en un proceso de cambio visible y considerable.

El desafío se presenta cuando nos preguntamos cómo enseñar a reconocer valores patrimoniales a personas que transitan, casi permanentemente, crisis de valores. Los valores culturales, como muchos otros, están presentes en el universo adolescente, aunque no siempre de una manera clara y precisa sino más bien confusa, dinámica y cambiante, puesto que la adolescencia es un período de la vida donde cambio y crisis son los conceptos a través de los cuales se manifiesta cada persona. Como señala el sociólogo Margulis: "Adolescencia es mutación, transformación, metamorfosis. Es desafío que proviene del propio cuerpo insubordinado, del crecimiento desordenado y sorprendente, de las nuevas sensaciones, deseos e impulsos emanados de una química inexorable" (Margulis, 2009:117). La adolescencia, como todas las etapas de la vida humana, está profundamente influenciada por el contexto cultural, a la vez que se encuentra fuertemente marcada por el género y las diferencias socio-económicas. Existen características particulares de los adolescentes que, de alguna manera, las vemos manifestadas en forma más o menos regular a través de la historia: la rebeldía, los cambios de humor constantes, la inseguridad, la introversión o la extroversión (fuertemente manifestadas según cada personalidad), la tendencia a la idealización. Todas ellas están presentes en los diferentes estamentos socio-culturales.

Mientras que a los bienes patrimoniales generalmente les atribuimos características y valores más o menos perdurables, las personas que transitan su etapa adolescente se mueven en una vorágine constante de cambios y transformaciones que no siempre logran concientizar y entender; esto los sume en un estado de conflicto casi permanente, y cuyas manifestaciones más evidentes, y contrarias entre sí, son la rebeldía o la apatía, presentes en mayor o menor medida según las características personales de cada individuo.

No obstante, los valores atribuibles a objetos patrimoniales, con los cuales es posible calificarlos y constituirlos como patrimonio, no son del todo ajenos al universo adolescente y, por lo tanto, tampoco deberían serlo su comprensión y reflexión. Por lo expresado hasta aquí, existe la posibilidad de reflexionar sobre los valores propios, tanto los estrictamente individuales como aquellos de carácter social, mediante la observación y el estudio de otros valores semejantes, visibilizados o advertidos en objetos patrimoniales. Es una situación desafiante, considerando la edad del grupo de estudiantes, que varía entre los 15 y los 17 años. Durante la adolescencia se valora todo aquello factible de ser demostrado real y físicamente, en forma práctica. En tal sentido y tomando como ejemplo la actividad escolar, aquellos contenidos de diferentes disciplinas con una aplicación demostrable en forma inmediata son aceptados e incorporados más fácilmente y con menos críticas que aquellos cuya demostración o argumentación es puramente abstracta o de compleja implementación a través de hechos reales, concretos y palpables. Quizá es por esto que “el aprendizaje de conceptos abstractos es mal recibido” (Obiols y Di Segni de Obiols, 1992:94) y sólo cuando se unen dichos conceptos a la realidad inmediata “es que los reciben no sólo con placer sino que consideran que así pueden utilizarlos creativamente” (Obiols y Di Segni de Obiols, 1992:94), de allí que “los adolescentes valoran sobre todo el aspecto creativo de su trabajo y esperan que no se le dé importancia a aquello que entienden es puramente formal” (Obiols y Di Segni de Obiols, 1992:94). Un ejemplo de esto es la oposición al uso del uniforme impuesto por la institución educativa a la concurrencia, o las sugerencias que sobre su arreglo personal realiza su entorno familiar, hasta las licencias en las formas de redacción, caligrafía, ortografía y puntuación puesto que el significado de un determinado escrito se “comprende igual” sin necesidad de observar reglas, entre muchos otros aspectos y situaciones.

Tampoco es pertinente decir que existe un rechazo absoluto o extremo por aquellas formas pre-establecidas o aceptadas en el mundo adulto, pero sí que son abordadas con un mayor grado de libertad o de reticencia, o que son simplemente criticadas, escapando quizá a cánones formales impuestos. Paralelamente, de ninguna manera lo formal es rechazado en sí mismo, ya que la forma unida a una determinada estética son ocupaciones, y hasta preocupaciones, constantes dado que influyen fuertemente en la búsqueda de la identidad. La psicopedagoga González y el médico pediatra Orchanski, indican que:

Durante la adolescencia intermedia los conceptos estéticos son muy importantes para ellos y muy frecuentemente chocan con los gustos de los adultos. No debe leerse provocación en un determinado peinado, o en el estilo de la ropa, o el color de pintura de uñas. Ellos están probando vestuarios que no serán definitivos –aunque los padres crean que sí- y lo hacen con profunda convicción de que han llegado a una elección personal (González y Orchanski, 2011:132).

Al referirse a “adolescencia intermedia” González y Orchanski indican que es la etapa de la adolescencia comprendida entre los 13 y los 17 años, puesto que reconocen 3 etapas adolescentes: adolescencia temprana desde los 9 a los 12 años; adolescencia intermedia, y adolescencia tardía desde los 18 en adelante y cuya finalización dependerá del grado de madurez de cada individuo.

En nuestra experiencia docente, desde 2011 a la fecha, si bien el aprendizaje del concepto de valor sigue siendo dificultoso, a través de diferentes ejercicios didácticos con objetos personales, los estudiantes son capaces de reconocer cualidades intrínsecas a tales objetos, aunque no siempre logran explicarlas con precisión. Si bien el universo axiológico es variado y complejo, atravesando disciplinas tales como la Filosofía, el Derecho, la Ética, la Moral, etc., en la enseñanza de los tipos de valores patrimoniales, nos centramos, acotadamente, en los siguientes: Valor de Uso y/o Utilidad (el o los propósitos para lo que sirve el bien); Valor Formal (aspectos netamente morfológicos sumados a materiales, color, textura, etc.); Valor Simbólico (lo que representa el bien independientemente de su forma, su utilidad y su unicidad); Valor

de Unicidad (el bien es único porque no hay otro idéntico). En el transcurso del año lectivo, a los valores anteriores se incorporan, principalmente, los Históricos y los Sociales, con el objetivo de intentar reconocerlos en objetos que conforman el patrimonio perteneciente de toda la comunidad: de aquí se desprende la importancia de su cuidado y conservación en forma conjunta.

La axiología conlleva cierto grado de pensamiento complejo para lograr su comprensión, ya que al hablar de valores nos referimos a entes abstractos que solo cobran cuerpo en bienes u objetos, tangibles e intangibles. El proceso de enseñanza-aprendizaje, en tal sentido, también se complejiza al entrar en juego el binomio abstracto-concreto. Los adolescentes aprenden mayormente haciendo; es decir, de manera concreta, palpable. La capacidad de abstracción está presente, pero necesita desarrollarse. A propósito de lo expresado, la conformación del conocimiento varía según la forma y el medio que se utilice en el proceso de captación y comprensión. Así, por ejemplo, la lectura contribuye con un 15%, influyendo además el grado de complejidad de lo leído; un 20% de conocimiento es aportado por lo que se escucha de manera activa; un 65% por aquello que se dice, tanto por conversaciones, discursos, etc.; finalmente, entre el 80% y el 85% es aprendido por aquello que se hace: ejemplos de esto último nos los dan las tareas laborales, los deportes, etc. Los porcentajes¹ deben ser entendidos en términos de promedio y aproximados. Respecto al último porcentaje, advertimos la importancia que tiene el aprender haciendo. En la adolescencia ese tipo de aprendizaje se traduce en el hecho que los jóvenes “vayan, vean y toquen”². Ir, ver y tocar, representan claramente los objetivos de una salida didáctica o de una visita guiada. Tales actividades extra áulicas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio en su conjunto.

Salidas didácticas: la transversalidad y las estrategias de aprendizaje holístico e integrador

Las salidas didácticas representan una herramienta pedagógica significativa en el aprendizaje de contenidos sobre patrimonio (cultural y natural) puesto que ayudan a que cada estudiante tome contacto en forma concreta con aquello que en mayor o menor medida estudia de manera teórica, de hecho: “(...) para enseñar el patrimonio en la escuela es necesario salir del aula e ir a la calle (...)” (Calaf Masachs, 2003:49). Así, las experiencias educativas fuera del ámbito del edificio escolar contribuyen a promover las capacidades de observación, inferencia, intuición y de senso-percepción de alumnas y alumnos, puesto que los posicionan en un lugar diferente del habitual, despertando nuevas inquietudes e interrogantes: su mente y su espíritu se movilizan de manera distinta a la cotidiana del aula.

La organización de una salida didáctica en el ámbito de la provincia de Córdoba, con menores de dieciocho años, comprende una serie de pasos previos, una logística, que es preciso considerar con suficiente antelación y detalle. No obstante, las salidas didácticas representan una alternativa de aprendizaje diferente, no formal, donde a cada estudiante se lo interpela de manera distinta a la acostumbrada: desaparecen los bancos y pupitres, el pizarrón; pero aparece el contacto directo y concreto con el objeto de estudio. Claramente, el proceso de enseñanza-aprendizaje excede el aula y puede desarrollarse en distintos espacios (museos, bibliotecas, instituciones culturales, espacios públicos) y con diferentes medios de comunicación como el cine, la televisión, internet: es parte de lo que conocemos como formación continua, favorecida a su vez por las acciones de ir, ver y tocar aludidas anteriormente.

¹ Los porcentajes fueron obtenidos en la entrevista personal del autor con el Dr. Paul F. Mauch, médico neurólogo, docente universitario (U.N.C.), M.P. 9234, en el año 2012.

² De la entrevista personal del autor con el Dr. Paul F. Mauch, médico neurólogo, docente universitario (U.N.C.), M.P. 9234, en el año 2012.

Debido a la cantidad de aspectos a considerar al momento de estudiar el patrimonio cultural como asignatura, resulta difícil soslayar la gran diversidad de temas y contenidos que deben ser abordados para que, finalmente, el grupo de estudiantes logre formar una idea global de la materia y su relación con el mundo de los objetos, tanto materiales como inmateriales. La cultura, como concepto vasto, es abarcativo de todas las manifestaciones humanas desde el período paleolítico hasta la actualidad. Al momento de elaborar el programa y la planificación, para el año lectivo, quizás el principal desafío docente sea qué temas incluir y cuáles descartar en el dictado de la disciplina. Situación que se agrava en la provincia de Córdoba, donde la materia solo se dictará en el cuarto año de la secundaria. Pero quizás sea esa misma vastedad de temas la que facilite la transversalidad de contenidos, por un lado, y la habilite como estrategia de aprendizaje holístico e integrador por otro, articulando y reforzando los saberes de la mayoría de los contenidos del currículum de la escuela secundaria, tanto del Ciclo Básico (1º, 2º y 3º años) como del Ciclo Orientado (4º, 5º y 6º años), ya que el patrimonio abarca objetos de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, el arte, la tecnología, entre otros.

Pero: ¿qué entendemos por currículum, contenidos transversales y aprendizaje holístico e integrador? A continuación, se presentan definiciones que nos ayudan a despejar el interrogante.

Currículum:

Instrumento pedagógico-didáctico que planifica la actividad educativa a nivel de establecimientos docentes con el fin de articular el conjunto de experiencias - planificadas o no- que tienen lugar en la escuela y las oportunidades de aprendizaje que el centro docente promueve fuera del mismo. La elaboración del currículum a nivel de las instituciones educativas expresa la adaptación de las prescripciones y disposiciones legales sobre educación, adecuadas a una situación concreta (Ander-Egg, 1996:102).

Contenidos transversales:

Son aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser elaborados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo son posibles precisar en el nivel de cada institución escolar. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994:12)

Estrategias de aprendizaje holístico e integrador:

Estas estrategias parten de un planteamiento educativo integrador, es decir consideran el proceso de aprendizaje como algo no parcelado, de forma que a partir de un acontecimiento u objeto se establece el estudio de éste desde todas las perspectivas posibles de conocimiento, logrando así conocer a fondo el objeto e integrar sus diferentes aspectos de conocimiento. (Rico y otros, 2008:143)

En nuestra escuela media sigue siendo un desafío el abandonar la tradicional enseñanza de las diferentes asignaturas como compartimentos estancos en sí. No obstante, es común el trabajo por departamentos al momento de pensar en los contenidos anuales y la elaboración de planificaciones y programas. Aun así, el trabajo *entre* departamentos, de diferentes materias, sigue siendo una asignatura pendiente, quizás solo reflejada en situaciones particulares tanto por propuestas de las diferentes inspecciones como de instituciones que, a partir de la elaboración de trabajos puntuales, plantean la interdisciplina y la integración como

objetivos. En el caso de la provincia de Córdoba, actualmente se desarrollan las “JIIS” o Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes. Representan instancias donde se intenta el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la comunicación entre asignaturas de diferentes departamentos, a través de un trabajo conjunto, compartiendo criterios de evaluación y proponiendo actividades sobre saberes emergentes. El objetivo principal es lograr conexiones de sentido entre conocimientos diferentes. Sin embargo, en la práctica lejos se está de tal objetivo, resulta fundamental recuperar las palabras de Federico Mayor para el prefacio del libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Morin cuando expresa: “Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado” (Morin, 2001:9-10).

La variedad de cuestiones sobre temas patrimoniales necesita del aporte epistemológico de diferentes disciplinas. Los temas sobre patrimonio convocan naturalmente a los demás saberes favoreciendo la transversalidad en forma holística e integradora. Les estudiantes tienen la posibilidad de demostrar los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas abordando un tema particular desde diferentes enfoques estableciendo relaciones entre contenidos distintos. Las conexiones de sentido cobran relevancia cuando el grupo de estudiantes, dependiendo el objeto patrimonial estudiado, pone en práctica diferentes saberes.

Como ejemplo de lo expresado, y de la experiencia áulica, anualmente se propone el estudio de edificios patrimoniales de la ciudad de Córdoba: no solo de su arquitectura como continente, sino también de su contenido. Así, la comprensión de cada edificio, como un objeto, implica analizar una diversidad de aspectos y problemáticas que involucran, de manera inmediata, los contenidos de las demás materias. El siguiente es un posible listado de asignaturas que pueden intervenir en el estudio y comprensión del objeto seleccionado:

- Educación Artística / Artes Visuales: contribuye con el análisis y representación de la forma a través de diferentes piezas gráficas y técnicas; el estudio del color, las texturas, los efectos de luces y sombras; la corriente estilística, etc. Aquí se ponen de manifiesto los valores formales que posee el objeto.
- Matemática y geometría: al estudiar sus formas, pueden establecerse relaciones numéricas, proporciones, conocer sus medidas, sus superficies y volúmenes, aplicando fórmulas y cálculos ya aprendidos o en proceso de aprendizaje. En este caso se puede aludir a los valores de utilidad y de forma.
- Historia: es necesario estudiar y analizar el contexto histórico (local, provincial y nacional) en el que se originó el edificio seleccionado. Como así también los motivos de su construcción y su relación con aspectos sociales, políticos y económicos del contexto. Los valores simbólicos están presentes en este tipo de análisis y, dependiendo el objeto del cual se trate y las particularidades que lo distinguen, puede entrar en juego el valor de unicidad.
- Geografía: las características de un objeto patrimonial arquitectónico-urbano están condicionadas fuertemente por las condiciones climáticas, topográficas, hídricas, fitogeográficas, de una determinada región. Aquí entran en juego varios tipos de valores.
- Lengua y Literatura: la redacción de informes, la elaboración de glosarios técnicos, la búsqueda de definiciones, integra a la materia de manera casi protagónica. Aquí también se pueden buscar relatos de distinto tipo y género donde se haga referencia al objeto estudiado.
- Física: se repasan conceptos de estática en su estructura, acciones y reacciones; energías que el edificio consume para funcionar. Principalmente se estudian los valores de utilidad.

- Educación Tecnológica: facilita la comprensión de su proceso constructivo, las técnicas utilizadas, los recursos naturales y artificiales con los que se contó para llevar a cabo la construcción. Se pueden repasar, incluso, la huella ecológica generada por el edificio y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sustentable (O.D.S.). Nuevamente, son los valores de utilidad los que tienen mayor peso en este estudio.
- Química: se puede analizar la composición química de sus materiales, a través de pequeñas muestras analizadas en laboratorio; qué reacciones se han producido a lo largo de los años influyendo en el estado de conservación y en las posibilidades de restauración.
- Biología: les estudiantes pueden investigar sobre la influencia de organismos vivos en el estado de conservación del edificio. Estas dos últimas asignaturas se relacionan directamente con aspectos que hacen al grado de conservación del objeto patrimonial. De hecho, el análisis en laboratorio de muestras de diferentes materiales que componen un objeto es una tarea bastante común antes de comenzar un posible proceso de restauración.

De ser posible, las actividades detalladas se complementan con una visita guiada al edificio estudiado. Dependiendo de la situación y los propios tiempos escolares, si la visita se realiza antes del proceso de investigación, obra como dispositivo disparador para el trabajo y, cuando ocurre finalmente, funciona como cierre de todo el proceso y se ve enriquecida por el bagaje de conocimientos adquiridos por cada estudiante.

Al abordar el estudio, de manera global y relacional, de los contenidos de las distintas asignaturas, en un mismo objeto, se posibilita que cada estudiante comience a comprender la aplicación práctica que tienen los saberes teóricos, es decir, comienza a tornarse concreto aquello que permanecía en un estado de parcial o total abstracción y cobra sentido el trayecto escolar.

Incluso cuando la aproximación a temas como la Gestión del Patrimonio, necesariamente implica revisar los diversos roles, responsabilidades y dispositivos legales y administrativos con que cuentan las instituciones (internacionales, nacionales, locales) que actúan como organismos de consulta y decisión sobre la conservación, la restauración, el cuidado y la tutela de bienes patrimoniales. Tales acciones tienen, además, implicancias de orden económico y financiero que influyen contundentemente sobre la toma de decisiones sobre bienes patrimoniales.

Además, al no existir, actualmente, una variedad bibliográfica sobre temas patrimoniales para la escuela secundaria, es necesario nutrir los trabajos prácticos con bibliografía de otras asignaturas. En tal sentido, una fuente interesante de consulta son los artículos que pueden leerse en diarios y revistas, tanto impresos como digitales, de diferentes medios de comunicación. Asimismo, a través de la radio, la televisión e internet es posible acceder a información relacionada a patrimonio mediante programas, reportajes, entrevistas. La actualidad de los contenidos permite que alumnas y alumnos comprendan que los temas patrimoniales son parte de la vida cotidiana de la sociedad y, por lo tanto, los involucran e interpelan en forma permanente, estrechando la distancia entre la asignatura y el mundo real.

A modo de conclusión

Una de las principales motivaciones para abordar el presente artículo tiene directa relación con la tarea docente y se vincula al desafío permanente que implica el cómo enseñar, el cómo transmitir, y de qué manera es posible generar expectativas e interés en los grupos de estudiantes para construir conocimiento sobre patrimonio, en forma conjunta.

Los objetos patrimoniales lo son en tanto han sido previamente valorados. Los valores son entes cuyo grado de abstracción no facilita su comprensión en primera instancia. No obstante, la reflexión acerca de los valores propios, los cuáles se presentan con mayor frecuencia en el universo adolescente, qué características tienen, cuál es el grado de ponderación que cada joven hace sobre los mismos, implica que la tarea de comprenderlos en forma conceptual se facilita.

En la construcción del conocimiento, la acción de *relacionar* se vuelve una herramienta fundamental para acceder a la complejidad de los contenidos curriculares. A su vez, la capacidad de relacionar se posibilita a través de la transversalidad y las estrategias de aprendizaje holístico e integrador.

Actualmente, a la palabra patrimonio es posible leerla y escucharla en múltiples ocasiones en los medios de comunicación y forma parte del discurso contemporáneo. Incluso, frases como “puesta en valor” nos resultan comunes y las vemos escritas en publicidad oficial y placas conmemorativas. Es *correcto* y *está bien* aludir y hablar de patrimonio, puesto que es posible relacionarlo a la identidad cultural, a las tradiciones, a lo histórico, a lo que posibilita la conservación y restauración de bienes únicos, así como un recurso para el desarrollo turístico y sus consecuencias económicas: El patrimonio, entonces, hace a la calidad de vida. Curiosamente, en la coyuntura actual, en nuestra ciudad y nuestra provincia, se sostiene un estado permanente de emergencia respecto a los bienes patrimoniales. Así las cosas, el patrimonio cultural en general, y el arquitectónico-urbano en particular, parecieran estar siempre en un cierto estado de peligro. Tal situación merece ser atendida a través de diferentes actores y acciones, saberes, medidas político-administrativas, participación ciudadana... y, especialmente, por la educación.

Con la sanción de la Ley 26.026 la educación secundaria es obligatoria. Por lo tanto, es el último tramo formativo que la mayoría de la ciudadanía debe transitar en su carrera escolar. De esta manera se convierte en la ulterior posibilidad medianamente cierta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de recibir contenidos y de comenzar a tomar conciencia sobre la importancia del patrimonio.

En forma paralela, los cuerpos docentes deberían especializarse al respecto, y quizás sea esta otra de las asignaturas pendientes en los institutos de formación docente, comenzando por los oficiales, y ello depende también de las políticas educativas de la provincia.

Están dadas, pues, las condiciones legales, institucionales, pedagógicas y argumentales para lograr la *obligatoriedad de la enseñanza* del patrimonio cultural en la escuela secundaria de nuestra provincia.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, Ezequiel (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

CALAF MASACHS, Roser (Coord.) (2003). *Arte para todos, miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, S.L.

GNEMMI, Horacio (2004) (1º ed.). *Aproximaciones a una teoría de la conservación del patrimonio construido. Desde los principios y fundamentos*. Córdoba: Brujas.

GONZÁLEZ, Liliana y ORSCHANSKI, Enrique (2011). *Cre-cimientos. Una mirada desde la psicopedagogía y la pediatría sobre las nuevas infancias y adolescencias*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.

LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2010). Ley 9870 de Educación de la Provincia de Córdoba. Sitio Oficial del Gobierno de Córdoba. Ciudad de Córdoba. Recuperado de: www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf (04/09/2022).

MARGULIS, Mario (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. C.A.B.A. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf> (04/09/2022).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2018). Estadísticas de la Educación 2018. Ciudad de Córdoba. Recuperado de: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2019/04/Estadisticas_Anuario_2018.pdf (04/09/2022).

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994). Resumen de Documento Serie A, Nº 08 Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. C.A.B.A. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002524.pdf> (04/09/2022).

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

OBIOLS, Guillermo A. y DI SEGNI DE OBIOLS, Silvia (1992). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz Editora S.A.

RICO, Juan Carlos De la Calle Vaquero, Manuel; García Fraile, Juan Antonio; García Hernández, María; Jiménez Curats, María Rosa (2008) (ed.). *Cómo enseñar el objeto cultural*. Madrid: Sílex ediciones S.L.

Cita sugerida: PEREYRA, Mariano Martín (2022). "Una experiencia en la enseñanza de patrimonio cultural en la escuela media de la ciudad de Córdoba, Argentina" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 10-22. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 5 de agosto de 2022

Aceptado: 10 de octubre de 2022

El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política

Latin American musical intangible cultural heritage in its pedagogical-political dimension

Cándido SANZ GARCÍA *

Ramón SANZ FERRAMOLA **

RESUMEN

Partiendo de la definición de patrimonio cultural inmaterial que propone la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, estatuida por la UNESCO en 2003, se incluye a las músicas populares dentro de tal definición. En tal sentido, y también siguiendo a la Convención, se entiende que la salvaguardia de tal patrimonio está directamente relacionada con medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, a través básicamente, de la enseñanza formal y no formal. Esto nos lleva a preguntarnos sobre los modos de enseñanza de la música en nuestro país, llegando a la conclusión de que en general, hasta mediados de la década de 1990 la música enseñada se encuentra dentro de una matriz centroeuropea de la “escuela francesa”, y que es recién desde 1994 cuando comienzan a gestarse carreras universitarias de música popular, siendo la Tecnicatura de Producción Musical de la UNSL la primera carrera universitaria en Argentina con tal característica. El trabajo pretende mostrar cómo las instituciones de enseñanza formal de la música en nuestro país han jugado un papel importante en esta negación e invisibilización del patrimonio musical o música popular, a favor del Canon Musical Centroeuropeo. Finalmente se constata que la enseñanza formal de las músicas populares latinoamericanas está cobrando un papel cada vez más importante en los últimos años, con la creciente inclusión de estas músicas en las currículas escolares, terciarias y universitarias.

Palabras clave: música; patrimonio cultural inmaterial; curriculum; Latinoamérica; colonialidad.

ABSTRACT

The definition of intangible cultural heritage proposed by the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, established by UNESCO in 2003, includes popular music. In this regard, and also following the Convention, the safeguarding of such heritage is directly related to measures aimed at guaranteeing the viability of intangible cultural heritage, basically through formal and non-formal education. This leads us to ask ourselves about the ways of

* Mgter. en Arte Latinoamericano. Prof. Adj. de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: candidosanzgarcia@gmail.com

** Dr. en Filosofía. Prof. Titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: ramonsanzferramola@gmail.com

teaching music in our country. In general, until the mid-1990s, the music taught at schools and universities fell within a Central European matrix of the "French school", and it was only since 1994 when popular music university curricula began to take shape. In this context, the Technical Degree in Music Production of the National University of San Luis is the first university program in Argentina with such a characteristic. This work aims to show how the institutions of formal education in our country have played an important role in the denial and invisibility of musical heritage or popular music, in favor of the Central European Musical Canon. Finally, it is confirmed that the formal teaching of Latin American popular music has been taking on an increasingly important role in recent years, with the growing inclusion of this music in school, tertiary and university curricula.

Key words: music; intangible cultural heritage; curriculum; Latin America; coloniality.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos plantear algunas reflexiones sobre las músicas populares latinoamericanas, entendidas como patrimonios culturales, repensando algunos de sus vínculos históricos con la educación superior en nuestro contexto regional, nacional y latinoamericano.

Los procesos formales de patrimonialización de bienes culturales se dan por agentes externos a las comunidades que los cultivan. Son los Estados y los organismos internacionales, como la UNESCO, quienes asignan el reconocimiento de los bienes culturales materiales o inmateriales, como patrimonio. La salvaguarda del "patrimonio cultural inmaterial", tal como es definido en el Artículo 2 (definiciones) de la convención de la UNESCO de París en 2003, sienta algunas bases en este sentido:

1. Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

2. El "patrimonio cultural inmaterial", según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:

- a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;
- b) artes del espectáculo;
- c) usos sociales, rituales y actos festivos;
- d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
- e) técnicas artesanales tradicionales.

3. Se entiende por “salvaguardia” las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.

4. La expresión “Estados Partes” designa a los Estados obligados por la presente Convención y entre los cuales ésta esté en vigor.¹

5. Esta Convención se aplicará mutatis mutandis a los territorios mencionados en el Artículo 33 que pasen a ser Partes en ella, con arreglo a las condiciones especificadas en dicho artículo. En esa medida la expresión “Estados Partes” se referirá igualmente a esos territorios. (UNESCO, 2003).

En muchos casos, estos mecanismos de la “salvaguardia” vienen a visibilizar desarrollos culturales que han sido ocultados por procesos coloniales geopolíticos. El patrimonio, entonces, se vuelve herramienta de visibilización y de puesta en valor de aquello que históricamente ha permanecido oculto, obviamente no por voluntad de los pueblos-cultores, sino por el ejercicio del pensamiento unificador y colonizador que, en su apetencia de universalidad hegemónica, pretende borrar toda peculiaridad cultural identitaria.

Específicamente en la dimensión del patrimonio inmaterial musical latinoamericano, las instituciones de enseñanza formal de la música han jugado un papel importante en esta negación e invisibilización.

En tal sentido, en este trabajo nos proponemos analizar algunos aspectos de estos ocultamientos, puesto que entendemos que es fundamental hacer un análisis crítico de los procesos históricos que nos trajeron hasta aquí, para poder proponer otro vínculo entre nuestras instituciones educativas y nuestros bienes culturales.

La enseñanza formal de las músicas populares latinoamericanas está cobrando un papel cada vez más importante en los últimos años con la creciente inclusión de estas músicas en las currículas escolares, terciarias y universitarias. En nuestro país, es importante el lugar que ocupa nuestra universidad (UNSL), en lo que al nivel superior de educación respecta, puesto que la primera carrera universitaria en Argentina con una currícula específicamente dedicada al estudio de músicas populares es la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical creada en la Universidad Nacional de San Luí, que abrió sus puertas en el año 1994 tras haberse aprobado su pre-proyecto de creación en 1993 (UNSL, 1994). Luego fue creada, en 1997, la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Esta inclusión de las músicas populares en la academia no se limitó a los ejemplos citados de los años noventa, en el siglo XX. En las últimas décadas han emergido propuestas curriculares universitarias en distintos puntos del país, que tienen un importante caudal de contenidos en música popular, o bien currículas que están totalmente centradas en el estudio de la música popular de forma explícita, como por ejemplo, y circunscribiéndonos solamente a nuestra región cuyana: la “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Cuyo (creada en 2003), el “Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (creado en 2017) y el “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal (creado también en 2017) (Sanz García, 2021).

Así pues, la enseñanza universitaria de músicas populares latinoamericanas en nuestro país, tiene una corta historia de veintiocho años, desde 1994. El paradigma educativo musical hegemónico en nuestras universidades sigue atendiendo casi exclusivamente a un patrimonio musical centro europeo. En tal sentido, sostenemos que la exclusión histórica de las músicas

¹ Argentina realizó la ratificación de la Convención el 8 de agosto de 2006.

populares en las currículas de la educación formal universitaria en nuestro país se entrelaza con una hegemónica visión eurocéntrica del arte presente en nuestras instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, enmarcada en una más amplia colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000).

Entendemos que es necesario repensar en estos procesos de colonialidad, estudiarlos, analizarlos y superarlos, fortaleciendo el camino de valorar nuestros patrimonios musicales. Además, sostenemos que es imperioso fortalecer una mirada dinámica que entienda que los patrimonios culturales no son reservorios estancos de la tradición de las comunidades, sino fuente viva y creativa de nuestros pueblos en constante cambio, “recreados constantemente por las comunidades”, tal como lo explicita la Convención.

El canon musical y la tradición académica

La educación musical mayoritariamente ha reproducido modelos eurocéntricos basados en una “matriz colonial del poder” (Mignolo, 2019) que perduran hasta hoy en nuestras instituciones de educación musical de forma mayoritaria. El canon hegemónico de la educación musical responde al modelo del Conservatorio de París desde 1795 (Musumeci, 2002; Kingsbury, 1988), lo que en la jerga musical educativa conocemos por “escuela francesa”.

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” (Shifres y Gonnet, 2015) que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral,² justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se constituyó desde 1492, durante la colonización, de la mano de una “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007), que negaba la condición de persona a las gentes de América, como así también se las negaba a las personas africanas, que trajeron violentamente a estas tierras gracias al pingüe negocio de la trata de esclavos. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto aquí como único arte verdadero, y en ese mismo movimiento, se minusvaloró el arte de los pueblos subalternizados por la conquista y la esclavitud como “arte menor” de los nativos americanos y africanos.

La acción primaria de este modelo (Jesuita) consiste entonces en la sustitución de todo vestigio musical preexistente. Así se sustituyeron los objetos materiales de la música – específicamente los instrumentos musicales – negando la vinculación entre la música y el entorno vertebrador de las expresiones sonoras de las culturas vernáculas. (Shifres y Gonnet, 2015:55)

Desde el siglo XVIII, los pensadores del “siglo de las luces” justificaron, desde una pretendida racionalidad universal, una jerarquización eurocéntrica conformada desde las teorías estéticas modernas. En el campo del arte y la estética, la colonialidad se construye haciéndonos creer que el bien, la verdad y la belleza están en otro lugar –Europa- y no en el propio -América- (Palermo, 2014). En palabras de Dussel:

El fetichismo de la totalidad estética, desde Grecia a Europa, crea lo que podemos denominar la estética eurocéntrica, centralidad labrada lentamente desde 1492, es decir, en la modernidad. Esa pretensión de centralidad producirá inevitablemente la negación del valor de todas las Otras estéticas; será un auténtico esteticidio, como un

² En relación a la jerarquización de músicas escritas por sobre las orales conviene hacer algunos comentarios. La pretendida grafía que se evaluó fue en relación a los modelos de escritura que se utilizaban de Europa. Existen sobradas muestras de que la música y otras prácticas culturales latinoamericanas previas a la conquista, eran registradas de diferentes formas. Un ejemplo son los cantoglifos de las culturas mesoamericanas (Tomlinson, 2004).

aspecto central de la instalación de la bipolaridad que comienza a formarse en el Caribe de la modernidad/colonialidad. Los otros mundos culturales de Europa serán juzgados como primitivos, bárbaros, sin belleza alguna, en el mejor de los casos folklóricos. (Dussel, 2020:40).

Aunque la modernidad europea se presenta como racional y muchas veces contrapuesta al modelo del dogmatismo teocéntrico, las jerarquizaciones y exclusiones culturales y artísticas que venimos comentando en los párrafos anteriores tienen notables líneas de continuidad entre uno y otro modelo. Estas líneas de continuidad están vinculadas al eurocentrismo de los postulados. Sucede que el modelo de conservatorio promovió la valoración de la grafía musical, proponiendo incluso a la partitura como condición necesaria para realizar cualquier tipo de práctica musical y, por ende, de cualquier tipo de práctica educativa-musical. Esta práctica perdura en la actualidad y es tan fuerte que algunos autores como Agawu hablan del “partiturismo” (Shifres y Gonnet, 2015).

Musumeci (2002), siguiendo a Jankowski y Miklaszewski, propone que una de las características más importantes del modelo de conservatorio es “una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura” (Musumeci, 2002:3). Para este modelo pedagógico, el desarrollo técnico del instrumento es uno de los objetivos principales de la educación musical. Esto se encuentra estrechamente relacionado a las salidas laborales posibles después de culminar estos trayectos formativos, como, por ejemplo, ser instrumentista en una orquesta o conjunto de cámara. En este sentido, dicho objetivo y desarrollo educativo no parece desacertado, pero es notable que estos planteos educativos sean ampliamente mayoritarios en las currículas universitarias de nuestro país en comparación a otros objetivos de la educación musical, por ejemplo: el desarrollo de la creatividad.

Otra característica esencial al conservatorio que señala Musumeci, siguiendo ahora los trabajos de Nettl y Tafuri es “una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado” (Musumeci: 2002:3). El conservatorio posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específico sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza. Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo, delimitado geográficamente y temporalmente: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: Beethoven, Bach y Mozart. En una segunda línea podrían estar: Chopin, Chaikovski, Brahms, Haydn, Vivaldi, Schubert, Schumann, Verdi, Wagner, Liszt, Händel. Podríamos sumar también a Mendelssohn, a Paganini, y también algunos que desarrollaron buena parte de sus trabajos a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX como: Schönberg, Ravel, Debussy, Strauss, Stravinski, Rajmáninov y Bartók, aunque estos últimos son frecuentemente considerados como artistas modernos o bien como compositores de movimientos nacionalistas.³ Desde un posicionamiento decolonial antipatriarcal, también debemos marcar una característica común a todos ellos y a otros compositores de menor centralidad en el canon: son todos varones.

Las instituciones educativas han jugado un papel fundamental en la proliferación de este canon en distintas latitudes. Son las instituciones de enseñanza de Europa, y las repetidoras de esta matriz eurocéntrica en diferentes lugares del mundo, las que han forjado, mediante sus prácticas educativas e investigativas, esta colonialidad del saber:

³ Es posible discutir la inclusión/exclusión de algún u otro compositor en esta lista en base a diferentes criterios (centralidad en el canon educativo, mayor difusión en determinada época, re-interpretación actual, etc.), pero no interesa tal rigurosidad a los fines de este trabajo, además entendemos que hay un consenso más o menos generalizado en la centralidad que ocupan los primeros autores que hemos nombrado en el canon.

No es difícil inferir entonces que la creación histórica de instituciones específicas para la transmisión y difusión de la música clásica, como los conservatorios de música, implicaron mucho más que el recorte o la selección arbitraria de obras y conocimientos en torno de la música con fines de especialización. La enseñanza metódica y sistemática de este arbitrario cultural implica también la legitimación de la música clásica como género consagrado. Es decir, la imposición de una visión que define las fronteras del arte, y con esto, la definición misma de las condiciones para que una pieza pueda ser considerada Música, así, con mayúscula, traza la frontera entre lo sagrado y lo profano, lo distinguido y lo vulgar, lo puro y lo impuro; en definitiva, lo clásico y lo popular. (Carabetta, 2008:32).

Son las academias, los conservatorios, las escuelas quienes principalmente han difundido el mito eurocéntrico moderno de considerar al arte europeo como el verdadero arte y de presentar de forma prácticamente exclusiva este patrimonio musical eurocentrado como universalmente válido de ser enseñado en todas las instituciones:

Las “escuelas” – en sus dos dimensiones occidentales: como centros de adquisición de conocimientos y como corrientes estéticas – se instalan y generan los criterios de validación que habrán de regir durante más de cinco siglos. Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo – rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizan- las que se originan en este cono del mundo no sólo deben adecuarse a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asincrónicas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por lo general, sin su “pureza” y “autenticidad”. Es esta concepción de superioridad la que llevó siempre a nuestros artistas a atravesar los mares y cruzar el continente para acercarse a las fuentes directas del “saber hacer” como los “otros” (Palermo, 2014:10).

¿Entonces, la música verdadera, y por lo tanto única que merece la dimensión académica, es sólo la denominada música clásica europea? La respuesta negativa a tal pregunta nos muestra, en primer término, que el canon musical europeo fue y es producto de procesos de colonialismo y colonialidad. En segundo término, nos muestra la necesidad de encontrar precisiones en relación al vilipendiado concepto de “música popular”. Estas precisiones teóricas, nos permitirán además pensar en los vínculos existentes entre las denominaciones y valoraciones más corrientes de diferentes músicas “populares” y los procesos de colonialidad que atraviesan y fundamentan estas categorizaciones, generalmente destituyentes.

La música popular en tanto patrimonio cultural inmaterial

El concepto “música popular” es de difícil definición y entendemos que estas dificultades se deben principalmente a la trama de relaciones en base a la que fue construido. Existen antecedentes del uso del concepto música popular durante los siglos XVIII (Bartók, 1979) y XIX (Shuker, 2001), pero es recién durante los años 30’ del siglo XX que el concepto anglosajón *Popular Music*, comienza a ser utilizado con mayor frecuencia en torno a la definición de una serie de nuevas músicas surgidas a comienzos del siglo XX en las sociedades industrializadas, principalmente en EEUU, vinculadas a los nuevos sistemas de comunicación mediáticos y a la industria cultural. Esta producción está estrechamente relacionada a los estudios de comunicación y cultura de masas de la Escuela de Frankfurt, que comenzaron su producción a principios del siglo XX y motivaron todo un campo de producción intelectual crítica en diferentes disciplinas a lo largo del mismo siglo con los

desarrollos de autores importantes para las ciencias sociales y humanas como los de Walter Benjamin, Theodor Adorno o Jürgen Habermas.

Una de las primeras definiciones rigurosas en este sentido la proporciona Baker en 1933, la cual asocia a la música popular con las músicas consumidas en vida cotidiana de las personas de las urbes (Flores Rodrigo, 2007). La definición de Baker tenía al menos tres aspectos importantes: 1. La música popular es fácil de memorizar y el oyente la relaciona con algún aspecto de su vida cotidiana. 2. Es popular porque es fácil de escuchar. 3. La música popular no siempre es una música de calidad y sus oyentes tampoco tienen la preparación musical para poder acercarse a otros repertorios.

Esta definición de Baker es retomada por uno de los más importantes intelectuales de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, quién, si bien dedicó poco de su producción escrita a la conceptualización de música popular, en el año 1941 publicó el escrito *On Popular Music* (2002, 2012), el cual sentó un precedente importante en el desarrollo de este concepto dada la envergadura de su nombre como intelectual crítico. Si bien ciertamente, las definiciones que realiza Adorno sobre música popular se vinculan a las de Baker en tanto plantean, en términos valorativos, la inferioridad, la estandarización y simpleza de la música popular con respecto a la “música seria”,⁴ coinciden mayoritariamente en las características de las músicas que estarían comprendidas por sus definiciones dentro del concepto de música popular. Notemos que Theodor Adorno realiza un aporte interesante desde su óptica crítica. Adorno comienza el escrito planteando un apartado denominado “las dos esferas”, donde advierte que las dos esferas: “música popular” y “música seria” se han sucedido en Europa mucho antes de que la música popular americana emergiera, razón por la cual propone conceptualizar a la música popular de forma más amplia. Sin embargo, esto último no sucede en su escrito, Adorno descarga una caracterización valorativa completamente negativa de las músicas populares norteamericanas, principalmente del *Tin Pan Alley* y del Jazz de aquellos años que se llevan gran parte de sus ejemplos. Sus ejemplificaciones de “la otra esfera”, vinculada a la música clásica, o “seria” según Adorno (2012), están dados por músicos que se corresponden con el canon de música europea al cual hemos hecho referencia anteriormente: uno de los más citados es Beethoven.

No comulgamos en absoluto con la caracterización valorativa que hace Adorno de las músicas populares, sin embargo rescatamos este comentario crítico con respecto al surgimiento de “la esfera de música popular” por fuera del ámbito de las músicas populares estadounidenses porque plantea un elemento importante: Adorno advierte que la división entre las esferas de músicas populares y “músicas serias” se produjo antes del siglo XX, es decir, antes de que las sociedades industriales de principios del siglo XX generaran una serie de nuevas músicas atravesadas por los nuevos medios de comunicación y la industria musical insipiente. Este aspecto nos parece significativo porque durante gran parte del siglo XX se asoció el concepto de música popular a este tipo de músicas modernas y se hicieron grandes esfuerzos por lograr cierta definición del concepto y delimitación del campo de estudio de la música popular que, si bien trajo grandes avances que llegaron a poner en valor el lugar de estas músicas populares y a profundizar en el desarrollo de metodologías específicas para su abordaje investigativo, creemos que no llegaron a replantear la génesis desde la cual se fueron precisando este y los otros campos musicales, lo cual nos dejó innumerables problemas. Theodor Adorno advirtió, con sus dos esferas, que la necesidad de una definición para las músicas populares, se daba mucho antes del surgimiento de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural. Adorno lo advirtió, pero no lo cuestionó. No cuestionó la supremacía de la música europea por sobre las otras músicas, por el contrario: la alentó. Posiblemente haya sucumbido ante el eurocentrismo reinante, aún en el seno del pensamiento crítico europeo y norteamericano.

Este mito europeo previo de considerar al canon centro europeo como La Música es el responsable de que haya costado tanto trabajo llegar a alguna definición del concepto de

⁴ Adorno utiliza el concepto *serious music* para referirse a la música europea canonizada.

música popular con mayores consensos, cosa que, además, nunca se consiguió. Es que resulta imposible definir un subcampo de músicas con un criterio racional, si la demarcación inicial de otro subcampo es arbitraria. Más todavía, si el subcampo preconcebido irracionalmente (es decir, la música clásica europea como la “verdadera música”) en realidad ocupa la cima valorativa jerárquica de todo el campo disciplinar.

La constitución del canon musical eurocentrado, basado en la estética europea moderna, que se propone en la cima de la jerarquía de músicas del mundo es la que deja por fuera todo el universo de músicas que no acceden a incorporarse a esta selección y a las que se le aplican adjetivaciones para poder nombrarlas (Shifres y Rosabal-Coto, 2017:86-87): “música popular”, “música folclórica”, “música étnica”, etc.

Sostenemos que, a partir de este mito eurocéntrico previo que plantea que la música europea es La Música, se definieron posteriormente las otras músicas del sistema-mundo como no-músicas, o por lo menos, músicas de menor valor estético. Es por eso que, al día de hoy, prácticamente un siglo después de que el concepto de “música popular” comenzara a utilizarse con mucha frecuencia, nos sigamos encontrando con serios problemas para su definición.

Importantes autores, como Tagg o Middleton, que han dedicado gran parte de su producción intelectual al estudio de las músicas populares, realizando grandes aportes para renovar el campo de la musicología que se dedicaba principalmente a la música europea, en los últimos años presentan la definición del concepto de “música popular” por oposición a la música académica (Alencar De Pinto, 2004; Fouce y Martínez, 2007). En este sentido, Tagg dice en una entrevista a la revista uruguaya *Brecha*:

La única razón por la que existe la expresión “música popular” es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo. Podría ser “Fred” o “Doris” o “Guilherme” o “Philip”, pero se adoptó la etiqueta “música popular” (Alencar De Pinto, 2004:26).

Acordamos plenamente con Tagg en esta lectura, y entendemos que las academias de nuestro subcontinente Latinoamericano han reproducido esta discriminación de las no-músicas y han marginado la posibilidad de su estudio formal durante mucho tiempo. En tal sentido sostenemos que la exclusión histórica de los patrimonios musicales populares en las currículas de la educación formal universitaria se entrelaza con una hegemónica visión eurocéntrica del arte presente en nuestras instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, enmarcada en una más amplia colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000).

Este efecto de la colonialidad del saber lógicamente no es una particularidad propia de los estudios musicales, podríamos compararlo a otras colonialidades del saber: por ejemplo, la filosofía. Cuando se estudia Filosofía en las academias, el contenido del programa está prácticamente regido por pensadores europeos. Cuando queremos estudiar un programa de filósofos latinoamericanos debemos plantear un curso de “filosofía latinoamericana”, o bien de “pensamiento latinoamericano”, porque es común que incluso adjetivada, nuestras ideas no puedan ser consideradas filosofía (Lander, 2000).⁵ Esto último también se pone de manifiesto en las denominaciones curriculares de muchas carreras de música universitarias y terciarias, donde los espacios denominados “Historia de la Música”, se dedican a estudiar solamente la historia de la música europea.

⁵ El músico Caetano Veloso plantea poéticamente este problema en una de sus canciones: “Si usted tiene una idea increíble, es mejor hacer una canción. Está probado que sólo es posible filosofar en alemán. En su idioma original: *Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível filosofar em alemão* (Língua, Caetano Veloso. 1984. Álbum: *Velô*. PolyGram Records).

Yendo de la dimensión teórica-epistemológica de la conceptualización de “música popular” a la dimensión pedagógico-política de la elaboración de los planes de estudios en la universidad, creemos importante en este punto hacer explícito que en la construcción del Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL FCH, 2016), se ha tenido el cuidado de no repetir esta lógica eurocéntrica en las denominaciones de los espacios curriculares adjudicándole lo sustantivo a Europa y adjetivando nuestros saberes. En este sentido, el Plan de Estudios del profesorado plantea que los contenidos referidos a la historia de la música europea, se estudian en un espacio cuatrimestral de 60 horas llamado: “Historia General de la Música Europea” (UNSL FCH, 2016).

La colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos. Lo que nos demuestran estas denominaciones comunes en nuestras instituciones académicas es que lo sustantivo: La Historia, La Filosofía, La Educación, La Música, le pertenecen a Europa.

Mientras que, en los campos de las denominadas músicas folclóricas, músicas populares y músicas étnicas, las definiciones fueron cambiando y las caracterizaciones se reconfiguraron al punto de incluir un campo dentro de otro - por ejemplo, las músicas étnicas muchas veces terminan conceptualizadas dentro del campo de las folclóricas y las folclóricas conceptualizadas dentro del campo de las músicas populares -, las músicas del canon europeo no precisaron tal redefinición. Esto sucedió porque el paradigma que delimitó estos campos fue colonial. Músicas populares, étnicas, folclóricas, debían definirse en función de un mito moderno musical previo: el canon europeo es La Música. Partiendo de esta afirmación se definieron posteriormente las otras no-músicas. No se discutió la posibilidad de repensar todo el espectro de músicas y llegar a una categorización racional, lo que de suyo implica diversidad, puesto que lo racional sin diversidad no es, racional sino dogmático. Se partió de un pensamiento mítico, irracional, eurocéntrico, desde el cual es imposible establecer demarcaciones racional/diversa posteriores.

Este mito moderno musical no es más que el reflejo sobre el arte y la música del “mito de la modernidad” tematizado y estudiado profundamente por Dussel (1994), y que podríamos sintetizar del siguiente modo: la modernidad se presenta como el proceso que libera a la humanidad de las restricciones teocéntricas del medioevo, abriendo un camino hacia la racionalidad y la libertad. Sin embargo, la modernidad está necesariamente vinculada al hecho histórico de la colonización y genocidio europeos sobre América, que desde 1492 en adelante es condición de posibilidad de imperios de opulencia y poder gracias a la esclavización y al extractivismo de sus bienes naturales. El mito de la modernidad enuncia racionalidad pero oculta el accionar político en la irracionalidad y dogmatismo de la violencia, el genocidio y el epistemicidio colonial.

Patrimonio, creatividad y educación musical

El canon no sólo es el repertorio de músicas que estudian los y las estudiantes en determinadas instituciones, el canon organiza a las instituciones educativas (Tagg, 2003). Un canon rígido, como el canon de conservatorio, implica que los docentes deban formarse en ese repertorio, en esa lista de compositores, y no tengan obligación de perfeccionarse en otros. El campo de la educación de la música popular, aunque notablemente minoritario institucionalmente en comparación al anterior, también ha construido sus propios cánones, el más gravitante en este sentido ha sido el de la escuela norteamericana *Berklee College of Music* de Boston, fundado en 1945 (González Rodríguez, 2007).

En una institución con un canon rígido se sabe perfectamente qué se va a estudiar, de qué manera se va a hacer y qué recursos se necesitan para llevar a cabo las tareas educativas. Según algunas lógicas esto simplificaría la organización y el trabajo en las instituciones, pero no hay que desconocer que, en muchos casos, esta metodología mecaniza y aliena. En este sentido, sostenemos que el canon, sea académico o popular, no debe ocupar la centralidad del trayecto formativo. Más aún, deberíamos abandonar la idea de canon como elemento

organizador de la actividad educativa y trabajar sobre nuestros patrimonios musicales entendidos desde una lógica dinámica. El repertorio de músicas a estudiar es un patrimonio cultural importante del saber educativo musical y debe tener su lugar en el curriculum, pero sostenemos que es necesario adoptar una mirada dinámica acerca de lo patrimonial, que entienda que los patrimonios culturales no son reliquias estáticas sino producciones vivas, en continuo cambio y transformación. Estos cambios pueden ser más o menos significativos, pero siempre estos bienes, por su misma dinámica de producción, están en movimiento. Las músicas nunca son ejecutadas de la misma forma. Aunque un grupo musical se aboque a respetar arreglos musicales de algún grupo de antaño, siempre estos suenan diferentes a sus referencias tradicionales. Además, teniendo en cuenta la dinámica habitual actual en la que las diferentes músicas populares se producen y circulan, podemos decir que la innovación significativa y la creación de nuevas músicas son desarrollos muy habituales.

En consecuencia, con esta mirada dinámica de nuestros bienes culturales patrimoniales, sostenemos la necesidad de plantear un currículum dinámico que no se limite a buscar la reproducción de cánones musicales. Debemos darle el lugar que se merece a nuestros patrimonios musicales y también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. Si esto no sucede caeremos en la paradoja que bien enuncia Reina Reyes (1970) “Hoy, educar para el presente, es educar para un pasado que nunca volverá”. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián, solía citar con frecuencia esta frase (Aharonián, 2001, 2004) porque es una problemática que, en la gran mayoría de nuestras instituciones de educación musical, como así también en otras áreas educativas, no encuentra solución.

Nuevos enfoques epistemológicos provenientes de la didáctica musical para la enseñanza de la música popular, marcan la importancia de generar nuevas currículas y nuevos modelos pedagógico-didácticos que atiendan a las diferentes necesidades que plantea la educación musical popular con respecto a las tradiciones de enseñanza de la música académica (Green, 2002; Flores Rodrigo, 2007; Samper, 2011; Romé, 2015). Se trata de incluir nuevos modelos de enseñanza basados en diferentes estrategias educativas para la construcción de saberes inherentes al quehacer de los/as músicos/as populares. Este es un aspecto importante a tener en cuenta porque además pone en el centro de la escena a quienes producen el patrimonio musical.

Los trayectos formativos de los/as músicos/as populares se han sucedido mayoritariamente en el campo de la educación informal, pero en las últimas décadas se vienen construyendo modelos de aprendizaje de la música popular para diferentes niveles de educación formal producto de la inclusión de las músicas populares en distintas currículas (López y Vargas, 2010). Este escenario supone desafíos muy interesantes en la medida que nos permite repensar los principios epistémicos del paradigma de las “Bellas Artes” europeas (Romé, 2011) realizando, desde Latinoamérica, una reflexión culturalmente situada (Casalla, 1977).

Esta situacionalidad nos implica, no podemos seguir repitiendo el canon académico ni tampoco podemos repetir el canon de *Berklee*. Si eso sucede, solamente estaríamos cambiando “los *Champs-Élysées* por el *Central Park*” como dice Juan Pablo González Rodríguez (2007). No podemos basar nuestras currículas en un supuesto canon universal impuesto desde otras tierras, sino que debe estar construida desde una universalidad verdadera, es decir, una universalidad que sea respetuosa de las singularidades y diversidades culturales (no por imposición violenta de un particularismo cultural). Ramón Grosfoguel (2007) denomina a este universalismo concreto y respetuoso “pluriversalismo”. Nuestras memorias deben ser las de “Un mundo donde quepan muchos mundos” como dicen los Zapatistas, porque tampoco se trata de cambiar la música académica por la popular y así replicar negaciones de pretensión universal; se trata de crear una propuesta educativa decolonial “...con nuestras propias selvas, pampas y montañas” (Rodríguez, 2007), con nuestros ríos, cerros y espinillos presentes, pero también atenta a nuestra historia musical colonial desde una perspectiva crítica: porque también la música europea, como así también las músicas de otros continentes como el africano, o las músicas previas a la conquista de nuestro propio subcontinente, están presentes en nuestra cultura y deben estar presentes en

nuestros diseños curriculares. Las músicas europeas estarán en nuestras currículas pero no seguirán ocupando el lugar central. Debemos construir una propuesta que se ocupe principalmente de la riqueza de nuestras músicas regionales, nacionales, Latinoamericanas. No es una tarea sencilla puesto que es imposible que todas estén en una estructura curricular.

Todo currículum es una selección (Gimeno Sacristán, 2010) y esto nos enfrenta a un problema ¿qué músicas entran en esta selección? Siendo consecuentes con lo que venimos planteando deberíamos atender principalmente a nuestro ámbito ontológico-cultural local y regional, es decir, nos centraremos en las músicas que han circulado, se producen en nuestra región y son parte de un “nosotros” que históricamente la academia ha excluido en pos de una pretendida universalidad de la música académica europea a la cual nos oponemos desde una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2008). Lejos de una mirada esencialista, debemos partir desde una conceptualización amplia de nuestra identidad pensada como un proceso y no como un objeto acabado.

Ahora bien, muchas músicas han circulado y circulan por nuestra sociedad actual, entonces podemos adoptar un criterio amplio y buscar alguna música que se cultive en la región, músicas que tengan historia y vigencia de producción y circulación en nuestra región, y también de otras que no tengan tal vigencia porque, en definitiva, nuestra propuesta pedagógica no va a estar centrada en la reproducción de esa música, sino en lo que podamos hacer “desde”, “a partir” y/o “en contra” de esa música hoy, es decir: nuestra propuesta pedagógica va a buscar proyectarse al futuro de forma transformadora y creativa.

Conclusiones

La educación musical de nivel universitario en nuestro país, ha reproducido mayoritariamente, casi hasta la última década del siglo XX, modelos eurocéntricos. El canon hegemónico de la educación musical ha respondido al modelo del Conservatorio de París desde 1795, lo que en la jerga musical educativa se conoce por “escuela francesa”. La colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos.

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral, justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se constituyó desde 1492, durante la colonización, de la mano de una “colonialidad del ser”. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto como único arte verdadero, y en ese mismo movimiento, se minusvaloró el arte de los pueblos subalternizados por la conquista y la esclavitud como “arte menor” de los nativos y pueblos americanos y africanos.

La característica esencial al Conservatorio consiste en una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado. El conservatorio posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específico sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza. Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo, delimitado geográficamente y temporalmente: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: Beethoven, Bach y Mozart. En una segunda línea podrían estar: Chopin, Chaikovski, Brahms, Haydn, Vivaldi, Schubert, Schuman, Verdi, Wagner, Liszt, Händel.

El Canon funge, pues, como el modelo hegemónico de enseñanza de la “verdadera” o más desarrollada de todas las músicas, perdiendo de vista la necesaria incardinación de la música en la creatividad de los pueblos que la cultivan. La crítica a tal modelo hegemónico trae como

resultado las búsquedas matrices epistemológico-musicales de otro origen que el del Canon centroeuropeo.

Así surge el devenir controversial de la “música popular”. Mientras que, en los campos de las denominadas músicas folclóricas, músicas populares y músicas étnicas, las definiciones fueron cambiando y las caracterizaciones se reconfiguraron al punto de incluir un campo dentro de otro - por ejemplo, las músicas étnicas muchas veces terminan conceptualizadas dentro del campo de las folclóricas y las folclóricas conceptualizadas dentro del campo de las músicas populares -, las músicas del canon europeo no precisaron tal redefinición. Esto sucedió porque el paradigma que delimitó estos campos fue colonial. Músicas populares, étnicas, folclóricas, debían definirse en función de un mito moderno musical previo: el canon europeo es La Música. Partiendo de esta afirmación se definieron posteriormente las otras no-músicas, o música de menor cuantía y valía.

Los trayectos formativos de los/as músicos/as populares se han sucedido mayoritariamente en el campo de la educación informal, pero en las últimas décadas se vienen construyendo modelos de aprendizaje de la música popular para diferentes niveles de educación formal producto de la inclusión de las músicas populares en distintas currículas, como es el caso de la enseñanza de la música popular y latinoamericana en nuestra Universidad Nacional de San Luis desde 1994. Este escenario supone desafíos profundos en la medida que nos permite repensar los principios epistémicos y estéticos del arte en general y de la música en particular, sosteniéndola ahora como patrimonio cultural inmaterial, en tanto identidad de los pueblos, y que se va construyendo indefinidamente en base al respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (2002). “On Popular music”, en Leppert, Richard (2002) *Essays on Music*. Berkeley and California: University of California Press, 437-469 (Versión Original, 1941).

ADORNO, Theodor (2012). “Sobre la Música popular”, en Rodríguez Ferrandi (coord.). *La polémica sobre la Cultura de masas en el período de entreguerras. Una antología*. Sevilla: Universidad de Valencia, 217-261 (Versión Original, 1941).

AHARONIÁN, Coriún (2001). *Músicas Populares y Educación en América Latina*. III Congreso de la IASPM-LA. Recuperado de: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/> (05/04/2020).

AHARONIÁN, Coriún (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.

ALENCAR DE PINTO, Guilherme (2004). “Mostrar lo extraña que es la normalidad. Entrevista a Philip Tagg.” Publicada en Revista Brecha el 12/07/2004, Uruguay. Recuperado de: <https://tagg.org/articles/brechaivw0407.htm> (22/04/2020).

BARTÓK, Béla (1979). *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

CARABETTA, Silvia (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: MAIPUE.

CASALLA, Mario (1977). *Crisis de Europa y Reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda.

CASTRO GÓMEZ, Santiago (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”, en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas.

CASTRO GOMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

DUSSEL, Enrique (1994). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

DUSSEL, Enrique (2020). “Siete hipótesis para una estética de la liberación”, en Tellez, Enrique (Ed.) *Para una estética de la liberación decolonial*. Ediciones del Lirio. México.

FLORES RODRIGO, Susana (2007). “Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical”. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf> (12/03/2022)

FOUCE, Héctor. Y MARTÍNEZ, Silvia (2007). “Entrevista a Richard Middleton: La música popular ya no existe; todas las músicas son ahora populares”. *Etno, Boletín Informativo de la SIBE*. Nº 16, 11-13. Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/public/docs/etno-boletin-n16-septiembre-2007.pdf> (13/08/2022).

GIMENO-SACRISTAN, José (2010). “¿Qué significa el currículum?”, en *Revista Sinéctica*, Nº 34, Tlaquepaque ene./jun. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009 (12/08/2021).

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Pablo (2007). “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular”, en *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007. Recuperado de: <https://fubainvestigadores.files.wordpress.com/2013/04/aportes-de-la-musicologia-a-la-ensec3b1anza-de-la-musica-popular.pdf> (20/04/2020).

GREEN, Lucy. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education Ashgate Popular and Folk Music Series*. United Kingdom: Ashgate Publishing.

GROSGOQUEL, Ramón (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

KINGSBURY, Henry (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Cita sugerida: CACACE MINI, Andrea Cristina (2022). “Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs” en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 23-35. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 2 de setiembre de 2022

Aceptado: 17 de octubre de 2022

Experiencias patrimoniales en la Cuenca Lechera Central Argentina. Valoraciones de productores tamberos sobre bienes materiales e intangibles

Heritage experiences in the Central Argentina's dairy production region. Dairy farmers' assessments of tangible and intangible assets

César TORRES *

RESUMEN

En décadas recientes, los bienes patrimoniales comenzaron a motivar discusiones en relación a su rol en políticas de desarrollo y ordenamiento territorial. En ese marco, son aún incipientes las consideraciones hechas desde las miradas de actores sociales locales en la valoración de ese conjunto de recursos. En este artículo, se buscará dar cuenta de ciertas experiencias en torno al patrimonio tangible e inmaterial existente en la Cuenca Lechera Central Argentina, centradas en el ámbito de las explotaciones de productores lecheros y en las relaciones que este colectivo humano construye para con sus bienes. Para ello, se recurrió a una metodología cualitativa, en la cual se rescataron una serie de entrevistas realizadas para la tesis de la investigación doctoral que motivó este escrito. En el procesamiento de los datos obtenidos, se intentó hallar un mismo hilo conductor que aunara los distintos relatos en uno solo, y que permitiera determinar puentes entre las vivencias patrimoniales y los rasgos de la cultura local. Los hallazgos determinaron el agrupamiento de recursos tangibles, por un lado, y de costumbristas, por el otro; aunque en las conclusiones ambos conformaron partes de una misma síntesis. Entre esas reflexiones, resalta el descubrimiento de valoraciones económicas y utilitaristas, pero con nulas consideraciones desde una dimensión esteticista. Asimismo, la asignación de papeles testimoniales por parte del grupo convocado a determinados elementos paradigmáticos del patrimonio regional, como son la lechería, la familia y el trabajo rural.

Palabras clave: bienes patrimoniales; valoración; espacio rural; paisaje tambero; identidad.

ABSTRACT

In recent decades, heritage assets began to motivate discussions in relation to their role in development and territorial planning policies. In this framework, the considerations made from the perspective of local social actors in the assessment of this set of resources are still

* Dr. en Estudios Urbano-Regionales por Bauhaus Universität Weimar y Universidad Nacional de Córdoba (BUW-UNC). Becario Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (IECET). Prof. Asistente de Dedicación Simple en la Cátedra Urbanismo 2A en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la UNC. Contacto: ctores@unc.edu.ar

incipient. This article will seek to account for certain experiences around the tangible and intangible heritage existing in the Central Argentina's dairy production region that focus on the environment of dairy farming and on the relationships built among the individuals in a group regarding its assets. In order to do this, a qualitative methodology was employed, and a series of interviews conducted for the doctoral research thesis that motivated this writing were retrieved. In the processing of the data obtained, an attempt was made to find a common thread that would merge the different stories into a single one, and that would make it possible to determine bridges between the heritage experiences and the features of local culture. The findings determined the grouping of tangible resources, on the one hand, and of traditionalist assets, on the other. However, both formed parts of the same synthesis in the conclusions. Two considerations stand out in this investigation: the discovery of economic and utilitarian assessment -though with no considerations from an aesthetic dimension-, and the summoned group's assignment of testimonial roles to certain paradigmatic elements of the regional heritage, such as dairy, family and rural work.

Key words: heritage assets; assessment; rural space; dairy farming landscape; identity.

Introducción, interrogantes y delimitación espacio-temporal de los casos

Los bienes patrimoniales representan una fuente todavía subexplorada en las discusiones sobre desarrollo regional en nuestro contexto latinoamericano. Si bien en los últimos años hicieron su aparición distintos estudios e investigaciones que pretendieron visibilizar estos recursos, lo cierto es que el potencial patrimonial para el ordenamiento territorial presenta particularidades que claman ser develadas. En esa dirección, el desafío de la academia no pasaría únicamente por revelar esos elementos y catalogarlos, sino por indagar en las experiencias y cosmovisiones de las personas que custodian los bienes, los habitantes del territorio que contiene el patrimonio. En otras palabras, intentar comprender el valor de los recursos desde la óptica de los grupos humanos que se relacionan diariamente con estos. Este esfuerzo permitiría reconocer vivencias que, en definitiva, aportarían otros modos de jerarquizar y organizar los bienes patrimoniales, desde una realidad local más ajustada. Las valoraciones de este tipo podrían enmarcarse dentro de estrategias que buscan mayor participación de los usuarios en la planificación regional.

Por todo ello, en este artículo quisimos dar cuenta de las siguientes cuestiones: ¿qué relaciones se establecen entre las personas y los recursos patrimoniales atesorados en el paisaje que las rodea y cuáles son sus percepciones sobre dicho patrimonio?, ¿qué tipo de memorias se han colectivizado entre el grupo humano en relación a los bienes patrimoniales, y qué ha sucedido con dichas memorias en las últimas décadas?, ¿cómo es condicionado todo este conjunto de memorias en función de los orígenes y pertenencias culturales del mismo grupo?, ¿qué recursos patrimoniales despiertan mayor interés y grado de identificación por parte del colectivo humano abordado, y por qué motivos?

Para intentar responder los anteriores interrogantes, nos valimos de siete casos de estudio, a su vez insertos en un mismo espacio. Nos referimos a un universo de productores rurales tamberos de la Cuenca Lechera Central Argentina (CLCA), una unidad territorial surgida como tal hacia 1930, tras conformarse productivamente en base a la actividad lechera.¹ Este territorio, de gran extensión (aproximadamente 35.650 kilómetros cuadrados), se localiza ligeramente al este del centro geográfico de nuestro país, y comprende los departamentos de Castellanos, Las Colonias y San Martín, y parcialmente los departamentos de San Jerónimo

¹ Una cuenca lechera es un espacio productivo marcado por la presencia densa de distintas infraestructuras de la actividad lechera, y organizado en función de sus lógicas (Zubizarreta y Gómez, 2014).

y San Cristóbal (en Santa Fe), San Justo (en Córdoba) y Rivadavia (en Santiago del Estero). La CLCA refleja altísimos niveles de transformación antrópica, evidentes en la configuración de su paisaje rural y en su legado patrimonial, así como en su muy elevada tasa de urbanización (más de 160 centros urbanos de diversa jerarquía) y una población que hacia 2020 habría rondado casi 650.000 habitantes (de modo estimativo, ante la falta de datos censales recientes) (Torres, 2022).

Figura 1: Ubicación y encuadre espacial de la CLCA



Fuente: Elaboración propia sobre cartografía del Instituto Geográfico Nacional (IGN)

Antecedentes y marco conceptual de referencia

En años recientes, existe cada vez mayor consenso en torno al valor que el reconocimiento de los bienes patrimoniales posee para la elaboración de políticas de ordenamiento territorial. En efecto, el patrimonio pasa a conformar un recurso que se entiende desde objetivos desarrollistas (Coma Quintana y Santacana I Mestre, 2010), un conjunto de elementos distintivos que hacen a la identidad local y que se expresan mediante su memoria viva. Así, los recursos patrimoniales presentan capas de memoria que se superponen, cada una con una carga simbólica (Sabaté Bel, 2010). Ciertos valores socioeconómicos y culturales colectivos se hallarían fijados en los bienes patrimoniales: últimamente, su salvataje atrae la atención del ordenamiento como disciplina (Jiménez Herrero, 2009). El patrimonio, como supo apuntar Bellini (1999), comprende bienes culturales con valores dinámicos en el tiempo de los que la planificación puede servirse para formular sus políticas. En esta relación, en la cual el ordenamiento incluye al patrimonio como recurso y el patrimonio se resignifica y salvaguarda en función de estrategias de planificación, pasan a obtener idéntica importancia tanto los recursos materiales como aquellos intangibles.

Podemos considerar los recursos patrimoniales tangibles como los que se pueden experimentar mediante los sentidos, mientras que los inmateriales corresponden a todos aquellos relacionados a hábitos y costumbres. En todo caso, nos encontramos siempre ante

un *taskscape*, anglicismo que explica un paisaje de tareas, un ensamble entero de actividades del habitar y sus formas relacionadas, y que generan y legan patrimonio (Cano Suñén, 2015; Ingold, 1993). En el espacio rural, ambos conjuntos de bienes patrimoniales se presentan con igual peso. Como sostuvo Pérez Winter (2020a), el patrimonio rural implica la asociación de elementos, lugares, sujetos y prácticas al campo como una manera de recuperar y visibilizar ciertas representaciones de identidad. En este punto, la identidad cultural explica el sentido de pertenencia a un colectivo, sector social o grupo de referencia, que permite diferenciarse y reafirmarse frente a la “otredad”, en un diálogo entre auto y exopercepción (Lucaoli, 2011; Molano, 2007).

En última instancia, la transmisibilidad de los bienes patrimoniales y su capacidad de comunicar valores identitarios aparece ligada al papel que los sujetos les asignen como legado. En dicha línea de pensamiento, Martínez de San Vicente y Sabaté Bel (2010) subrayaron que la puesta en valor de los recursos patrimoniales exige ponderarlos y contextualizarlos en torno a un relato construido por los habitantes locales, si es que estos bienes van a ser considerados desde las estrategias del ordenamiento territorial. La narración permite identificar la singularidad de cada recurso y otorgarle un rol determinado en el marco de políticas de planificación. Justamente, la siguiente categoría de análisis la reviste la valoración social que un grupo humano realiza sobre sus recursos patrimoniales. Las personas crean patrimonio y al mismo tiempo se envuelven en su valoración (Pérez Winter, 2020b), pero al ser los bienes generados un legado cultural, se debería estudiarlos más como la representación de procesos sociales en evolución que como una serie de elementos cristalizados en el tiempo (Mijal Orihuela, 2018).

Finalmente, es menester acotar que todas estas categorías conceptuales deben ser sometidas al contexto geográfico de referencia de la CLCA; esto es, la llanura chacopampeana argentina. Ello implica reconocer que las experiencias de las personas que viven en el espacio rural están atravesadas por las lógicas que el capitalismo agrario ha impuesto a nivel local. Según Villulla (2020), estos trabajadores poseen como rasgo en común ciertos grados de invisibilización por parte de la sociedad, así como condiciones de precarización laboral. En ese sentido, el tambo suele reflejar estas problemáticas hacia adentro, aún si existen diferencias entre quienes ocupan los puestos de mando -los productores- y las vivencias de sus empleados, sean estas familias o peones rurales contratados temporalmente. Por otra parte, para comprender las experiencias del colectivo de productores tamberos en relación a sus recursos patrimoniales, se debe considerar la existencia de condiciones recientes de mercantilización de la actividad lechera, por las que se imponen criterios de eficiencia productiva, escala, especialización exacerbada, adquisición de tecnologías de punta, rentabilidad y enorme capitalización (Sandoval, 2015).

Consideraciones metodológicas

Para elaborar este texto, recurrimos a un desarrollo metodológico cualitativo en el que primó el rescate de un conjunto de experiencias en relación a recursos patrimoniales encontrados en el espacio de la CLCA, y que fueron expuestas en la propia tesis doctoral.² Estas experiencias fueron recuperadas a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a siete actores del territorio caso de estudio, con la meta de conocer sus opiniones y sus vivencias, focalizadas en bienes patrimoniales tangibles e inmateriales presentes en sus espacios habituales de trabajo. En una segunda instancia de trabajo, procedimos a desagregar los resultados y a intentar volver a unirlos, pero esta vez bajo la forma de una narración compartida, similarmente a la forma en que Geertz (1973) comprendió -desde la

² En “El paisaje de la Cuenca Lechera Central Argentina: la huella de la producción sobre el territorio” se abordaron temáticas referidas al paisaje de dicha unidad regional desde múltiples ópticas y que revelaron un territorio bastante abundante en elementos patrimoniales, tanto tangibles como inmateriales (Torres, 2022).

etnografía- un proceso de *descripción densa*.³ Es decir, intentamos hallar ciertos patrones que, en su repetición en las entrevistas, nos dieran pautas de un relato colectivo, aun si sus autores no manifestaron pleno conocimiento de su existencia.

En última instancia, nos interesó conocer la valoración que un grupo particular de productores lecheros posee sobre los elementos patrimoniales que aparecen normalmente en sus *tambos*.⁴ El tambo representa el eslabón primario de la cadena productiva lechera, es el espacio donde se encuentran las vacas lecheras, los corrales que las contienen y las instalaciones de ordeño de la leche cruda, entre otros componentes del paisaje.⁵ Asimismo, aprovechamos la instancia para conocer las apreciaciones que el mismo grupo humano sostiene sobre otro tipo de recursos, y que se condicen con historias y valores transmitidos intergeneracionalmente, así como con una serie de fiestas y celebraciones de carácter regional. Entonces, enumeraremos a continuación las cuestiones consultadas con los productores participantes, que nos permitieron verificar sus actitudes hacia ciertos bienes patrimoniales que presentaremos más adelante.

En primer lugar, el reconocimiento de las historias familiares detrás de la dedicación al tambo y el rol de la continuidad intergeneracional familiar en el trabajo rural de la tierra. Luego, los impactos que imponen los cambios de modelo territorial al espacio rural en las últimas décadas: despoblamiento humano y desarraigo, desaparición tambera en un contexto de agriculturización y reprimarización de la base económica regional,⁶ modificaciones sucedidas en los modos de vida del mismo *taskscape*. Como parte de ese paisaje de tareas, además, el involucramiento de las mujeres en la actividad tambera. Tras ello, los valores asignados a la lechería, tanto para el arraigo poblacional y las tendencias demográficas rurales como en la dinamización de la misma economía regional. Relacionado a la actividad, la identificación de valores cooperativistas que fueron parte de la lechería local desde su *boom* entre 1930 y 1960 y su persistencia actual (aún a pesar de la crisis que atraviesa el modelo). En otro orden, sus opiniones en cuanto a las redes infraestructurales de movilidad, cruciales para sus emprendimientos. Otro interrogante giró en torno a las problemáticas ambientales y de hábitat en sus tambos en el contexto de cambio climático. Finalmente, el nivel de participación de los productores en las fiestas regionales y sus consideraciones hacia estos eventos.

En cuanto al grupo en cuestión, los productores entrevistados se hallaban en un rango etario amplio, marcado generacionalmente por tres muy jóvenes (dos de 29 años y uno de 31), un adulto joven (de 38 años), dos de mediana edad (50 y 51 años), y dos adultos mayores (de 72 y 76 años). Esto se condice con estudios de Taverna y Fariña (2013), quienes encontraron que la edad media de los tamberos de la zona es de 52 años. Todos los individuos convocados eran de sexo masculino, alfabetizados, de ingresos medios y que trabajaban como cuentapropistas. Eran nativos de sus respectivas zonas dentro de la CLCA, y moraban cerca de sus explotaciones (solo dos de ellos residían en pueblos cercanos). Los siete tamberos se conformaron cada uno en un caso de estudio, y sus campos fueron escogidos en razón de su representatividad para el trabajo doctoral: ubicados en el área más densa en términos de

³ El enfoque entiende que es posible hallar una diversidad de estructuras conceptuales complejas, entrelazadas, superpuestas, irregulares, escondidas en las historias de vida de las personas. Un discurso colectivo que precisa de algún tipo de explicación, y que es denso porque la misma riqueza cultural lo torna espeso (Díaz Terreno, 2013).

⁴ El término deriva del quichua *tampu*, que significa hostería o albergue. El rebaño bovino lechero, amansado y quieto en un mismo sitio, mantenía cierta semejanza con el aspecto de un hospedaje. El término se habría difundido en nuestras pampas en el siglo XIX cuando trabajadores del noroeste del país llegaron al Litoral y se emplearon en la lechería, trayendo consigo su vocabulario (Zubizarreta y Gómez, 2014).

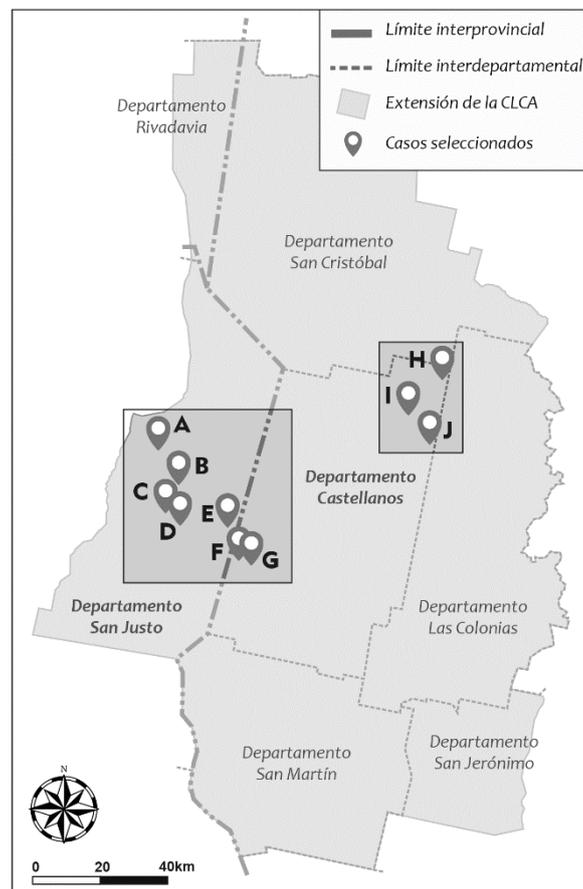
⁵ Por otro lado, el eslabón secundario de esta cadena lo representa la industria lechera, donde se procesa la leche obtenida en los tambos para generar los productos lácteos que son luego distribuidos y comercializados (Torres, 2022).

⁶ Los fenómenos descriptos se presentaron en el marco de la *reestructuración productiva* (Tomadoni, 2007), cuyos impactos se sintieron desde los 70 en el eslabón secundario de la cadena lechera; así como del *agronegocio* (como parte de prácticas *neoextractivistas*, desde los 90), cuya expresión espacial local es la *sojización* del territorio y el consiguiente cierre tambero (Svampa y Viale Trazar, 2017).

infraestructura productiva lechera, donde persisten en gran medida las unidades tamberas medias y pequeñas, sostenidas mediante el trabajo familiar, y distribuidas entre las dos provincias más grandes (Santa Fe y Córdoba).

Los siete tamberos convocados fueron Matías Bianchiotti (MB), de Colonia Valtelina, Córdoba; Juan Ignacio Silva (JIS) de Iturraspe, Córdoba; Silvio Vacca (SV), de Colonia Anita, Córdoba; Federico Felippa (FF) de Freyre, Córdoba; Agustín Aimar (AA), de Josefina, Santa Fe; Anselmo Ceirano (AC), de Humberto Primo, Santa Fe; y Adrián Bertolino (AB), también residente de Humberto Primo, Santa Fe. Cartografiamos las ubicaciones de sus explotaciones en razón de excolonias agrícolas, cuya configuración espacial y subdivisión de tierras rurales permitió luego la aparición de los actuales tambos con la conformación con que los conocemos (Torres, 2022). Las entrevistas, por otro lado, al haber sido efectuadas en un momento de confinamiento por la pandemia de Covid-19, presentan la característica de haberse concretado telefónicamente, en el formato de charlas durante las que los entrevistadores tomábamos notas en el desarrollo. Para agilizar la lectura, indicaremos las citas por cada participante una única vez: ello es posible dado que realizamos una entrevista por persona.

Figura 2: Ubicación de los casos seleccionados⁷



Fuente: Elaboración propia

⁷ Se indican con letras los tambos. A: Matías Bianchiotti (Colonia Valtelina), B: Juan Ignacio Silva (Colonia Anita), C: Silvio Vacca (Colonia Santa Rita), D: Federico Felippa (Iturraspe, Córdoba), E: Juan Ignacio da Silva (Iturraspe, Córdoba), F: Juan Ignacio da Silva (Josefina), G: Agustín Aimar (Josefina), H: Anselmo Ceirano (Mauá), I: Anselmo Ceirano (Humberto Primo), y J: Adrián Bertolino (Humberto Primo).

Conviene ahora presentar una serie de observaciones respecto a los recursos patrimoniales que motivan este artículo. La primera de ellas, relacionada a la manera de agrupar y catalogar los elementos tangibles, aquellos que se capturan por intermedio de los sentidos. En ese sentido, retomamos la clasificación realizada en la tesis doctoral y englobamos bienes según familias de pertenencia: de la movilidad (red caminera), del verde (cortina forestal), de la producción (silo, silo-bolsa, galpón, molino de viento, alfalfa enfardada, corral), de la lechería (tambo) y animal (ganado vacuno lechero) (Torres, 2022). Si bien para la tesis nos interesaron un conjunto más amplio de familias de componentes, a los efectos de este escrito resultaron relevantes aquellos que refieren directamente a la dimensión simbólica del problema, los que reportan al carácter testimonial de los bienes abordados y sus significados subyacentes.

En relación a los recursos patrimoniales inmateriales, agrupamos entre estos a aquellos que se originaron en torno a los valores transmitidos intergeneracionalmente dentro del grupo humano local, el legado costumbrista entendido desde la idiosincrasia y la identidad cultural. Integran este conjunto, asimismo, ciertas modalidades de asociatividad cooperativista y de organización colectiva. Por último, enmarcamos aquí la traducción de hábitos y preferencias en celebraciones de carácter regional que se efectúan en el territorio de la CLCA. En este punto, entenderemos que el patrimonio no material se halla íntimamente ligado -en razón de su peso en la definición de la identidad cultural- a la existencia misma de la *región* como tal. Para nosotros, esta noción remite a un sistema de cualidades flexibles en el cual se desarrolla una construcción social de modo permanente, un espacio simbólico donde cultura y territorio delimitan una localización. Allí, un grupo humano se reconoce e identifica dentro de bordes porosos y permeables (Massiris Cabeza, 2005).

Discusión de resultados: el patrimonio tangible

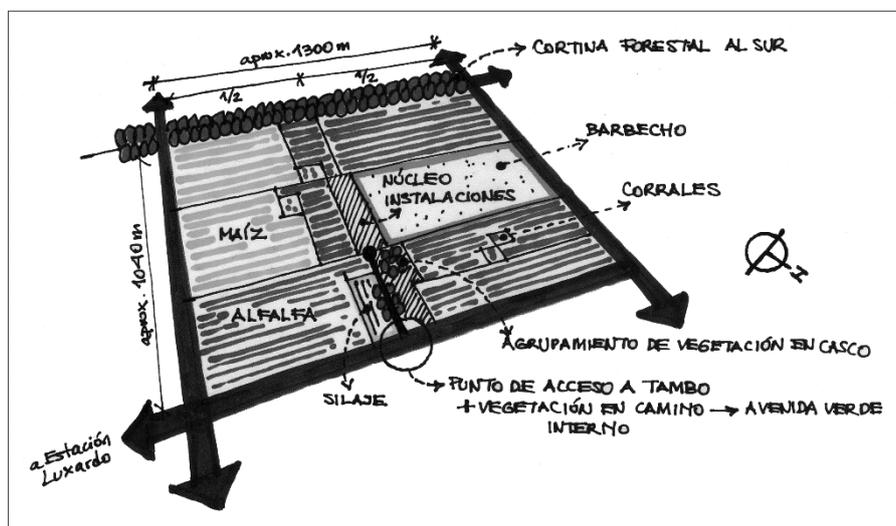
En relación a los bienes patrimoniales materiales, hallamos una gran preocupación sobre la red de *caminos rurales* entre todos los entrevistados. Dicha red es crucial para el éxito del eslabón primario de la cadena lechera, porque por intermedio de estas sendas los productores se sirven de remitir la leche cruda a cooperativas cercanas o a industrias de la región. En ese sentido, los tamberos de ambas provincias analizadas notan un mejor estado de mantenimiento caminero del lado cordobés, comparado con el santafesino, el cual atribuyen a la gestión del primero a través de un sistema de consorcios privados. Los productores remarcan que el camino rural es el que permite la accesibilidad a sus explotaciones, y entienden que su estado de transitabilidad se complica en días lluviosos, cuando se transforman en lodazales y empantanar tanto personas como vehículos particulares (Torres, 2022).

En segundo lugar, un recurso ampliamente mencionado fueron las *cortinas forestales*. Muchas de ellas, originadas como resultado de la colonización agrícola, se han perdido, mientras que aquellas más nuevas pueden detectarse merced a la presencia de árboles de menor magnitud y dispuestos más esparcidamente entre sí. Los tamberos coinciden en el valor ambiental de estas pantallas vegetales, como dispositivos de control climático que otorgan sombra natural tanto a personas como animales. Ciertamente, comprenden que ese mismo rol puede ser crucial frente al cambio climático en marcha, para mitigar efectos del calor veraniego y de tormentas de polvo y tierra -cada vez más violentas- que afectan sus campos. Se remarca, especialmente, la muerte y/o envejecimiento de cortinas forestadas con eucaliptos, o la desaparición de otras de paraísos como consecuencia del avance de la frontera agrícola. Por ello, los productores plantan álamos, sauces o moreras para reemplazarlas, indicando que, de lo contrario, se debe recurrir a otro tipo de inversiones, en estructuras artificiales de sombra. Finalmente, remarcan el riesgo de emplear agroquímicos en los campos, porque impiden el crecimiento de árboles jóvenes, o matan los ejemplares más añejos (además de los efectos nocivos sobre la salud humana) (Torres, 2022).

En el *tambo*, asimismo, aparecen elementos del paisaje de la producción. En su núcleo, donde se ubican las instalaciones de ordeño, los productores confirmaron la presencia de *galpones* y *silos* metálicos de acopio de granos, así como de *molinos de viento* (empleados para obtener agua de las napas subterráneas). Mientras tanto, los silo-bolsas significan una opción más barata al silo tradicional, y todos los entrevistados recurren a esta solución para almacenar insumos granarios. Infaltables son los *rollos de alfalfa*, los cuales siguen siendo un elemento habitual de este paisaje lechero, y cuya permanencia se explica al ser un componente básico de la mezcla dietaria para las vacas lecheras, además de poseer un valor rotacional para los cultivos que los tamberos realizan en el espacio de sus explotaciones (Torres, 2022).

En sí mismo, el *tambo* expresa la sumatoria de parcelas rurales, generalmente adyacentes, que el productor posee o alquila. Normalmente, estas parcelas poseen una función determinada, y que los entrevistados destinan a cultivos de forrajeras (como indicamos con anterioridad), entre cuyas plantaciones enumeran la alfalfa, el maíz, el trigo, la avena y la soja. A su vez, otras de estas parcelas permanecen en barbecho (sin cobertura agrícola). Las estrategias que permiten la diversificación productiva, de hecho, son preferidas por los entrevistados, porque consienten cubrirse mejor cuando algún cultivo o actividad económica entra en crisis, recurriendo a otra para sobrellevar el momento. En esa línea, los tamberos observan con preocupación el proceso de agriculturización en marcha, porque implica el cierre de muchas explotaciones lecheras de pequeña escala y su reemplazo por el sembrado sojero. Otro elemento que mencionan todos los productores son los *corrales*, los que disponen generalmente próximos a las instalaciones de ordeño, con otros secundarios dispersos en las parcelas. De todos modos y, como es de esperar, el recurso esencial del *tambo* es la *vaca lechera*, la cual habita dichos corrales. En la actualidad, los tamberos exploran modos de cuidar a sus animales con mejores prácticas, y se interesan en lograr mayor confort para el rodeo (JIS, comunicación personal, 02 de marzo de 2021), tanto a nivel ambiental como de hábitat (volveremos sobre este punto más adelante, al posarnos sobre cuestiones de valor educativo) (Torres, 2022).

Figura 3: Esquema a vuelo de pájaro del *tambo* de Federico Felippa



Fuente: Elaboración propia

Discusión de resultados: el patrimonio inmaterial

Queremos ahora presentar hallazgos vinculados a los bienes patrimoniales costumbristas y las experiencias de los productores tamberos en torno a ellos. Como primera observación, debemos acotar que la identidad cultural local en la CLCA fue enormemente influenciada por

las oleadas de inmigración masiva, procedentes de Europa, que la Argentina -y particularmente, la región pampeana- recibieron en la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX. Este dato es crucial para comprender la idiosincrasia local y las percepciones colectivas que el grupo de tamberos expresa, y que nosotros intentamos entretelar en un mismo relato. En efecto, existe un universo de costumbres, tradiciones y valores que tienen su origen en el viejo mundo; particularmente, en la región italiana del Piamonte, y otras que podrían adscribirse al centro europeo. Aclaramos que este hecho no niega otras raigambres culturales, pero sí destaca las mencionadas en la forja de una identidad regional única (Torres, 2022).

Diversos autores se han abocado a desentrañar los rasgos idiosincráticos de lo que comúnmente conocemos como *gringo*, el descendiente de piamonteses que es heredero directo de los colonos agrícolas que se instalaron en la región hace ya 150 años. De este modo, Emiliani (1994) nos detalló ciertos rasgos de esa identidad, los que resumió en una marcada solidaridad (surgida en años duros, donde existía ayuda mutua entre agricultores); un culto al trabajo rural; preferencia por el ahorro (sus antepasados habían sido pobres en Italia -por ello querían asegurarse un buen porvenir-); expansionismo en la adquisición de propiedades (que contrastaba con la condición de pobreza previamente descrita); de costumbres notoriamente conservadoras y una idea de progreso que asociaban a la posesión de muchos bienes (especialmente, en forma de tierras y de dinero guardado); y un apego inconfundible por la patria lejana y la familia (las cuales se festejan y añoran por igual).

En otras elaboraciones, como la de Scobie (1982) y la de Sandoval (2015), la caracterización idiosincrática e identitaria discurre por canales similares. El primero se enfocó particularmente en el impacto que otra raigambre -la centroeuropea- transmitió a la cultura local. A diferencia de lo sucedido con los piamonteses, instalados en todo el territorio de la cuenca, los colonos de origen suizo, alemán y francés optaron primordialmente por el territorio del este de la región, departamento santafesino que hoy conocemos como "Las Colonias" (y que debe su nombre a la profusión de las primeras colonias agrícolas sobre la zona). En este territorio se generaron ciertas condiciones que propiciaron el intercambio y la unidad colectivos, donde las ligazones étnicas y religiosas jugaron un rol de *amalgama*. Mientras los piamonteses eran practicantes fervientes de la fe católica, muchos inmigrantes del centro de Europa eran protestantes: esto permite comprender la difusión de preceptos como el de la vida en austeridad y sin excesos, en la que el ahorro era un pilar basal, y para la cual se ensalzaba el trabajo conjunto, *cooperativo*.

Este conjunto de rasgos es un buen contexto inicial para intentar entender cómo se relacionan nuestros entrevistados con los recursos del patrimonio que no son tangibles. Cuando tomamos, como primera variable, el *trabajo rural arduo*, hallamos una serie de percepciones diferentes en función del grupo etario de los productores. Por ejemplo, aquellos por sobre los cincuenta años de edad entienden que la actividad tambera acarrea un sinfín de problemas de salud para las personas, y que las envejece prematuramente. También comentan que el nivel de labor es tal, que el tambero acaba inexorablemente muy agotado, sin posibilidades de descanso los fines de semana o sin tomarse vacaciones, porque las vacas lecheras deben ser ordeñadas día a día y, al ser la explotación familiar, muchas veces no tienen quien los reemplace. En este punto, por otro lado, también coinciden los entrevistados más jóvenes (Torres, 2022).

Otro aspecto que fue tema recurrente en las entrevistas es el de la *familia*. Ciertamente, todos los productores revelan el peso indiscutible de la organización familiar en torno a las tareas y demandas del tambo, en las cuales participan esposas, hijos, e incluso padres ancianos (quienes realizan labores administrativas, por ejemplo). Los tamberos más longevos son quienes más se preocupan por el rescate de la propia ancestralidad, ubicando sus propias experiencias en razón de las historias de sus antepasados emprendedores e iniciadores de la actividad que desarrollan en la actualidad y que, de alguna manera, perciben como legado. Este grupo etario describe una suerte de pasión por la actividad productiva y el rubro en que

se desempeñan, acotando que el tambo solo puede dirigirse si se tiene real vocación, como nos explican tanto AC (comunicación personal, 20 de mayo de 2021) como AB (comunicación personal, 07 de junio de 2021). Dicho de otro modo, el tiempo que han dedicado en sus vidas a sus explotaciones tamberas terminó por generarles una especie de “identidad lechera” (Guerra, 2016).

El tema de la labor familiar en el tambo merece, asimismo, consideraciones sobre el papel que desempeñan las mujeres en las explotaciones, que nosotros entenderemos desde una dimensión de género del paisaje (Cosgrove, 2002). En línea con lo anteriormente expuesto por Taverna y Fariña (2013), todos los productores que contactamos eran varones: el tambo sigue siendo un espacio preponderantemente masculino, en el sentido en que tradicionalmente se lo ha asociado a esa fuerza de trabajo, bajo el supuesto de ser apta para los esfuerzos arduos que se requieren en las tareas diarias de la explotación. Es cierto que el tambo, en tanto elemento del territorio rural, es un espacio donde los cambios laborales que vienen incluyendo progresivamente a la mujer aún no han logrado penetrar con la misma intensidad con que lo han hecho en ámbitos urbanos. De este modo, por ejemplo, AC es el único de los entrevistados que comenta que una hija suya seguirá al frente del tambo cuando él se retire, pero aclara que no lo hará sola: el yerno la ayudará en las tareas. Esto no nos indica la exclusión de las mujeres del tambo -en los hechos, se imbrican igual o más que los varones-, sino que todavía no podemos verificar que ellas dirijan las explotaciones en la misma proporción que lo hacen los hombres (Torres, 2022).

Un aspecto vinculado a la familia es el de la continuidad intergeneracional. El tambo revela un espacio donde el traspaso de tareas y saberes de padres a hijos se ha tornado primordial para el éxito de la actividad a lo largo del tiempo. En esa dirección, constatamos un único caso donde padre e hijo se dedican a la misma actividad (SV, comunicación personal, 13 de mayo de 2021), a la vez que dos productores manifiestan seguridad de que su descendencia continuará en el rubro, como los casos de AA (comunicación personal, 06 de marzo de 2021) y de AC. Este último, además, se muestra satisfecho de que sus hijos varones hayan tenido chances de estudiar y de formarse profesionalmente (recordemos que la que seguirá en el tambo es su hija), pero lamenta el alejamiento de los otros dos del espacio rural: entiende que ello incide, en el largo plazo, en el cierre de explotaciones. AB, por su parte, comparte las mismas inquietudes, ya que sus hijos no han querido trabajar en el tambo, y detalla que existen productores ancianos que fallecen sin dejar recambio. De todos modos, distintos son los casos de FF (comunicación personal, 12 de abril de 2021) y de MB (comunicación personal, 09 de abril de 2021), quienes indican, desde su juventud, que proseguirán con las tareas tamberas. Todos los productores nos señalan que, normalmente y cuando hay que buscar trabajadores por fuera del núcleo familiar, estas personas no se arraigan y optan por abandonar la explotación tras un par de años, a tono con lo reconocido por Sandoval (2015).

El siguiente recurso que nos interpela son las formas de organización colectiva que imprimió el *cooperativismo lechero*. Siguiendo a Torres (2022), a partir de 1930, muchos agricultores de la CLCA se pasaron en masa hacia la actividad lechera en un período muy acotado de tiempo.⁸ Estos pequeños productores se encontraban desprotegidos por la ley, con pocas herramientas para defender sus propios intereses ante otros grandes empresarios lácteos que por entonces ya comenzaban a aflorar en la región, y en un entorno de nulas inversiones en el espacio rural por parte del Estado. Hijos de inmigrantes (o extranjeros incluso, en muchos casos), este flamante grupo de tamberos sí poseía, por otra parte, la serie de valores que describimos unos párrafos atrás: fundamentalmente, los de la solidaridad entre coterráneos, o el del cuidado de los ahorros familiares. Con ese panorama, surgieron las primeras cooperativas lecheras. Estas instituciones adquirieron un valor que no se limitó a lo

⁸ Una gran crisis granaria, debida fundamentalmente a la merma en la demanda de granos por parte de potencias europeas y a haber alcanzado el límite de la frontera agrícola en la cuenca, motivaron esos cambios productivos (Torres, 2022).

económico, porque funcionaron como espacios donde el intercambio social fue muy intenso (Zubizarreta y Gómez, 2014). Allí se originó lo que hoy en día conocemos, asimismo, como *familia tambera*, un colectivo de productores unidos en una estructura más amplia, y que se relacionan para cuidar sus intereses (Torres, 2022).

Las consideraciones hacia el cooperativismo como parte del patrimonio costumbrista pueden vislumbrarse en las entrevistas. Los productores más longevos son los más observadores del mismo, en tanto entienden que el asociativismo cooperativista es un valor que fue “sembrado”, pero que debería continuar siéndolo a futuro. Sucede que, luego de 1960, el sistema comenzó a disminuir su peso relativo merced a cambios socioeconómicos y territoriales que se gestaron en el territorio de la CLCA, y que implicaron que las cooperativas perdieran, progresivamente, su “razón de ser” originaria.⁹ En ese sentido, AA (comunicación personal, 06 de marzo de 2021) señala la supervivencia cooperativista, con serias dificultades, en el norte del departamento Castellanos, a diferencia de su sector de residencia, en el borde suroccidental de dicha partición administrativa, donde el sistema da signos de haber desaparecido. AB, por su parte, opina que el modelo y sus valores ya no son enseñados en las escuelas locales. Asimismo, que la crisis reciente de la empresa SanCor -el emblema del cooperativismo lácteo no solo a nivel regional, sino nacional- ha repercutido negativamente, arrastrando tras de sí a otras cooperativas de su ciudad, Humberto Primo (en Santa Fe). Contundentemente, MB nos concede que lo que se ha perdido es el *espíritu* cooperativo en la región (Torres, 2022).

Seguidamente, al preguntar por la *lechería* en función de sus rasgos patrimoniales, todos los tamberos remarcan su valor en tanto reafirma la identidad de la región y del grupo humano, e incluso indican su rol dinamizador en la economía de los pueblos y comunas locales -cuando al productor le va bien, invierte dinero en el entorno urbano cercano, ya que realiza sus compras y se recrea en ese espacio-. Los tamberos también reconocen el valor que la actividad presenta en la creación de puestos de trabajo, porque muchas personas dependen de la cadena lechera y sus rubros asociados para sobrevivir (como sostiene AA, AB y AC). En otras palabras, lo que remarcan es el rol de la lechería para sostener y arraigar personas en el espacio rural. Asimismo, AA señala la generación de valor agregado que caracteriza a la actividad, lo que la demarca de otras de índole extractivista, como el cultivo sojero. La lechería no recurre a agroquímicos en su cadena, como sí lo hace la siembra de soja (AC). A manera de síntesis, AB enfatiza que la actividad *construye territorio* (Torres, 2022).

A pesar de todo ello, no todos los entrevistados residen en el espacio rural. En efecto, existe en la actualidad toda una generación de tamberos que viven en el espacio urbano, que trabajan la tierra o la arriendan para cultivos, pero desde sus ciudades (Martins, 2016; Sandoval, 2015). Por caso, AB y AC moran en centros urbanos, mientras que AA -cercano a jubilarse al realizar la entrevista- posee planes de seguirlos. En cambio, JIS y MB confirman su residencia en sus respectivos campos. El fenómeno de despoblamiento rural, que no parece ser reversible en el corto plazo, es motivo de preocupación entre los productores. AC, FF y MB manifiestan que, mientras se mantenga el avance actual de la frontera agrícola (al calor del modelo extractivista de la soja), la tendencia de abandono rural seguirá en incremento, ya que muchos tamberos se marcharán a las ciudades o cerrarán sus explotaciones. A su vez, el despoblamiento del espacio rural presenta otras externalidades negativas para la región, porque al haber menos familias en el campo, disminuye la cantidad de niños en edad escolar y, a su tiempo, ello repercute en un número cada vez mayor de escuelas rurales que deben clausurarse (AC). Dentro de la dimensión educativa del problema, podemos destacar que la pasión por la actividad ha llevado a algunos tamberos a formarse y

⁹ Entre otros motivos, el declive cooperativista se debió a que los productores comenzaron a preferir otros modos de vincularse para defender sus intereses, y esos espacios de encuentro fueron reemplazados. Ya en años recientes, los cambios tecnológicos y comunicacionales también incidieron en este proceso. Inclusive, algunas mejoras en la infraestructura caminera rural implicaron un motivo menos de reclamo, por el que usualmente los productores aunaban voces -más allá de los déficits viales que aún persisten en sectores enteros de la CLCA- (Torres, 2022).

especializarse para afrontar mejor los desafíos de sus tareas rurales. Así, AC se vincula a grupos rurales que coordina el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), mientras que FF participa de congresos internacionales del rubro. Por su parte, AB es médico veterinario, a la vez que JIS es ingeniero agrónomo (Torres, 2022).

Por último, quisimos medir la respuesta de los tamberos en torno al recurso patrimonial *fiestas y celebraciones*. A modo introductorio, debemos destacar que ya desde vieja data existían en la CLCA fiestas aglutinantes que eran esperadas con entusiasmo, porque eran una de las pocas oportunidades regionales para la socialización entre personas del espacio rural. Estas reuniones fueron religiosas primero, bailables luego (Emiliani, 1994), y en ellas se reproducían sonidos y costumbres transculturadas traídas por los inmigrantes, y que sus descendientes amplificaban. En nuestros días, logramos identificar y cartografiar para el trabajo doctoral un enorme número de eventos regionales, producidos a lo largo del año. De esta manera, muchos entrevistados confiesan participar o haber participado de alguna de esas festividades. FF es vicepresidente de la Fiesta del Sorgo en Freyre y, junto al padre de SV, son asiduos asistentes a otras celebraciones de la región. AA opina que estas reuniones tienen valor porque generan un espacio propicio para la creación de lazos y de intercambio. Aun así y junto a otros productores, observa un cúmulo de problemas: al igual que FF y MB, cree que los vaivenes que experimentan estas fiestas se deben en gran medida al escaso involucramiento de los jóvenes en la vida institucional local, así como a la falta de inversiones económicas y a la dificultad para hallar patrocinadores. Inclusive, AA concede que el mismo fenómeno de desarraigo rural podría estar incidiendo en la realización de estas festividades de modo negativo (Torres, 2022).

Reflexiones y desafíos

Como primera reflexión, hallamos bienes patrimoniales que pueden considerarse reservorios de la identidad local y que representan su memoria viva, en los términos que Coma Quintana y Santacana I Mestre (2010) explicaron. Creemos situarnos en un espacio donde el patrimonio conforma capas de lectura solapadas, con distintos significados y valores para un determinado colectivo humano (Sabaté Bel, 2010) -en este caso, un grupo de productores lecheros-. De modo claro, las actividades del habitar en el espacio rural del tambo testimonian un *taskscape* (Cano Suñén, 2015; Ingold, 1993), toda vez que encontramos elementos y prácticas asociados en la forma de patrimonio rural y que generan representaciones identitarias (Pérez Winter, 2020a). Divisamos un discurso colectivo muy incipiente en torno al valor que los recursos patrimoniales poseen como legado (Martínez de San Vicente y Sabaté Bel, 2010; Pérez Winter, 2020b); un relato compartido, similar a una *descripción densa* (Geertz, 1973). Todo ello justificaría, por sí solo, un reconocimiento del valor de los bienes patrimoniales en la formulación de políticas de ordenamiento territorial cuyo destino sea la CLCA.

Una segunda instancia de pensamiento nos merece los recursos patrimoniales tangibles, ya de forma particular. Si tomamos la red de *caminos rurales*, se evidencia un interés fundado en razones económicas, ya que el tambo depende de estas sendas para funcionar exitosamente. No se les asigna otro tipo de valor. En cambio, las apreciaciones se complejizan alrededor de las *cortinas forestales*. El rol atribuido ya no es únicamente económico (la calidad de la leche está íntimamente ligada al confort que reciban los animales en la explotación) sino que se entiende un rol ambiental que también incluye al propio ser humano, porque las pantallas verdes brindan sombra a las personas que trabajan en el tambo, del mismo modo que lo hacen con las vacas. Algunos tamberos asocian las cortinas forestales a estrategias para mitigar las inclemencias del clima (como las tormentas de tierra). En tanto legado, no pudimos corroborar una asignación de rol testimonial a las pantallas verdes como marca sobreviviente del momento de colonización agrícola. Probablemente, muchos tamberos desconozcan que esos árboles fueron plantados allí por sus mismos antepasados. De todas

maneras, los valores económico y ambiental se revelan suficientes para que los productores se preocupen conscientemente de la conservación de estos bienes.

Un elemento que recibe valoraciones importantes es el *tambo*. Se trata del espacio de trabajo, el lugar donde se generan los recursos que aportarán las riquezas que, en definitiva, servirán para mantener al productor y su familia. Aquí se asocia el bien patrimonial con una clara carga testimonial, ya que el tambo es tradicionalmente una explotación familiar que se entiende en relación de continuidad, una especie de elogio al esfuerzo de antepasados que encomendaron a su descendencia la mantención de la actividad. El tambo es, por otro lado, un espacio de olores y suciedades, debido a su naturaleza misma, donde la vaca circula y excreta, donde se perciben además los aromas de la leche recién ordeñada. En ese sentido, no observamos preocupaciones esteticistas sobre el aspecto de la explotación y sus partes (nos referimos a galpones, corrales, silos metálicos y silo-bolsas, molinos de viento, alfalfa en fardos), sino que lo que prima es un valor utilitarista. Ello no implica descuidos en la sanitización del sitio; al contrario, la actividad precisa de observar ciertos estándares y prácticas higienistas para su correcto desarrollo.

La *vaca lechera*, como elemento patrimonial viviente de este espacio, obtiene para sí la atención permanente del productor, porque es la que motiva y permite la actividad. Su cuidado debe ser constante, y todos los tamberos manifestaron acciones concretas (en las explotaciones) como formativas (procesos de aprendizaje y de vinculación socioinstitucional) para contar con más y mejores herramientas a la hora de enfrentar la mantención de los animales. Llegado este punto, sobrevendrían algunas preguntas: ¿tienen interés real los productores en otorgar a los recursos patrimoniales tangibles otros valores más amplios, por fuera de los económicos y utilitaristas?, ¿podrían surgir valoraciones testimoniales más complejas?, ¿qué sucedería de incorporarse miradas estéticas a las consideraciones, en tanto el tambo integra un paisaje asequible desde múltiples sentidos, posible de contemplarse desde diversas aproximaciones?

En relación ya a los recursos inmateriales, nos posaremos primero sobre el *trabajo rural*. En ese sentido, hallamos unánime identificación por parte de todos los entrevistados con este bien. De hecho, comprenden que su actividad posee rasgos de dificultad y los abrazan con llamativa naturalidad, asumiendo tácitamente que son las reglas del juego, y exhibiendo una especie de “orgullo” de que así sea. Ese valor podría estar directamente vinculado a rasgos idiosincráticos heredados de anteriores generaciones de trabajadores rurales, los antepasados colonos agrícolas de los tamberos que poblaron este territorio. Basta recordar el peso gravitante de las costumbres y sistema de valores traídas por quienes precedieron a los tamberos para comprender su marca tan patente en la actualidad. En todo caso, se trata de una identidad cultural tensionada, con elementos transculturados (rasgos de origen piamontés y centroeuropeo) que se mezclaron con otros de carácter local, a la vez que se compartieron esas peculiaridades importadas de ultramar con otros grupos humanos locales.

Si consideramos la *familia*, entendemos que es aquel recurso al que los tamberos otorgan un rol testimonial máximo. El núcleo familiar comparte orígenes y, al trabajar juntos en una misma unidad productiva, *destino*. De este modo, afectos y trabajo conforman casi una misma entidad, en tanto que muchas veces los límites entre ambos son inexistentes. La familia es, asimismo, la que confiere *identidad tambera* desde la cuna. Entre los productores más ancianos, inclusive, esa misma ancestralidad pareciera haber inculcado un deber de ser garantes de la continuidad, aspecto que se ve comprometido en varios casos, al abandonar la actividad las generaciones más nuevas. La identidad, entonces, pasa por la familia. Aquí también afloran interrogantes: si el tambo es un espacio en el que, laboralmente, se ven representados todos los integrantes de una familia, ¿por qué aún los puestos directivos siguen normalmente en manos masculinas?, ¿qué se puede esperar a futuro sobre esta realidad? En esa línea, sería sumamente provechoso para nuestras indagaciones poder lograr contacto y dialogar con mujeres tamberas para conocer e incorporar sus miradas y opiniones a estas discusiones.

En otro orden, queremos compartir reflexiones en torno al *cooperativismo lechero* y su valor patrimonial. En los hechos, los tamberos más longevos son quienes le otorgan mayor entidad y significación, porque por sus trayectorias más extensas conocieron otras etapas que atravesó el fenómeno. En tanto elemento que ha propiciado el encuentro y el surgimiento de una auténtica familia tambera, debería cuanto menos repensarse el rol de las formas asociativistas en nuestros días, discutiéndolas en términos de legado en peligro real de evanecer. Por ello, consideramos que puede jugar un papel primordial la educación en conocer estas narraciones. Ciertamente, la dimensión educativa del problema nos permite valorar positivamente que los tamberos accedan a distintas posibilidades de formación. En esa dirección, trayectorias educativas más amplias podrían estimular otras inquietudes relacionadas a los bienes patrimoniales existentes en cada tambo. Para este fin, podría ser de extrema utilidad volver conocida la historia de conformación territorial, ubicar los recursos en línea de continuidad temporal, brindando pistas para reelaborar consideraciones sobre roles testimoniales de los bienes disponibles en ese paisaje.

No se puede dudar, por otra parte, del papel testimonial que asignan los tamberos a la *lechería*, en razón de que la misma es tanto legado de sus antepasados como un valor que les gustaría transmitir a sus hijos. La actividad lechera contribuye, según todos los relatos, a mantener a las personas en el ámbito rural y, en definitiva, a construir *territorialidad*. En ella se mezclan y explican otros bienes, como el tambo, la familia y el trabajo arduo. La lechería conformaría, de este modo, un *macro-recurso*, que articula a otros elementos patrimoniales en función de sus lógicas e historia local. De idéntica manera a lo indicado en la investigación doctoral (Torres, 2022), comprendemos que las posibilidades de revertir tendencias de despoblamiento rural -desde una mirada que incorpore los recursos patrimoniales a la discusión- debería acudir a la lechería y sus valores y significaciones para este territorio. En otras palabras, ¿cómo dirigir los esfuerzos que apunten a lograr mayor apropiación y participación de la población local en la conservación y el uso responsable de los recursos patrimoniales propios?

Para finalizar, rescatamos el papel de *fiestas y celebraciones* locales como oferta de espacios de encuentro, intercambio y recreación, que los entrevistados valoran como tales. Entendemos que, muchas veces, estos eventos comprenden algunas de las pocas oportunidades de descansar momentáneamente de las actividades cotidianas de la realidad del tambo, y quizás por ese rol elemental deberían ser rescatadas y promovidas. Asimismo, se trata de un recurso subexplotado todavía en términos de sus posibilidades, imaginando que podrían ser un complemento a una base económica regional que ya es dinámica. En síntesis, creemos que existen muchas chances de trabajo sobre bienes patrimoniales entre los tamberos de la CLCA, porque encontramos una serie de memorias colectivas compartidas que otorgan sentido a los recursos, que se presentan de modo dinámico en la larga duración y que están condicionadas por la pertenencia cultural del grupo humano. Pensamos que pueden coordinarse esfuerzos para una educación patrimonial que apunte a una vinculación todavía más compleja de los entrevistados para con sus recursos, en el marco de procesos donde la información y el conocimiento sean colocados al servicio de la gestión de los bienes patrimoniales, con objetivos de sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

BELLINI, Amedeo (1999). De la restauración a la conservación; de la estética a la ética, en *Loggia, Arquitectura & Restauración*, (9) 10-15.

CANO SUÑÉN, Nuria (2015). Corporalidad y memoria en el paisaje cotidiano. *Alteridades*, 25(49), 39-52.

COMA QUINTANA, Laia y SANTACANA I MESTRE, Joan (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Guijón: Trea.

COSGROVE, Denis (2002). Observando la Naturaleza: El Paisaje y el Sentido Europeo de la Vista. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), 63-89. <https://doi.org/ISSN 0212-9426>

DÍAZ TERRENO, Fernando (2013). *Constelaciones Rurales Serranas. Lógicas de Ocupación del Territorio y Modelos de Orden. Lecturas interpretativas de la construcción histórica del Norte de Traslasierra, Córdoba, Argentina*. Tesis de Doctorado. Universidad Politécnica de Cataluña.

EMILIANI, Jorge (1994). "Aspectos de la vida cotidiana en las colonias del Departamento San Justo (1888-1920)", en *Cuadernos de Historia*, N°44. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.

GEERTZ, Clifford (1992) [1973]. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*. Barcelona. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

GUERRA, Salomé (2016). *Las unidades de producción con tambos de pequeña escala y su permanencia en la actividad lechera. Las Colonias, Santa Fe*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Litoral.

INGOLD, Tim (1993). La temporalidad del paisaje. *World Archaeology*, 25(2), 152-174.

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (s/f). Atlas Nacional Interactivo de Argentina [en línea]. Fecha de consulta: 17/08/2022. Recuperado de: <https://anida.ign.gob.ar> (30/8/22)

JIMÉNEZ HERRERO, Luis María (Dir.) (2009). *Patrimonio natural, cultural y paisajístico. Claves para la sostenibilidad territorial*. Alcalá de Henares: Observatorio de la Sostenibilidad en España, Universidad de Alcalá.

LUCAIOLI, Carina (2011). *Abipones en las fronteras del Chaco. Una etnografía histórica sobre el siglo XVIII*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.

MARTÍNEZ DE SAN VICENTE, Isabel y SABATÉ BEL, Joaquín (2010). Apuntes metodológicos en la ordenación de paisajes culturales: el caso de la Quebrada de Humahuaca, 22(2009), 139-157.

MARTINS, Luciano (2016). *Estrategias de los productores lecheros frente a la intensificación de la agricultura. Departamento San Jerónimo, Santa Fe, Argentina*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Litoral.

MASSIRIS CABEZA, Ángel (2005). *Fundamentos conceptuales y metodológicos del Ordenamiento Territorial*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MIJAL ORIHUELA, Gabriela (2018). "Nociones de «Paisaje» y «Paisaje Cultural». Un estado de la cuestión", en *Pensum*, 4(4), 44-56.

MOLANO L., Olga Lucía (2007). "Identidad cultural, un concepto que evoluciona", en *Revista Ópera*, 7, 69-84.

PÉREZ WINTER, Cecilia (2020a). Algunas consideraciones en la investigación del patrimonio rural. Publicaciones del Museo de la vida rural de General Alvarado, Serie "Patrimonio rural", N° 1.

----- (2020b). Aportes teóricos para la indagación del patrimonio cultural. *Assis*, SP, v. 16, N°2, p. 563-590.

SABATÉ BEL, Joaquín (2010). De la preservación del patrimonio a la ordenación del paisaje: intervenciones en paisajes culturales (Europa - Latinoamérica). *Labor & Engenho*, 4(1), 10-25.

SANDOVAL, Patricia (2015). *El modelo productivo agrícola dominante del siglo XXI. Transformaciones institucionales y funcionales en la cuenca lechera santafesina*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional del Litoral.

SCOBIE, James (1982). *Revolución en las Pampas. Una historia social del trigo argentino. 1870-1910*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

SVAMPA, Maristella y VIALE TRAZAR, Enrique (2017). Continuidad y radicalización del neoextractivismo en Argentina. *Perfiles Económicos*, 3.

TAVERNA, Miguel y FARIÑA, Santiago (2013). *La producción de leche en Argentina*. Buenos Aires.

TOMADONI, Claudia (2007). Cidades (pós)industriais na Alemanha (pós)unificada: encolhimento e suburbanização. *Geografias. Departamento Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais*, 03(2), 54-71.

TORRES, César (2022). *El paisaje de la Cuenca Lechera Central Argentina: la huella de la producción sobre el territorio*. Tesis de Doctorado. Universidad Bauhaus de Weimar-Universidad Nacional de Córdoba.

VILLULLA, Juan Manuel (2020). *Los trabajadores agrícolas pampeanos a principios del siglo XXI. Situación, características y tensiones de una mayoría social invisibilizada*. *Estudios Rurales*, 10 (19):1-17.

ZUBIZARRETA, Ignacio y GÓMEZ, Fernando (2014). *Una historia de la Lechería Argentina. Desde la colonia hasta nuestros días*. Vicente López, Buenos Aires: Editorial Inforcampo.

Cita sugerida: TORRES, César (2022). "Experiencias patrimoniales en la Cuenca Lechera Central Argentina. Valoraciones de productores tamberos sobre bienes materiales e intangibles" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 36-51. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 30 de agosto de 2022

Aceptado: 26 de setiembre de 2022

La Imaginación y la Empatía como acercamiento al pasado lejano en la elaboración de materiales didácticos impresos sobre la Época Colonial de la Ciudad de San Luis

Imagination and empathy as an approach to the distant past in the design of printed didactic materials about colonial times in the city of San Luis

Estela Beatriz DE DIOS *

Emma Ester PERARNAU **

Andrea Carolina FARÍAS ***

Enzo Martín VIEYRA ****

Cecilia RACCA *****

RESUMEN

La enseñanza del pasado local lejano de la Ciudad de San Luis, en particular la Época Colonial, carece de materiales didácticos potentes que habiliten una entrada a la Historia que superen el análisis político-militar, propio de una historiografía tradicional y positivista. En este trabajo, relatamos y examinamos la producción de dos libros impresos elaborados por el Proyecto de Investigación "Memorias y Prácticas Educativas" de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis sobre la Época Colonial de la Ciudad de San Luis. Estos materiales tienen como ejes el abordaje de la Historia desde la Vida Cotidiana, las Memorias Colectivas, el Patrimonio Cultural y la Narrativa Histórica, sustentados en dos herramientas históricas: la Imaginación y la Empatía. Se trata concretamente de: un libro ilustrado titulado "¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?" y de un libro de cuentos denominado "Recreo al pasado. Cuentos para imaginar la Época Colonial de la Ciudad de San Luis". A lo largo del artículo relatamos la experiencia de elaboración de los dos libros, así como el proceso de validación, desde la utilización de metodologías múltiples permitiendo la confluencia y articulación de saberes y prácticas.

* Mgter. en Diseño Instruccional, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Contacto: betidedios@gmail.com

** Esp. en Gestión y Administración de Sistemas Educativos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Docente e investigadora de la FCH, UNSL. Contacto: emmaperarnau@gmail.com

*** Prof. en Ciencias de la Educación, FCH, UNSL. Docente e investigadora de la FCH, UNSL. Contacto: andrefariasg@gmail.com

**** Lic. en Gestión de las Instituciones Educativas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Cuyo, sede San Luis. Docente e investigador de la FCH, UNSL. Contacto: enzovieyra@gmail.com

***** Prof. de Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ISSPP dependiente de la Universidad Católica de Cuyo, sede San Luis. Docente e investigadora de la FCH, UNSL. Contacto: ceciliaracca@yahoo.com.ar

Palabras clave: imaginación histórica; empatía histórica; materiales didácticos; historia local; vida cotidiana.

ABSTRACT

There are no powerful didactic materials that enable the teaching of the distant local past of the city of San Luis, in particular during colonial times. The existing ones do not approach the study of History beyond the political-military analysis, which is typical of a traditional and positivist historiography. In this work, we report and examine two printed books produced by the Research Project "Educational Memories and Practices" of the Faculty of Human Sciences, of the National University of San Luis. These books, which deal with colonial times in the city of San Luis and revolve around the approach to History from daily life, collective memories, cultural heritage and historical narrative, are based on two historical tools: imagination and empathy. The analyzed works are an illustrated book entitled "How was ... the city of San Luis in colonial times?", and a book of stories called "Recreating the past. Stories to imagine the colonial times in the City of San Luis." Throughout the article we report the experience of preparing the two books, as well as the validation process.

Key words: historical imagination; historical empathy; didactic materials; local history; daily life.

San Luis: su problemática fundacional

¿Se fundó San Luis en 1594? ¿Nos avala un acta fundacional? ¿Quién fue el fundador de San Luis? ¿Quiénes fueron sus primeros habitantes? La Ciudad de San Luis no cuenta con su acta fundacional. Esto le da una impronta particular a la problemática de los orígenes de la Ciudad, la cual se profundiza en las discusiones entre historiadores y aficionados sobre el lugar donde fue fundada y trasladada.

San Luis de la Punta fue fundada según la historiografía clásica local por Jofré de Loaysa y Meneses el 25 de agosto de 1594. Sin embargo, en los últimos años, las investigaciones y discusiones presentadas por el Profesor Menéndez en su libro "La verdadera fundación de San Luis" han puesto en cuestionamiento lo sucedido en los inicios de la Ciudad, motivo por el cual el informe elevado al Poder Ejecutivo Provincial por un grupo de notables estudiosos en el cual establecen que San Luis fue fundada en fecha aproximada, queda entre signos de preguntas.

Sabemos que la Ciudad de San Luis fue fundada como una posición de avanzada y lugar de '*dormida* o paradero a la vera del camino' que unía a Chile y Cuyo con el Tucumán y el actual Litoral. Dependía jerárquicamente de la Ciudad de Mendoza, -capital de Cuyo-. Si bien se ha afirmado a lo largo del desarrollo historiográfico local -como se expresa más arriba- que hubo trazado y poblamiento en el sitio destinado a la ciudad de San Luis de la Punta en los años 1594 y luego en el año 1643, esto no se hizo efectivo hasta fines del siglo XVII. El exceso de agua por continuas 'crecientes estivales' en el Bajo, sitio de la primera fundación (o primer emplazamiento); o la falta de ella en El Talar, zona elegida 'en la que los vecinos y moradores pudiesen sustentarse con mayor comodidad' para la segunda fundación (o primer traslado), quizás fue una de las razones para que los pobladores optaran por radicarse en los valles serranos aledaños. Según los historiadores, entre ellos Gez y Menéndez, no más de una docena de familias vivían en la zona de la Punta; en cambio, los valles serranos estaban cubiertos de estancias. Fueron muchos los intentos de 'obligar' a estos pobladores con multas

si no construían las viviendas para residir permanentemente en el sitio destinado por las autoridades.¹

La ciudad estaba dispuesta en las cercanías de las barrancas del río Chorrillos ocupando cinco manzanas por lado en el perímetro que encierran las actuales calles Balcarce, General Paz, Pringles y Mitre. Su forma era alargada, ocupando una franja de tierra muy fértil. Entre los pobladores de la ciudad se encontraban los descendientes de españoles, muchos de ellos nacidos en América que eran nombrados con el título de “don” o “doña”, también mestizos, indios, mulatos y negros libres.² Hacia 1740, según un censo realizado, la ciudad tenía 38 vecinos y moradores, la mayoría de ellos dedicados a la actividad agrícola y una minoría realizaba actividades relacionadas al comercio -pulperías- o tareas de servicio en las casas de los “españoles” o “vecinos”.³ San Luis de la época colonial era una aldea pobre: esto puede confirmarse a partir de algunos relatos de viajeros en los que

(...) se hablaba de un San Luis modesto y rectangular, con una plaza triste, la pequeña prisión, el cabildo y un fuerte rudimentario. En el entorno, casas de adobe sin revocar con jardines y huertos cercados por tapias. Una de las ciudades más pobres de América del Sur (Cicerchia, 2006:37).

La problemática descrita nos habilita a realizar el ejercicio de imaginación histórica, representándonos los orígenes de la Ciudad de San Luis desde condiciones muy difíciles, desde situaciones de resistencia y tensiones entre pobladores y autoridades porque la serranía ofrecía otras posibilidades para desarrollar una mejor vida. Imaginamos condiciones de vida con muchas dificultades y carencias, a sujetos sociales en lucha constante con las características naturales del lugar. De este modo, la conformación de la Ciudad no fue inmediata ni sencilla llevando casi un siglo su radicación definitiva.

Desde mitad del siglo XVII -tal como afirma Menéndez- algunos españoles y criollos se fueron ubicando a la vera del camino que unía Mendoza con Tucumán, ruta de carretas por la que circulaba el intercambio de mercaderías, ganado vacuno, caballos, madera y viajeros. Pero es a partir de la visita del Gobernador de Chile Tomás Marín de Poveda en 1691 cuando se realiza el trazado urbano y poblamiento definitivo de la ciudad con centro en la Plaza Mayor (actual Plaza Independencia) y en cuadrícula siguiendo la traza característica de la época de la Colonia (segundo traslado o emplazamiento definitivo). En los alrededores de la Plaza Mayor se demarcaron y repartieron los lotes y solares para los edificios públicos, religiosos, militares y para las familias más influyentes.

La Ciudad de San Luis no conservó la edificación original construida alrededor de la actual Plaza Independencia. De este modo, resulta muy dificultoso acceder a un pasado lejano, del cual no se cuenta ni con la documentación ni con la edificación original que dio origen a la ciudad.

¹ Según relata Gez, "en 1636 el Cabildo dispuso que todos los moradores después de concluir sus tareas en las sementeras, volviesen a poblar la ciudad, so pena de confiscación de bienes" (1996:24).

² "En la sociedad colonial el color de la piel era una fuente de gran desigualdad ya que el origen étnico determinaba el estatus jurídico de un individuo: blancos, indios, negros y los diversos productos del mestizaje poseían sus propias leyes, que establecían derechos y obligaciones diferentes. (...) Los múltiples cruzamientos entre blancos, indígenas, negros y los diversos grupos mestizos produjeron una amplia variedad de combinaciones (...) conformando lo que se denominó *sociedad de castas*. (...) Precisamente, ante la inmensa variedad y la dificultad que implicaba reconocer el origen de cada quien, cuando se hacía necesario clasificar (...) todos aquellos que no pertenecían a los tres grandes grupos -blancos, indios y negros- eran catalogados como *castas*" (Cristófori, 2010:96-97).

³ Vecino: (...) requisito que implicaba poder demostrar, por lo menos, cinco años de residencia en la ciudad y poseer una casa en el trazado urbano (Cristófori, 2010:91).

Nuestro proyecto: supuestos teóricos que nos guían

En nuestro Proyecto de Investigación "Memorias y Prácticas Educativas", con dos versiones: "Del pasado local al material didáctico impreso" y "Materiales didácticos para el abordaje del pasado de la Ciudad de San Luis en los períodos Colonial e Independentista", de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, nos propusimos dos grandes objetivos, orientados a la producción de conocimiento y a la acción o transferencia. Así, desde la producción de conocimiento pretendemos: ampliar el conocimiento sobre el pasado local de la Ciudad de San Luis y recuperar saberes y conocimientos sobre la producción de materiales didácticos. Desde la acción pretendemos: elaborar material didáctico sobre el pasado local de la Ciudad de San Luis orientado a prácticas educativas en contextos con diferentes grados de formalización. Guían nuestro trabajo algunos conceptos centrales: Imaginación Histórica y Empatía Histórica, Memorias Colectivas, Vida Cotidiana y Patrimonio Cultural. Nuestra tarea en el proyecto conlleva un ejercicio de volver al pasado, recuperar la vida cotidiana, encontrar a los sujetos que la construyeron y ofrecer lo hallado en materiales que circulen por los espacios educativos.

Partiendo de la situación de ausencia de documentación fundacional y edificación que nos permita adentrarnos en los orígenes de la Ciudad de San Luis, nos consustanciamos con los aportes de Lee (2004), quien nos invita a trabajar con la *imaginación*, como parte de la narrativa histórica y sustentada en evidencias, para cambiar nuestro punto de vista al estudiar el pasado:

entonces todo parece diferente y podemos empezar a entender (...) La imaginación requiere sensibilidad para apreciar las formas en que las creencias y los sentimientos soportan otras creencias, sentimientos y acciones. La falta de imaginación supone que el conocimiento permanece estático (Lee, 2004:97-98).

Para llevar adelante la actividad creativa de imaginación histórica se hace necesario generar empatía con los sujetos que vivieron en otros tiempos:

la empatía en la historia (...) es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) esas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las) De esta forma, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión (...) La empatía tiene que ver con asir las conexiones internas entre las creencias de un agente y sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social (Lee, 2004:92).

Abordar comprensivamente el pasado, y particularmente un pasado lejano, obliga a relacionar sujetos sociales, sus metas y sus acciones en un contexto particular:

En este sentido, la comprensión, en términos simples, puede desagregarse en tres partes: conocer las metas y las intenciones del agente, conocer la situación en que éste actuó y ver cómo todos ellos se constituyeron en razones suficientes para la acción que desea comprenderse (Lee, 2004:93).

Como proyecto de investigación, buscamos desde lo construido, desde lo sabido, desde lo investigado realizar una acción imaginativa-creativa del pasado colonial de la Ciudad de San Luis, a partir de empatizar con sujetos sociales de diferentes edades, géneros, culturas y clases sociales que vivieron, hicieron, sintieron, transformaron... el espacio social sanluiseño

que hoy vivimos. Al decir de Lee suponemos, entonces, que el conocimiento sobre el pasado no permanece estático; o como expresa Menéndez creemos en "una historia que sea de circulación masiva, que escuche los sentidos comunes y que se conecte con el imaginario social contemporáneo" (Menéndez, 2013:11).

En relación a los objetivos de producción de conocimiento, hemos investigado y elaborado un corpus de saberes sobre el pasado colonial de la Ciudad de San Luis, desde la perspectiva de la Vida Cotidiana y la Memoria Colectiva, ancladas en las memorias locales. Asumimos que (...) existen diferentes memorias que conjugan lo subjetivo y lo colectivo; y memorias plurales, entendiendo que en la sociedad se disputan memorias que representan a distintos grupos con diferentes perspectivas (Gartner, 2015:33). Entendemos con Le Goff que la Memoria Colectiva es "Lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos, o bien lo que estos grupos hacen del pasado" (Le Goff, 1991:178). Y Si bien es una afirmación que, en la práctica resulta compleja de entender, su amplitud nos posibilita encontrar mayor riqueza de significado. "La memoria colectiva es ese pasado que queda en las experiencias de los grupos pero que no permanece idéntico, ni mecánicamente registrado, sino que los grupos recrean, olvidan, resignifican, reactualizan" (Rinaldi y otros, 2010:25).

Existe una memoria hegemónica construida por agentes e instituciones locales que han definido el estudio disciplinar de la Historia de la Provincia de San Luis, dejando al margen otras historias y memorias, haciendo imponer el carácter pragmático de la historia. El relato histórico privilegiado de circulación masiva y escolar es aquel que se centra en los héroes y acontecimientos político-militares, construido desde la lógica de la tradición hispánica y academicista (Rinaldi, 2010), relato en el cual las voces de amplios colectivos de vecinos han sido dejados de lado. Es ese relato el que se enseña en las escuelas provinciales y pone a los inicios de la Ciudad en 1594 con Jofré como fundador⁴. Las diversas memorias ocupan para nosotros un lugar central, ya que son el corpus de conocimiento para la producción de materiales didácticos que puedan ser trabajados en distintos contextos educativos formales y no formales.

La identificación con una imagen del pasado supone un alto contenido político porque esa imagen de nuestro pasado direcciona nuestros intereses, opiniones, voluntades, nuestras prácticas sociales en el presente y el futuro. De allí, que la imposición de UNA imagen del pasado es una fuerte apuesta que se juega desde el campo del poder (Rinaldi y otros, 2010:26).

El caso de la memoria colectiva puntana expresa ese silencio de las diversas memorias, en particular en las generaciones más jóvenes, donde el mecanismo recuerdo/olvido cobra otras dimensiones, ya que hay un pasado, un espacio de lo que fue la ciudad de San Luis que no está presente. Desde las huellas de la memoria buscamos recuperar, democratizar y valorizar el pasado desde el sentido patrimonial.

Berger y Luckmann (1968) han postulado que la realidad se construye socialmente en forma dialéctica entre la realidad construida, la que se está construyendo y los sujetos que en ella actúan. En este marco, resulta sumamente interesante analizar el pasado de una comunidad en estrecha relación con sus prácticas sociales, particularmente aquello que se relaciona con

⁴ Este relato se ha visto complejizado y enredado en los últimos tiempos por el uso de la denominada "puntanidad", un concepto impulsado desde el gobierno provincial para trabajar en el mes de agosto. La situación ha generado una confusión generalizada en docentes, alumnos, padres y público de todo tipo que hablan en agosto de la Fundación de la Provincia de San Luis en forma homónima a la Fundación de la Ciudad de San Luis. En las escuelas se trabajan tradiciones, costumbres, literatura, música, danzas, etc. que refieren a la "puntanidad", algo de alto valor cultural y de construcción de la identidad puntana; sin embargo, el planteo diluye el tratamiento de los hechos históricos que refieren al 25 de agosto.

la vida cotidiana de los sujetos. En relación a la vida cotidiana y la construcción del saber social, Sotolongo y Delgado expresan que:

(...) la vida cotidiana realmente existente desplaza las idealizaciones abstractas que acerca de ella hiciera la modernidad. Y el nuevo ideal contemporáneo hace más: hurga en las formas de vida cotidiana realmente existentes, caracterizándolas, buscando en ellas la génesis de los vínculos dinámicos de toda comunidad (2006:108).

Nos interesa entonces de-construir las idealizaciones de la vida cotidiana pasada de la Ciudad de San Luis que se han transmitido y se siguen transmitiendo en los diversos espacios educativos, para acercar una visión que muestre una dinámica compleja de la vida cotidiana de la comunidad puntana de la época colonial e independentista. Consideramos que en el estudio de las prácticas sociales cotidianas tales como las relaciones entre diversos grupos sociales, la vestimenta, la comida, la construcción, las festividades, entre otras, podemos superar visiones costumbristas y acercarnos a una dinámica social que muestre relaciones entre sujetos, formaciones económicas, modos culturales, la superestructura ideológica. Desarmando de este modo las miradas con improntas positivistas de la historia local.

El trabajo con la vida cotidiana y las memorias colectivas nos acerca a la idea de una ciudad como parte del Patrimonio Cultural: transitar todos los días nuestro espacio ciudadano a partir de las acciones rutinarias, constituidas desde nuestra subjetividad, nos imposibilita muchas veces sumergirnos en la esencia histórica que nos constituye. Por tanto,

se requieren conceptos que suturen nuestras subjetividades fragmentadas. (...) La ciudad merece ser conocida, y la comprensión de este lugar social es un conocimiento poderoso porque evita naturalizar la cuestión social que se ve en el día a día en nuestras ciudades latinoamericanas (Chávez, 2001:160).

Desde una mirada propia del discurso histórico, el análisis de la ciudad camina entre la construcción de una historia común, aceptable para todos sus habitantes, y las versiones fragmentadas de los distintos sujetos sociales que viven en la ciudad. Es un juego interesante que permite reconocer identidades de la diferencia en una narrativa histórica construida por diversos sectores sociales. "El hecho de que 'cualquiera' sienta que está representado por el discurso histórico significa que ese discurso ha tratado de romper con visiones monolíticas y estáticas de la historia" (Chávez, 2001:163).

Lo expresado por Chávez, se identifica profundamente con lo que señala Carlos Moreno en relación al Patrimonio Cultural, al decir que

Patrimonio cultural es aquello que tiene valor porque permite reconocer y gozar de las raíces, que están depositadas en *mí* para las futuras generaciones. (...) Patrimonio no debe ser sólo aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria (...); no sería la calidad estética o material del referente lo más importante (...) sino su capacidad de soporte de la memoria colectiva (Moreno, 1996:268).

Estas categorías nos interpelan y nos obligan a preguntarnos: ¿Cómo llega a los niños y jóvenes de la Ciudad ese pasado lejano? ¿Qué materiales tendrían la potencialidad didáctica para habilitar la imaginación histórica y construir situaciones empáticas con los sujetos que

vivieron en los primeros tiempos de la Ciudad? ¿Qué materiales permitirían construir y deconstruir las memorias colectivas que nos atraviesan desde los orígenes de la Ciudad?

Nuestras tareas iniciales: la indagación

Sustentados en el planteo de Gatner (2015) quien nos invita a pensar qué representaciones del pasado local entrecruzan las memorias subjetivas con las memorias colectivas, y lo expresado por Moreno (1996) en relación a lo que está depositado en cada uno como parte de un pasado común, nos interrogamos sobre las imágenes que los sanluiseños han construido de la Ciudad de la época colonial. Apelamos a lo transmitido oralmente, a lo incorporado como saberes históricos dentro de los procesos de formación educativa respecto a la historia local/regional de la Ciudad. Ciudad de San Luis que carece de evidencias tangibles de ese pasado lejano, más allá del trazado en damero, propio de las ciudades fundadas por españoles. Sabemos que, desde la escuela, los medios hegemónicos de comunicación, el énfasis en las efemérides provinciales y desde la historiografía oficial ha sido reproducida una imagen de San Luis desde variables político-militares, sin darle protagonismo a sujetos y prácticas sociales propias de la vida cotidiana de época. Entendemos que:

(...) la identificación con una imagen del pasado supone un alto contenido político porque esa imagen de nuestro pasado direcciona nuestros intereses, opiniones, voluntades, nuestras prácticas sociales en el presente y el futuro. De allí, que la imposición de UNA imagen del pasado es una fuerte apuesta que se juega desde el campo del poder (De Dios, 2020:1).

Con estas reflexiones nos propusimos indagar en diferentes sujetos sociales, de diferentes edades, género, clase social y formación cómo se representan el pasado colonial de la ciudad de San Luis. Ideamos un cuestionario corto y sencillo con dos preguntas:

1. ¿Cómo cree usted que era la ciudad de San Luis en la época colonial (periodo que va desde su fundación hasta principios del siglo XIX)?
2. ¿Qué queda como testimonio material y/o inmaterial de esa época?

Consideramos significativo este recurso porque permite visualizar lo subjetivo y colectivo de las *'conciencias históricas'*, en relación a diferentes grupos y sujetos sociales. Según Santisteban Fernández, la conciencia histórica "(...) es una conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establezcamos entre el pasado, el presente y el futuro" (Santisteban Fernández, 2010:40). El instrumento aplicado nos permitió arribar a algunas consideraciones importantes: por un lado, los sujetos sociales niños-jóvenes identifican pasado colonial, en una llamativa constante, con las construcciones más antiguas que existen en la ciudad y que son propias de fines del siglo XIX y principios del XX, edificaciones al estilo arquitectónico italianizante. La mayoría de las respuestas apelan al pasado colonial hablando de "la época de mis abuelos". Esto nos indica que la categoría 'tiempo histórico' no está construida ni desarrollada en estos sujetos sociales que transitan la educación formal.

Por otro lado, en grupos de adultos, con estudios superiores, hay una aproximación a San Luis Colonial desde los libros históricos: "(...) Creo que la ciudad en la época colonial era parecida a la ciudad de Buenos Aires sólo que se concentraba en un contexto reducido. Me lo imagino con sus calles de tierras, con grandes casonas, con vendedores ambulantes" (Mujer, Docente: 58 años). La representación construida de San Luis Colonial, en este caso, transita el camino de lo local desde el relato histórico nacional, construido como una historia hegemónica y válida por igual para todo el territorio argentino.

Dentro del grupo de adultos, encontramos también testimonios en los cuales se evidencia confusión de épocas, mezclando situaciones y edificaciones de distintos momentos históricos:

"(...) La época de la colonia en San Luis en sus primeros tiempos no avanzó debido a las distancias y como producto de los malones que arrasaban con todo y eso hacía que se tuvieran que ir trasladando. Se conformaba de un cuartel de policía, Cabildo, Iglesia Inmaculada concepción, una cárcel, plaza principal (hoy Plaza Independencia) y cementerio". (Mujer, ama de casa-jubilada: 74 años) / "(...) Como testimonio material creo que algunos edificios de la zona que abarca hoy la plaza Independencia, la Iglesia Santo Domingo, el archivo histórico, el cabildo, el lugar donde era la fábrica de alfombras, la catedral tal vez, la ex estación de tren" (Mujer, Docente: 58 años). En este último caso, es preocupante la confusión de épocas al ser una docente, lo cual indica que transmite ese desorden de épocas a sus estudiantes.

Estos breves fragmentos de las respuestas de diversos sujetos sociales, nos indican que la Época Colonial de la Ciudad de San Luis es un período confuso en su conocimiento. Las imágenes o representaciones de ese pasado lejano se constituyen de elementos subjetivos y colectivos, con baches o agujeros negros importantes en el conocimiento histórico, lo cual nos sugiere procesos importantes de dilución de la memoria.

Nuestros materiales didácticos: libros

Como ya se ha explicitado anteriormente, nos interesa mostrar una realidad social del pasado local construida de manera dialéctica, visibilizando prácticas sociales cotidianas que aquellos sujetos ponían en acto para vivir en comunidad. Nos interesa también, y de sobre manera, aportar claridad en los procesos de dilución de la memoria que mencionamos en el apartado anterior.

Comenzamos así a proyectar el libro *"Cómo era... La ciudad de San Luis en la época colonial?"* (Perarnau et. al., 2020), un texto ilustrado sobre la vida cotidiana de la época colonial de la ciudad de San Luis. Este libro consta de dos partes: en la primera se presentan los cuentos, buscando acercar la historia a partir de la narrativa breve, y en la segunda, la información con la contextualización histórica de la época, un insumo de interés para público en general y para docentes en particular.

Para la elaboración de este libro seleccionamos la información histórica más relevante entendiendo que el historiador no se enfrenta a las fuentes históricas "desnudo de cultura", sino que "su trabajo tiene un carácter eminentemente social", ya que posee formación para interpretar dichos documentos que le permiten desplegar "un conjunto de ideas, con respecto al tiempo, espacio, la causalidad, los agentes, etcétera, que le permite crearse imágenes del periodo estudiado" (Salazar Sotelo, 2006:43). Inter, pensamos también, el modo de comunicar estos contenidos a partir de otorgar una misma ponderación tanto al contenido como a la diagramación del material; para que resultase a los destinatarios, tan interesante como asible.

Sabemos que todo material didáctico impreso es pensado a partir de un formato o configuración (Asinsten, 2006-2007), dado por el formato de la publicación (tamaño de la página, cantidad de columnas, márgenes, otros); el formato del texto: tipografía (tipo o diseño, tamaño, negrita, otros); el párrafo (alineación, separación entre párrafos, sangrías, tabulaciones); los organizadores visuales líneas o barras, recuadros, viñetas, íconos, espacios en blanco, otros) y las imágenes (mapas y planos, ilustraciones, otros) (Becerra, 2013:27). Esta configuración es la que brinda sentido a la función del mismo.

Convocamos a un ilustrador profesional, quien comenzó a bocetar lo que luego sería la portada y demás ilustraciones internas para retratar escenas de la vida cotidiana del pasado local, teniendo en cuenta el papel que cumplirían estas imágenes en el acompañamiento del texto escrito, considerando que no cumplen la función de alivianar ni de adornar el texto; sino que las reconocemos como un discurso en sí mismas (Asinsten, 2010). Como explicábamos al inicio, en San Luis no hay evidencias tangibles de ese pasado colonial para su conocimiento; de modo que las ilustraciones resultan fundamentales para poder recrear un pasado tan lejano.

Acordamos con Santisteban Fernández cuando explicita:

“(…) los relatos históricos que se centran en las personas son especialmente motivadores para el alumnado, porque les permiten utilizar su conocimiento previo del comportamiento humano, como una forma de entender periodos de tiempo de otro modo más distantes y abstractos” (Santisteban Fernández, 2010:45)

Por lo tanto, creamos tres personajes contextualizados para acompañar y generar una mayor empatía en el lector. Son tres hermanos que viven en aquel San Luis colonial, dos niños y una niña, llamados por nombres usados en la época remitida: Amelia, Álvaro, Avelino⁵. A partir de esta decisión, el ilustrador les dio vida. El uso del lenguaje textual y visual quedó plasmado en estas situaciones de la vida cotidiana de San Luis Colonial (ver en anexos las ilustraciones): una familia -con sus integrantes, sus trabajos, sus funciones-⁶; el mundo económico y el quehacer de las mujeres⁷; el interior de una vivienda -con sus elementos, estructura, disposiciones-⁸; y los diversos grupos sociales -caracterizados particularmente en la vestimenta-⁹. Al abundar en detalles propios de la Época Colonial, se hizo necesario acompañar los textos con notas aclaratorias que permitan al lector realizar el proceso de comprensión¹⁰.

⁵ Fragmentos de cómo se presentan los personajes del libro "¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?" (Perarnau et. al., 2021:5): "Somos Avelino y Álvaro, y junto a nuestra hermana Amelia, vivimos en la ciudad de San Luis de la Punta. (...) Vinimos a vivir a San Luis de la Punta a principios de 1700. (...) En las siestas soleadas salimos a jugar con otros niños a la orilla del río, lo que nos recuerda nuestra vida libre en las serranías. Aquí, en San Luis de la Punta, nuestro padre nos mandó a las clases que dictan los religiosos del lugar para aprender a leer, escribir y hacer cuentas. Nuestra hermana Amelia pasa más tiempo con nuestra madre haciendo las tareas de la casa".

⁶ Fragmento de cómo los personajes describen a su familia considerando la posición de las niñas y mujeres en relación a los niños y varones dentro de una familia de época (Perarnau et. al., 2021:5): "Nacimos en la estancia que tiene nuestro padre en las serranías cercanas, donde se crían animales, se plantan árboles frutales y se hace chacra para alimentar a nuestra familia, a los indios y a los mestizos que trabajan para nuestro padre. Él y los arrieros a su servicio arrean las tropas de ganado al poblado para comerciar con quienes llevan los animales a la Capitanía General de Chile, a Mendoza, a San Juan o Córdoba. (...) Aquí, en San Luis de la Punta, nuestro padre nos mandó a las clases que dictan los religiosos del lugar para aprender a leer, escribir y hacer cuentas. Nuestra hermana Amelia pasa más tiempo con nuestra madre haciendo las tareas de la casa".

⁷ Fragmento introductorio de la descripción que se hace en el libro sobre el mundo económico y la tarea de las mujeres de la época (Perarnau et. al., 2021:12): "Las mujeres eran responsables de las tareas domésticas que incluían la preparación de los alimentos, la confección de la vestimenta de los miembros de la familia, el cuidado de la huerta, de las aves de corral, y del secado de la fruta. Se encargaban también de la educación y formación religiosa de los hijos, cumpliendo con los ritos religiosos diarios".

⁸ Fragmento introductorio de la descripción que se hace en el libro sobre las viviendas de San Luis de la época: "Las viviendas de la ciudad de San Luis en la época colonial, siguiendo las influencias estéticas de Chile, determinaron una construcción pobre, siendo los materiales más utilizados el adobe, la piedra y el ladrillo".

⁹ Fragmentos de la descripción que se hace en el libro sobre los grupos sociales de la época, con eje en la vestimenta (Perarnau et. al., 2021:14): "La vestimenta, durante la época colonial, era un elemento diferenciador del grupo social de pertenencia.

Los hombres y mujeres pertenecientes al grupo de los criollos ricos usaban ropa elaborada con telas de colores lisos y oscuros (...) Los hombres y mujeres pertenecientes al grupo de los criollos pobres hilaban en los telares y confeccionaban sus ropas de manera muy sencilla con colores lisos o combinados con teñidos naturales. (...) Los esclavos vestían ropas en desuso que les daban sus amos".

¹⁰ Ejemplo de una nota aclaratoria: "(*) Bayetas: tejido de lana muy flojo y ralo de poco más de medio metro, hecho de lana de oveja o de cabra" (Perarnau et. al., 2021:13).

Imagen 1. Familia de Álvaro, Avelino y Amelia

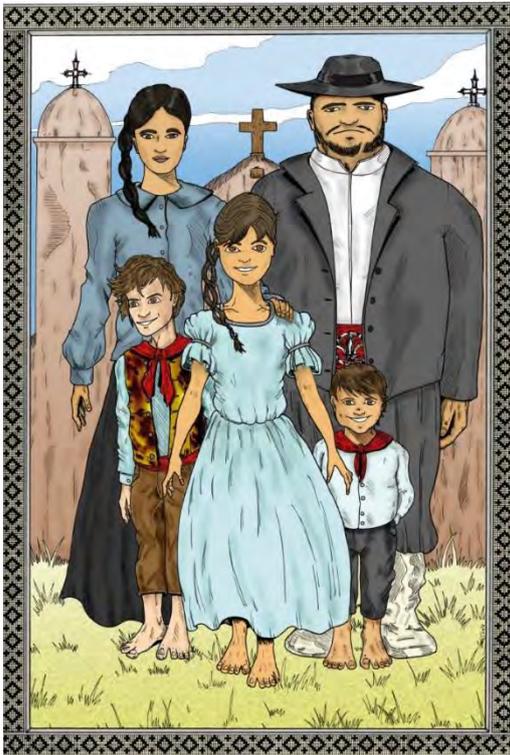
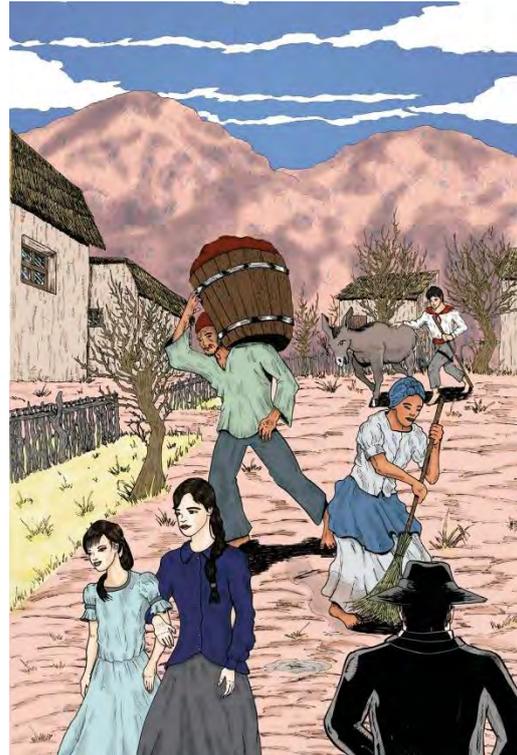


Imagen 2. Los grupos sociales



Autor: Mgter. Martín Alejandro Salinas - FCH-UNSL

Imagen 3. Interior de una vivienda



Autor: Mgter. Martín Alejandro Salinas - FCH-UNSL

Imagen 4. El trabajo de las mujeres



Autor: Mgter. Martín Alejandro Salinas - FCH-UNSL

Somos conscientes de que contar la historia requiere realizar una “re -creación” del pasado a partir de las huellas que encontramos como testimonio del mismo, pero también es necesario que comprendamos, siguiendo conceptualmente a Collingwood, “que la recreación no consiste en revivir, sino en repensar, y el repensar contiene ya el momento crítico que nos obliga a tomar una vía por la imaginación histórica” (Salazar Sotelo, 2006:45).

El libro “Recreo al pasado. Cuentos para imaginar la época colonial de la ciudad de San Luis” (Perarnau et. al., 2021) consta de dos partes: en la primera, se presentan los cuentos buscando acercar la historia a partir de la narrativa breve; y en la segunda, la información con la contextualización histórica de la época; porque entendemos que la historia es esencialmente narración y su enseñanza bien puede darse mediante la narrativa breve, como una de las formas de representación más sencillas de representación (Levstik y Barton, 1997). Además, asumimos que la narrativa es la forma más común de representar la historia.

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no solo conceptos abstractos (Salazar Sotelo, 2006:12).

En el caso de la narrativa con contenido histórico, en donde pretendemos referenciar realidades pasadas reconociendo la dimensión poética, narrativa o retórica de la narrativa -en nuestro proyecto, mediante el género literario del cuento- no significa poner en dudas la condición de conocimiento histórico fidedigno, ya que el mismo fue construido a partir de investigaciones rigurosas (Salazar Sotelo, 2006).

Consideramos que, para otorgar sentido a una realidad pasada, que debe ser construida y expuesta “con una cierta unidad y con sentido verosímil” es necesario recurrir a la

interdependencia que existe entre historia y ficción, ya que “uno y otro género se entretajan para ofrecer una configuración de la realidad” (Salazar Sotelo, 2006:44). Entendemos que la manera de narrar elegida, será la que “abra nuevos horizontes hacia lo desconocido” (Salazar Sotelo, 2006:12); la cual, además, “está mediada por la perspectiva temporal, que es lo que le da el carácter de histórico” (Salazar Sotelo, 2006:32).

Desde esta perspectiva nacieron los cinco cuentos que conforman la primera parte del libro al que hacemos referencia. Primero surgieron los cuentos: “Cotidianas de San Luis Colonial”, “Los sueños de Hilaria” y “De procesión y de mulas”. Luego, entremezclado al proceso del libro presentado anteriormente, donde surgieron los tres personajes infantiles ya mencionados, escribimos “Noche para contar historias” y “Tardecita calurosa” teniéndolos como protagonistas. Allí se destacan personajes contextualizados en la época¹¹ y muchísimos detalles¹² que permiten al lector imaginarse la ciudad y crear empatía con esos protagonistas.

Nuestro trabajo didáctico con los libros

Con algunos de los cuentos ya elaborados, antes de salir la edición formal iniciamos el proceso de su validación didáctica desarrollando dos prácticas educativas en contextos de diferentes grados de formalización con niños de 5 a 12 años, con la intención de conocer e indagar cómo creían ellos que era la vida cotidiana en la ciudad de San Luis durante la época colonial.

Para este proceso de validación seleccionamos el cuento "De procesión y de mulas", que por la situación problemática que conlleva, exponiendo características de la parte central de la Ciudad de San Luis de 1700 (plaza, canales de riego, iglesia) y actividades que se desarrollaban (arreo de ganado, actividades de comercio y procesiones religiosas), sumados a la abundancia de detalles sobre vestimentas, transportes, sujetos sociales, etc., brinda una panorámica interesante y atrapante para la infancia que, suponíamos, sería potenciador de los procesos de imaginación y empatía histórica.

El primer taller lo desarrollamos en una escuela pública de la ciudad de San Luis con alumnos de tercer grado del nivel primario, impulsado por la Asociación Sanmartiniana de San Luis, y el segundo taller fue realizado en el Centro Cultural La Vía (ex estación de Tren) en el marco de una actividad programada por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de San Luis. Las actividades fueron planteadas bajo la metodología de Aula Taller, en las cuales: leímos

¹¹ En el caso del cuento "Cotidianas de San Luis Colonial", los protagonistas son Niceto y Felicia: un sacrificado matrimonio que obtiene un lote en el nuevo trazado de la Ciudad, en el cual pueden levantar su humilde casa y hacer huerta y criar animales de granja.

En el cuento "Los sueños de Hilaria" la protagonista es una joven que, tras la muerte de su madre al dar a luz a su último hijo, debe hacerse cargo de la crianza de sus cinco hermanos resignando sueños e ilusiones.

El cuento "De procesión y de mulas" tiene como protagonista a Juan Melchor Gonzáles, un comerciante que recorría la ruta de Buenos Aires a Mendoza con sus carretas, y que al llegar a San Luis sufre ciertas peripecias que dan sentido al relato.

¹² Ejemplos de detalles que dan contexto a la época:

- "En la Plaza ya se estaban congregando los vecinos para honrar la fe con la procesión del Corpus. Cuando ya casi todo estaba listo, dos jóvenes se colocaron adelante, sobre el camino y frente a la Iglesia, llevando sobre los hombros el gastado ostensorium heredado de las tierras españolas, hecho de oro y con forma de sol. Atrás se ubicaron el cura, que sostenía el incensario provocándole movimientos pendulares y unas pocas decenas de hombres, mujeres y niños que, en orden y en silencio, lo seguían". (Del cuento "De procesión y de mulas")

- "A Hilaria le cabe también estar atenta para encontrar el momento propicio para ordeñar la burra antes de que deje de producir leche, por eso se apura en asir el balde de madera y lograr con paciencia que el animal se deje. Entre tarea y tarea, piensa y sueña que quizás, si pudiesen concretar el trueque de estos dos borricos por una vaca, tocarían el cielo con las manos, pues tendrían leche fresca para todos los días del año. Y con la leche y los huevos y la harina que hipotéticamente almacenen, procurando que no sea invadida por gorgojos; sus hermanos ya no pasarían hambre y a ella no la cansaría trabajar tanto" (Del cuento "Los sueños de Hilaria"). - "Ya adelantada la alborada, Niceto había revisado y arreglado con nuevos palos el corral de la única cabra de su posesión, ya que tardíamente se había dado cuenta que no había resultado el primer corral que construyó con quinchas de jarilla y pajonales, porque la voracidad de la cabra se alimentaba de ellos, destruyendo así el cercado" (Del cuento "Cotidianas de San Luis Colonial").

uno de los cuentos, los niños comentaron de manera oral el relato, identificando los personajes, los lugares donde se desarrollaron los hechos, los objetos de la vida cotidiana, etc.; luego los niños representaron a través de dibujos escenas del cuento; por último, socializamos las distintas producciones artísticas. En la presentación oral de los cuentos, se evidenció la necesidad de aclarar términos que son utilizados en el relato y que remiten a características particulares de la Época Colonial. En los dibujos, los niños plasmaron mayoritariamente aquellos elementos de época que más llamaron su atención: el transporte, los animales, la vestimenta, los edificios, a los cuales les dieron una impronta actual o propia de narrativas infantiles típicas (príncipes y princesas, por ejemplo). La curiosidad fue el eje que atravesó la experiencia de validación del material.

Lo lejano y lo cercano se entrecruzan dando sentido a este acercamiento al pasado que realizan los niños desde un material didáctico basado en la narrativa histórica. Al decir de Perla Zelmanovich, y en el mismo sentido de Salazar Sotelo sobre la narrativa histórica,

En la narración, como en el juego, el universo está limitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez (...) Tanto el juego como la narración ubican hechos desconectados en una unidad que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios formalmente 'lejanos' (Zelmanovich, 1998:25).

Estas dos experiencias nos indicaron que el camino elegido para acercar el pasado lejano a niños del presente tiene muchas fortalezas; lo desarrollado en los talleres sostuvo la potencialidad de la narrativa histórica acercando al lector niño al descubrimiento del San Luis colonial desde la multiplicidad de detalles, elementos de época, situaciones problemáticas y sujetos sociales que proponen los cuentos. A su vez, al poner en diálogo dos lenguajes -el escrito y el artístico visual-, observamos cómo la imaginación histórica y la empatía histórica son herramientas intensas que posibilitan trabajar desde otro lugar el pasado lejano.

Nuestra evaluación de lo transitado

El trabajo con los libros que elaboramos como material didáctico sobre la Ciudad de San Luis de la Época Colonial lleva ya seis años de recorrido. Ha sido un tiempo de investigación, producción y difusión. Lo transitado hasta aquí nos permite realizar algunas conclusiones evaluativas:

- Creemos estar aportando al campo historiográfico sanluiseño, así como al campo de la enseñanza de la historia de lo local. Nuestras indagaciones y producciones centradas en la Vida Cotidiana de los sujetos sociales que vivieron en el pasado lejano de la Ciudad de San Luis, aportan una perspectiva novedosa para enseñar Historia de San Luis. Buscamos, y consideramos estar en buen camino, ampliar los escenarios políticos y militares que son preponderantes en la producción histórica local, para asomarnos a una realidad social lejana más integral y comprensiva.
- Estamos convencidos que las herramientas de la Imaginación Histórica y la Empatía Histórica son altamente potentes para acercar a los niños, jóvenes y adultos a un pasado lejano, que no tiene evidencias tangibles en la actualidad y que es conocido y estudiado en las instituciones educativas casi exclusivamente desde el dato propiciado por fuentes documentales escritas.
- Visualizamos que nuestros aportes pueden ser de gran valor para de-construir y construir procesos de Memorias Colectivas que permitan a los sujetos sociales actuales que viven y hacen la Ciudad sentirse parte de "algo común". Esos procesos de construcción de Memorias Colectivas que son una fuerte bola que se pone a rodar desde las estructuras de poder, entrelazando lo subjetivo con lo colectivo, y van dejando huellas en las sucesivas

generaciones con grandes baches de sentido. Vemos, precisamente, que esos baches se generan por el desarrollo de "una historia"; creemos que la perspectiva de las Memorias Colectivas puede introducir cuñas en ese relato histórico, que permita re-significar el pasado local.

- Consideramos que, desde la perspectiva de las Memorias Colectivas, fortalecemos el desarrollo de un Patrimonio Cultural que amplíe los horizontes, y vaya más allá de lo relevante, lo destacado, lo resaltado por los grupos de poder, para adentrarse en la recuperación de prácticas sociales del pasado que identifiquen a los sujetos de hoy con los sujetos de antes, en este espacio social que es la Ciudad de San Luis.

- Por último, apostamos a que los materiales didácticos que producimos sean un interesante recurso que utilicen los educadores de diversos escenarios educativos para acercar comprensivamente a sus estudiantes a un pasado lejano con el cual es difícil establecer un contacto significativo.

Lo que se viene

Sabemos que todo lo expuesto es poco... falta mucho por transitar. Sin embargo, para cerrar este artículo queremos resaltar que estamos trabajando fuertemente en la continuidad histórica del análisis de la Ciudad de San Luis, para avanzar a San Luis de la Independencia, con la misma dinámica de abordar lo textual a la par de la ilustración de época. Las imágenes que ilustran nuestros textos nos posibilitan pensar, diseñar y poner a disposición de docentes y educadores -ávidos de materiales didácticos potentes para trabajar el pasado local- recursos de enseñanza visuales que propicien procesos de imaginación, empatía, creatividad, relación, reflexión, y muchos más.

Referencias bibliográficas

ASINSTEN, Juan Carlos. (2010). *Producción de material didáctico escrito*. Unidad 4. Instituto de Formación Docente de Virtual Educa.

BECERRA, Pablo y otros (2013). *Producción de materiales para la enseñanza*. Proyecto Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Recuperado en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/URI/http://hdl.handle.net/11086.1/751>

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

CICERCHIA, Ricardo (2006). *Historia de la vida privada en la Argentina: Cuyo, entre el Atlántico y el Pacífico*. Troquel. Buenos Aires.

CHÁVEZ, Patricia (2001). "La ciudad como objeto", en SEVILLA, Beatriz Susana. *Investigar la ciudad. Proyectos de investigación participativa en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Aique.

CRISTÓFORI, Alejandro (2010). *América y Europa entre los siglos XV y XVIII. La Argentina: desde la Revolución de Mayo hasta mediados del siglo XIX*. Editorial Aique. Buenos Aires.

DE DIOS, Estela Beatriz. (2020). *Memorias y prácticas educativas: materiales didácticos para el abordaje del pasado de la ciudad de San Luis en los períodos colonial e idependentista*. Plan de trabajo del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO), Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

GATNER, Alicia (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio Aportes para un abordaje pedagógico*. Editorial IMAGO MUNDI. Colección Ideál. Argentina, Buenos Aires.

GEZ, Juan W. (1997). *Historia de la provincia de San Luis*. Marzo S.A. San Luis.

LE GOFF, Jacques (1991). *El orden de la memoria*. España. Paidós.

MENÉNDEZ, Néstor (2017). *La verdadera fundación de San Luis*. Caminos de Tinta. San Luis.

MENÉNDEZ, Néstor (2011). *De las aguas turbias a las aguas claras. Conflictos sociales y políticos en el San Luis colonial*. Inédito

MENÉNDEZ, Néstor (2009). "De las aguas turbias a las aguas claras. Sobre la problemática territorial y social que dio origen al estanque real de la ciudad de San Luis", en Domeniconi, Ramona; Rinaldi, María y De Dios, Estela (Comps.) "La Ciudad de San Luis durante los siglos XVIII. XIX y XX" Primera Edición. Universidad Nacional de San Luis, ISBN 978-950-609-071-5 (edición digital – CD)

MENÉNDEZ, Néstor (2013) *Guía histórica de San Luis*. 1ed. San Luis. El popular de San Luis.

SAMPER, José y SAMPER, Omar (2006). *Apuntes para la historia de las ideas políticas*. Ed. Dunken. Buenos Aires.

MORENO, Carlos (1996). *Españoles y criollos, largas historias de amores y desamores*. Icomos. Buenos Aires.

PETER, Lee (2004). "La imaginación histórica", en *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 8, Nº 17 - Junio-Diciembre.

RINALDI, María; BOSO, Sandra; DE DIOS, Estela; DE PAUW, Clotilde y FUNES, C. (2010). *Memorias de San Luis, entre 1880-1940 aproximadamente*. En *Las Estaciones de ferrocarril de la ciudad capital y su contexto*. Tomo 1. Nueva Editorial Universitaria. UNSL, San Luis. Argentina.

PERARNAU, Emma; DE DIOS, Estela; YAÑEZ, Graciela; FARÍAS, Andrea; VIEYRA, Enzo; RACCA, Cecilia y GATICA, Adriana (2020) "¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?". NEU. San Luis.

PERARNAU, Emma; DE DIOS, Estela y YAÑEZ, Graciela (2021) "Recreo al pasado. Cuentos para imaginar el Época Colonial de la Ciudad de San Luis". Editorial Mito. San Luis.

SALAZAR SOTELO, Julia (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 970-32-3315-5. Recuperado de: <https://books.google.hn/books>

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. *La Historia Enseñada*. Nº 14. Clío & Asociados. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar>

SOTOLONGO CODINA, Pedro Luis y DELGADO DIAZ, Carlos Jesús (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Clacso.

ZELMANOVICH, Perla (1998) "Seleccionar contenidos para primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en AISENBERG y ALDEROQUI (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Cita sugerida: DE DIOS, Estela Beatriz; PERARNAU, Emma Ester; FARÍAS, Andrea Carolina; VIEYRA, Enzo Martín y RACCA, Cecilia (2022). "La Imaginación y la Empatía como acercamiento al pasado lejano en la elaboración de materiales didácticos impresos sobre la Época Colonial de la Ciudad de San Luis" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 52-66. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 5 de setiembre de 2022

Aceptado: 19 de octubre de 2022

El cómic como herramienta para la enseñanza y la transmisión del patrimonio

Comics as tools for teaching and transmitting knowledge about history and heritage

Martín Alejandro SALINAS *

ABSTRACT

Mientras ciertos géneros narrativos populares como el cuento tradicional, los poemas épicos y las fábulas nacieron históricamente con una finalidad didáctica y moralizante, esta función es relativamente reciente en la historieta, un fenómeno típico de la sociedad urbana-industrial, cuyos orígenes están asociados a empresas de entretenimiento masivo, lo que marcó profundamente su legitimidad y estatus cultural. Sin embargo, en las últimas décadas, el cómic comenzó a traspasar estos límites y se transformó en una herramienta para la instrucción y la transmisión de conocimientos y saberes, incluso en el nivel superior con la aparición de libros científicos y hasta tesis doctorales producidas en formato de historieta. En este trabajo nos proponemos problematizar la utilización del lenguaje y los recursos del cómic como un vehículo para la transmisión y la enseñanza del patrimonio. Para hacerlo recurriremos a herramientas teóricas de estudiosos clásicos del noveno arte como el estadounidense Scott McCloud y el italiano Daniele Barbieri, además de autores más cercanos como Eliseo Verón y Lucas Berone, entre otros. Nuestra intención es poner en diálogo una serie de conceptos teóricos de distintas corrientes de investigación con la experiencia concreta vivida a partir de la elaboración del material de difusión *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, producido en el marco del proyecto de investigación consolidado "Memorias y Prácticas Educativas" (FCH-UNSL), que tuvo como finalidad última generar herramientas didácticas que sean utilizadas en distintos ámbitos educativos provinciales, tanto formales como no formales.

Palabras clave: patrimonio; comic; recursos didácticos; difusión; educación.

ABSTRACT

While certain popular narrative genres, such as traditional tales, epic poems, and fables were historically created following a didactic and moralizing purpose, this function is relatively recent in comics, a typical phenomenon of urban-industrial societies. Its origins, which can be associated to mass entertainment companies, deeply marked the legitimacy and cultural status of comic books. However, in recent decades, comics have begun to break free of these limits and have become a tool for teaching and transmitting knowledge, even at higher education,

* Mgter. Becario doctoral de CONICET-UNC. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: masalinas@email.unsl.edu.ar

through the emergence of scientific books and even doctoral theses produced in graphic novel format. In this paper, we aim at problematizing the use of the language and resources of comics as a vehicle for the teaching and transmission of heritage and cultural baggage. To do so, we will be using the theoretical tools of well-known scholars of the ninth art, such as the American researcher and artist Scott McCloud and the Italian Daniele Barbieri, as well as those of more recent authors, such as the Argentineans Lucas Berone and Federico Reggiani, among others. Our intention is to put into dialogue the theoretical concepts postulated by different researchers, as opposed to the concrete experience gained in the elaboration of *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, reference material produced within the framework of the research project "Memorias y Prácticas Educativas" (FCH-UNSL), whose ultimate goal was to produce teaching tools to be used at different levels of the educational system in San Luis.

Key words: heritage; comics; teaching tools; dissemination; education.

El código Morrison

Uno de los conceptos más reconocibles y distintivos de las historias de superhéroes, más específicamente de las de *DC Comics*, es el de las Tierras Paralelas. En esta narrativa ficticia existen universos alternativos que, al vibrar en diferentes frecuencias, son capaces de ocupar el mismo tiempo y espacio. Esto permite, por ejemplo, que puedan coexistir, aunque en distintos mundos, el Superman que apareció originalmente en 1938 y aquel, más moderno, que protagoniza las aventuras actuales. Entre 2014 y 2015, Grant Morrison, uno de los más imaginativos y reconocidos escritores del noveno arte tomó este concepto para su serie limitada *The Multiversity* en la que distintos universos paralelos están siendo invadidos por una raza de parásitos cósmicos conocida como *The Gentry*. Aunque todas las Tierras enfrentan el mismo destino, el mayor problema para detenerlo es su incapacidad para comunicarse unas con otras y advertirse del peligro ¿La solución a este problema de comunicación? Codificar la información y transmitirla a través de revistas de historieta. Entonces, en cada mundo, incluso en el nuestro, donde los superhéroes son solo personajes ficticiales hechos de papel y celuloide, existen historietas que funcionan como mensajes en una botella lanzada al mar. "¡Estas historias son sobre *lugares reales!* ¡*Todo* lo que necesitas saber está *aquí!*", nos advierte a los lectores uno de los personajes del cómic mientras sostiene una revista en sus manos (Morrison y otros, 2015:31). ¿La moraleja? No solo debemos lograr el conocimiento, sino también descubrir la forma correcta de transmitirlo, y eso es algo que no se aplica únicamente a la historia - ¿ficcional? - ideada por Morrison, sino también al saber jerarquizado por encima de cualquier otro en nuestra sociedad: el científico.

Nadie discute ya el hecho de que la escritura fonética se transformó en el medio privilegiado y legitimado para producir y comunicar tanto el saber científico como también el técnico y cultural. De hecho, tal cual observa el investigador argentino Aníbal Ford, los Estados modernos jerarquizaron la escritura "casi como la única forma de comunicación y de información, desplazando otras formas, otros canales" (Ford, 1994:154). Como bien señalábamos en un trabajo anterior junto a Dafne García Lucero y Sebastián Horacio Gago (2021), bajo la lógica del discurso académico no solo se llega a un nuevo conocimiento científico respetando los procedimientos de indagación y de trabajo de campo, sino que también deben respetarse los criterios formales de escritura y presentación.

Sin embargo, en los últimos años esta rígida estructura de prescripciones estandarizadas ha comenzado a mostrar las primeras marcas de resquebrajamiento. Por un lado, varios ámbitos académicos, como congresos o carreras de grado, han empezado a aceptar la presentación de posters como trabajos 'científicos'. Por otro lado, la aparición de los 'objetos de creación'

como trabajos finales ya no es ninguna novedad en las carreras de grado, al menos en Argentina, y lentamente esta modalidad también está llegando al posgrado. Así, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, el tercer artículo de la ordenanza 006/2011, que reglamenta los trabajos finales, define al objeto de creación como:

[...] todo producto u obra original inédita, realizada a través de distintas técnicas y procedimientos en diversos soportes y formatos, géneros o ámbitos de aplicación, que guarde estrecha relación con el perfil del egresado y las incumbencias profesionales establecidas en el Plan de Estudio correspondiente (ordenanza 006/2011:3).

De igual manera, en el posgrado podemos mencionar el caso del Doctorado en Comunicación Social (DCS) de la Universidad Nacional de Córdoba, en cuyo reglamento se prevé la admisión de una pieza comunicacional como tesis (2014). Sin embargo, tanto en el caso de la tesina de grado como en su homóloga de posgrado, los productos deben ir acompañados de un escrito. Éste, en el caso del DCS, no debe ser inferior a las 200 páginas, lo que demuestra la dependencia y la jerarquía que aún se le otorga a la escritura fonética.

Ahora bien, cabría preguntarse por la legitimidad de un código como el del cómic, donde la escritura fonética no desaparece, sino que se une a lo icónico para crear un nuevo lenguaje, uno que puede ser considerado como algo más que la suma de sus partes constitutivas. La situación se hace aún más compleja cuando en lugar de centrarnos exclusivamente en la producción de conocimiento, nos ubicamos en el ámbito de la difusión.

En este trabajo nos proponemos problematizar la utilización del *lenguaje y los recursos del cómic* como un vehículo para la transmisión y la enseñanza del *patrimonio*. Nuestra intención es poner en diálogo conceptos teóricos de distintos investigadores con la experiencia concreta vivida a partir de la elaboración del material de difusión *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, producido en el marco del proyecto de investigación consolidado "Memorias y Prácticas Educativas" (FCH-UNSL), que tuvo como finalidad última producir herramientas didácticas que sean utilizadas en distintos ámbitos educativos provinciales, tanto formales como no formales.

Todo es historia

La Universidad Nacional de San Luis cuenta ya desde hace más de dos décadas con proyectos de investigación que tienen como objetivo la recuperación del patrimonio cultural y su transmisión a través de materiales didácticos. En la actualidad es en el proyecto "Memorias y Prácticas Educativas: materiales didácticos para el abordaje del pasado de la Ciudad de San Luis en los períodos Colonial e Independentista" (PROICO 04-0620), en el que se recuperan y profundizan conceptos centrales abordados en proyectos anteriores cuyo origen data de 1999. En tal sentido, el proyecto tiene por objetivo el abordaje del pasado local, específicamente el período colonial e independentista, pero con la particularidad que valoriza las diversas memorias (popular, oficial, etaria, de género, de clase, etc.), utilizando una mirada del pasado desde la vida cotidiana. La descripción oficial del proyecto señala:

Entendemos que los diversos sujetos que conforman la trama social de la Ciudad de San Luis son portadores de diversas memorias, de tiempos anteriores más lejanos o más cercanos, las que nos permiten acceder al pasado local de una manera particular. Ese pasado inscripto en la memoria colectiva es el que pretendemos utilizar con fines educativos, particularmente en materiales didácticos que puedan ser utilizados en distintos niveles del sistema educativo en escuelas de la Ciudad y en otros espacios educativos (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, s/f).

Aunque no ahondaremos en la perspectiva teórica ni en el proceso de indagación del proyecto de investigación, ya que esto puede encontrarse en otro artículo del presente dossier¹, sí creemos necesario señalar que el grupo conformado entre otros por Beatriz de Dios, Emma Perarnau, Andrea Carolina Farías y Enzo Vieyra, enfoca su mirada del pasado desde la vida cotidiana.

En lo que respecta a los objetivos del grupo, estos pueden dividirse en dos: la producción de conocimiento y la acción o transferencia. Así, desde la producción la idea es ampliar el conocimiento sobre el pasado; mientras que, desde la acción, la intención es elaborar material didáctico sobre la historia de San Luis orientando a prácticas educativas en contextos de diferentes grados de formalización.

Los conceptos centrales del proyecto son *imaginación histórica*, *empatía histórica*, *memorias colectivas*, *vida cotidiana* y *patrimonio cultural*. "Nuestra tarea en el proyecto conlleva un ejercicio de volver al pasado, recuperar la vida cotidiana, encontrar a los sujetos que la construyeron y ofrecer lo hallado en materiales que circulen por los espacios educativos", explican los integrantes del equipo de investigación (De Dios y otros, 2022: s/p).

Consecuentemente, es necesario definir algunos términos que son fundamentales para problematizar la experiencia que pretendemos abordar en este artículo. Nos referimos a los conceptos de *patrimonio*, *memoria colectiva*, *imaginación* y *empatía*.

En lo que respecta a *patrimonio cultural*, Carlos Moreno lo considera como aquello que tiene valor porque permite reconocer y gozar de las raíces. Para el investigador y arquitecto, "no sería la calidad estética o material del referente lo más importante (...) sino su capacidad de soporte de la memoria colectiva" (Moreno, 1996: 268). A partir de la definición de Moreno, el Proyecto de Investigación, subraya que el patrimonio cultural se constituye "(...) a través de un proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas, referentes de la memoria de distintos sujetos sociales. Estructurado por y estructurante de nuestra Memoria colectiva y nuestra Identidad" (De Dios y otros, 2016: s/p).

A estos elementos el argentino Néstor García Canclini les adiciona una nueva dimensión, la referente al poder. El autor considera que, si bien el patrimonio sirve para unificar a una nación, "las desigualdades en su formación y apropiación exigen estudiarlo también como un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos" (1999:18). Y es justamente el aspecto del poder el que adquiere especial relevancia cuando pasamos al ámbito de la *memoria colectiva*. En relación con esto, Pierre Bourdieu explica que, como todo proceso social, el campo de la memoria no está desligado del campo del poder; por el contrario, las luchas por imponer una imagen del pasado como única y verdadera son propias del campo político. Para el sociólogo francés, el poder de producir, de imponer y de inculcar la representación legítima del mundo social, es una de las apuestas de la lucha entre las clases en el campo político (García Canclini, 1999:103).

Retomando estos conceptos, el Proyecto de Investigación entiende por *memoria colectiva* a una reinención de un pasado compartido y de una relación con ese pasado. Este marco permite a grupos, clases sociales y pueblos construir un sentido de sí mismos como colectivo. Raymond Williams emparenta esta idea con la de tradición, en tanto reconstrucción de "(...) una versión del pasado con el objeto de ratificar el presente y de indicar las direcciones del futuro" (Williams, 1997:139). Esta visión de Williams nos permite volver a la cuestión del poder que planteamos unos párrafos atrás desde Bourdieu, ya que la *memoria colectiva* encierra recuerdos y olvidos y en eso reside su fragilidad y su potencial político. Los pueblos, las clases

¹ Para más información, ver De Dios, E., Perarnau, E. y otros (2022). "La Imaginación y la Empatía: herramientas históricas para elaborar materiales didácticos impresos sobre la Época Colonial de San Luis", artículo publicado en este mismo Dossier.

sociales, los grupos, las etnias no conservan todo su pasado; sino solo aquello que porta cierta enseñanza compartida, no exenta de conflictividad, que otorga sentido de identidad y pertenencia.

A decir de Bourdieu: los sistemas simbólicos (lengua, mito, religión, arte, ciencia, ideología, memoria colectiva) son “(...) instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y conocimiento” y también de dominación; cuyo poder consiste en construir la realidad “(...) por la enunciación de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo, por lo tanto el mundo” (Bourdieu, 1999:71).

Un solo mundo, lenguajes múltiples

Como ya señalamos, en el marco de este trabajo abordaremos la experiencia de utilización del *lenguaje del cómic* para transmitir conocimiento relacionado al *patrimonio cultural* y a la *memoria histórica* de la ciudad de San Luis a un público conformado no por especialistas sino por alumnos de distintas edades y de distintos ámbitos educativos.

En este sentido, Eliseo Verón afirma que los procesos de comunicación enmarcados en la actividad científica incluyen cuatro situaciones en las que este discurso puede circular: 1. Comunicación endógena intradisciplinar; 2. Comunicación endógena interdisciplinar; 3. Comunicación endógena transc científica; y, 4. Comunicación exógena sobre la ciencia. Para el autor, “la naturaleza de esas situaciones viene determinada por el estatuto de los enunciadores y sus destinatarios” (Verón, 1999:153).

La diferencia entre estas cuatro situaciones es que en las dos primeras hay una gran simetría entre enunciadores y destinatarios e implican situaciones de circulación al interior de instituciones científicas. Mientras que en las restantes hay una concepción de asimetría marcada. Específicamente en el caso del material *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, estaríamos ubicados en el último nivel propuesto por el semiólogo, es decir en el de la comunicación exógena sobre la ciencia, ya que nuestro público está conformado por niños y adolescentes pertenecientes a distintos ámbitos educativos provinciales. Y es por esto que consideramos que el cómic aparece como una de las herramientas propicias para llevar adelante la tarea.

Así pues, para avanzar en nuestra descripción del trabajo, debemos primero abordar la cuestión del cómic como género narrativo y, también, como lenguaje estético-expresivo.

Mucho se ha escrito sobre la historieta, aunque aún hoy, no hay consenso sobre una definición en la que académicos, productores y estudiosos estén de acuerdo. Tal vez las dos definiciones más difundidas y conocidas sean las propuestas por Will Eisner y Scott McCloud, quienes, no casualmente, son creadores de cómics que se propusieron estudiar el género desde una perspectiva 'académica'.

Así, Eisner aseguró que, en las historietas, las imágenes funcionan como texto a través de lo que él denominó 'arte secuencial' (1990). Por su parte, McCloud expandió la descripción de Eisner, y definió al cómic como “pinturas y otras imágenes yuxtapuestas en una secuencia deliberada que intentan transmitir información y/o producir una respuesta estética en el espectador” (McCloud, 1994:9). Para el autor, quien enfatiza la necesidad de yuxtaposición entre texto e imagen, una gran parte del procedimiento tiene que ver con lo que el lector ‘hace’ para completar la narración. Por eso sostiene que, en la gramática del cómic, un elemento central es el proceso de ‘cierre’ donde la imaginación del receptor toma dos imágenes separadas y las transforma en una sola idea (1994). Por último, cabe mencionar lo postulado por el historiador de comics Bradford Wright, para quien las historietas son “narrativas que

comunican a través de una combinación única de texto e ilustración secuenciada, que funcionan dentro de su propio vocabulario estético” (Wright, 2001:10).²

Más cercano en el tiempo y en el espacio, el investigador brasileño Iván Lima Gomes, de la Facultad de Historia de la Universidad Federal de Goiás (UFG), observa que las historietas proporcionan una experiencia sensorial original, al sugerir una articulación entre la lectura y lo visual. Lima Gomes coincide con McCloud en que esta interacción depende de un lector activo en decodificar los procedimientos de lectura que, a su vez, son aprendidos y difundidos desde el punto vista cultural. “Y es de esta lectura de las imágenes, construida en un diálogo permanente con los lectores, que se configura la historieta en cuanto una historia visual”, comenta el profesor (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022: s/p).

Aunque difieren en algunos puntos, sería útil buscar aquellos elementos que estas definiciones tienen en común: por un lado, una de las características esenciales del lenguaje del cómic sería la secuenciación. Podría señalarse, empero, que en un libro infantil o en un libro ilustrado, las imágenes también conforman una secuencia, pero en realidad a lo que apuntan los autores es que el significado total de un cómic no se obtiene de una imagen aislada, sino de la totalidad de las mismas. Y a este respecto, es fundamental el rol del lector, que es quien 'completa' ese significado y quien llena esos espacios en blanco, llamados *gutters*, que se encuentran entre viñeta y viñeta. Esto permite comprender, por ejemplo, cómo la sucesión de dos imágenes retrata dos momentos de una misma acción o dos acciones totalmente dispares. Tal cual observa el semiólogo italiano Daniele Barbieri (1993), las imágenes de las historietas cuentan, mientras que las imágenes de las ilustraciones, comentan.

Por otro lado, este examen de, por ejemplo, los *gutters*, nos lleva al otro elemento fundamental de las definiciones: la idea de que las historietas funcionan dentro de su propio vocabulario estético, vocabulario conformado entre otros elementos por los globos de diálogo, las líneas cinéticas o de movimiento o las formas y el tamaño de las viñetas, distintos significantes que sin duda guardan relaciones precisas con significados establecidos. A esto habría que sumarle una gramática, es decir una serie de directrices que establecen cómo combinar estos elementos para lograr determinadas respuestas estéticas.

Pero tal vez quien mejor identificó aquello que distingue a la historieta de otro tipo de discursos haya sido el semiólogo argentino Oscar Masotta (1969), quien prefirió el término de "literaturas dibujadas" para denominar al medio. Según observa Lucas Berone (2015), la historieta era para Masotta un objeto privilegiado, en tanto sus signos revelan por sí mismos el 'espesor' de los códigos y las restricciones materiales que los han generado. Un punto fundamental del trabajo que Masotta realizó alrededor de la historieta es el referido al esquematismo, esquematismo que, por otro lado, fue identificado por Jesús Martín Barbero como una de las mediaciones presentes en el pasaje de lo masivo a lo popular:

Mirados desde ahí la repetición o el esquematismo adquieren un sentido nada simplificador ni degradante porque nos remiten y nos hablan de un modo de comunicación otro, sencillamente diferente al de la cultura letrada, y que es no sólo el de las masas campesinas sino el de las masas urbanas que aprendieron a leer pero no a "escribir", y para las que un libro es siempre una experiencia o una "historia" nunca un "texto" ni siquiera una información, para las que una fotografía o un film no habla nunca de planos ni de composición sino de lo que representa y del recuerdo, para las que el arte comunica siempre y sin mediaciones con la vida (Martín-Barbero, 1983:61).

² En todos los casos, la traducción es nuestra.

Pero, ¿qué relación guardan estas definiciones de la historieta o las características del lenguaje de las literaturas dibujadas con la intención de transmitir el resultado de una investigación sobre el pasado colonial de la ciudad de San Luis?, ¿por qué reflexionar sobre estos tópicos? La respuesta se encuentra una vez más en uno de los objetivos del proyecto de investigación "Memorias y Prácticas Educativas", que proponía crear material didáctico para los distintos ámbitos educativos de la provincia, es decir se preocupaba por trabajar la *memoria colectiva* en el *mundo infantil* y más precisamente, en la infancia urbana. Es decir que el desafío iba mucho más allá de transmitir un conocimiento. Se trataba en realidad de una especie de traducción. Una traducción que sería muy difícil si concibiéramos a la escritura fonética y al cómic como campos separados y estancos, incapaces de cruzarse. Es por esto que para nuestro objetivo fue fundamental recurrir primero a la reflexión teórica, y no solamente a la relacionada con el *patrimonio* o la *memoria*, sino también a aquella que nos permitiera elegir el lenguaje adecuado para llegar a nuestro público objetivo: los niños.

Así pues, una concepción que fue clave en nuestra búsqueda fue la aportada por el italiano Daniele Barbieri (1993), para quien los lenguajes no son sólo un instrumento, sino, sobre todo, ambientes en los que vivimos y que en buena parte determinan lo que queremos y lo que podemos comunicar. Para el autor, estos ambientes no están separados, como se supondría, sino que representan aspectos diversos del ambiente global de la comunicación y, en consecuencia, están estrechamente interconectados y en continua interacción recíproca. De acuerdo a Barbieri, "(...) la comunicación es un ambiente general cuyos sub-ambientes, los lenguajes, viven tumultuosamente, alejándose, acercándose, intercambiando características, a veces muriendo, y otras dando vida a una nueva posibilidad expresiva" (Barbieri, 1993:17). Y es eso justamente lo que pretendimos lograr con el material didáctico *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, una nueva posibilidad expresiva.

Del entretenimiento a la ciencia

Aunque siguiendo a distintos autores, como el ya mencionado Scott McCloud (1993), podríamos encontrar rastros del lenguaje del cómic en los jeroglíficos egipcios, los tapices de la Edad Media y hasta en un manuscrito 'descubierto' por Cortéz en 1519, la mayoría de los investigadores coinciden en señalar al surgimiento de la prensa como el punto de origen de lo que hoy conocemos como historieta. En este sentido, el académico argentino Jorge Rivera, puntualiza:

Estos orígenes, más precisamente, se relacionan con las particulares características del periodismo norteamericano a fines del siglo XIX, el que en su puja por la conquista de nuevos lectores resuelve incorporar -además de la noticia de 'interés humano' según la fórmula de Bennet- el novedoso y atractivo ingrediente de los *cartoons* a todo color, convertidos poco después en *strips*, o historietas en el sentido convencional (Ford; Rivera y Romano, 1990:70).

Lo cierto es que para 1920 las historietas ya contaban con publicaciones propias, aunque la mayoría incluía reimpressiones de tiras diarias. Sin embargo, esto cambiaría hacia fines de la década de 1930, cuando las revistas comenzaron a incluir material inédito. Un punto importante en esta secuencia histórica lo ocupa la publicación en abril de 1938 de *Action Comics* número 1, que tenía como estrella principal a Superman, un personaje que fundaría todo un género y transformaría a las historietas en sinónimo de fantasía, violencia y trajes de colores primarios.

El éxito de las narrativas dibujadas en los Estados Unidos duró hasta pasada la Segunda Guerra Mundial, cuando el nuevo contexto de temor social instigado por el Macartismo y el

surgimiento de la problemática de la delincuencia juvenil, puso a las historietas en el foco de la crítica y el escrutinio social. Una figura fundamental en este proceso fue el psicólogo Frederic Wertham quien en 1953 publicó el libro *Seduction of the Innocent* en el que denunciaba los efectos nocivos que las imágenes violentas de los cómics tenían sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Pronto, estas revistas se transformaron en un objeto prohibido en muchas casas de los Estados Unidos y no pasó mucho tiempo antes de que comenzaran a organizarse quemas masivas de historietas en distintas partes e instituciones de ese país.³

Para defenderse de estos ataques, la industria reaccionó creando el *Comics Code Authority*, un organismo de autocensura que determinaba qué podía decirse y mostrarse en las páginas de los cómics y qué no. Aunque esta iniciativa salvó a la industria, significó, paradójicamente, un golpe casi fatal para un medio que, aunque había sido el primero dirigido exclusivamente a un público infantil y adolescente, ahora debía competir con el cine y la música *rock and roll*. "Los adolescentes habían aparecido como un mercado importante justo cuando la industria del cómic había abandonado efectivamente a esta audiencia", señala Wright (Wright, 2001:179). Según el investigador, las restricciones impuestas por el *Comics Code Authority* habían transformado a las narrativas gráficas, como máximo, en un pasatiempo adolescente y en el peor de los casos, en una curiosidad nostálgica anticuada.

Aunque no pretendemos aquí realizar una historia pormenorizada del medio, sí es importante destacar para los objetivos de este trabajo, que los dos procesos que acabamos de relatar - el éxito arrasador de los superhéroes y el confinamiento del medio a un público infantil-, cimentaron definitivamente la imagen de la historieta como un género dedicado exclusivamente al entretenimiento, una función que además estaba programada para expirar luego de los primeros años de vida de sus consumidores.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, la situación comenzó a cambiar. Por un lado, las compañías norteamericanas empezaron lentamente a erosionar el *Comics Code* y, por otro, en distintas partes del mundo, especialmente en Europa y América Latina, comenzaron a surgir movimientos de reivindicación del medio a partir de su asociación a las vanguardias artísticas y al *arte pop* o su utilización como un canal en el que tratar temas de interés social y político.

Dentro de esta evolución es importante mencionar el acercamiento que el medio comenzó a tener con la academia, primero a través de la publicación de libros y trabajos realizados en formato de historieta que intentaban abordar un proceso de metarreflexión sobre el género; y posteriormente, con la aparición de tesis y publicaciones que no tienen como objeto de estudio al cómic pero que están realizadas en ese formato.

A este respecto, en un trabajo presentado para el VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), que tuvo lugar en México en 2021, intentamos, junto a Sebastián Gago y Dafne García Lucero, distinguir distintos niveles de integración del cómic y la academia. Allí, identificamos seis escaños que iban desde la ilustración hasta el cómic-tesis académico a secas -aquel que no tiene como objeto de estudio a la historieta-, pasando por el cómic como vehículo de divulgación y de simplificación del conocimiento, las historietas publicadas en revistas enciclopédicas educativas, las historietas destinadas a la divulgación del conocimiento publicadas con fines educativos y el cómic como una vía de producción y de difusión de conocimiento, pero también un conocimiento per se, cuyo sentido resulta de la indisoluble fusión entre academia y arte.

En el primer nivel encontramos a las ilustraciones de distintas especies de animales o pelos utilizadas en manuales de biología o ciencias naturales o a los instructivos de vuelo.

³ Par más información sobre este periodo se puede consultar el excelente libro *The Ten-Cent Plague: The Great Comic-Book Scare and How It Changed America* (2009) de David Hadjú, publicado por Picador.

El segundo incluye a las adaptaciones historietísticas de novelas clásicas como las que solían aparecer en revistas como *Anteojito*, *Billiken*, *Selecciones Escolares*, *Pimpinela*, *Patoruzito* o *El Tony*.

El tercer nivel se refiere a los géneros de ficción o al cómic de aventuras destinado a la divulgación del conocimiento y publicado con fines educativos. En este nivel podemos mencionar el especial *Superman and Wonder Woman: The Hidden Killer* (Helfer y Barreto, 1998), publicado conjuntamente por DC Comics, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, el Mine Action Center (MAC) y UNICEF, para alertar a los niños de América Central sobre los peligros de las minas antipersonales abandonadas en zonas de conflicto bélico. Un capítulo aparte merece los cómics ficcionales publicados por el Ejército de los Estados Unidos no sólo como una herramienta propagandística o de reclutamiento, sino también como una forma de transmitir información sensible y compleja a sus soldados, oficiales o excombatientes. Un ejemplo paradigmático de esto es la revista *Coming Home* de Sid Jacobson y Ernie Colón. Publicada en 2008, la historieta trata los problemas que enfrentan muchos ex combatientes en su regreso a casa luego de la traumática experiencia de la guerra. Situaciones como la violencia conyugal, el abuso de drogas y alcohol, la agresividad, el insomnio y otros síntomas de estrés por combate que si no se tratan pueden volverse más graves, son algunos de los tópicos tocados en la revista que además ofrece una lista detallada de recursos para ayudar a los militares y a sus familias con todos los aspectos de la reintegración a la sociedad.

En el polo de los géneros no ficcionales, no destinados al entretenimiento sino a la divulgación de conocimiento práctico, tenemos historietas del género instructivo o información como es el caso de las traducciones biosanitarias.

Un nivel de integración mayor lo constituyen las historietas destinadas a la divulgación del conocimiento publicadas con fines educativos. Este tipo de producciones, suele estar impulsada por instituciones que cuentan con un presupuesto y unos objetivos ligados al ámbito de la existencia humana donde desenvuelven su función, por ejemplo, las historietas de divulgación histórica, como el caso de *La Historieta Argentina* por Felipe Pigna (2007-2016).

Asimismo, en los últimos veinte años, numerosos académicos europeos y estadounidenses, y en menor número en Sudamérica, se interesaron en la búsqueda y hallazgo de nuevas formas de conocimiento. Esas búsquedas abrieron los caminos al surgimiento de otros niveles en la citada relación entre cómic y conocimiento científico-académico. Al respecto, un mayor desarrollo de la abstracción y de la reflexividad científica, lo encontramos en el metacomic. La obra pionera y señera es *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993), del ya mencionado Scott McCloud, pero tal vez lo más elevado es *Unflattening* (2015), la tesis doctoral de Nick Sousanis que consiste en una metarreflexión sobre los alcances, potencialidades y posibilidades de la historieta como medio no ya de divulgación o simplificación sino de reflexión y producción científica.

El último nivel se refiere a los cómics que no hablan sobre el cómic, es decir al cómic-tesis académico a secas. Un ejemplo reciente de este nivel es la etnografía en formato cómic que Iván Zigarán, narrador gráfico e ilustrador cordobés, produjo en calidad de tesis de Licenciatura en Antropología, por la Universidad Nacional de Córdoba. Presentada en 2018, la etnografía dibujada por Zigarán se denomina *El monte: crianza y predación*, y realiza una reflexión sustancial para la comprensión de la forma de vida de los habitantes del monte del noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina.

Estos niveles que hemos desarrollado brevemente serán útiles a la hora de analizar el proceso de creación del material didáctico *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?* y explicar las decisiones estéticas y formales que se tomaron a lo largo del desarrollo del mismo.

Condiciones de producción

Una vez que hemos definido algunos de los conceptos teóricos clave de este trabajo, como *patrimonio*, *memoria histórica*, *cómic* y *lenguaje de la historieta*, es necesario centrarnos específicamente en la experiencia que nos proponemos problematizar: la creación de material didáctico sobre el pasado de la ciudad de San Luis para ser usado en distintos ámbitos educativos provinciales, tanto formales como no formales. Consecuentemente, debemos primero, relatar el origen de la iniciativa, para luego adentrarnos en el proceso de creación, en cuyo seno se tomaron ciertas decisiones del orden de lo práctico pero justificadas en el sustento teórico que nos ofrecen los *Estudios sobre cómic*.⁴

A continuación, describimos las etapas de trabajo que conllevó la elaboración del material didáctico:

- La tarea comenzó a fines de 2017 cuando los integrantes del equipo de investigación "Memorias y Prácticas Educativas" nos convocaron a una reunión para dialogar sobre la posibilidad de elaborar el material a partir del trabajo de indagación llevado adelante por el equipo. En ese primer encuentro quedaron claras dos cuestiones que el equipo ya había decidido con anterioridad: tenían una idea general de lo que deseaban contar y pensaban que las ilustraciones acompañadas de textos breves serían la mejor opción para hacerlo.

Fig. 1: Primeros bocetos del proyecto. Algunos de estos diseños fueron aprobados mientras que otros quedaron descartados. Todos los trabajos fueron realizados de manera tradicional, es decir, a lápiz



⁴ Desde hace un tiempo ya, sobre todo en la academia anglosajona, se ha ido conformando un campo más o menos autónomo denominado *Comic Studies*, con sus consiguientes publicaciones científicas, carreras de posgrado y también becas y asociaciones. En este sentido, Henry Jenkins sostiene que el surgimiento de los *Estudios sobre Cómic* está inspirado por el deseo de constituir un lugar donde las historietas puedan ser tomadas en serio en sus propios términos, "leídas en relación con sus propias tradiciones, entendidas a través de sus propios vocabularios y comprometidas con las personas que ya conocen como son producidas y consumidas" (2012:2).



Fuente: elaboración propia

- A partir de esta primera charla, se elaboró en conjunto con el equipo una especie de esquema o 'mono' del material que se pensaba imprimir en formato de libro. Este *story board* básico sirvió como una aproximación inicial que permitió determinar la cantidad de páginas y, por ende, la cantidad de ilustraciones necesarias para completar el libro, el que, al ser breve y con tapas blandas, terminó pareciéndose mucho a una revista de historieta.
- Asimismo, se nos proporcionó material de lectura para la elaboración de las ilustraciones, el que consistió en distintos trabajos presentados en congresos, jornadas y eventos académicos, fotos de diversos sitios y edificaciones similares a las de la época que se deseaba retratar, libros visuales con imágenes de vestimentas de la época colonial y también resúmenes de ciertas situaciones cotidianas que retrataban la vida diaria en el tiempo colonial.
- Sobre la base de estos elementos, elaboramos el primer boceto a lápiz, que mostraba a una familia de clase media-alta de la época. Luego se le agregó de fondo, la entrada de una iglesia. Ese primer boceto fue socializado al interior del equipo de investigación. Cada integrante realizó comentarios, sugerencias y correcciones, las que posteriormente se trasladaron al dibujo.

Fig. 2: Las etapas del proceso de trabajo de cada página, desde el boceto original hasta el color digital, pasando por el lápiz y la tinta



Fuente: elaboración propia

- Una vez aprobado el boceto, éste se redibujó en hoja de cómic profesional -es decir en las páginas que se utilizan para la historieta norteamericana, cuyas medidas son de 11

por 17 pulgadas-. Esta decisión se tomó ya que aún no se sabía qué formato tendría la publicación y el hecho de ilustrar a una escala de al menos el doble del tamaño final permitía la incorporación de mayores detalles.

- Posteriormente, se le colocó la tinta de manera tradicional. El dibujo entintado pasó entonces por una nueva etapa de evaluación y revisión, luego de la cual, se realizó el coloreado digital. Este proceso se repitió con cada una de las ilustraciones.
- Además, se trabajó en el diseño de tres personajes centrales, tres niños que actuarían como guías a lo largo del recorrido propuesto por el pasado colonial. Una primera idea fue crear un viajero temporal, es decir un adolescente del futuro que se trasladara al pasado para retratar esa época de la que casi no había registro. Sin embargo, esta idea fue abandonada en las primeras etapas del proceso creativo.
- Con todas las imágenes listas, la tarea continuó con el diseño final del producto, a cargo de la "Nueva Editorial Universitaria" (UNSL), procedimiento que también tuvo momentos de evaluación y ajustes previos a la impresión. En esta etapa participaron tanto los integrantes del equipo como el ilustrador.

Ser cómic o no ser cómic, esa es la cuestión

A partir de lo relatado puede inferirse que el proyecto de investigación "Memorias y Prácticas educativas" no pensaba en la realización de un cómic o una historieta como el resultado final del proceso de creación del material didáctico, sino más bien en un libro ilustrado. Sin embargo, sostenemos que el objeto resultante utiliza en gran medida el lenguaje del cómic y por lo tanto podría calificarse como una historieta. Pero para justificar esta afirmación, debemos examinar los recursos que finalmente se pusieron en juego en la creación del material y las decisiones que se tomaron a lo largo del trayecto de elaboración del mismo.

Fig. 3: Las etapas que fueron atravesando las ilustraciones de tapa y contratapa del material didáctico



Fuente: elaboración propia

En primera instancia es preciso señalar que el proceso de elaboración del material didáctico, reproduce a la perfección las etapas de trabajo de la historieta tradicional, las que comienzan con un guion, que luego es transformado en bocetos realizados a lápiz a los que posteriormente se les coloca la tinta. Una vez concluida con esta tarea, el material es coloreado -la mayoría de las veces a través de técnicas digitales- y rotulado -se le agregan los diálogos y textos-, para finalmente, pasar a imprenta. Aunque en el cómic comercial estas tareas suelen ser realizadas por distintas personas, en este caso el libro fue la consecuencia de un 'guion' escrito por el equipo de investigación, más la tarea de un ilustrador y, posteriormente, del equipo de diseño de la "Nueva Editorial Universitaria".

Por otra parte, una de las primeras decisiones que debimos afrontar apenas habíamos comenzado con el trabajo de pensar y diseñar los personajes que protagonizarían la historia y los sitios que se retratarían en el producto, fue la de determinar el tipo de dibujo a utilizar, es decir, qué nivel de realismo tendrían las ilustraciones. Para hacerlo, recurrimos una vez más a los aportes de Scott McCloud, quien en su libro *Understanding comics* (1993) se abocó a la misión de elaborar una escala estilística de la ilustración en el cómic, en relación a su nivel de realismo, en otras palabras, a tratar de medir cuánto se aleja el dibujo de la representación más fiel de la realidad, es decir la fotografía.

Al respecto, el autor sostiene que, en las imágenes, el nivel de abstracción varía ya que mientras las hacemos más abstractas, más lejos nos movemos de la foto o del retrato realista.

Así, el dibujo típico de los cómics se encuentra en un nivel mayor de abstracción. McCloud se pregunta entonces ¿por qué es esta abstracción tan aceptada en las narrativas dibujadas y en otros medios? ¿Cuál es el secreto del ícono que llamamos caricatura? ¿Por qué alguien respondería a una caricatura igual o más que a una foto?

Las respuestas a las que arriba el investigador va en contra de lo que podríamos llamar el sentido común. Para McCloud, las caricaturas no son una forma de dibujar, sino una forma de ver. Es que el dibujo funciona como una amplificación a través de la simplificación. Es decir, cuando realizamos un proceso de abstracción de una imagen a través de su *caricaturización*, más que eliminar detalles, estamos enfocándonos en detalles específicos. "Cuando dejamos sólo el significado esencial de una imagen, un artista puede amplificar su significado de una forma que es imposible con el dibujo realista", sostiene McCloud (McCloud, 1993: 30.).

De hecho, simplificar personajes e imágenes con un propósito es una herramienta muy efectiva para contar una historia en cualquier medio. Desde este punto de vista, la habilidad de un artista para enfocar nuestra atención en una idea es una parte importante de su talento, tanto en los comics como en el dibujo en general.

Para cerrar su idea, el investigador concluye que cuando nos enfrentamos a una fotografía o a un dibujo realista, vemos a otra persona, en cambio, cuando observamos una caricatura, nos vemos a nosotros mismos. Esto explicaría la fascinación de los niños por los dibujos animados. "La caricatura es un vacío, donde son puestas tu identidad y tu conciencia. Una cáscara vacía, que nos permite habitarla y viajar a otra realidad. No solo observamos una caricatura, nos transformamos en ella", explica el dibujante (McCloud, 1993: 36).

Estos aportes teóricos nos llevaron a decidir que los personajes centrales de nuestro material didáctico serían dibujados con un estilo más cercano a la caricatura que al dibujo realista. No obstante, esa determinación nos enfrentaba a una paradoja, ya que si lo que queríamos era transmitir el *patrimonio*, y como ya vimos, el *patrimonio* se encuentra en los objetos construidos por una sociedad en una época determinada, es decir en las vestimentas, los utensilios, las herramientas y los edificios, estos deberían ser retratados de la manera más realista posible.

Esta contradicción se evidenciaba especialmente en la ilustración de los espacios públicos, como pueblos y ciudades, ya que como sostiene Alicia Entel, la ciudad aparece como cristalizaciones de procesos políticos, históricos y culturales donde la gente y su hábitat son

producidos y se producen mutuamente: "(...) la ciudad es el hormigueo humano con historias grupales, heterogeneidades, identidades y cotidianeidad presente..." (Entel, 1996:22).

Teniendo en cuenta estas cuestiones es que se optó por mezclar en el producto final dos tipos de dibujos: el realista y aquel que poseía un nivel mayor de abstracción o *caricaturización*. Dicho de otra manera, los personajes humanos principales serían caricaturas, mientras que los escenarios, ya sea creados por el hombre o naturales, estarían retratados de la manera más realista posible. De esta forma, a través de recursos contrapuestos, pretendimos obtener resultados complementarios. Por un lado, el público infantil y adolescente al que estaba dirigido el material podría sentirse identificado con alguno de los tres protagonistas y guías de la historia -Avelino, Álvaro y Amelia-, quienes además representaban tres edades distintas; mientras que, por el otro, el lector podría realizarse, a partir del texto y del dibujo realista del entorno, una idea bastante acertada sobre cómo era la vida cotidiana y los lugares por los que transitaba la gente en el San Luis colonial.

Para reforzar más la noción de que el resultado final se asemeja a una historieta, cabe señalar que más allá de que algunas de las imágenes están acompañadas de texto al estilo de los libros ilustrados, se agregaron en la etapa de edición recursos típicos del lenguaje del cómic como, por ejemplo, los globos de diálogo.

Por otro lado, el formato final que adquirió el libro es muy similar al de una historieta ya que se utilizaron colores llamativos, un marco para el título inspirado en el de la tapa del número uno de la revista *Superman* (1939) y todo el trabajo fue impreso en tapas blandas, a un tamaño de 14,5 por 19,5 centímetros y con las páginas unidas a través de grapas, un estilo que remite sin dudas al del cómic tradicional.

Fig. 4: Los personajes principales con sus correspondientes globos de diálogo



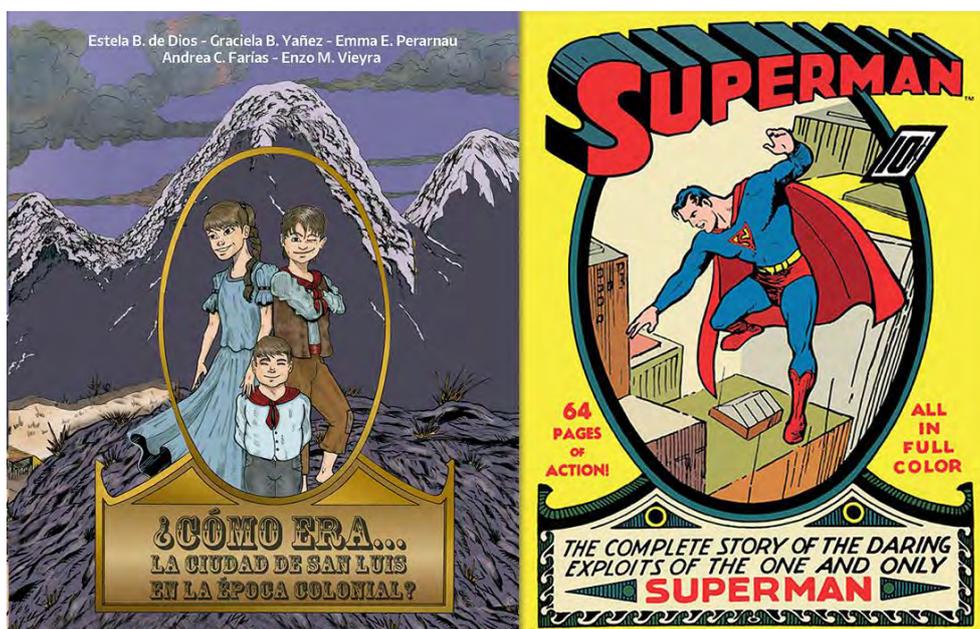
Fuente: elaboración propia

Algunas observaciones finales

Desde las culturas ágrafas hasta la actualidad, la humanidad siempre ha pensado en formas de transmitir el conocimiento. Este objetivo fue cumplido primero por los relatos orales, como los cuentos populares y las fábulas, y luego, por los periódicos, folletines y libros, para pasar en la actualidad, al complejo sistema de transmisión y validación del conocimiento científico - del que este artículo y esta revista forman parte-. Sin embargo, como ya vimos en el ejemplo de *The Multiversity* con el que empezamos este trabajo, muchas veces las formas de transmitir sólo son útiles para los miembros de un selecto grupo, es decir para los iniciados.

En otras palabras, la cuestión cambia cuando, en términos del texto de Verón (1999) que recuperamos en otro apartado, pasamos de una *comunicación endógena de la ciencia* a una *comunicación exógena sobre la ciencia*. Como ya vimos, la naturaleza de estas situaciones está íntimamente relacionada con la simetría o la asimetría de conocimiento que se da entre enunciadores y destinatarios. En este sentido, la situación comunicativa planteada por la elaboración y distribución de un material didáctico dirigido a un público infantil y juvenil, pero basado en los resultados de un proyecto de investigación académica, plantea una serie de particularidades que podrían encuadrarse en una *comunicación exógena*, donde las competencias entre destinatarios y productores son desiguales y por lo tanto se hace indispensable el uso de estrategias y formas novedosas de comunicación.

Fig. 5: El marco de la tapa del material didáctico está inspirado en el diseño clásico utilizado en la portada de *Superman* número 1 (1939)



Fuente: elaboración propia

Sostenemos a partir de lo expuesto, que el lenguaje del cómic se configura como una herramienta válida a la hora de realizar esta tarea. Esta afirmación se basa no solamente en un recorrido teórico, sino también en la gran cantidad de experiencias empíricas realizadas a lo largo de la historia del medio, algunas de las cuales hemos mencionado en este escrito - los cómic-tesis, los libros metarreflexivos sobre el noveno arte, las historietas históricas, etc-. Así, consideramos que la publicación *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?* podría ubicarse entre el cuarto y quinto nivel de integración cómic-academia propuesto (Gago, García Lucero y Salinas, 2021), es decir que compartiría características con historietas como *Superman and Wonder Woman: The Hidden Killer* (1998), creada para alertar a los niños de América Central sobre los peligros de las minas antipersonales abandonadas en zonas de conflicto bélico o la revista *Coming Home* (2008), que trata los problemas que afrontan muchos excombatientes en su regreso a casa. Estas dos experiencias creativas, financiadas por una de las instituciones con mayor presupuesto del mundo, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos,⁵ se constituyen como antecedentes importantes de nuestra propuesta ya que en ambas revistas el lenguaje del cómic está puesto al servicio de

⁵ En 2020, el presupuesto de Defensa de Estados Unidos alcanzó los 778 mil millones de dólares (El País, 2021).

la transmisión de información compleja y con un alto grado de rigor científico. Y lo que es más, en el caso de *Coming Home*, el producto final es el resultado de una investigación que incluyó entrevistas a ex combatientes, expertos militares y responsables de reuniones de reintegración, es decir que es la culminación de una tarea de indagación académica.

Pero no solo el objetivo final de ambas publicaciones coincide con el que fue propuesto por el Proyecto de Investigación "Memorias y Prácticas Educativas", sino que, además, cabría preguntarse sobre la elección del cómic como medio para transmitir un tipo de información tan compleja y sensible por parte instituciones con capacidades económicas inmensas, que podrían haber optado por cualquier otro tipo de estrategia de comunicación.

Aunque no lo sabemos a ciencia cierta, podemos intuir que la decisión de publicar las dos historietas mencionadas en el párrafo anterior es el resultado de costosos estudios destinados a determinar qué forma era la más adecuada para dirigirse a un público conformado por personas de un bajo nivel de instrucción, como lo son los niños, los adolescentes y los jóvenes.

En otras palabras, creemos, a partir de lo trabajado en este texto, que las particulares condiciones del lenguaje del cómic, en el que se mezclan, texto, dibujo realista y caricatura, son propicias para la transmisión de conocimiento complejo en todos los niveles, pero que se ajustan especialmente a las sensibilidades de los niños y adolescentes, ya que como bien observan Massota (1969) y Martín Barbero (1983), el esquematismo característico de este lenguaje es también un código fundamental de la cultura popular.

Sin embargo, aún nos restaría dar una última respuesta, la planteada por el interrogante referido a si *¿Cómo era... la Ciudad de San Luis en la Época Colonial?*, es verdaderamente una historieta o se trata en realidad de un libro ilustrado. En este punto, es preciso recuperar lo dicho por Daniele Barbieri (1993), cuando sostiene que los lenguajes no son compartimentos estancos, sino más bien ecosistemas que se cruzan unos con otros. Para el autor, no son tan importantes las características específicas del cómic, sino aquellas que este lenguaje comparte con otros, como la literatura o el cine. Visto desde esta perspectiva, sin dudas, el trabajo realizado con el proyecto de investigación "Memorias y Prácticas Educativas" puede enmarcarse en lo que llamaríamos una historieta, una que esperamos, haya permitido recuperar aspectos de las diversas *memorias colectivas* y transmitirlos a las generaciones actuales, posibilitando a ese *patrimonio cultural* configurar a los puntanos de hoy. En otras palabras, aspiramos a que, como las retratadas por Morrison en el universo ficcional de *DC Comics*, esta revista haya colaborado con la puesta en contacto de dos mundos que, aunque ocupan el mismo espacio, están separados en el tiempo: el del San Luis colonial y el del San Luis moderno.

Referencias bibliográficas

BARBIERE, Daniele (2010). *Los Lenguajes Del Cómic*. Barcelona: Paidós.

BERONE, Lucas (2015). "Oscar Masotta y la fundación semiológica del discurso sobre la historieta", en *deSignis* Nº 22. Federación Latinoamericana de Semiótica, 57-64. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/designis/designis_a2015n22/designis_a2015n22p57.pdf (01/10/22).

BOURDIEU, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (2022). *Histórias em Quadrinhos – trajetória e importância a partir de pesquisas científicas*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Recuperado de: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-do-dia/historias-em-quadrinhos-2013-trajetoria-e-importancia-a-partir-de-pesquisas-cientificas> (01/10/22).

DE DIOS, Estela; PERARNAU, Ema; FARIAS, Andrea Carolina; VIEYRA, Enzo y RACCA, Cecilia (en prensa) "La Imaginación y la Empatía: herramientas históricas para elaborar materiales didácticos impresos sobre la Época Colonial de San Luis", en *Revista Argonautas*.

DE DIOS, Estela; PERARNAU, Ema; FARIAS, Andrea Carolina; VIEYRA, Enzo y RACCA, Cecilia (2016). *PI Memorias y Prácticas Educativas 2016_2019*. FCH-UNSL.

EISNER, Will (1990). *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. New York: Poorhouse Press.

ENTEL, Alicia (1996). *La ciudad bajo sospecha. Comunicación y protesta urbana*. Buenos Aires: Paidós.

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. (S/F). Proyectos de Investigación Actuales - Área Pedagógica. <http://humanas.unsl.edu.ar/secretarias/cienciaytecnica/archivos/pedagogica.pdf>

FORD, Aníbal (1994). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

FORD, Aníbal; RIVERA, Jorge y ROMANO, Eduardo (1990). *Medios de comunicación y cultura popular*. Buenos Aires: Legasa.

GAGO, Sebastián; GARCÍA LUCERO, Dafne y SALINAS, Martín (2021). "El cómic-Tesis como alternativa en los géneros de escritura académica" en *Actas del VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Migración, diversidad e interculturalidad: Desafíos para la investigación social en América latina*. <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/vii-elmeccs/actas/ponencia-220905120927873853>

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). "Los usos sociales del Patrimonio Cultural", en Aguilar C. *Encarnación. Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Andalucía: Consejería de Cultura, 16-33.

JENKINS, Henry (2012). "Introduction. Should We Discipline the Reading of Comics?", en Smith, M. y Duncan, R. (eds.). *Critical Approaches to Comics. Theories and Methods*. New York: Routledge, 1-14.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1983). "Memoria narrativa e industria cultural". *Comunicación y cultura* (10). México.

MASSOTTA, Oscar (1969) "Breccia de cerca", en *Literatura Dibujada*. (3), 3-8.

MCCLOUD, Scott (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Paradox Press.

MORRISON, Grant; REIS, Iván y PRADO, Joe (Junio 2015). "Superjudge". *The Multiversity* (02).

Ordenanza C.D. 006/2011 Rectificatoria de Ordenanza Reglamentaria de Tesis, Trabajo Final y Residencias (2 de septiembre de 2011). Recuperado de: http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/ord_cd_006_2011.pdf (01/10/22).

Reglamento Interno del Doctorado en Comunicación Social ECI-UNC (2014). Recuperado de: https://fcc.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/9/2021/08/reglamento_2014_dcs-5-14_0.pdf (01/10/22).

VERÓN, Eliseo (1999). "Entre la Epistemología y la Comunicación", en *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, Nº 4, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

WRIGHT, Bradford (2001). *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Cita sugerida: SALINAS, Martín Alejandro (2022). "El cómic como herramienta para la enseñanza y la transmisión del patrimonio" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 67-85. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 1 de octubre de 2022

Aceptado: 27 de octubre de 2022

Cuentos para enseñar la historia colonial de la ciudad de San Luis

Tales for teaching the colonial history of the city of San Luis

Emma E. PERARNAU *

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto relatar aspectos desarrollados en la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica”, que se dicta para tercer año en las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Inicial en la FCH, UNSL. La propuesta compartida, llevada a cabo durante los años 2018 y 2019, alude a la enseñanza del pasado colonial de la ciudad de San Luis a partir del uso de cuentos históricos como mediadores y/o materiales didácticos en la formación docente. Las narrativas ficcionales utilizadas han sido escritas como un aporte innovador para ser usadas para la enseñanza del pasado colonial de la ciudad de San Luis a partir de la vida cotidiana y desde una mirada integrada, en el marco del Proyecto de Investigación “Memorias y prácticas educativas” (FCH/UNSL), cuyas dos últimas etapas están dedicadas a la elaboración de materiales didácticos impresos. Con este trabajo comenzaremos a averiguar si los cuentos a los que hacemos referencia podrían servir para la enseñanza de la vida cotidiana del pasado local de San Luis, aportando además de material tangible como soporte didáctico, conocimientos históricos desde una perspectiva alternativa y plural.

Palabras clave: cuentos; pasado local; enseñanza; imaginación histórica; empatía histórica.

ABSTRACT

The purpose of this article is to report the aspects covered in the course "Social Sciences and its Didactics", which is taught in the third year of the teaching and licentiate programs in Preschool Education at the Faculty of Human Sciences of the National University of San Luis. The analyzed initiative was conducted during the years 2018 and 2019, and it alludes to the teaching of the colonial past of the city of San Luis out of the use of historical tales as mediators and/or teaching materials in teacher training. The fictional narratives have been written as an innovative contribution to be used for teaching the colonial past of the city of San Luis, from everyday life and from an integrated perspective. The work was done within the framework of the Research Project "Memories and educational practices" (FCH/UNSL), in which the last two stages were devoted to the production of printed teaching materials. With this work, we will begin to find out whether the tales to which we refer could be used to teach daily life of the

* Especialista en Gestión y Administración de Sistemas Educativos. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: emmaperarnau@gmail.com

local past of San Luis. We also hope to contribute historical knowledge from an alternative and plural perspective besides the production of tangible material as didactic support.

Key words: stories; local past; teaching; historical imagination; historical empathy.

Introducción

Entendemos que la historiografía local ha recibido en los últimos años interesantes aportes provenientes de grupos universitarios y no universitarios que intentan dar un salto cualitativo en el modo de producción histórica local hegemónica dominante hasta hace algunos años, y que pretendían imponer “una memoria oficial y su inscripción en el espacio urbano” al predominar “una historia de saberes- mitos, datos y mensajes moralizadores, centrada en la efemérides, donde San Luis cobra existencia en tanto participa de la gesta nacional (casi reducida a la gesta Sanmartiniana) (Rinaldi, 2018:17).

En estas nuevas investigaciones se utilizan metodologías múltiples para acceder al pasado local que permiten visibilizar la pluralidad de memorias, la diversidad de sujetos, de prácticas y saberes sociales y, por tanto, posibilitan construir un relato histórico alternativo, al denominado oficial.

Es precisamente ese relato histórico alternativo el que todavía no cuenta con un soporte material diverso para ser enseñando en los diferentes ámbitos educativos -incluyendo la Educación Superior - ya que no logra contrarrestar la capacidad de difusión con la que cuenta la historiografía oficial local.

Debido a lo expresado, en el marco del Proyecto de Investigación “Memorias y prácticas educativas”¹ cuyas dos últimas etapas están dedicadas a la elaboración de materiales didácticos impresos, escribimos cuentos históricos como un aporte innovador para ser usados para la enseñanza del pasado colonial de la ciudad de San Luis.

Con el presente artículo buscamos relatar y fundamentar la experiencia que llevamos a cabo en la comisión de Trabajos Prácticos de la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica”², donde los cuentos han sido usados como recursos mediadores de la enseñanza del pasado local de la ciudad de San Luis en la época colonial, en este caso, en la formación docente.

En este avance de investigación pretendemos comenzar a averiguar si los cuentos a los que hacemos referencia podrían servir para la enseñanza de la vida cotidiana del pasado colonial local de San Luis, aportando además de material tangible como soporte didáctico, conocimientos históricos desde una perspectiva alternativa y plural.

Cuentos que enseñan sobre nuestra historia

La experiencia presentada hace referencia al desarrollo del Trabajo Práctico denominado “Historia Local y Efemérides. Abordaje didáctico”³, desde el eje temporal de las Ciencias Sociales. En esta instancia abordamos contenidos referidos a la historia de la ciudad de San

¹ PROICO “Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso”. PROICO “Memorias y Prácticas Educativas. Materiales didácticos para el abordaje del pasado de la Ciudad de San Luis en los períodos Colonial e Independentista” (Ord. CS Nº 64/15 – Ord. CS Nº 42/19).

²Dicha asignatura se dicta para tercer año en las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Inicial en la FCH, UNSL.

³ El TP se realiza y se presenta de a pares, y contiene también instancias individuales.

Luis en la época colonial, desde una mirada integrada y usando como mediadores a los cuentos producidos para tal fin.

Enseñar sobre el pasado a partir de la vida cotidiana permite sostenernos en los conceptos estructurantes⁴ y en los principios explicativos⁵ del área de las ciencias sociales, dando lugar al planteo de interrogantes sobre aquel tiempo que nos resulta lejano a nuestra propia experiencia. Denominamos conceptos estructurantes a los tres grandes ejes del conocimiento social: espacio geográfico -concebido como espacio social, como construcción donde los sujetos interactuamos con el medio para utilizarlo según las ideas y necesidades-, tiempo histórico -reconociendo la implicancia de la idea de cambio y permanencia, de simultaneidad de acontecimientos, de procesos- y sociedad -constituida por actores sociales como protagonistas de los cambios y de la resolución de conflictos y/o problemáticas. Para su estudio, recurrimos a los principios explicativos que nos brindan las herramientas de análisis necesarias para acercarnos a la comprensión de la realidad, ya que estos nos permiten establecer relaciones multicausales a partir del reconocimiento de una diversidad de interpretaciones según el modelo y/o enfoque teórico desde el cual miramos los hechos para interpretarlos. Además, debemos hacer hincapié en que el estudio de la vida cotidiana nos permite atender a la complejidad de los fenómenos de la realidad ya que conlleva todos sus planos de análisis: político, social, económico, cultural e ideológico (Svarzman, 2000). Es necesario también, aclarar que valorizamos aquellos hechos de la vida cotidiana que se consideren portadores de una riqueza tal, que facilitan la integración de los aspectos de la realidad social, conformando diferentes memorias colectivas⁶.

Por lo expuesto, pensamos que construir saberes históricos a partir de la vida cotidiana, permite desplazar idealizaciones acerca del pasado, ya que hurgar “en las formas de vida cotidiana realmente existentes, caracterizándolas, buscando en ellas la génesis de los vínculos dinámicos de toda comunidad” (Sotolongo y Delgado, 2006:108), nos acerca a la comprensión del pasado; a “entender”, en el decir de una de nuestras estudiantes tras leer uno de los cuentos: “También ayuda a entender qué pasaba en esa época, desde una mirada más real y sobre como ellos vivían en ese tiempo. Saber cómo trabajaban, en donde vivían; sobre la vida cotidiana” (Cecilia).

Nos interesa, entonces, superar visiones costumbristas romantizadas, y consideramos que el modo es acercarse a prácticas sociales cotidianas del pasado local que otorguen sentido y significado, en donde se muestren, sin banalizar, las relaciones entre los sujetos, las problemáticas económicas, las vivencias culturales atravesadas por el plano ideológico.

Por ello, la propuesta del Trabajo Práctico comienza con la lectura de J. Svarzman (2000) para una mejor comprensión sobre a qué hacemos referencia cuando hablamos de vida cotidiana y de su enseñanza. ¿Por qué y para qué enseñar el pasado a partir de la vida cotidiana? A partir de este primer interrogante, les solicitamos a las estudiantes⁷ que busquen información conceptual que dé respuesta a nuevos interrogantes: ¿Por qué y para qué enseñar el pasado a partir de los hechos de la vida cotidiana? ¿Cómo nace la conciencia

⁴ Los conceptos estructurantes son categorías fundamentales que posibilitan la enunciación y sostienen a otros conceptos y son de carácter multidisciplinar ya que permiten “leer” a las Ciencias Sociales, estructurando también la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, transformando el sistema cognitivo del estudiante.

⁵ Los principios explicativos orientan el análisis de los procesos sociales, también llamados *conceptos clave paradigmáticos*. Son conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, en este caso, que ayudan a organizar el enfoque de su enseñanza y del análisis de la realidad social, a través del estudio de su complejidad.

⁶ Entendemos que “existen diferentes memorias que conjugan lo subjetivo y lo colectivo; y memorias plurales, entendiendo que en la sociedad se disputan memorias que representan a distintos grupos con diferentes perspectivas” (Gartner, 2015: 33). En Gartner, Alicia. (2015) *Historia oral, memoria y patrimonio Aportes para un abordaje pedagógico*. Editorial Imago Mundi. Colección Ideal. Argentina, Buenos Aires.

⁷ En la escritura de este trabajo hacemos referencia en términos femeninos a las estudiantes porque así figuran inscriptas en la asignatura quienes han participado de la experiencia. No contamos con estudiantes varones o con personas que hayan explicitado género no binario. Reconocemos y respetamos la diversidad.

histórica? ¿Cuáles son los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son los principios explicativos? ¿Por qué el autor dice: “pensar históricamente es pensar a partir de problemas”? ¿Qué nos permite aprender la vida cotidiana del pasado? ¿Todos los hechos de la vida cotidiana son para ser enseñados en la escolaridad/ formación?

En este comienzo, nos acercamos a la comprensión de que el análisis de la vida cotidiana presupone considerar que dichos hechos se dan en un contexto, en una época y en un lugar; no son comunes a todas las personas o grupos de una sociedad determinada, han de representar y estar íntimamente vinculados con otros hechos de la misma realidad social y sirven para comprender la vida de los hombres del presente y del pasado, en contextos cercanos y lejanos; respetar y valorar otras culturas con creencias y modos de vidas propios (diversidad); observar, analizar y reflexionar sobre los cambios que sufre la sociedad (no como sinónimo de progreso y superación), sensibilizarse ante los problemas y conflictos que enfrentaron y enfrentan los sectores sociales (conciencia y compromiso social) y para ser parte de esa realidad social conformando conciencia histórica para comprender el presente y proyectar un futuro como sujetos sociales.

Ya habiendo explicitado nuestro posicionamiento y presentado la propuesta didáctica, es pertinente hacer lo mismo con respecto a la intención de enseñar sobre el pasado usando narrativas breves, cuentos.

Al respecto, podemos comenzar diciendo que en los nuevos enfoques relacionados a la enseñanza de la historia y su relación con el pensamiento narrativo, la literatura incorpora la idea de “un aprendizaje basado en habilidades” que le permite a quien aprende, la posibilidad de ir mucho más allá de los datos y de la información, alejándose de lo puramente memorístico y factual, para otorgar nuevos significados (Sáiz Serrano y Gomez Carrasco, 2016).

Implementar el trabajo con las narrativas breves históricas, de propia autoría y en la formación docente como recurso de enseñanza, sin lugar a dudas conlleva múltiples desafíos. Esta modalidad de enseñanza nos interpela, porque, las narrativas breves presentadas ¿contienen los elementos necesarios para comunicar y transmitir tanto información como emociones? ¿Los cuentos presentados, resultarán interesantes a sus lectores? ¿Despertarán la imaginación y la empatía? ¿Las estrategias didácticas pensadas para enseñar historia a partir de estas narraciones, posibilitarán aprendizajes?

De esta manera, llegamos a la presentación de tres cuentos sobre el pasado local de la época colonial de San Luis; ellos son: “Cotidianas en el San Luis colonial”⁸, “De procesiones y de mulas”⁹ y “Los sueños de Hilaria”¹⁰ -estos cuentos formarán parte del libro publicado en el año 2021, denominado: “Recreo al pasado”. *Cuentos para imaginar la época colonial de la ciudad de San Luis* (Perarnau et. al., 2021). Los mismos fueron distribuidos aleatoriamente cada dos estudiantes -que conforman la pareja de trabajo- para que realicen la lectura desde tres aspectos que ayudarán a una mejor comprensión y significación del mismo, ya que implica poner en juego la capacidad reflexiva para deconstruir y volver a construir desde una lectura crítica. Dichos aspectos a los cuales hacemos referencia son:

1-Aspecto connotativo:¹¹ ¿Qué sintieron? ¿Qué sensaciones, sentimientos, emociones, les produce este cuento?

⁸ Los protagonistas de esta historia son Niceto y Felicia: un sacrificado matrimonio que obtiene un lote en el nuevo trazado de la Ciudad, en el cual pueden levantar su humilde casa y hacer huerta y criar animales de granja.

⁹ La protagonista es una jovencita de 13 años, que tras la muerte de su madre al dar a luz a su último hijo, debe hacerse cargo de la crianza de sus cinco hermanos y hermanas menores, relegando sueños e ilusiones.

¹⁰ El protagonista es un comerciante, Juan Melchor Gonzáles, quien recorría la ruta de Buenos Aires a Mendoza con sus carretas, y que al llegar a San Luis sufre un sinfín de peripecias que dan sentido al relato.

¹¹ Entendemos por lectura “connotativa” a interpretar desde un sentido subjetivo, atribuyendo significados metafóricos donde intervienen emociones y sentimientos.

2-Aspecto denotativo:¹² ¿De qué trata el cuento? ¿Qué información les brindó? ¿Qué escenario presenta? ¿Sobre qué habla su argumento? ¿Qué objetos hay presentes? ¿Pueden imaginárselos? ¿Hay personas? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo se llaman los personajes?

3-Aspecto ideológico¹³: ¿Existe hoy en día, en la ciudad de San Luis, algún aspecto material o simbólico de los que aparecen en el cuento? ¿Tenían conocimiento sobre esto? Entre otros.

Tras realizado el ejercicio, las estudiantes respondieron sobre el aspecto connotativo:

“Sentimos mucha tristeza, pena, lástima. Al leerlo casi lloramos por las situaciones que a Hilaria le tocan vivir; la muerte de su madre, el trabajo arduo, hambre, pies descalzos” (Yamila y Triana).

“Sentimos pertenencia al saber que hablaba del lugar donde vivimos actualmente, nos asombramos cuando descubrimos que el viento característico de San Luis trasciende toda época, nos produjo gracias en algunas partes cómicas, sentimos pena por las situaciones que al protagonista le tocó vivir” (Evelyn y Lucia).

“Al leer el cuento sentí una serie de sentimientos: humildad, comprensión, compasión, sacrificio, furia, bronca; que se fueron presentando al leer el cuento” (Paola).

“Nos sentimos interesadas, atrapadas por el cuento, a la vez curiosas por los detalles, queríamos saber un poco más de lo nos contaba” (Ivana y Silvana).

“Emoción y felicidad cuando el protagonista pasó a ser propietario” (Lara y Aldana).

Las escasas respuestas compartidas -a modo de ejemplos- nos llevan a reconocer, desde el principio, que la multiplicidad del “impacto de la narrativa histórica en el aprendizaje de la Historia” aleja a las estudiantes de una actitud pasiva frente al conocimiento histórico (Salazar Sotelo, 2019).

Estimamos que la literatura, en este caso desarrollada en narrativas breves, contiene una fortaleza, un poder que “procede pues de su acción sobre nuestra sensibilidad, que a su vez desencadena el ejercicio de la inteligencia.” Para Nicole Girón, la literatura “es un arma de doble acción: conmueve e ilustra” (Girón, 2000:95); aportando la posibilidad de enseñar y aprender conocimientos de las Ciencias Sociales interpelando no solo nuestra capacidad cognitiva, sino también nuestras emociones, sentires y contradicciones.

Así, a partir de abordar el pasado a través de la vida cotidiana y siendo comunicada por personajes que viven circunstancias específicas en contextos de realidades históricas universales, nos permitimos adentrarnos en aquellas “reacciones individuales posibles a ese transcurrir de los acontecimientos históricos” (Revueltas, 2000:156).

Continuando con el proceso de lectura con el aspecto denotativo del cuento leído, las estudiantes lograron recuperar cierta información contextual del pasado colonial de la ciudad de San Luis, como por ejemplo:

“Los objetos/elementos presentes son: viviendas con palos de quebrachos que sostenían un techo de paja con una puerta sustituida por un cuero, una cuchara de madera, recipiente de mazorcas blancas, una chacra, acequias, mazamorra, borricos, jabones de leche de burra, yuyos, la Plaza Mayor, la blusa gastada (Yamila).

¹² Entendemos por lectura “denotativa” a interpretar desde un sentido objetivo, usando descripciones ajustadas a la realidad.

¹³ Entendemos por lectura “ideológica” a interpretar buscando más allá, la intención, los propósitos y los motivos.

“(…) aparecen objetos como: la carreta de madera de quebracho y sus ruedas enlantadas con cuero con cuero crudo, (…) vestimenta y objetos personales, elementos propios de la iglesia como el *ostensorium*, incensario, campanas” (Silvia).

“(…) pajas sostenidas y atadas con tiras de cuero a los cuatro palos del quebracho, fogón donde cocinan, batea, leña de caldenes, cuchara grande de madera, chalas, balde de madera, vivienda de barro, techumbre de paja seca, cuero que cubre la abertura, jabones hechos con leche de burra, yuyos para curar los males” (Macarena).

“El cuento presenta el escenario de un San Luis colonial, donde se trabajaba y vivía como en el campo, nada era fácil, ser propietarios de una parcela costaba mucho, la gente vivía de los alimentos que ellos mismos cosechaban, producían; todos los días alimentaban y cuidaban a sus animales porque ellos los alimentaban también, como por ejemplo: las gallinas les daban huevos, la cabra le leche para hacer quesos” (Cecilia y Katherine).

Sabemos que antiguamente, el sentido semántico que se le otorgaba a la palabra *literaria*¹⁴ difería del que podemos atribuirle en la actualidad. Según Girón (2000:94), “literario entonces no se refería solamente a las creaciones imaginarias o de ficción –como sucede hoy en día– sino a lo que era digno de ser conservado.” Aquello que las antiguas sociedades grecolatinas grababan en la “piedra”, precisamente, “permitía transmitir a las generaciones futuras las enseñanzas esenciales, lo que no debía ser olvidado” lo que debía ser “conservado en la memoria colectiva de los hombres”, para lo cual, había que transferirlo a materiales menos perecederos en el tiempo, que las tabletas de arcilla. Desde este lugar, adherimos a la idea de que la literatura es un puente irrenunciable entre el pasado y el presente. Tras leer uno de los cuentos, dos estudiantes expresaron:

“Nos causó indignación recordar que en esa época había esclavos negros e indios, que recibían maltratos y no eran considerados personas, tratándolos incluso muchas veces, peor que a los animales. Esto nos llevó a pensar que actualmente, a pesar de no haber esclavos, en muchos trabajos se sigue produciendo abusos” (María Agustina y Rocío).

Podemos apreciar entonces, que la narrativa brinda la posibilidad de reconocer cambios y permanencias en la sociedad desde una mirada crítica y reflexiva, otorgando significado social y ético a los hechos históricos; y es por eso que le reconocemos un valor educativo:

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no solo conceptos abstractos (Salazar Sotelo, 2006:12).

Sobre el tercer aspecto involucrado en la lectura del cuento, el ideológico, las estudiantes expresaron:

¹⁴ La palabra *literaria* procede del latín “*litterae*” que significa piedra y por extensión, lo que se graba en ella para ser conservado en la memoria colectiva de los hombres; motivo por el cuál debía ser transferido a material no perecedero (Girón, 200:94).

“En nuestra trayectoria escolar nunca nos mostraron aspectos de San Luis colonial, no sabemos por qué, pero solo nos mostraban lo que ocurría en Buenos Aires; pensamos que quizás fue por la falta de conocimiento o por no darle el valor que se merecía” (Triana y Yamila).

“Coincidimos en que no tenemos información de la época colonial de San Luis, sí tenemos de Buenos Aires, pero referida al 25 de Mayo, ya que durante toda nuestra escolaridad se hizo hincapié a ese día, las vestimentas, los medios de transporte y las costumbres de la época expresadas en actos y caracterizaciones como damas antiguas, vendedores ambulantes, sirvientes, etc. Algo que nos llamó la atención fue la pobreza del lugar y la propia identidad de campo que siempre tuvo nuestra provincia pero que no habíamos tomado conciencia hasta hablar de este tema. Pensamos que la falta de información se puede deber a factores como: hay más datos de la colonia en Buenos Aires que en San Luis; y hay poco interés en el tema” (Evelyn y Laura).

“En el trascurso de la primaria y la secundaria nunca vi lo que sería la época colonial de San Luis, ya que hubiera sido importante aprender sobre cómo era antes. Solamente aprendimos los próceres de la provincia” (Oriana).

“ En nuestra trayectoria escolar no nos mostraron aspectos de San Luis en la época colonial, creemos que esto se dio así porque no estaba dentro del “ Proyecto Curricular Institucional” correspondiente a esa área disciplinar, ya que solo se limitan a exponer los hechos y aspectos de esa época que trascurrieron en la ciudad de Buenos Aires” (Ángela y Daniela).

“Con respecto a nuestra trayectoria escolar, pudimos darnos cuenta, que hay dos casos: que sí mostraron a poca vista o mención de los aspectos simbólicos de San Luis, como también, no hicieron mención de estos aspectos de San Luis Colonial. Creemos pensar que esto sucede porque en las escuelas se da más importancia a las efemérides nacionales y no a la historias locales o se muestra muy por encima como dijimos anteriormente” (María y Karen).

Sin dudas, la lectura de los cuentos desde el aspecto ideológico, les permitió a las estudiantes tomar conciencia de los saberes que portan sobre el pasado local y buscar en la escasa materialidad que hoy nos muestra la ciudad sobre el pasado colonial, algún indicio del mismo; lo cual llevó a evidenciar algunas lagunas en la construcción de la noción temporal, ya que hubo confusión en algunas de ellas, al considerar que la Iglesia Matriz¹⁵ de la colonia era la misma que la Iglesia Catedral¹⁶ de la actualidad.

La temporalidad histórica, según Hawking (1988) puede ser representada por un reloj de arena, donde los granos ya acumulados en el fondo serían el pasado y los granos que todavía no caen de la parte superior, son el futuro. Ambos tiempos están ligados por la abertura que regula el paso de la arena entre uno y otro, o sea, por el tiempo presente (Santisteban Fernández, 2010).

El pasado se representa y se escribe en forma de huellas, de herencias y de olvidos, conscientes también que el futuro se aprende y se escribe, y se representa en forma de conceptos como expectativa o prospectiva. Y el presente es la posición desde donde miramos a un lado y a otro, desde donde interpretamos pasado y futuro, por lo tanto, pasado, presente y futuro no se pueden separar, como tampoco se pueden enseñar o

¹⁵ La Iglesia Matriz o principal de la época de la colonia fue asentada en la esquina de Rivadavia y 9 de Julio y ocupada por el clero secular; frente a la Plaza Mayor, hoy Plaza Independencia de nuestra ciudad de San Luis.

¹⁶ La Iglesia Catedral fue construida en el SXX y emplazada en las calles Pringles y Rivadavia, frente a la Plaza Pringles de nuestra ciudad, a dos cuadras de la Plaza Independencia.

aprender ni escribir por separado. La figura de Hawking es una buena representación de la temporalidad histórica, pero que necesita de la narración para comprender qué está pasando (Santisteban Fernández, 2010:43).

Nos acercamos así, en este recorrido, a conceptos imprescindibles que sostendrían los próximos pasos a describir; nos referimos a “imaginación histórica”¹⁷ y “empatía histórica”¹⁸, habilidades que serían muy necesarias de poner en juego a la hora de leer los cuentos presentados.

Según Peter Lee, “en la historia, la empatía, la comprensión y la imaginación se relacionan en formas complejas” por lo cual usamos ficción histórica para develar hechos sucedidos en una realidad pasada, a través de “una narración en la que uno puede “sumergirse” fortalece la conciencia de realidad del pasado”, porque “la toma de conciencia” sobre “la realidad del pasado” se conecta de diferentes maneras – tanto para quien enseña, aprende o escribe- con el uso de la imaginación histórica y de la empatía histórica, capacidades necesarias para comprender la historia entendiéndola como un conocimiento contextualizado, complejo y creativo (2004: 91-103-105).

Consideramos conveniente una participación individual por parte de cada estudiante, donde pudieran expresarse acudiendo a sus propios sentimientos, saberes, construcciones y habilidades, haciendo uso de su imaginación histórica y empatía histórica.

Por eso, es que les propusimos responder sobre si pudieron imaginar el contexto descrito en la narrativa. Compartimos seguidamente algunas de esas respuestas:

“Sí, (...) por ejemplo, cuando le entregan su parcela, cuando arregla el corral para la cabra, cuando Felicia confecciona su vestimenta. Ya que el cuento está tan bien relatado que te permite ir leyendo y poder ir imaginándolo” (Dayana).

“A medida que fui escuchando el cuento pude imaginármelo paso a paso. Me imaginé un pueblo humilde, con casas de adobe. A Hilaria como una niña sencilla, (...) a su vez, pude imaginarme la mayoría de los elementos del cuento, tales como el balde de madera para juntar leche, la chala donde servían la mazamorra, el jabón de leche (....)” (Victoria).

“Sí, puedo imaginarme el contexto, la vida de humildad, recolectar leña, cuidar animales, cocinar, trabajar, ordeñar, un fogón, etc. Estos aspectos me resultan más fáciles de imaginar porque soy del interior y en el campo se trabaja con todas estas cosas, he visto a mi familia y muchas cosas he hecho yo de chica y ahora también. Sí pude identificarme con la niña (Hilaria, en el aspecto de los deberes que realiza en su casa” (Yamila).

“Sí, me puedo imaginar el contexto, ya que el cuento está escrito detalladamente, con muchos recursos para poder imaginarse todo tal cual pasó. Los aspectos más sencillos que me resultan imaginarme son cuando sale el sol, el amanecer, él (Niceto) trabajando con gran dedicación y sobre todo, me imagino la felicidad que sintieron al saber que eran propietarios de la tierra” (Oriana).

“Al leer este cuento iba imaginando cómo eran las calles de tierra, como sacaban agua de un pozo o cómo tomaban agua los animales de la acequia, los transportes de madera,

¹⁷ Entendemos por “imaginación histórica” a la facultad humana para representar mentalmente sucesos, historias o imágenes reales pero que no están presentes. El uso de la misma ayuda a poblar aquellos huecos que deja el conocimiento de la historia y sirve para dar sentido tanto a las acciones como a las evidencias históricas.

¹⁸ Entendemos por “empatía histórica” a la posibilidad de sentir cierta participación afectiva de una persona en una realidad y/o persona ajena a ella y hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores del pasado, aunque no se compartan creencias ni metas.

los pájaros, la vestimenta. Imaginarme la procesión de Corpus Christi me remontó, a mi adolescencia cuando participaba de esos acontecimientos. El sacerdote atrás y toda la congregación detrás del sacerdote cumpliendo las pautas de cada momento religioso. Me resultó sencillo ubicarme en el lugar, pues la descripción fue clara para poder transportarme en el tiempo y el lugar” (Aylen).

Al recurrir a la imaginación histórica tenemos en claro que no hacemos referencia “a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas”, y considerando “que la memoria está relacionada con la imaginación y la conciencia histórica con la cognición”, que la imaginación está al servicio del pensamiento creativo, que este último es siempre de índole crítica, que la imaginación habilita la empatía y la contextualización de la historia; es que podemos sostener que las narrativas son un recurso meritorio para alcanzar la explicación histórica, ya que el propósito de las mismas es apelar a las habilidades mencionadas (Santisteban Fernández, 2010:46).

Seguidamente, realizamos un ejercicio similar para indagar sobre si pudieron acudir a su empatía histórica, tal vez, identificándose con algún personaje del cuento:

“Me vi como si yo fuera el propio Juan Melchor González. Me sentí con la frustración que sentía él y con la angustia de no poder seguir viajando, aunque el cuento nos relate que él se sentía así. Y Sentí mucha empatía con este personaje, sobre todo a la hora de sentirse juzgado y acusado por lo que sus mulas habían hecho y tener que pasar por todo el proceso hasta que lo dejen irse y que, sobre todo, tuvo que afrontar la situación de irse solo y no con sus esclavos” (Camila).

“No pude identificarme con nadie” (Micaela).

“Me identifiqué con Felicia en el momento donde ella confecciona su vestimenta, por el hecho de haber estudiado costura y diseño” (Dayana).

“Me identifiqué con los sirvientes indios al sentir empatía por ellos, sobre todo en la parte donde cuentan que no tenían apuro al cumplir las órdenes de su amo, pienso que se debería al cansancio por el largo viaje y al frío, hambre y sueño” (Evelyn).

“Pude identificarme con Hilaria como muchas que se la pasan imaginando y recreando situaciones y mundos posibles en su mente” (Macarena).

“Puedo decir que me sentí un poco identificada con Juan Melchor Gonzalez porque no había intención de que sucediera este altercado con las mulas y generar conflicto, también por conformarse con lo que hay dicho así, como un tipo de respeto, de decir esto ahí esto tomo, con respecto a que debía conformarse con la poca agua que había disponible” (Rocío).

“Sentí empatía por las mujeres del pueblo, porque me identifique con ellas” (Yanina).

Coincidimos en la idea de que el texto literario habilita un escenario constituido en una “compleja urdimbre de interpretaciones” en las que participan múltiples voces: la “de los personajes, la voz del narrador, la voz del autor, la voz del historiador y nuestra propia voz de receptores que interpretamos, enjuiciamos y valoramos el texto” y que la necesidad de enlazar historia y literatura, “conocimiento y aprehensión del mundo” como partes mancomunadas e interrelacionadas deviene de la posibilidad de permitirnos “acceder al conocimiento de lo humano concreto” (Revueltas, 2000:156).

Por ello, pensamos entonces que las narrativas históricas dan cuenta del pasado otorgándole sentido a quien las lee, y que el ejercicio de imaginación histórica y de empatía histórica ayuda a comprender los hechos acaecidos en un contexto lejano, como también, las actitudes y motivaciones de aquellas personas.

(...) la narración histórica está dotada de una flexibilidad que es precisamente una de sus mayores riquezas, puesto que, para el receptor común, ya no el historiador, en su búsqueda de encontrar una explicación o un conocimiento del pasado que le explique ese pasado y el presente y aun el futuro convertido en pasado, la historia ofrece, insisto, a este receptor medio, una ventana a través de la cual puede contemplar el mundo (Revueltas, 2000:155).

Además, es apropiado que consideremos que el discurso narrativo conlleva la impronta temporal, además de fijar nexos causales y de fundarse desde una perspectiva moral. Precisamente por estas características, la narrativa habilita la reflexión sobre la historia como construcción, ya que se llevan a cabo procesos internos del conocimiento histórico (Sáiz Serrano y Gómez Carrasco, 2016).

Para ir cerrando la propuesta de trabajo con los cuentos, y asumiendo que la utilización de narrativas habilita múltiples posibilidades como material didáctico, les propusimos a los estudiantes re-escribir el final del cuento leído, como una estrategia más de “apuntalar el proceso de creación de conocimiento histórico” (Salazar Sotelo, 2019:149) y no ser simples consumidores de historias contadas, ya que para llevar a cabo este ejercicio, debían sostenerse en los conocimientos del pasado colonial de San Luis adquiridos, e imaginar otras circunstancias para los personajes.

Según Salazar Sotelo:

Es importante precisar que la utilización de la narrativa en la enseñanza de la historia parte de una premisa fundamental; no se trata de “contar” historias o el simple narrar acontecimientos o hechos históricos, sino el de problematizar la realidad presente/pasado para poder comprenderla: el acto de narrar en sí mismo implica el conocimiento o manejo de información, ya que no se narra, lo que no se sabe (2019:150).

Así, las estudiantes pudieron aportar otras miradas a esos sujetos históricos narrados en los cuentos presentados, al escribir nuevos finales:

“Y como Hilaria piensa, sueña y cree, una tarde una señora que la vio realizar los jabones, le pidió si no podía venderles algunos, ya que ella diariamente lavaba mucha ropa. Hilaria lo pensó y al imaginarse a sus hermanos sonrientes al verla llegar con alimento, le respondió que sí con mucho entusiasmo. Este sería un ingreso extra que no le costaría realizar. Con el pasar de los días, charlas y consejos, una amistad se empezó a formar; la lavandera la ayudaba en lo que podía y así Hilaria empezó a disfrutar de su niñez, de su familia y de su hogar (Macarena).¹⁹

¹⁹ En la narrativa original, el cuento “Los sueños de Hilaria” concluye de esta manera: “Y como Hilaria piensa, sueña y aprende, antes de que el sol se ponga, y la oscuridad cerrada de la noche irrumpa en la aldea, cambia algunos jabones por yuyos para curar los males, a una india que sirve a la doña que vive en una de las casas ubicadas alrededor de la Plaza Mayor. Y tal vez hasta podría evitarse hilar, tejer y además remendar la gastada

“La mujer ya tenía todo preparado, había realizado un almuerzo y se vistió con uno de sus mejores vestidos, confeccionado con sus propias manos de aquella pieza de tela de lana afelpada; para darle la noticia de la llegada del hijo que ellos tanto anhelaban.

Como buenos devotos, fueron a participar en horas de la siesta a la celebración religiosa programada, en la cual iban a dar gracias al santo por la bendición recibida” (Valentina).²⁰

“Cuando Juan Melchor González se percató del desastre ocasionado por sus animales, supuso que algún castigo vendría para él; entonces adelantándose y excusándose, expresó a gran júbilo ante la multitud que había visto un gran animal salvaje acercándose a la Plaza y para salvar una tragedia, envió a sus mulas para asustar al animal y evitar que se escapara. De esta manera los pueblerinos le agradecieron, ya que entre todos coincidieron que mejor era perder algunos objetos personales y tener algunos raspones por las caídas antes que sufrir la pérdida de la vida de sus familiares a causa de la bestia salvaje. La jornada terminó esa noche en festejos con comida y bebida y entre todos ayudaron a Juan Melchor en el arreglo de su carreta, para que pueda emprender su viaje de negocios, llegando a tiempo, a salvo, satisfecho y con la promesa de regresar a compartir otra velada con sus nuevos amigos puntanos” (Evelin).²¹

Nos sostenemos nuevamente en las palabras de Salazar Sotelo, que expresan:

El alumno puede enfrentar —al igual que el historiador— el “modo de pensar” de la historia: al forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos, describir emociones, etcétera, de tal manera que la historia adquiera sentido para él. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Hay que aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que, por su propia naturaleza, rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados (2006:11-12).

Como nuestro interés también es validar los cuentos para la enseñanza, es que indagamos sobre qué información y/o nuevos conocimientos sobre la vida cotidiana de San Luis en la época colonial, les aportó el cuento leído. Las estudiantes expresaron:

blusa que viste o las camisetas de sus hermanos; si la dama acomodada, además, le llegase a ofrecer a cambio algo de ropa desechada como pago”.

²⁰ En la narrativa original, el cuento “Cotidianas de San Luis colonial” concluye de esta manera: “La mujer ya tenía todo preparado, se había vestido con su mejor ropa confeccionada con sus propias manos de aquel lienzo apodado *bayeta*, porque como buena devota, deseaba estar lista para participar en horas de la siesta de la celebración religiosa programada, donde una vez más le pediría al santo el hijo que se tardaba en llegar. El viento aparentaba estar aflojando, pero ahora a Niceto no le importaba porque de ninguna manera se salvaría de la procesión ya instaurada por la Orden Dominicana, en el San Luis colonial”.

²¹ En la narrativa original, el cuento “De procesión y de mulas” concluye de esta manera: “Sin dudas, no fue un buen día para Juan Melchor González. Mala coincidencia resultó eso de juntar mulas irascibles de tanto andar en tierras agrestes, con devotos religiosos. Las autoridades a cargo del Cabildo, a pedido de los vecinos perjudicados, decidieron cobrar una abultada multa con la intención de que no quedaran sin castigo los males ocasionados a la aldea por tan brutos animales. Se le impuso entonces al responsable del daño una fianza importante, dejándolo en libertad para seguir camino cuanto antes hacia su destino final, Mendoza. Eso sí, las mulas y los indios amansados quedaron retenidos hasta nuevo aviso.”

“Aprendí que San Luis era utilizado como medio de paso, para aquellos viajeros que venían de lejos, y que la Iglesia en el tiempo colonial se encontraba ubicada en un lugar diferente, que no era la Iglesia Catedral como yo creía” (Lucía).

“Cosechan para poder alimentarse, confeccionan su vestimenta, su devoción de la vida cristiana, recolección de huevos, elaboración de queso de cabra” (Adriana).

“El cuento nos brindó información sobre algún medio de transporte de la época colonial, las costumbres, vestimentas, etc. Además sobre elementos propios de la Iglesia Católica que perduran en el tiempo” (Evelyn y Lucía).

“La aloja que era una bebida alcohólica preparada con molle dulce o algarrobo”.

“Como nuevo conocimiento me aportó lo contextual, ya sea lo que abarcaba la ciudad, también que no era tan importante hasta que creció” (Gisela).

“Un nuevo conocimiento sería que a cuerdas de la Plaza Mayor (hoy Plaza Independencia) y la Parroquia, se encontraban manzanas o parcelas que fueron entregadas a familias y que tenían que trabajar esas tierras para poder subsistir” (Valentina).

“Al leer este cuento, logré entender los aspectos de la vida cotidiana que aborda en él, por ejemplo: el trabajo, que eran comerciantes y campesinos y sobre la alimentación las personas tenían huertas y animales como gallinas en sus viviendas. Como también, el cuento me aportó nuevos conocimientos sobre la vida cotidiana de San Luis en el sentido de que en San Luis convivían distintos grupos de personas, que provenían de diferentes lugares: españoles, criollos, indígenas y mestizos; al igual que en la vida en el época colonial era sencilla y patriarcal y que eran muy importantes las celebraciones religiosas” (Karen).

“En cuanto a los nuevos conocimientos, me aportó, la forma en la que transcurría la vida de los personajes, sus costumbres y tradiciones, es decir, como viajan a un lugar a otro por los caminos de tierra, etc.” (Maia).

“También, nos brinda la información de la bebida alcohólica popular del pueblo en época de invierno, llamada *trago de aloja*, preparada con molle dulce o con algarrobo y también la vestimenta de la época, que era: sombreros, chales, ponchos, ojotas y alguna que otra mantilla de encaje. También el cuento nos brinda la información, de que en la plaza del pueblo, congregaban los vecinos para honrar la fe con la procesión del Corpus, donde la organización era: dos jóvenes se colocaban adelante, sobre el camino y frente a la Iglesia, llevando sobre los hombros el gastado ostensorium heredado de las tierras españolas, hecho de oro y con forma de sol” (María y Karen).

Nos interesa resaltar que “(...) los relatos históricos que se centran en las personas son especialmente motivadores para el alumnado, porque les permiten utilizar su conocimiento previo del comportamiento humano, como una forma de entender periodos de tiempo de otro modo más distantes y abstractos”. (Santisteban Fernández, 2010:45) y que por lo tanto, esa “representación de acontecimientos reales organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos” (Salazar Sotelo, 2006:12).

Y ya casi finalizando la propuesta de trabajo, se nos hace imprescindible comenzar a indagar sobre qué opinan las estudiantes sobre el uso de los cuentos como mediadores para enseñar y sobre su propio proceso de aprendizaje. Algunas de las respuestas obtenidas son:

“Considero que este cuento puede ser usado para la enseñanza del pasado local colonial de la ciudad de San Luis, ya que es un cuento que no infantiliza la historia de la provincia, sino que nos lleva a la imaginación de cómo era la vida en aquellos tiempos” (Victoria).

“Considero que es un cuento que perfectamente puede ser usado en la enseñanza de la vida cotidiana del pasado colonial de la ciudad de San Luis ya que tiene mucha información importante que a cualquier lector le va a permitir transportarse a esa época sin ninguna dificultad, haciendo que se nutra de conocimientos” (Stefanía).

“El proceso de aprendizaje que tuve en el Trabajo Práctico, tuvo sus altas y bajas por el simple hecho de que no tenía conocimientos previos de la información que se trabajaba. Para mí, rever información de San Luis, implicaba conocer nuevamente aspectos que no tenía en cuenta y que gracias a la modalidad que estableció la profesora de trabajar a través de cuentos para conocer, pude aferrarme y enriquecerme de nuevos conocimientos de forma más creativa” (Paola).

“Creo que este cuento es un buen recurso didáctico para enseñar la época colonial de San Luis, ya que es un cuento descriptivo en el que los alumnos pueden ir imaginándolo, pueden ir diferenciando cómo se vestían antes y ahora...” (Eliana).

“Creo que puede ser usado para enseñar la época colonial, ya que aporta muchos datos desconocidos para la mayoría, y serviría para ilustrarlo muy bien” (Gisela).

“Este cuento sí puede utilizarse como recurso para enseñar cómo se vivía en la época colonial, resulta ser un conocimiento mucho más cercano pudiendo hacer volar la imaginación y adentrarse un poco más en la historia de una pequeña, de cómo ve ese mundo, a veces tan triste” (Macarena).

“Pienso que este cuento puede ser usado para la enseñanza de la vida cotidiana del pasado colonial de la ciudad de San Luis, porque al leer este tipos de cuentos, nos permite involucrarnos/as en una historia que demuestra, que narra, que provee ejemplos y, a través de estos ejemplos, permite llevarnos/as al pasado, a entender otros tiempos y otras maneras de ver el mundo” (Karen).

“Considero que es un cuento que perfectamente puede ser usado en la enseñanza de la vida cotidiana del pasado colonial de la ciudad de San Luis ya que tiene mucha información importante que a cualquier lector le va a permitir transportarse a esa época sin ninguna dificultad, haciendo que se nutra de conocimientos” (Stefanía).

“Este cuento se puede utilizar para enseñar, ya que da muchas características de cómo era la vida en San Luis a mediados del siglo XVIII; nos ubica en el tiempo y brinda información de las actividades que realizaban, qué cosas hacían, cómo vivía una familia de clase baja en esa época” (Macarena).

Estimamos que para que una narración pueda considerarse histórica “debe comprender una acción y unos personajes situados en tiempos pasados, pero un pasado que pueda ser constatable científicamente mediante la obra historiográfica, es decir, la intencionalidad de verosimilitud perseguida por el escritor debe ser real, verificable” (Franco Rubio, 2008:3), por lo que los cuentos fueron escritos y basados en conocimiento histórico, pero entendiendo que “saber historia no significa memorizar hechos, conceptos y fechas. La comprensión histórica implica otras habilidades de pensamiento más complejas”, que logran ponerse en acción de manera gradual, entendiendo que es una construcción y para lo cual, tanto la argumentación como la narrativa sobre el pasado, resultan claves indispensables (Sáiz Serrano y Gómez Carrasco, 2016:177) para crear “un “tiempo ahora”, un instante de auténtico peligro que haga tambalearse las historias escritas por el poder y para el poder” (Navarrete Linares, 2000:35),

donde historia y ficción, rigor y veracidad más imaginación, nos permitan integrar las sociedades del pasado.

Consideramos importante que la enseñanza de la historia propicie que quien aprenda, “realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación”¹; entendiendo que la narración solo es un mediador que habilitará procesos del conocimiento histórico. Pero, también consideramos a las narrativas “poderosas herramientas culturales” (Santisteban Fernández, 2010:44), que cuentan con una estructura y con elementos discursivos que le otorgan identidad en la manera de comunicar, en este caso, acontecimientos del pasado.

Brevísimas reflexiones

Preferimos compartir al final de este escrito algunas reflexiones, sostenidas en la prudencia de no apresurar conclusiones.

Somos conscientes de que recurrir a los cuentos para promover el conocimiento histórico es una decisión que “ha sido subestimada por suponerla una mera precisión elitista, más que una forma de comprensión e interpretación del mundo” y que, en el afán de explicar el mundo a partir de un “estatuto científico de la Historia”, se ha rechazado la posibilidad de apelar a la “comprensión, interpretación, ficción, imaginación” para erradicar todo lo que pudiese relacionarse con la narrativa, que quitaría veracidad a los hechos. (Salazar Sotelo, 2019:138). Pero, a pesar de ello, emplear la forma literaria en la presentación de los acontecimientos históricos se ha ido posicionando entre muchos historiadores (Franco Rubio, 2008).

La experiencia, realizada en la formación docente sobre la enseñanza del pasado colonial de la ciudad de San Luis a partir del uso de narrativas, donde el elemento ficcional es importante para vincularse emocionalmente, pero que al mismo tiempo, están sostenidas bajo el rigor científico que habilita la comprensión de la realidad histórica; está dejando sus primeras huellas.

Consideramos que las posibilidades que habilita esta modalidad de enseñar el pasado, abre puertas hacia el pasado de múltiples maneras, ya sea por imaginación, empatía, creatividad y/o involucramiento emocional. Los cuentos presentados proponen un acercamiento la vida cotidiana del pasado local tan humana como fidedigna, lo cual contribuye a la significación de los sujetos históricos del pasado y ayuda a comprenderse en el hoy, como tal.

Nuestra intención es que las estudiantes, en este caso, a partir de las narrativas breves presentadas, comprendan lo que se está recreando mediante “un argumento lógico bien formulado con cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez, en un relato construido. Es decir, una narrativa verosímil y verificable; ambas formas de conocer no se excluyen, solo se complementan” (Salazar Sotelo, 2019:141).

Por lo tanto, el valor que le otorgamos a la narrativa, no solo refiere a la posibilidad de “entender la acción narrada en sí misma, sino la “esencia” del pensamiento del que configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura” (Salazar Sotelo, 2006:23). También, el valor de reconocerla como un “modo cultural” de construir significados sociales que nos ayudan a comprender y a interpretar la realidad pasada, lo cual sin dudas, habilita la significación del tiempo presente.

Referencias bibliográficas

GIRÓN, Nicole (2000). “Historia y literatura: dos ventanas hacia un mismo mundo” p. 61-106 En: *El historiador frente a la historia. Historia y literatura*. Universidad Nacional Autónoma de México: México DF. Disponible en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/375/historia_literatura.html

LEE, Peter (2014). "La Imaginación Histórica". *Memoria Y Sociedad*, 8(17), 87–111. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7879>

FRANCO RUBIO, Gloria (2008), "Historia y narración histórica. Algunas reflexiones", en Franco Rubio, Gloria y Llorca Antollín, Fina (edas.), *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*. Granada: España. Disponible en: <https://docplayer.es/20874129-Una-larga-secuencia-de-encuentros-y-desencuentros.html>

NAVARRETE LINARES, Federico (2000). "Historia y ficción: las dos caras de Jano". En: *El historiador frente a la historia Historia y literatura*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 968-36-8134-4. Publicado en línea: 13 de diciembre de 2019. Disponible en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/375/historia_literatura.html

Perarnau, Emma; De Dios, Estela y Yañez, Graciela (2021) "Recreo al pasado. Cuentos para imaginar el Época Colonial de la Ciudad de San Luis". Editorial Mito. San Luis.

SÁIZ, J. & GÓMEZ, C.J. (2016). "Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175---190. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5315542>

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. La *Historia Enseñada*. N°14. Clío & Asociados. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

SVARZMAN, J. (2000) "Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana". Novedades Educativas: Buenos Aires.

REVUELTAS, Eugenia (2000). "Las relaciones entre historia y literatura: una galaxia interminable". En: *El historiador frente a la historia Historia y literatura*. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Disponible en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/375/historia_literatura.html

RINALDI, M. Avelina (2018). "Prólogo de la colección". En *Memorias de San Luis: las estaciones de ferrocarril de la ciudad capital y su contexto*. 1° Ed. Ampliada. Nueva Editorial Universitaria: San Luis.

SALAZAR SOTELO, Julia (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Nacional Autónoma de México: México DF.

SALAZAR SOTELO, Julia (2019). "La narrativa en la enseñanza de la historia a nivel universitario". Recuperado de: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1303/1/6%20La%20narrativa%20Psicologia-cultural-narracion-educacion.pdf>

SOTOLONGO y DELGADO (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO: Buenos Aires.

Cita sugerida: PERARNAU, Emma E. (2022). "Cuentos para enseñar la historia colonial de la ciudad de San Luis" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 86-100. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 24 de octubre de 2022

Aceptado: 10 de noviembre de 2022

Sección

artículos abiertos

Aportes del sistema de Valoración para el análisis de reflexiones de estudiantes sobre emociones y oralidad

Contributions of the system of Appraisal for the analysis of student reflections on emotions and orality

Renata Fabiana CARDINALI *

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la temática del discurso oral y las emociones en contextos académicos. El objetivo es analizar los diarios de reflexión escritos en español por estudiantes de primer año del Profesorado y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto recurriendo al sistema de Valoración (Martin y White, 2005), específicamente al subsistema de Actitud, para indagar sobre las entidades y los aspectos emocionales, éticos y estéticos que los estudiantes evalúan. Los diarios intentan ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias en relación a la lectura en voz alta en la asignatura Introducción a la Fonética. El análisis de 29 reflexiones escritas en español sobre la actividad de lectura en voz alta en inglés muestra que las entidades evaluadas más frecuentemente son los estudiantes y, con menor frecuencia, estrategias, emociones y docentes. Las valoraciones se realizan mayormente con polaridad positiva e inscripta en las áreas de afecto y juicio, donde se destacan la in/seguridad y des/inclinación, por un lado, y capacidad, tenacidad e integridad por otro. Los aportes desde la Valoración pueden contribuir a comprender y describir las emociones académicas (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002) en el nivel superior y ser de utilidad tanto para docentes como estudiantes (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017). Pensamos que una formación de calidad para nuestros futuros profesionales implica enfocarnos en un abordaje integral que propicie el desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de cada estudiante que ingresa a la universidad.

Palabras clave: diarios de reflexión; enseñanza superior; inglés; oralidad; valoración.

ABSTRACT

This paper is set in the field of spoken discourse and emotions in academic contexts. The objective is to analyze learning diaries written in Spanish by students in the first year of the *Profesorado* and *Licenciatura en inglés* at the National University of Río Cuarto resorting to the system of Appraisal (Martin y White, 2005), specifically the subsystem of Attitude, to find out about the entities students assess and the emotional, ethic, and aesthetic aspects they evaluate. The diaries are collected with the purpose of helping students reflect on their learning

* Mgter. Inglés con orientación en lingüística aplicada. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: renatacardinali2012@gmail.com

processes and classroom experiences in relation to reading aloud tasks used in the Introduction to Phonetics course. The analysis of 29 narratives written in Spanish on the reading aloud in English task shows that the entities that are evaluated most frequently are the students themselves while the least frequently assessed are strategies, emotions, and teachers. The evaluations show positive polarity which are inscribed in the areas of affect and judgement where the evaluations that stand out are in/security and dis/inclination on the one hand, and capacity, tenacity and integrity, on the other. The insights provided by this analysis can contribute to the understanding of the phenomenon of academic emotions (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) in higher education which can be useful for students and teachers (Bonetto, Vaja & Paoloni, 2017). We think that good quality training implies focusing on an approach that fosters the development of the cognitive, ethic, affective, social and political dimensions of students upon entering university.

Key words: learning diaries; higher education; English; orality; Appraisal.

Introducción

La comunicación oral es un aspecto esencial en la vida de cada persona tanto en el plano personal como en el profesional, aunque con frecuencia esta centralidad no es reconocida. A pesar de esto, y de comprender los desafíos que implica comunicarnos eficientemente, ha habido una tendencia a enfocar la atención hacia la comunicación escrita y a relegar la comunicación oral a planos no protagónicos como ha sido señalado por autores como Ong (2005) y Borioli (2019).

En la actualidad, los docentes universitarios somos testigos de la necesidad de poner más atención en el desarrollo de las habilidades de comunicación oral de nuestros estudiantes, desde el ingreso a la universidad tanto como a lo largo de la formación de grado, ya que el desarrollo de esta competencia es una herramienta esencial tanto para el aprendizaje como para el establecimiento de relaciones interpersonales dentro y fuera de las aulas. Esto es de gran importancia en los contextos donde la oralidad se desarrolla en la primera lengua de los estudiantes tanto como en una segunda lengua o lengua extranjera, que en nuestro caso son el español y el inglés, respectivamente.

Teniendo en cuenta lo que Peña Borrero (2008) destaca en referencia a las funciones del lenguaje tanto escrito como oral, es innegable que la oralidad, como uno de los modos del lenguaje, debería ocupar un lugar central en las aulas:

...una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña Borrero, 2008:1).

Reconocer y destacar el rol de la oralidad no supone desatender el rol de la lectura y escritura, lo que sería un error, sino que invita a pensar un abordaje amplio donde la mediación de la palabra oral se entienda como parte del proceso del abordaje al texto escrito tanto para su comprensión como para su producción.

Es por esto que se considera valioso dirigir nuestra atención al desarrollo de esta habilidad. Pensar en futuros profesionales con una formación de calidad involucra enfocarnos en un abordaje integral que propicie el crecimiento de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todos los estudiantes que ingresan a la universidad. Asimismo, se plantea

como fundamental el acompañarlos promoviendo su desarrollo afectivo, emocional y social lo que implica mucho más que la trasmisión de contenidos. Autores como Pekrun, Goetz, Titz, y Perry (2002) destacan que en los contextos educativos las emociones de los estudiantes y docentes tienen un rol significativo para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que el reconocimiento de las propias emociones es esencial en la formación docente ya que algunos autores consideran que las emociones y los sentimientos deben ocupar un lugar destacado (Aristuille y Paoloni, 2018).

Si bien las emociones han sido ampliamente estudiadas, las emociones que son el foco de la investigación con la que se relaciona este trabajo son las emociones académicas de los estudiantes ya que, puntualmente, son las que se relacionan con el aprendizaje, la instrucción y el logro en contextos académicos asociados con la asistencia a clase, el estudio, y la realización de exámenes (Pekrun y otros, 2002).

En el marco de lo que se ha descrito, el objetivo de este trabajo es realizar una investigación lingüística de los diarios de reflexión escritos por estudiantes de primer año del Profesorado de inglés y la Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto recurriendo al sistema de Valoración (Martin y White, 2005) para indagar sobre las entidades discursivas que los estudiantes evalúan y los aspectos emocionales, éticos y estéticos que son evaluados en estas reflexiones.¹ Los diarios de reflexión que se recolectan están escritos en español y tienen el propósito de ayudar a los estudiantes a enfocar su atención sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias áulicas en relación a una actividad puntual como es la lectura en voz alta, actividad de frecuente uso en la asignatura Introducción a la Fonética.

Desde esta perspectiva, el análisis de reflexiones de estudiantes puede ser de utilidad para conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, sobre sus emociones al leer en voz alta como actividad relevante para el desarrollo de la oralidad. Asimismo, conocer los aspectos emocionales, éticos y estéticos que valoran puede contribuir a lograr relaciones interpersonales que promuevan el pleno desarrollo de los estudiantes y generen un ámbito propicio para el aprendizaje, en nuestro caso específico, del inglés como lengua extranjera.

Marco teórico

Este trabajo se encuadra en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) que teoriza al lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica en el marco de la cual el lenguaje y la sociedad se relacionan estrechamente no en términos de representación, es decir, en términos de la verbalización de las relaciones sociales, sino en términos de la evolución mutua como un mismo fenómeno (Barlett, 2019; Bowcher, Fontaine, y Schönthal, 2019). Para la LSF el lenguaje es un sistema estratificado que cumple distintas funciones simultáneamente a las que se refiere como las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. Para Halliday y Matthiessen (2014) el lenguaje es intrínsecamente funcional y construye la experiencia humana, establece las relaciones personales y sociales interactivas, y posibilita la construcción de secuencias discursivas ya que en su rol textual es facilitador de la realización de las otras metafunciones.

El presente estudio se enmarca en el sistema de Valoración que es un recurso para la construcción de comunidades de sentimientos en gran medida por medio del léxico y la gramática de la lengua (Martin y Rose, 2003). La Valoración (Hood, 2019; Macken-Horarik y Isaac, 2014; Martin y White, 2005; Martin, 2010) extiende y elabora el análisis de los significados interpersonales de la LSF como teoría relacional de significados y destaca las relaciones paradigmáticas como centrales para la teoría y su descripción (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 2017). Es el sistema que se localiza en el nivel semántico-discursivo del lenguaje organizando los recursos lingüísticos que resaltan la naturaleza interactiva del discurso por medio del cual se evalúan las actitudes que se negocian, se indica

¹ Los sistemas y subsistemas de la Valoración se usarán con mayúscula inicial.

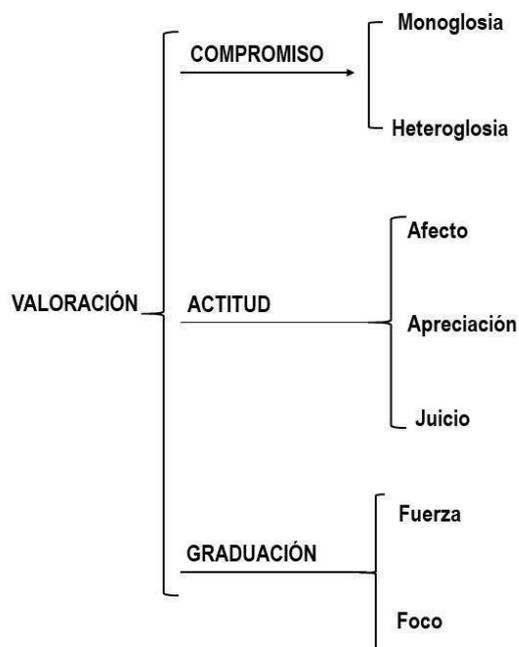
la intensidad de los sentimientos, se identifica el origen de esos sentimientos y se construye comunidad a través de la alineación de los interlocutores, lectores o hablantes (Martin y Rose, 2003). La Valoración propone tres subsistemas llamados Actitud, Compromiso y Graduación que organizan opciones de significados más delicadas. El de Actitud modela valores en las regiones de Afecto, Apreciación y Juicio que se describirán en detalle más adelante ya que son el foco del presente estudio.

El de Compromiso organiza las opciones disponibles para introducir y dirigir voces y posiciones alternativas. Este subsistema reúne una variedad lexical y gramatical de locuciones que operan para ubicar al hablante o escritor con respecto a las posiciones que se referencian en un texto y en relación a las opiniones, juicios y posturas alternativas que están presentes en todo texto (Martin y White, 2005). Los recursos de Compromiso son valiosos para interpretar el origen de los sentimientos como lo manifiestan Hood y Martin (2005) por lo que son siempre relevantes cuando se analiza la Actitud.

El subsistema de Graduación ofrece opciones para implicar significados actitudinales en el discurso recurriendo a recursos que representan un espacio semántico de escala mediante los cuales los usuarios de la lengua intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados, y gradúan el foco de sus categorizaciones semánticas pudiendo hacerlas más agudas o difusas (Martin y White, 2005). Los recursos de Graduación están involucrados en la construcción de significados actitudinales (Actitud) y de posicionamiento intersubjetivo (Compromiso) por lo que la semántica de la Graduación es central en el sistema de Valoración.

A continuación, se presentan las opciones del sistema de Valoración de Martin y White (2005) con los términos traducidos al español.

Figura 1: Opciones del sistema de Valoración



Fuente: Martin y White, 2005.

Aun cuando se reconoce que los subsistemas construyen significados interpersonales simultáneamente, en este trabajo sólo se describe en detalle el subsistema de Actitud que es

el que agrupa tres categorías semánticas que son conocidas como la emoción, la ética y la estética (Martin y White, 2005; Hood, 2019).

La expresión de evaluación en términos de Afecto tiene que ver con la construcción de reacciones emotivas, con la expresión de sentimientos positivos o negativos y se realiza en el espacio semántico que comprende las siguientes categorías:

- *In/Felicidad*: miserable, extático.
- *In/Seguridad*: desilusionado, contento.
- *In/Satisfacción*: sospechoso, seguro.
- *Des/Inclinación*: miedoso, deseoso.

La variable *In/Felicidad* cubre emociones que tienen que ver con “cuestiones del corazón” (Martin y White, 2005:49), mientras que la variable *In/Seguridad* tiene que ver con el bienestar ecosocial, es decir, con sentimientos de paz y ansiedad y con las personas con quienes se comparten. Por otro lado, la variable *In/Satisfacción* involucra emociones que el individuo, como participante más activo o menos activo, experimenta frente a situaciones de logro o frustración en la consecución de sus objetivos. Hay un área de expresión de sentimientos que hace referencia a estados futuros no realizados y otros a los estados presentes entre los que distinguimos los de *Des/Inclinación* que remiten al temor y deseo.

A modo de ejemplo de evaluación en la región del Afecto², se presenta un fragmento de texto que Hood y Martin (2005:199) analizan en su trabajo y que se basa en reseñas de admiradores que se publican en un sitio web de Amazon:

Estoy **bastante contento** con este disco... La **verdadera delicia** de este disco es, por supuesto, la actuación de SRV antes de su exceso de la mitad de la década de los ochenta... En resumen, si a usted le **gusta** SRV no se sentirá **defraudado** con este disco”.

La *Apreciación* posibilita la valoración de cosas concretas o abstractas haciendo referencia a objetos semióticos y fenómenos naturales sean estos considerados como productos o procesos desde el modo en el que son, o no son, valorados en un campo específico (Martin y White, 2005). La expresión de las evaluaciones de este subsistema se realiza en el espacio que comprende las siguientes categorías:

- *Reacción*: hermoso, horrible.
- *Composición*: complejo, simple.
- *Valuación*: excepcional, insignificante.

Para ejemplificar la evaluación de *Apreciación*, se transcribe otro fragmento de texto que Hood y Martin (2005:199) presentan en su trabajo donde se observa que la evaluación es sobre la calidad del producto, el sonido, el video y los ángulos:

² En este trabajo, la nomenclatura que se utiliza en los ejemplos con el análisis del subsistema de Actitud será con negritas para la Actitud inscripta, y cursiva y subrayado para la Actitud evocada. Asimismo, las sub-clasificaciones y cargas valorativas se identifica entre corchetes, como se muestra en este ejemplo: [AF: in/seguridad -/+].

El sonido del 5.1 es **excelente**. El video es **muy bueno** pero no **estupendo**; el problema es el de los ángulos **simplistas** de la cámara, recuerden que esto fue filmado en un bar hace 16 años.

Finalmente, en lo que respecta al Juicio, las valoraciones de este tipo se enfocan en los individuos y su comportamiento. En esta región la valoración se expresa como admiración, crítica, elogio o condena y se agrupa en dos regiones que se denominan Estima social y Sanción social. Las evaluaciones de Estima social consideran cuán especial una persona es (normalidad), cuán capaz (capacidad), y cuán decidida una persona es (tenacidad). En lo que respecta a la Sanción social los individuos y sus comportamientos se evalúan en relación a su honestidad (veracidad) y ética (integridad). Estos tienen distinciones que se ejemplifican a continuación:

Estima Social

- *Normalidad*: afortunado, desafortunado / normal, peculiar.
- *Capacidad*: poderoso, débil / competente, incompetente.
- *Tenacidad*: paciente, impaciente / constante, inconstante.

Sanción Social

- *Veracidad*: honesto, deshonesto/ creíble, engañoso.
- *Integridad*: bueno, malo /moral, inmoral.

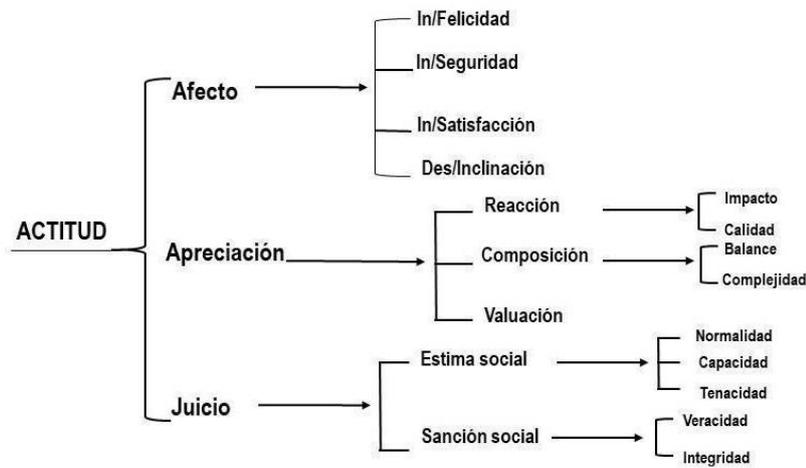
A modo de ejemplo de evaluación en la región del Juicio, se transcribe otro fragmento de texto donde Hood y Martin (2005:199) analizan la evaluación que realizan los fans de la actuación de Stevie Ray Vaughan ("SRV"):

Bastaría con verle la cara a aquellos canadienses **afortunados** en la audiencia: este DVD muestra **cuán talentoso** era SRV; la música parecía fluir de él **sin esfuerzo** ...como un torrente.

Es relevante destacar que el Juicio y la Apreciación comparten la posibilidad de ser considerados como la expresión de sentimientos institucionalizados en los dominios de lo ético y lo estético, respectivamente. Estos sentimientos se despliegan en términos de las normas e ideologías preponderantes en una comunidad o grupo social determinado (Martin y White, 2005).

A continuación se presentan las opciones del subsistema de Actitud con los términos de Martin y White (2005) traducidos al español.

Figura 2: Opciones del subsistema de Actitud



Fuente: Martin y White, 2005.

La expresión de sentimientos se realiza por medio de una amplia gama de recursos lexicales entre los que se encuentran su realización como una cualidad (epíteto, atributo o circunstancia), un proceso (afectivo mental o conductual), o un comentario (adjunto modal) (Martin y White, 2005).

Las evaluaciones de Afecto, Apreciación y Juicio pueden expresarse con carga valorativa positiva o negativa. En el caso del Afecto la carga positiva son sentimientos que se relacionan con el placer y lo que se disfruta mientras que la carga negativa se relaciona con lo que uno quiere evitar. En el caso del subsistema de Apreciación, se construyen evaluaciones positivas de lo que valoramos y negativas de lo que no valoramos. En el caso del Juicio y en términos de Estima social, la valoración positiva se relaciona con lo que se admira y la negativa con lo que se critica. Para el caso de la Sanción social, lo positivo construye evaluaciones de elogio mientras que lo negativo se relaciona con lo que se condena.

El modo en el que las evaluaciones pueden ser realizadas incluye dos opciones: inscriptas o evocadas. La evaluación es inscripta cuando se codifica explícitamente a través de la utilización de un término evaluativo. Por otro lado, se la considera evocada (implícita) cuando el escritor o hablante presenta indicios a través de significados ideacionales que tienen la capacidad de evocar evaluación en una cultura particular. En este último caso es muy probable que se codifiquen en toda una frase o cláusula. A continuación, se transcribe un fragmento de un cuento adaptado y analizado por Hood y Martin (2005) como ejemplo de evocación de sentimiento y juicio por medio de elecciones ideacionales que invitan, en el contexto de guerra, a una valoración implícita de simpatía hacia los hombres (soldados) y condena hacia quienes realizaron las acciones.

A algunos hombres los mataron a balazos. Algunos fueron quemados vivos. Algunos fueron despedazados a bombazos. A algunos hombres les volaron partes del cuerpo y llegaron a casa sin ellas. Cientos de hombres fueron asesinados. Y todos eran hombres reales, hechos de carne y sangre. No estaban hechos de latón o hierro. (Briggs, 1984 en Hood y Martin, 2005:202).

En vista de lo descrito, se observa que el sistema de Valoración ofrece un marco teórico y metodológico adecuado para analizar los recursos evaluativos que los estudiantes seleccionan para construir significados interpersonales en sus diarios de reflexión ya que las evaluaciones en relación a la Actitud nos revelan los sentimientos y valores del hablante o el escritor, la imagen que ellos construyen en su propia reflexión y el modo retórico en el que operan para construir relaciones que alinean y vinculan al escritor o hablante con sus posibles interlocutores.

Materiales y método

Contexto

Este trabajo se enmarca en el proyecto que aborda interdisciplinariamente la temática del discurso oral en inglés y las emociones en contextos académico-científicos desde las perspectivas lingüística y psicológica. Los datos analizados en este estudio fueron recolectados en el contexto de la asignatura Introducción a la Fonética que se ubica en el primer año de las carreras Profesorado de inglés y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta asignatura es anual y tiene una carga horaria semanal de 4 horas de clases que son de naturaleza teórico práctica. Es una de las 4 asignaturas del área de fonética y fonología inglesa que en su conjunto se plantean guiar al estudiante a fin de que logre expresarse oralmente en inglés con precisión y fluidez, manejando los rasgos segmentales y prosódicos del habla concatenada. Es necesario destacar que las asignaturas del área cumplen un rol central no sólo en la formación de futuros docentes de inglés, sino que promueven también la reflexión sobre el proceso de construcción de la identidad del individuo como hablante de una lengua extranjera que está en proceso. Con distintos tipos de énfasis, las asignaturas contribuyen tanto a la adquisición de sonidos característicos del idioma como a la toma de conciencia de la función de la entonación para el establecimiento de relaciones sociales, la expresión de ideas y creencias, y la identificación y proyección de los hablantes como miembros de la comunidad lingüística del idioma inglés.

Durante el cursado de la asignatura Introducción a la Fonética se realizan una variedad de actividades para alcanzar los objetivos mencionados y con frecuencia se recurre a la lectura en voz alta de textos seleccionados por la cátedra teniendo en cuenta su extensión y complejidad. La lectura en voz alta es una actividad que se considera valiosa para el desarrollo de la oralidad más aún en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera donde esta actividad favorece la conexión de grafemas y fonemas, la práctica de producción de sonidos concatenados y de la entonación como lo mencionan autoras como Gibson (2008). Adherimos a las palabras de Ong que nos dice que “leer un texto es oralizarlo” (2005:171) y que de esta manera destaca su valor. Claramente, se entiende que la oralidad no se reduce a la lectura en voz alta, pero es un importante punto de partida.

La comunicación oral en una lengua extranjera en contextos educativos de nivel superior implica la involucración del hablante desde distintos aspectos. Teniendo en cuenta los aspectos emocionales, se destaca que la lectura en voz alta puede contribuir a reducir la ansiedad en aquellos estudiantes que ingresan a las carreras con una competencia lingüística por debajo del nivel óptimo que en general son la mayoría de los ingresantes como lo reportan Cardinali y Barbeito en un estudio publicado en 2018.

Como ya fue mencionado, el presente trabajo realiza un análisis de diarios de reflexión por lo que resulta de relevancia describirlos en detalle. Desde fines de la década de los 60 y principio de los 70 cobra centralidad lo que se denomina giro narrativo que abre la posibilidad de abordar la experiencia humana en su dimensión socio-histórica y psicosocial a través del estudio de relatos biográficos, y otras formas de narración. Se reconoce a esto como la irrupción de las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa en el campo de las investigaciones en ciencias sociales en general y, en educación, en particular (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014:35).

Las narrativas a las que nos referimos pueden ser orales, escritas o multimodales. Las narrativas escritas pueden tener distintas formas entre las que se encuentran los diarios de reflexión que son documentos “autobiográficos e introspectivos que registran las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante” (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014:35). Son registros escritos que contienen reflexiones, observaciones, pensamientos, o sentimientos que consisten en una serie de entradas a lo largo de un plazo de tiempo extendido. Una de las características que se destacan de estos registros es que se realizan en simultáneo con el proceso de aprendizaje y tienen el potencial de hacer observables datos que son inaccesibles por otros métodos lo que significa que son de gran utilidad para investigar y entender factores afectivos, estrategias, percepciones, y emociones de los participantes. Puntualmente, Pavlenko (2007) señala que las narrativas permiten estudiar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua desde tres perspectivas teóricas complementarias a las que se refieren como factual, como experiencia subjetiva, y como construcción discursiva. Desde este enmarque, una de las líneas de investigación del proyecto se concentra en el estudio de emociones académicas en el nivel superior y realiza la recolección de diarios de reflexión que son analizados con marcos teóricos de la psicología positiva mediante análisis de contenido (Patton, 2002). La otra línea, hace su análisis y contribución abordando el estudio de los diarios como textos.

Método

En este estudio se analizan cualitativamente las reflexiones de estudiantes en el marco de la investigación que tiene el objetivo de recopilar la voz de los estudiantes con el objetivo de recuperar sus experiencias y vivencias en relación a una actividad de desarrollo de oralidad en el aula de inglés como lengua extranjera. Es relevante destacar que esta actividad de reflexión le permite al estudiante darse cuenta de sus propias emociones y estrategias para el desarrollo de la oralidad, mientras que para los docentes tiene el potencial de poner a su disposición elementos para informar, mejorar e innovar su práctica educativa.

Las reflexiones fueron recolectadas por dos investigadoras del proyecto, fuera del horario habitual de clases. La recolección se realizó por medio del envío de un formulario que permitió que los estudiantes permanecieran anónimos. Se solicitó a los estudiantes que las escribieran en español atendiendo a que es su lengua materna y a que el nivel de competencia en inglés que los mismos tienen podría, en muchos casos, obstaculizar su reflexión. Esto es central en la recolección de distintos tipos de narrativas en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera (Pavlenko, 2007).

En el marco general del proyecto, las investigadoras propusieron tres reflexiones en distintos momentos del año 2021, siendo el diario de reflexión que se analizó en este trabajo el que se recolectó en agosto de 2021 a través de un formulario de Google.

La consigna a la que los estudiantes respondieron es la que se muestra a continuación:

Esta tarea forma parte de los contenidos de la asignatura. Por favor complétala en español, escribiendo un breve párrafo con tus reflexiones sobre tus **emociones** en relación a **la lectura en voz alta**. En la consigna encontrarás algunas preguntas que sirven como guía para tu reflexión.

Las preguntas que se introdujeron en el formulario de Google que respondieron de forma anónima fueron las siguientes:

Estas preguntas pueden ayudarte a reflexionar: ¿Qué emociones sentiste? ¿Fueron mayormente positivas o negativas? ¿Cómo hiciste para regularlas y/o controlarlas si

fueron mayormente negativas; usaste alguna estrategia? ¿Cuál? ¿Si usaste alguna estrategia, dónde la aprendiste? ¿Hay alguna estrategia para regular las emociones que conozcas pero que no has usado?

Las respuestas recopiladas a través del formulario de Google, fueron guardadas en archivos independientes tal como fueron escritas por los estudiantes y, posteriormente, codificadas utilizando el software UAM Corpus tool v 3.3³.

Resultados y discusión

El formulario de Google fue respondido por 29 estudiantes que cursaron la asignatura Introducción a la Fonética en el ciclo lectivo 2021 en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las reflexiones fueron variadas en su extensión siendo la más breve de 20 palabras y la más extensa de 206 palabras. Esto nos permite observar que algunos estudiantes están dispuestos a reflexionar a partir de la respuesta a las preguntas que la consigna de reflexión les propone como guía mientras que otros responden de modo general y breve sin ofrecer detalles. Atendiendo a la heterogeneidad que suele ser característica de los grupos de estudiantes de primer año, estas diferencias en extensión pueden reflejar las características comunicativas de cada estudiante, sus estilos personales, y su interés en participar y compartir. Por otro lado, en algunos casos se puede suponer que estos no tienen incorporada la reflexión y el compartir como parte de su proceso de crecimiento y aprendizaje y puede que sean como los estudiantes a los que Borioli señala como “portadores de una palabra restringida y, aunque a veces solicitamos su palabra, les cuesta compartirla” (Borioli, 2019:6).

Es importante destacar que aun cuando podría resultar valioso analizar los datos obtenidos considerando los tres subsistemas de la Valoración, en esta oportunidad se decidió poner el foco en la Actitud por lo que las reflexiones fueron analizadas con el objetivo de identificar el tipo de Actitud expresado en cada texto y las entidades que fueron foco de evaluación, teniendo en cuenta si es inscripta o invocada, y si su polaridad es positiva o negativa.

El análisis nos permite observar que los estudiantes del primer año tienden a evaluar su propia actuación, comportamiento (89%), es decir, son la entidad evaluada y el evaluador al mismo tiempo, lo que es de esperar porque el texto que escriben es una reflexión sobre su propia experiencia en relación a la lectura en voz alta. Sin embargo, en otras oportunidades (11%) se observan evaluaciones sobre otras entidades como por ejemplo sus estrategias, sus emociones y los docentes, que pueden haber estado motivadas, en parte, por su mención en la consigna y el contexto áulico.

Los resultados en lo que respecta a la polaridad muestran que las evaluaciones son mayormente positivas (55%) ya que indican emociones como “sentirse relajado”, “estar tranquilo”, “calmar los miedos”, entre otras. Por otro lado, el resto de las evaluaciones son negativas (45%) y las más frecuentes hacen referencia a distintos niveles de nerviosismo como por ejemplo “a estar asustado” y “sentir inseguridad”, para mencionar algunos. Mientras que en lo que refiere al modo en el que codifican, se observa que las valoraciones son en su gran mayoría inscriptas o explícitas (77%) en ejemplos como “sentí muchos nervios que me jugaron en contra”, “me sentí ligeramente nervioso”, “disfruto leer en voz alta”, “me siento bien y tranquilo”. La gran cantidad de evaluaciones inscriptas puede explicarse, por lo menos en parte, en relación al hecho de que en las preguntas de la consigna se hace referencia explícita a si las emociones experimentadas fueron positivas o negativas. También se podría decir que los estudiantes estuvieron dispuestos a manifestar abiertamente sus emociones, lo que se reconoce como valioso en el marco del proyecto que enmarca este trabajo.

³ Para obtener una versión de este software, acceder a <http://www.corpustool.com/download.html>.

Los estudiantes recurren a los recursos de Afecto (64%) con más frecuencia que los de *juicio* (31%) y *Apreciación* (5%) por lo que se observa que los aspectos emocionales y éticos son los más evaluados y los que atraen más atención. En relación al Afecto, las opciones semánticas más frecuentemente mencionadas son las categorías de in/seguridad (74%) y des/inclinación (14%). Mientras que las opciones de in/satisfacción e in/felicidad fueron menos indicadas. Es posible pensar que las elecciones de in/seguridad y des/inclinación, de polaridad mayormente negativa, reflejan aspectos que los estudiantes consideran demandantes en su desarrollo de la oralidad en esta etapa inicial de su paso por la universidad. También es posible interpretar estas valoraciones en relación al nivel de competencia lingüística que suele plantearse como un obstáculo para el desarrollo inicial de la oralidad en la lengua extranjera.

En los casos de evaluaciones de in/seguridad, se observa que los estudiantes hacen referencia mayormente a sentimientos de polaridad negativa (55%) como “nerviosa”, “miedo”, “asustada”, “vergüenza” y, en menor medida (45%), a sentimientos de polaridad positiva utilizando recursos como “relajada”, “tranquila”, “estar bien”, “confianza”. Los ejemplos 1 y 2 muestran algunas de estas expresiones en las que la reflexiones evidencian emociones de bienestar- o no- en relación a la situación tanto de preparación como de realización de la actividad de lectura.

- **Ej. 1: Nerviosa [AF: in/seguridad -]** porque había estado practicando mucho. ... (Fragmento EST 3)
- **Ej. 2: ... me sentí segura de mi misma [AF: in/seguridad +],** solamente en un ejercicio **sentí miedo e inseguridad [AF: in/seguridad -]** porque no me había salido como esperaba. (Fragmento EST 7)

La referencia a estas emociones muestra ciertas coincidencias a las reportadas en un estudio sobre emociones académicas a través de narrativas visuales realizado con participantes en el mismo contexto (Barbeito y Sánchez Centeno, 2016). La principal diferencia en los resultados muestra que en el estudio de narrativas visuales las emociones negativas tienen mayor presencia que las positivas. Esto puede deberse a que en ese estudio los estudiantes reflexionan sobre su participación en el aula mientras que en el presente estudio la reflexión se enfoca en la actividad puntual de lectura en voz alta. En ambas investigaciones se observa que las instancias evaluativas coinciden en indicar emociones de nervios, ansiedad, y miedo, entre otras, al momento de realizar tareas en contextos académicos. En vistas de esto, se puede suponer que el estudio desde el abordaje de la Valoración puede robustecer el análisis de emociones académicas en las aulas del nivel superior complementando el análisis visual con uno de naturaleza lingüística.

En algunos casos, se observa que la in/seguridad se expresa como una manifestación física como se observa en el ejemplo 3 y en expresiones como “movimientos típicos inesperados” y “nudo en la garganta” que aparecen en otras reflexiones. Estas manifestaciones describen comportamientos que remiten a emociones como la ansiedad y el miedo cuando se las interpreta en el marco de la expresión inscripta que las rodea (Martin y Rose, 2003). En el plano del estudio de emociones, esto es también lo que señala su carácter multifacético o multidimensional como lo señala el estudio realizado por Aristulle y Paoloni (2018).

- **Ej. 3: Estaba muy muy nerviosa [AF: in/seguridad -] y me temblaba un poco la voz [AF: in/seguridad -],** pero al mismo tiempo estaba **tranquila [AF: in/seguridad +]** porque la mayoría de las veces leo bien las cosas que me piden. Fueron 70% positivas y 30% negativas. Traté de **tranquilizarme [AF: in/seguridad +]** y **respirar bien [AF: in/seguridad +]**. Mi mamá siempre me dice que **respire hondo [AF:**

in/seguridad +] cuando tengo la voz muy temblorosa, así que eso hice y siempre me funciona (Fragmento EST 6).

En los casos de instancias evaluativas de des/inclinación, el 61% muestra de polaridad negativa. Las reflexiones en los ejemplos 4 al 6 expresan algunos sentimientos de polaridad negativa que pueden entenderse como poco placenteros o conducentes a aprendizajes significativos. Más aún cuando se tiene en cuenta el efecto del nerviosismo y la intranquilidad en la producción de la lengua oral. Los escritos de algunos estudiantes indican que ellos reconocen sus emociones y pueden anticiparlas debido, en alguna medida, al trabajo de reflexión en el que se los involucró durante el cursado de la asignatura. Sin embargo, hay estudiantes que manifiestan polaridad positiva como en el ejemplo 6, aunque estas manifestaciones son menos frecuentes.

- **Ej. 4:** Al principio **sentí nervios [AF: in/seguridad -]**, miedo a equivocarme [AF: des/inclinación -], pero comienzo a hacer mi estrategia de dar un respiro profundo [AF: in/seguridad +]... (Fragmento EST 19)
- **Ej. 5:** Al momento de leer un texto oral, principalmente en un examen parcial, comienzo a sentir muchos **nervios y ansiedad [AF: in/seguridad -]** porque no sé qué es lo me va a tocar leer, si voy a lograr pronunciarlo de manera adecuada, etc. A la vez trato de tranquilizarme y seguir practicando porque sé que dejándome llevar por esas emociones, no voy a terminar leyendo bien [AF: des/inclinación -]. (Fragmento EST 8)
- **Ej. 6:** Normalmente **no suelo sentirme nerviosa [AF: in/seguridad +]** durante las lecturas, pero cuando me sucede trato de llegar a un punto y relajarme, para entonces poder retomar la siguiente oración con más tranquilidad [AF: des/inclinación +]. Me sirve para poder controlar el aire y modular mejor las palabras. (Fragmento EST 29)

En algunas instancias evaluativas donde se expresa in/satisfacción, los estudiantes hacen referencia a sentimientos que tienen que ver con la consecución de los objetivos propuestos como se observa en los comentarios de la estudiante 11 y del estudiante 7: “A la hora de leer en el examen estuve muy nerviosa, asustada y al final **frustración [AF: in/satisfacción -]** porque pensé que había desaprobado” y “...pero estoy **conforme [AF: in/satisfacción +]**, porque se [sic] que tengo cosas para mejorar y aprender”.

Juicio

En relación al Juicio, las evaluaciones más frecuentes son las de capacidad, tenacidad, e integridad que tienen como entidad evaluada al propio estudiante en la mayoría de las instancias (85%) y, con menor frecuencia, a las docentes de la asignatura.

En lo que respecta a las evaluaciones de capacidad, se observa que en su mayoría son de polaridad positiva (72%) del estilo que se observan en los ejemplos 8 y 9. El ejemplo 7 muestra una reflexión en la que la estudiante evalúa su actuación/comportamiento con polaridad negativa en referencia a su percepción de lo que podía hacer antes, cuando estaba sola, y al hecho de que no pudo hacerlo tan bien durante la situación de lectura en la videollamada con la presencia de la/s docente/s. Los estudiantes eligieron inscribir y evocar las instancias de juicio con similar frecuencia. A las inscripciones que se observan en los ejemplos se pueden agregar algunas como en las que el estudiante expresa que se considera “capaz”. Las evocaciones que se observan en el ejemplo 8 se pueden agregar algunas tienen que ver con expresiones como “pude regular las emociones” o “poder controlar el aire”.

- **Ej. 7:** Al final del examen me di cuenta que me **salía mejor** en casa [**JUI: estima social: capacidad -**], practicando sola, que lo que pude mostrar en la videollamada. (Fragmento EST 13)
- **Ej. 8:** La mayoría de las veces no suelo ponerme nerviosa al momento de leer en voz alta, son más las emociones positivas que negativas, más que nada si ya he leído y repasado varias veces ese texto, voy **confiada** [**JUI: estima social: capacidad +**], **tranquila, relajada** [**AF: in/seguridad +**], porque se [sic] que puedo lograrlo [**JUI: estima social: capacidad +**], y en caso de que me salga mal se [sic] que tengo que seguir practicando [**JUI: estima social: tenacidad +**]... (Fragmento EST 2)
- **Ej. 9:** Me senti [sic] ansiosa y un poco nerviosa como siempre que tengo que dar un examen oral, pero al mismo tiempo **confiada en mí misma** y mis habilidades orales [**JUI: estima social: capacidad +**] (Fragmento EST 27).

Estas expresiones muestran que los estudiantes valoran aspectos de sí mismos que ponen de relieve capacidades que pueden conducir a los aprendizajes o procedimientos esperados. En este sentido, las reflexiones resultan interesantes y pueden ser determinantes debido a que se relacionan con la expresión de eficacia que algunos autores (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017) consideran se pueden vincular con el incremento de emociones placenteras, la predisposición a enfrentar tareas complejas y retos, lo que en última instancia es positivo al momento de fijar metas a lograr.

De modo similar, en lo que respecta a las evaluaciones de tenacidad, se observa que las valoraciones positivas tienden a señalar una actitud responsable en relación al propio proceso de aprendizaje como se observa en el ejemplo 10.

- **Ej. 10:** Sinceramente no conozco muchas estrategias para regular las emociones pero debería investigar más y aprenderlas porque sé que me servirían de mucho a la hora de rendir exámenes [**JUI: estima social: tenacidad +**] similares a este (Fragmento EST 8).

La ocurrencia de este tipo de valoraciones actitudinales de juicio que se hacen evidentes a partir del análisis de la valoración remite al concepto de Bandura de “autoeficacia percibida” (1987 en Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017: 117) quien señala que los juicios que los individuos emitan sobre sus capacidades pueden tener un efecto positivo o negativo sobre sus modos de organizarse y actuar para lograr los objetivos propuestos.

Es importante destacar que en los casos de las evaluaciones de Juicio, específicamente la sanción social, evalúan la integridad de los docentes y lo hacen principalmente con polaridad positiva como se observa en el fragmento transcrito a continuación. El ejemplo 11 muestra evaluaciones inscriptas y evocadas que se realizan a través de la descripción de acciones docentes. Las evaluaciones que se enfocan sobre las profesoras son mayormente positivas y emergen en relación a la corrección, a la ayuda proporcionada, y la comprensión.

- **Ej. 11:** ...También [sic] ayuda que las profesoras **son comprensivas** [**JUI: sanción social: integridad +**] al momento de escucharnos, no nos remarcan los errores negativamente, sino que lo dicen para que aprendamos y mejoremos... [**JUI: sanción social: integridad +**] (Fragmento EST 20).

Parece relevante destacar que en las reflexiones recolectadas en esta oportunidad se observa que algunos estudiantes eligieron colocar a los docentes como entidad de evaluación aun cuando no son mencionados en la consigna. La evaluación del docente como entidad según lo refleja este trabajo es frecuente en estudios que indagan sobre emociones de estudiantes en contextos académicos (Vaja, Martinenco, y Martín, 2018) y se puede considerar central como lo destaca Borioli (2019).

Apreciación

En lo que respecta a la *Apreciación*, se observa que los estudiantes hacen poca referencia a valoraciones en esta región. Cuando lo hacen, las entidades evaluadas son las propias emociones, las estrategias y los pensamientos. En tanto la polaridad se observa balanceada entre positiva y negativa como se observa en expresiones tales como “**pensamientos tóxicos y nocivos**” (Fragmento EST 10), “una **buena estrategia**” (Fragmento EST 12) y “en mayoría fueron **positivas**” (Fragmento EST 7) haciendo referencia a sus emociones.

La poca frecuencia de instancias evaluativas en esta región de significados puede indicarnos que la *Apreciación* no es dominante en este tipo de reflexiones, lo cual tiene sentido debido a que en la consigna presentada los estudiantes negocian sentimientos, emociones y valoraciones de individuos y comportamientos.

Evaluaciones inscriptas o evocadas

Las instancias valorativas pueden estar inscriptas (explícitas) o evocadas (implícitas) en el discurso. En las reflexiones analizadas se observa que 78% de las evaluaciones están inscriptas (en negritas), es decir, se realizan por medio de un ítem lexical que realiza un juicio de valor. Mientras que si las instancias son evocadas, se realizan por medio de una frase o cláusula con lenguaje indirecto como se puede observar en los elementos subrayados en el ejemplo 12. Oteiza y Pinuer (2019) comentan que las evaluaciones inscriptas son directas y menos abiertas a la interpretación del receptor que las evocadas, donde la evaluación se propone y queda más abierta a la interpretación del receptor.

- ***Ej. 12:*** Al principio estaba un poco **nerviosa** por **miedo a equivocarme**, pero después de leer un par de oraciones **me fui relajando**. Trataba de respirar y pensar bien en lo que iba a decir, tanto antes de empezar a leer y **pensar en positivo** mientras leía. Siempre trato de respirar profundo cuando estoy **nerviosa** si **me siento mal** porque me hace saber que sigo en control de mis emociones y que puedo **estar bien** después de eso. (Fragmento EST 1)

Resulta interesante la inscripción de valoraciones porque da cuenta de estudiantes que abiertamente manifiestan sus emociones y juicios al momento de reflexionar sobre la tarea de lectura en voz alta. Cada estudiante, a través de su propia reflexión, indica una posición actitudinal hacia aquello que desencadena una determinada emoción y a través de este despliegue de emociones intenta establecer una conexión interpersonal con quien las lee de modo tal que estas expresiones puedan ser aceptadas o comprendidas por quienes las reciben. Es importante destacar que esta apertura es significativa para el equipo de docentes e investigadores, como así también para los estudiantes que encuentran en la realización de la tarea una forma útil de reflexión y expresión.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue explorar el aporte del sistema de Valoración (Martin y White, 2005) para el análisis de diarios de reflexión como construcciones discursivas que, como destaca Pavlenko (2007), pueden ser sujetas a distintos análisis de índole lingüística, retórica e interaccional.

Observamos que el análisis lingüístico de los diarios de reflexión desde el sistema de Valoración (Martin y White, 2005), específicamente desde el subsistema de Actitud, puede realizar un aporte para lograr comprender de una forma más acabada el modo en el que los estudiantes expresan sus emociones en situación de contextos académicos donde se persigue el objetivo de desarrollar la oralidad en una lengua extranjera, en una primera instancia, a través de la lectura en voz alta. Los resultados obtenidos señalan aspectos interesantes de las reflexiones escritas por los estudiantes de primer año del Profesorado de inglés y la Licenciatura en inglés que participaron en este estudio en relación con situaciones áulicas y la expresión de sus emociones en la realización de tareas de producción oral. El análisis de 29 reflexiones escritas en español muestra que las entidades evaluadas con mayor frecuencia son los estudiantes y, con menor frecuencia, las estrategias, las emociones y los docentes. Las instancias valorativas se realizan mayormente con polaridad positiva y codificación inscripta en las áreas de afecto y juicio, donde se destacan valoraciones en relación a la in/seguridad y des/inclinación, por un lado, y capacidad, tenacidad e integridad por otro.

El subsistema de Graduación no fue objeto de este trabajo, pero se considera que podría resultar valioso explorar las distintas instancias evaluativas en las reflexiones de estudiantes que muestran que los sentimientos pueden estar graduados en una escala de intensidad que se despliega desde bajo, medio o alto.

Son muchos los beneficios que se reconocen al fomentar que los estudiantes conozcan sus emociones desde la perspectiva que vislumbra ese conocimiento como una herramienta que posibilita incrementar sus capacidades y confianza, e impulsa desempeños superadores como lo destacan Bonetto, Vaja y Paoloni (2017). Asimismo, es relevante destacar el rol que cumplen los docentes en este proceso de conocimiento, reflexión y promoción ya que algunos autores destacan el papel central que los profesores tienen en generar una atmósfera áulica positiva y propicia para la enseñanza y el aprendizaje. Hay autores como Vaja, Martinenco, y Martín (2018:87) que señalan que “las emociones son contagiosas y pueden transmitirse”, por esto es central compartir estos resultados con los docentes que trabajan con estudiantes de primer año para poder reflexionar sobre las emociones que surgen en situaciones áulicas donde se busca el desarrollo de la oralidad en lengua extranjera. Tiene sentido, entonces, destacar que nuestra mirada de la lengua oral abarca los factores discursivos, emocionales-afectivos y los usos sociales que permiten recuperar las emociones implicadas en las prácticas discursivas orales. Además, destacamos que reflexionar sobre ellas puede contribuir a que los docentes y estudiantes comprendan sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje y revisen y modifiquen esos procesos (Farrell, 2012), lo que en última instancia permitiría dar paso a una transformación de las prácticas educativas.

Para finalizar, es relevante destacar que los aportes desde el sistema de Valoración pueden contribuir a comprender y describir el fenómeno de las emociones académicas (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002) en el nivel superior y pueden ser de utilidad tanto para docentes que se desempeñan en este nivel como para los estudiantes (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017). Pensamos que una formación de calidad para nuestros futuros profesionales implica enfocarnos en un abordaje integral que propicie el desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de cada estudiante que ingresa a la universidad.

Referencias bibliográficas

ARISTULLE, Patricia del Carmen y PAOLONI, Paola Verónica (2018). "El rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales", en *Anuario digital de investigación educativa*, 1, p. 280-300. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3230> (12/09/22).

BARBEITO, María Celina y SÁNCHEZ CENTENO, Adelina (2016). "Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética". *Educación, Formación e Investigación*, 2, 4. ISSN 2422-5975 (en línea). Recuperado de: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_04-2016.pdf (12/09/22).

BARKHUIZEN, Gary, BENSON, Phil, y CHIK, Alice (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Londres y New York: Routledge.

BARLETT, Tom (2019). "Models of Discourse in Systemic Functional Linguistics", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (1-8). Cambridge: Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Abhishek-Kashyap/publication/323377415_Language_Typology/links/5d404103299bf1995b56f067/Language-Typology.pdf (12/09/22).

BONETTO, Vanesa, VAJA, Arabela, y PAOLONI, Paola (2017). "Creencias de Autoeficacia y Emociones Académicas en Estudiantes de Profesorados y de Ingeniería", en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3, 2, 116-131.

BORIOLI, Gloria (2019). "Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba", en *Praxis educativa UNLPam*, 23, 3, 1 - 12. E - ISSN 2313-934X.

BOWCHER, Wendy L., FONTAINE, Lise, y SCHÖNTHAL, David (2019). "Introduction", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 1-8. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/the-cambridge-handbook-of-systemic-functional-linguistics/554B4D53A0C1205CD9512D759F8E55BE> (12/09/22).

CARDINALI, Renata Fabiana y BARBEITO, María Celina (2018). "Developing intonation skills in English: A systemic functional linguistics perspective", en *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 19 - 28.

FARRELL, Thomas S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3, 1, 7-16. Sage publications, Inc.

GIBSON, Sally (2008). "Reading aloud: a useful learning tool?", en *ELT Journal*, 62, 1, 29-36. Recuperado de: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/62/1/29/416435?redirectedFrom=fulltext> (12/09/22).

HALLIDAY, Michael y MATTHIESSEN, Christian (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (Fourth edition). Londres y New York: Routledge.

HOOD, Susan (2019). "Appraisal", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 382-409. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-systemic-functional-linguistics/appraisal/6177AE14C1809734D2CB6B433245FEFA> (12/09/22).

HOOD, Susan y MARTIN, James (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la Valoración en el discurso" en *Revista Signos*, 38, 58, 195-220. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200004&lng=en&nrm=iso&tng=en (12/09/22).

MACKEN-HORARIK, Mary y ISAAC, Anne (2014). "Appraising Appraisal", en Thompson, Geoff y ALBA-JUEZ, Laura (Eds). *Evaluation in Context* (67-92). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

MARTIN, James (2010). "Language, register and genre", en Coffin, Lillis, y O'Halloran (Eds.) *Applied Linguistics Methods*, 12-32. Abingdon: Routledge and The Open University.

MARTIN, James (2017). "The Discourse Semantics of Attitudinal Relations: Continuing the Study of Lexis". *Russian Journal of Linguistics*, 21(1), 22-47. Recuperado de: <https://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/15403> (12/09/22).

MARTIN, James y ROSE, David (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

MARTIN, James y WHITE, Peter (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

ONG, Walter (2005). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge.

OTEÍZA, Teresa, y PINUER, Claudio (2019). "El sistema de Valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso", en *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29, 2. 207-229. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/1201/1281> (12/09/22).

PATTON, Michael (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications Inc.

PAVLENKO, Aneta (2007). "Autobiographic narratives as data in applied linguistics", en *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.

PEKRUN, Reinhard, GOETZ, Thomas, TITZ, Wolfram, y PERRY, Raymond (2002). "Positive emotions in education". En Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149-173. Oxford: Oxford University Press.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (2018). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf (12/09/22).

VAJA, Arabela, MARTINENCO, Rebecca, y MARTÍN, Rocío (2018). "Aportes para pensar las emociones académicas en clases universitarias", en. *Contextos de Educación*, 24, 79-89.

Cita sugerida: CARDINALI, Renata Fabiana (2022). "Aportes del sistema de Valoración para el análisis de reflexiones de estudiantes sobre emociones y oralidad" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 102-118. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 12 de setiembre de 2022

Aceptado: 28 de setiembre de 2022

Desarrollo de un curso en línea para adultos mayores enfocado en el desarrollo de la competencia de creación de contenidos digitales en tiempos de COVID-19

Development of an online course for older adults focused on the development of digital content creation competence in times of COVID-19

Alan Lorenzo CAN POOT *

María Virginia CEN PECH **

Gabriel HERNÁNDEZ RAVELL ***

Sergio Humberto QUIÑONEZ PECH ****

RESUMEN

Ante el COVID-19, el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aumentó considerablemente, y con ello se hicieron evidentes las brechas digitales existentes en diferentes poblaciones. El grupo de los adultos mayores es uno de los que se ve excluido de todos los beneficios y oportunidades que las TIC traen consigo, puesto que son escasos los espacios en los que puedan alfabetizarse digitalmente, y que además se consideren sus características y necesidades particulares. El presente escrito tiene como objetivo dar a conocer el proyecto desarrollado en el Programa de Alfabetización Tecnológica del Instituto Tecnológico de Sonora, México, el cual consiste en un curso en línea de alfabetización digital para adultos mayores en la competencia de creación de contenido digital. El proyecto se considera como de desarrollo y se emplea el modelo de diseño instruccional ADDIE como metodología. Los principales resultados obtenidos son que los participantes desarrollaron la competencia de creación de contenido digital; los productos desarrollados en las actividades son de utilidad en sus diversos ámbitos; y el empleo de los principios andragógicos en el diseño, desarrollo e implementación del curso permitió un mejor aprendizaje de un adulto mayor.

Palabras clave: adulto mayor; alfabetización digital; contenidos digitales; innovación educativa.

ABSTRACT

Due to COVID-19, the use of Information and Communications Technology (ICT) had a significant increase, and consequently, the existing digital gaps grew to be more noticeable in

* Lic. en Enseñanza de las Matemáticas. Universidad Autónoma de Yucatán. Contacto: alan.can.poot@gmail.com

** Lic. en Enseñanza de las Matemáticas. Universidad Autónoma de Yucatán. Contacto: mariacen.14@hotmail.com

*** Mtro. en Innovación educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Contacto: ghernan@correo.uady.mx

**** Dr. en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Contacto: sergio.quinonez@correo.uady.mx

different groups. The elderly is one of the groups excluded from all the benefits and opportunities the ICTs provide, there are not enough available spaces where elder people can become computer illiterates, and their needs and wants are fulfilled. The objective of this paper is to present an ICT content-creation-approach online course for the elder sector in “El Programa de Alfabetización Tecnológica” from Instituto Tecnológico de Sonora, Mexico. This project uses an instructional design methodology, ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate), and it has been categorized as a development project. The results showed that the students developed a competency in digital content creation; the outcomes of the activities were useful for the students in multiple areas; and a significant improvement in the elder students’ learning process due to the use of andragogy principles within the design, development, and implementation of the online course.

Key words: adults; digital literacy; digital content; educational innovations.

Introducción

Ante la crisis mundial derivada del COVID-19, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aumentó de manera exponencial; las TIC se convirtieron en una forma segura de desempeñar diversas actividades, como son el trabajo a distancia, el uso de la nube y la red, el acceso a la información y las clases en línea; esta situación conlleva a readaptar las competencias digitales y generar nuevos perfiles profesionales (Martí-Noguera, 2020).

Adicionalmente, Kuric Kardelis, Calderón Gómez y Sanmartín Ortí (2021) establecen que la digitalización de las prácticas sociales originadas por la pandemia agravan las desigualdades al presentarse una diferencia de oportunidades. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2001) esta situación se denomina “brecha digital” y se define como el desfase o división que se presenta entre grupos sociales en relación con el acceso al Internet y a las TIC, así como a las diferentes actividades derivadas de estas.

Como resultado de la brecha digital, Fruto de Santana y Barrios (2021) mencionan que se derivan diferentes problemas en el ámbito social y económico, puesto que se tienen menos oportunidades de trabajo, salarios más bajos y es difícil realizar actividades de la vida cotidiana relacionadas con las TIC y el Internet. En otras palabras, la población afectada por la brecha digital no obtiene los beneficios y ventajas que las TIC ofrecen en la sociedad actual.

Ante esta brecha digital, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su Marco de Competencias Digitales (2018), describe una serie de competencias en el ámbito digital, enfocadas al desenvolvimiento óptimo de la población en la sociedad actual. Carenzio, Ferrari y Rasi (2021) establecen la importancia de la competencia en creación de contenido digital del marco descrito, ya que en la actualidad es requerida para la realización de diversas actividades.

Por su parte, Vásquez-Rizo, García-Torres, Valencia-Pizarro y Gabalán-Coello (2020) afirman que la población de los adultos mayores se encuentra en un latente riesgo de exclusión de la sociedad digital, lo cual se debe a diversos factores. Asimismo, Tejeda Anaya (2019) sostiene que es una obligación social incorporar a los adultos mayores en la sociedad de conocimiento digital a través de programas de alfabetización digital, para lograr igualdad y justicia social hacia una ciudadanía digital¹.

Es conveniente destacar la importancia de la andragogía en la alfabetización digital de los adultos mayores, ya que esta permite que los contenidos a abordar sean apropiados y los

¹ De acuerdo con Tejeda Anaya (2019) la ciudadanía digital al conjunto de prácticas y competencia necesarias para desenvolverse adecuadamente en el siglo XXI.

aprendizajes significativos (Valenzuela Valencia, 2015). En este sentido, Aguilar Passano (2011) define la andragogía como un método enfocado en el aprendizaje de los adultos mayores, en el que se consideran aspectos referentes al contenido, al instructor y a los conocimientos del adulto.

Dadas las condiciones que anteceden, el presente escrito tiene como objetivo dar a conocer el desarrollo de un proyecto de innovación educativa, el cual consiste en un curso de capacitación en línea para adultos mayores enfocado en la competencia de creación de contenido digital. Este proyecto se realizó durante el segundo semestre del año 2021, en un programa de alfabetización digital en Sonora, México; y es resultado de las prácticas profesionales del programa de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Por último, en cuanto a la estructura del escrito, en un primer momento se describe el contexto en el que se llevó a cabo el proyecto; posteriormente, se establece su necesidad y justificación; seguido está el marco teórico sobre el cual se fundamenta; posteriormente se presenta la metodología empleada para la intervención pedagógica y los resultados de este; finalmente se exhiben las conclusiones de la experiencia innovadora.

Contexto

El proyecto estuvo enmarcado en el Programa de Alfabetización Tecnológica (PAT), el cual es un servicio del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) para la comunidad de la zona. Este programa se encuentra ubicado en Ciudad Obregón, Sonora, México, específicamente en el Campus Obregón Centro. Según la información que se consigna en datos del PAT, se ha capacitado a personas del estado de Sonora y estados vecinos, cuya edad oscila entre los 18 y 79 años, con un promedio de 51 años. Es por ello que se tiene que las personas que se capacitan en el programa son en su mayoría son adultos mayores.

El ITSON (2022) establece que el PAT tiene como objetivo el reducir la brecha digital de la zona e integrar a la población en la sociedad de la información, a través de la oferta de cursos gratuitos referentes al aprendizaje y uso de herramientas tecnológicas. De igual modo, se establece que está dirigido a toda persona mayor de 18 años, sin importar las características sociales, económicas o físicas de estas. Este programa está integrado por profesores del ITSON quienes coordinan las diversas actividades, así como por estudiantes que realizan su servicio social y prácticas profesionales. En conjunto diseñan, desarrollan, difunden e imparten los cursos.

El PAT oferta cursos desde el año 2010, algunos de estos son: “Elementos y uso básico de la computadora”, “Correo electrónico y Chat”, “Búsqueda de información”, “Redes sociales”, “Word”, “PowerPoint”, “Excel” y “Trámites en línea”. Los cursos se clasifican por niveles, presentan una secuencia de lo simple a lo complejo, y forman parte de módulos. Usualmente en estas capacitaciones los participantes asisten a las respectivas instalaciones del ITSON, donde se dispone de computadoras para cada uno, y se cuenta con al menos un instructor general y cuatro de apoyo.

A partir de la pandemia provocada por el COVID-19 y de acuerdo con las restricciones sanitarias, el PAT adaptó algunos de estos cursos a una modalidad en línea, a través de las plataformas Google Meet y Google Classroom. En consecuencia, se requirió desarrollar nuevos cursos que respondieran a las necesidades actuales de los participantes y que permitieran ampliar sus competencias digitales. Entre los que se encuentran “Herramientas de Google” y “Alfabetización informacional”.

Necesidad y justificación

El panorama generado por el COVID-19 aceleró la incorporación de las TIC en la vida diaria de la sociedad y dejó en evidencia la brecha digital existente entre la población. Ante esta

situación, los adultos mayores se encuentran en un latente riesgo de exclusión digital por factores como no considerar relevante esta brecha hasta que se manifiesten sus consecuencias, y no ser nativos digitales o no contar con las capacidades tecnológicas necesarias para desarrollar sus actividades diarias al igual que el resto de la sociedad (Cortés y Contreras Islas, 2021; Lacorte y Jaroslavsky, 2020; Vásquez-Rizo et al., 2020). A su vez, Mora-Chavarría y González-Matamoros (2021) describen al adulto mayor como un inmigrante digital, que se ve obligado a una constante adaptación a los cambios que la tecnología ha generado en su vida.

Aunado a lo anterior, esta población son un grupo vulnerable y víctima de una desigualdad digital conocida como “brecha digital generacional”, puesto que presenta una falta de habilidades y destrezas digitales necesarias para la vida diaria. Es por ello que se requieren de acciones para la inclusión digital del adulto mayor y con ello reducir esta brecha digital (Benavides Román y Chipana Fernández, 2021; Escuder, Liesegang y Rivoir, 2020; Letelier Loyola, 2019). En consecuencia, es fundamental que se alfabeticen digitalmente; Martínez-Alcalá, González-Vera y Pérez-Peréz (2020b) afirman que este proceso en el adulto mayor mejorará su calidad de vida, autonomía e integración en la sociedad digital.

La importancia de alfabetizar digitalmente al adulto mayor deriva de diferentes aspectos: en lo profesional, donde existen mayores oportunidades laborales para personas capacitadas en el manejo de las TIC (Flores Cabello, 2020); en lo educativo, permite un aprendizaje a lo largo de la vida; y en lo social, se mejora el manejo y uso correcto de las TIC en la comunicación (Valenzuela Valencia, Villavicencio Aguilar y Limón Ulloa, 2016); y en lo personal, se aumentan procesos cognitivos y se reducen los sentimientos de soledad y aislamiento (Escuder et al., 2020). Asimismo, Martínez-Alcalá et al. (2019) establecen que se debe considerar que las TIC presentan una evolución constante, que obliga a las personas a alfabetizarse digitalmente a niveles más altos continuamente.

Ante esto, Vásquez-Rizo et al. (2020) plantean que, para el uso e inserción efectiva de estas tecnologías evolutivas, se requiere una educación continua donde se desarrollen competencias, las cuales involucren técnicas y aptitudes referentes al mundo digital. Con respecto a esto, Martínez-Alcalá, Cadena-Ortíz y Jiménez-Rodríguez (2020a) enfatizan que esta alfabetización digital en adultos mayores se debe impartir través de nuevas innovaciones o propuestas pensadas en ellos, que se fomente un estado de ánimo activo y se integre en la sociedad del conocimiento digital. De igual manera, Gómez Navarro, Alvarado López, Martínez Domínguez y Díaz de León Castañeda (2018) consideran que estas innovaciones deben enfocarse en las características y particularidades del contexto para aprovechar de manera óptima las TIC.

De lo anterior, la alfabetización digital del adulto mayor debe ser amplia e integral y no limitarse únicamente al manejo básico de computadoras, sino considerar al adulto mayor como un usuario y generador de los contenidos relacionados con las TIC. Esta alfabetización debe favorecer el uso de las tecnologías en los ámbitos profesional y social para que posibilite a los adultos mayores integrarse socialmente y obtener oportunidades laborales, así como el uso reflexivo y consciente de estas tecnologías (Escuder et al., 2020; Flores Cabello, 2020; Román-García, Almansa-Martínez y Cruz-Díaz, 2016).

Además de reconocer la importancia de la alfabetización digital de adultos mayores a través de una formación continua y los aspectos generales a considerar en la alfabetización de estos, se deben tomar en cuenta las competencias digitales relevantes en el contexto, la modalidad, las características específicas del programa a desarrollar y la población. La importancia de estos factores radica en la integración óptima del adulto mayor a la sociedad digital, que permita el acceso a los beneficios y ventajas que las TIC ofrecen, análogamente desempeñarse en su cotidianidad de la misma manera que el resto de la sociedad y con ello reducir la brecha digital generacional.

Referente a las competencias digitales requeridas para una sociedad digital, la UNESCO (2018) establece el Marco Común de Competencias Digitales, en el que se consideran las

competencias de: Creación de contenido digital, Seguridad, Alfabetización informacional y de datos, Comunicación y colaboración, y Resolución de problemas. De acuerdo con Carenzio et al. (2021) ante la pandemia el uso de los contenidos digitales se ha impulsado, puesto que los medios digitales han sido la principal forma de tener contacto con los demás y llevar a cabo sus diversas actividades diarias (profesionales, educativas o personales). Por esta razón, la competencia en creación de contenidos digitales es una demanda de la nueva sociedad digital.

En cuanto al tipo de modalidad del programa, Martínez-Alcalá et al. (2020a), mencionan que en la presencia de la pandemia del COVID-19, los cursos en línea son una opción para el aprendizaje de los adultos mayores. Igualmente, los autores resaltan que esta modalidad presenta beneficios al adulto mayor, entre los cuales se encuentran: los mantiene ocupados, les permite una mayor independencia en el empleo de las TIC, y afrontan nuevos retos que en la presencialidad no existen. De igual modo, Silva Morín, Escalera Silva y López Estrada (2020) enfatizan que aun frente al COVID-19, se debe dar continuidad a los programas educativos enfocados en los adultos mayores, la cual se puede realizar a través de un cambio de modalidad. También, estos autores destacan que el éxito de la virtualidad deriva de la prevención ante factores de riesgo asociados al entorno y elementos técnicos.

En este sentido, y en consideración a las características específicas de un curso en línea para adultos mayores, es importante emplear estrategias pedagógicas adecuadas, proporcionar un acompañamiento y explicación correspondiente por el docente que posibiliten el éxito de aprendizaje desde dicha modalidad. A la par, el diseño de los cursos se debe enmarcar en principios andragógicos que permitan el aprendizaje autónomo, autodirigido y automotivado, para favorecer a la disminución de la brecha digital, la marginación y exclusión en los diferentes entornos de los adultos mayores (Canchola González, 2019; Girón, 2020; Lacorte y Jaroslavsky, 2020).

Aunado a lo anterior, la andragogía favorece el proceso de aprendizaje, basado en dos vertientes: el aprender a aprender y el decidir aprender, ligados a la experiencia y aplicación del conocimiento en los adultos (Ubaldo Pérez, 2009). A su vez, los principios andragógicos garantizan la participación y desarrollo de conocimientos de los adultos mayores. Asimismo, es importante integrar la actividad social de esta población a través del contenido que aprenderá (Sarell Galarraga, 2020).

Con base en los antecedentes, así como en las características del PAT, se identifica un área de oportunidad en el desarrollo de una propuesta que considere los siguientes elementos:

- Curso en línea, que permita la alfabetización digital de adultos mayores a pesar de las restricciones sanitarias impuestas por la pandemia.
- Principios andragógicos, que potencien el aprendizaje del adulto mayor, considerando que los cursos ofertados por el PAT están diseñados para la población en general, aunque la población que acude en mayor medida a los cursos son adultos mayores.
- Competencia “Creación de contenido digital”, que amplíe las competencias requeridas en la sociedad digital ante la normalización de las tecnologías en la pandemia, y que genere continuidad de las competencias digitales contempladas en el PAT.

Esta propuesta se enmarca en la innovación educativa, la cual Sein-Echaluze Lacleta, Fidalgo Blanco y García Peñalvo (2014) definen como un proceso eficaz, eficiente, acorde a las necesidades de una población y que pueda replicarse; en el cual se modifican elementos de la formación para mejorar el aprendizaje. En este aspecto, el proyecto desarrollado considera una serie de etapas planificadas para su óptima realización; se basa de un análisis de

necesidades de los adultos mayores con respecto a la competencia de creación de contenido digital; emplea principios andragógicos que mejoran el aprendizaje de la población considerada; las actividades y recursos diseñados se adaptan a las características y necesidades de los participantes; y se emplean las TIC en la implementación del curso, para que los participantes puedan acceder al curso en momentos y lugares diferentes.

Marco teórico

Brecha digital

La brecha digital es aquel desfase, distinción o división entre las personas que tienen acceso al Internet, a las TIC, a los servicios ofrecidos por en la World Wide Web (WWW), así como habilidades necesarias para ser parte de la sociedad de la información y aquellas personas que no. Esta se puede clasificar de acuerdo con diversos factores, como lo son el económico, género, edad, educación y la ubicación geográfica. (OECD, 2001; UNESCO, 2020). Martín Romero (2020) describe a los factores mencionados anteriormente como:

- Económico: el coste de los equipos de cómputo, teléfonos inteligentes, Internet, entre otros, limita a las personas que no cuentan con los recursos económicos para acceder a ellos.
- Educación o Formación: la poca o nula formación que ha recibido una persona con respecto al empleo de algún equipo de cómputo o similar provoca que esta persona evite el uso de estos equipos.
- Ubicación geográfica: la zona donde viven las personas, por ejemplo, las personas que habitan en zonas rurales tienen menor acceso al Internet que aquellas que habitan en zonas urbanas.
- Idioma/Lengua: una persona que domina el idioma inglés tiene un mayor acceso a las TIC, al Internet y al empleo de estas.
- Sexo: en ciertas regiones el acceso a estas herramientas y servicios es condicionado de acuerdo con el sexo de la persona.
- Edad: conocido como brecha digital generacional, es aquella que limita a los adultos mayores al uso de las herramientas de las TIC y del Internet.

Adulto mayor

Para efectos de este trabajo se considera a un adulto mayor como un inmigrante digital, que de acuerdo con Prensky (2001) las personas se pueden diferenciar entre nativos e inmigrantes digitales. Este autor define a los primeros como aquellas personas que nacieron y crecieron en la era digital, los cuales están expuestos constantemente a los medios digitales y pueden emplear con facilidad dispositivos electrónicos y el internet; por otro lado, el autor define a los inmigrantes digitales como aquellas personas que no nacieron en la era digital y han tenido que adaptarse a este nuevo entorno.

En este sentido, Sánchez Zárate y García Morales (2020) complementan esta definición estableciendo que los migrantes digitales nacieron antes de los años 90's, los cuales no han convivido con las TIC al inicio de su vida, por lo que han tenido que adaptarse a estas. Aunado a esto, Pardo de la Parra, et al. (2020) establecen que los nativos digitales tienen menos de 45 años, mientras que los inmigrantes digitales son mayores a esta edad.

Alfabetización digital

La alfabetización digital se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades o competencias relacionadas con el manejo de las TIC, que se emplean en las actividades laborales, educativas e incluso de recreación de las personas; entre estas se encuentran la localización, análisis, creación, empleo y evaluación de la información, así como el empleo del internet para la comunicación a distancia (UNESCO, 2011; OECD; 2018). Dicha alfabetización considera diferentes competencias digitales, las cuales varían de acuerdo con los marcos de competencias digitales establecidos por organizaciones internacionales. La UNESCO (2018) establece que una persona alfabetizada digitalmente debe poseer las siguientes competencias:

- Creación de contenido digital: se enfoca en la programación; el empleo de licencias y derechos de autor; la integración y reelaboración de contenidos; y la creación de contenidos digitales.
- Seguridad: en esta se consideran aspectos como la protección de dispositivos; protección de datos personales y privacidad; protección de la salud y el bienestar; y la protección del medio ambiente.
- Alfabetización informacional y de datos: esta se relaciona con las actividades que involucran la información y contenido digital, como lo es la navegación, búsqueda, filtrado, evaluación y gestión de estos.
- Comunicación y colaboración: considera aspectos como la interacción (compartir y colaborar) a través de tecnología digitales, el compromiso con la ciudadanía, la netiqueta y la gestión de la identidad digital.
- Resolución de problemas: esta se concentra en la resolución de problemas técnicos, en la identificación de necesidades y respuestas con tecnología, el uso creativo de estas tecnologías y la identificación de las brechas de competencia digital.

Alfabetización digital en México

Además del programa AT del ITSON, existen programas ofertados por universidades y fundaciones mexicanas que buscan reducir la brecha digital, como el programa “Universidad para Adultos Mayores” de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el cual ofrece cursos gratuitos de informática básica. Asimismo, la “Biblioteca digital TELMEX” de la Fundación Carlos Slim dispone cursos de inclusión digital para la población en general. Ante eso, Mortis Lozoya et al. (2009) mencionan que estas iniciativas que buscan disminuir la brecha digital son sumamente importantes y requeridas en países en vías de desarrollo, debido a que existe una necesidad de crear una ciudadanía digital en la población.

En este sentido, Gutiérrez Diez (2020) menciona que, en México, la reducción de la brecha digital se enfoca en proporcionar internet gratuito en sitios públicos claves y en impartir cursos de capacitación y educación digital. Sin embargo, establece que existen necesidades en cuanto a los programas de alfabetización digital, como el considerar un avance paulatino e incluir contenidos acordes al contexto de cada región, elevar la complejidad del contenido de los cursos ofertados y desarrollar instrumentos claves que permitan medir con indicadores precisos el avance en la inclusión digital en México.

Aprendizaje en línea

En cuanto a la modalidad del curso, Pérez Pinzón (2021) define al aprendizaje en línea (también conocido como E-learning) como un paradigma de aprendizaje que se basa en la educación en línea o virtual, donde no es necesario preocuparse por factores como el tiempo

y el lugar. Además, menciona que en esta se emplean dispositivos electrónicos que pueden acceder a diferentes redes como el Internet. También establece que esta modalidad presenta diferentes ventajas, como lo es el acceso en cualquier momento y en cualquier lugar a los cursos y recursos educativos, por lo que los participantes pueden aprender a su propio ritmo. Asimismo, este autor menciona que el aprendizaje en línea se caracteriza por el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, a través del empleo de recursos informáticos. Con respecto al docente, este guía al estudiante mediante asesorías, donde resuelve dudas y evalúa los productos con el uso de rúbricas establecidas.

Aunado a esto, Girón (2020) establece que el éxito de aprendizaje desde una modalidad en línea depende de las estrategias pedagógicas adecuadas por el docente, así como de la apuesta de un modelo adecuado acorde a las características y necesidades de la población a educar. Lo anterior favorece la generación procesos de enseñanza y aprendizaje acordes al desarrollo de conocimientos que requiere de una sociedad digital.

En este mismo sentido, Bekisheva et al. (2019) afirman que el aprendizaje en línea es el medio más eficaz para reducir el riesgo de la exclusión social y proporcionar a los adultos mayores una educación continua en las TIC a través de programas de alfabetización tecnológica que impliquen la exposición de nuevas tecnologías de la información emergentes y eso solo puede lograrse a través de educación continua. Estos autores destacan los principales resultados que se relacionan con los principios andragógicos anteriormente descritos:

- La educación continua permite a los adultos mayores generar confianza en sí mismos, mostrar su creatividad, compartir sus habilidades y experiencia.
- Es importante desarrollar capacidades de adaptación ante nuevas condiciones de vida, tal como la que se ha evidenciado por la pandemia del COVID-19.
- El uso de las TIC tiene un efecto positivo en la personalidad del adulto mayor y aumenta significativamente la motivación para seguir aprendiendo.
- Es necesario considerar en el diseño de los programas las capacidades, motivaciones e intereses de los adultos mayores, así como las actividades que se encuentran desempeñando. Para el éxito de estos programas se debe seleccionar un enfoque competente y un método de enseñanza adecuado.

Principios andragógicos

Ubaldo Pérez (2009) define la andragogía como un aprendizaje basado en el aprender a aprender y decidir aprender, y destaca los siguientes aspectos importantes: el contenido a aprender es de mucha importancia para la persona mayor; el instructor del curso no debe menospreciar las habilidades del adulto mayor, sino que debe ser consciente de que este puede aprender el contenido planteado; el autoestima y motivación del adulto mayor debe tenerse en cuenta, para propiciar la autoconfianza de este en sus habilidades de aprendizaje. Aunado a esto, Fruto de Santana y Barrios (2021) afirman que la andragogía puede emplearse en el aprendizaje en línea, tomando en consideración la experiencia de los adultos mayores, permitiéndoles ser más activos en su desarrollo y experiencia de aprendizaje.

Moya (2015) establece que para el empleo de la Andragogía en el aprendizaje en línea deben considerarse los cinco principios de aprendizaje de adultos mayores propuestos por Malcolm Knowles, los cuales son:

- Aprendizaje autodirigido: el adulto mayor es responsable de sí mismo.
- Base experimental rica: el adulto mayor posee mucha experiencia en diferentes aspectos, que debe integrarse en las instancias de aprendizaje.

- Tareas de desarrollo que van asociadas con los papeles sociales, el aprendizaje del adulto mayor debe asociarse con alguno de los papeles que desempeña en su vida.
- Centrado en problemas: el aprendizaje de los adultos mayores se centra en la resolución de problemas o en la realización de tareas prácticas.
- Aplicación inmediata: la motivación hacia el aprendizaje de un adulto mayor es en mayor medida interna, ya que en esta influye el reconocimiento y satisfacción personal. Por tal motivo el conocimiento adquirido debe ser aplicado de manera inmediata.

Metodología

El proyecto se considera como de desarrollo, ya que como menciona Cotera Fretel (2012), este consiste en la creación de un producto que brinde alternativas de solución a las necesidades identificadas de un grupo o población a través de diversas actividades intencionadas y planificadas. En relación con esta definición, el proyecto realizado responde a las necesidades acontecidas por el COVID-19, al brindar un curso en línea para la alfabetización digital de adultos mayores el cual considera principios andragógicos acordes a las características de la población, al igual que la competencia digital de creación de contenido digital, la cual es una competencia requerida en la sociedad digital.

La metodología empleada es el modelo de diseño instruccional ADDIE (Ver Figura 1), que, de acuerdo con Morales González, Edel Navarro y Aguirre Aguilar (2014), el nombre de este es un acrónimo de las fases por las que está compuesta, las cuales son: *Analyze* (Análizar), *Design* (Diseñar), *Develop* (Desarrollar), *Implement* (Implementar) y *Evaluate* (Evaluar). Estos autores mencionan que es un “marco de trabajo general” para la creación de diseños instruccionales, es simple de realizar y flexible en la adaptación de los factores que conforman cada fase, lo cual conlleva a la eficacia de este.

Figura 1: Descripción de las fases del modelo de diseño instruccional ADDIE

Análisis	•Análisis de la población, contexto y necesidad con el fin de identificar las condiciones, recursos, problemáticas y posibles soluciones.
Diseño	•Con base en la información obtenida en el análisis, se establecen ideas respecto a los contenidos a abordar, la organización de estos y los objetivos del curso.
Desarrollo	•Se desarrollan, prueban y validan los contenidos, recursos necesarios, actividades y estrategias de evaluación descritas en el diseño del programa, los cuales son fundamentales para la siguiente fase.
Implementación	•Se concreta el ambiente de aprendizaje donde se involucra a los participantes y se les hace interactuar con los recursos creados.
Evaluación	•Se valora la calidad de los elementos que componen curso a través de un instrumento de evaluación aplicado a los participantes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2022)

A continuación, se presentan las actividades realizadas y los resultados obtenidos por cada una de las fases del modelo ADDIE.

Fase de Análisis

Para el análisis de la población, del contexto y de la necesidad, se empleó un estudio de corte cuantitativo y de alcance descriptivo. En tal sentido, se diseñó el instrumento “Alfabetización Digital: Creación de Contenido Digital” cuyo objetivo fue identificar las necesidades, características e intereses de la población sobre los contenidos digitales en sus ámbitos profesional, educativo y cotidiano. Dicho instrumento consistió en un cuestionario, que de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Basptista Lucio (2014) es un conjunto de preguntas organizadas, estructuradas e intencionadas que permiten la medición de una o más variables del estudio. Este contó con veintiún ítems en tres secciones: “Datos sociodemográficos”, “Contenidos digitales en el ámbito profesional, educativo y cotidiano” y “Formación continua”.

Referente a la validación del instrumento, se empleó el método de juicio de expertos. Robles Garrote y Rojas (2015) establecen que este procedimiento permite verificar la validez y fiabilidad de un instrumento en una investigación, y se basa en la opinión informada de personas especializadas en el tema, a través de valoraciones y juicios. Se contó con la participación de cinco expertos en el área de alfabetización digital e investigación, los cuales validaron el instrumento a través de un “Formato para juicio de expertos”.

En dicho formato se solicitó la valoración de los jueces en las preguntas de la primera y tercera sección del cuestionario; con base en una escala tipo Likert, donde se valoró con 1 si el ítem se rechaza, con 2 si se acepta con modificaciones y con 3 si se acepta sin modificaciones. En la sección dos, además de la valoración, se les indicó que comentaran los ítems. Para el análisis de estas valoraciones se empleó la media, desviación estándar y el rango intercuartílico (RIC), donde: $RIC \leq 1$ el ítem se acepta sin modificaciones, $1 > RIC \leq 2$ el ítem se acepta con modificaciones y $RIC > 2$ el ítem se rechaza.

En cuanto a la recolección de información, el cuestionario se adaptó a modalidad virtual a través de Google Forms, con el fin de facilitar el proceso. La implementación se realizó por medio de las redes sociales del ITSON, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la UADY y por correo electrónico de los participantes del PAT, durante un periodo de tres semanas. Entre las consideraciones éticas implementadas durante el proceso se encuentran la confidencialidad de las respuestas, el carácter voluntario y anonimato de los participantes.

De los resultados más relevantes del instrumento aplicado, se tiene que participaron 25 personas, de los cuales diecinueve (76%) son mujeres y seis (24%) hombres, cuyo rango de edad es de 22 a 66 años, con un promedio de 51 años; estos cuentan con los dispositivos suficientes y conexión a Internet para formarse en un curso en línea. Se identificó una necesidad de aprendizaje sobre la creación de imágenes y videos, puesto que son los contenidos digitales con los que mayormente interactúa la población de estudio en su ámbito profesional, educativo y cotidiano. Por último, se determinó el interés por participar en un curso en línea enfocado en esta temática, con una disposición de una a tres horas a la semana.

Aunado a esto, se realizó una revisión de la literatura que permitiera identificar los referentes teóricos y trabajos similares relacionados con la alfabetización digital, competencias digitales actuales y los principios andragógicos en cursos en línea. Acerca de la competencia de creación de contenido digital, la UNESCO (2018) establece que consiste en la creación y edición de los contenidos digitales enmarcado en los derechos de autor y licencia, para la integración de información de un conocimiento existente. En lo que concierne a los principios andragógicos en cursos en línea, Moya (2015) establece que se deben considerar los cinco principios de aprendizaje de adultos mayores propuestos por Malcolm Knowles:

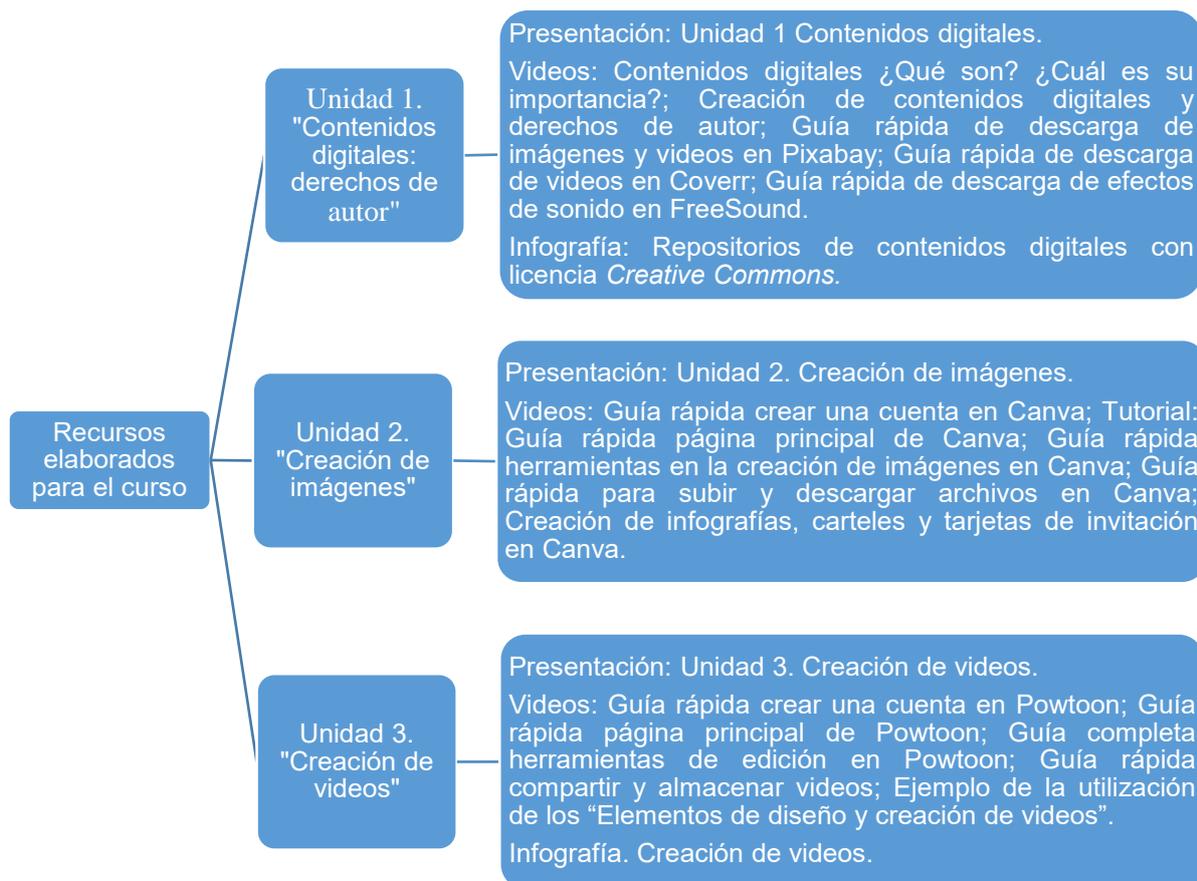
Fase de Diseño

En esta fase se nombró el curso “Contenidos digitales: Creación de Imágenes y Videos”, y definió el objetivo: “Desarrollar contenidos digitales mediante los programas Canva y Powtoon; para favorecer sus actividades profesionales, educativas y cotidianas”. Se organizó el curso en tres unidades: “Contenidos digitales: derechos de autor”, “Creación de imágenes” y “Creación de videos”. Y se planteó una duración de tres semanas; cada semana con una sesión síncrona de una hora y trabajo asíncrono de cuatro horas.

Fase de Desarrollo

Con base en la fase anterior, se crearon y validaron veintiún recursos de aprendizaje a utilizar en la fase de implementación (ver Figura 2). Se elaboraron tres actividades de aprendizaje; la primera referente a la descarga de imágenes, videos y efectos sonoros en repositorios de contenidos digitales con licencia *creative commons*; la segunda era sobre la creación de imágenes a través de la plataforma Canva; y la tercera era alusiva a la creación de videos en Powtoon. Todas estas actividades se enmarcaron en los ámbitos profesional, educativo y cotidiano de los participantes. De igual manera, se realizaron listas de verificación y rúbricas como métodos de evaluación.

Figura 2: Recursos elaborados para el desarrollo del curso.



Fuente: Elaboración propia (2022)

Fase de Implementación

Al inicio de la fase de implementación, se empaquetaron los recursos educativos en la plataforma Google Classroom y se programaron las sesiones síncronas en Google Meet. Posteriormente, se procedió a promocionar el curso a través de redes sociales y por el correo electrónico de anteriores participantes del PAT, de lo cual se preinscribieron cuarenta y dos personas. El curso se implementó del 18 de octubre al 7 de noviembre de 2021. En la primera sesión se conectaron ocho adultos, de los cuales tres eran adultos mayores. Sin embargo, en el desarrollo del curso, se redujo el número de participantes a cinco, entre estos un adulto mayor. Por último, los principios andragógicos implementados se presentan a continuación:

- Aprendizaje autodirigido: el adulto mayor es consciente y responsable de su propio aprendizaje, se adapta a sus horarios para aprender sobre los contenidos digitales y la creación de estos. Por lo que solo se contaba con una hora de sesión síncrona en un horario que tuvieran disponible y con cuatro horas asíncronas a la semana para que revisaran los recursos y realizaran las actividades en su tiempo libre.
- Base experimental rica: la experiencia que el adulto mayor posee debe integrarse su aprendizaje. Ante esto, las actividades se prestaban para que el participante integrara su conocimiento sobre alguna temática al producto final.
- Tareas de desarrollo asociados a papeles sociales: el adulto mayor desempeña diferentes roles acordes a los diversos ámbitos de su vida, que deben servir de orientación a su aprendizaje. Por tal motivo, las actividades y explicaciones consideraban una línea temática que fuera de interés o necesidad en los diversos ámbitos del participante.
- Centrado en problemas: referente a la preferencia del adulto mayor a la realización de tareas prácticas. Las actividades y contenidos se basaban en los intereses o necesidades del participante, por lo que el producto final de estos permitía ser aplicado y funcional en su contexto real.
- Aplicación inmediata: relacionado con la motivación interna del adulto mayor al implementar el conocimiento adquirido de manera inmediata. En este sentido, el participante podía crear los contenidos digitales a la par de visualizar los recursos y explicaciones proporcionados.

Fase de Evaluación

Para el desarrollo de esta fase, se emplearon listas de cotejo y rúbricas para las actividades, en las que se valoraban los elementos considerados, la información presentada, la gramática y ortografía. Con respecto a la valoración del curso, se empleó un cuestionario proporcionado por el PAT, el cual evaluaba a los facilitadores, los materiales y la plataforma. En cuanto a los resultados más destacados de la evaluación de las actividades, el 80% (4) de los participantes demostraron capacidad para utilizar las herramientas de diseño y edición de Canva y Powtoon. Estos emplearon dichos programas para crear imágenes y videos útiles en su ocupación actual, lo cual evidenció el desarrollo satisfactorio de la competencia digital. De igual manera, se enfatiza que el adulto mayor obtuvo una calificación perfecta en todas las prácticas y mantuvo una participación activa durante el desarrollo del curso.

En relación con los resultados de la evaluación del curso por parte de los participantes, estos destacan que los objetivos y contenidos planteados son adecuados y aplicables a sus diversas actividades. Además, expresan que las explicaciones en las sesiones síncronas fueron claras y detalladas; los materiales y actividades facilitaron el proceso de aprendizaje; el curso les proporcionó aprendizajes teóricos y prácticos; y que se sienten satisfechos con los aprendizajes y habilidades desarrollados al completar el curso. Cabe destacar que el adulto mayor, a diferencia de sus compañeros, fue más expresivo y detallado en los reactivos donde

se le solicitaba describir o explicar, así como situar su aprendizaje en su contexto. Por último, los participantes consideran como área de mejora del curso, aumentar el tiempo de sesión síncrona para abordar con mayor profundidad los contenidos.

Conclusiones

En conclusión, la alfabetización digital de los adultos mayores es una tarea sumamente importante para lograr una igualdad de oportunidades en la sociedad digital tras la pandemia del COVID-19, por lo que se requieren implementar acciones por parte de instituciones educativas y del Estado que permitan el desarrollo de competencias digitales en esta población. Asimismo, los principios andragógicos deben ser considerados en el diseño, desarrollo e implementación de los programas de alfabetización, ya que como en este curso, mejoran el proceso de aprendizaje del adulto mayor.

Los participantes demostraron la capacidad de utilizar las herramientas de edición y diseño de los programas Canva y Powtoon para desarrollar imágenes y videos. Igualmente, estos emplearon los derechos de autor y consideraron el mensaje que deseaban transmitir en la elaboración de los contenidos digitales. Además, los productos generados son útiles para el desempeño de sus diversas actividades. Con todo lo mencionado, se evidencia que los participantes desarrollaron la competencia en creación de contenidos digitales en imágenes y videos.

En relación con las implicaciones y recomendaciones para la réplica del curso, se considera la capacitación de los instructores en los principios andragógicos y en la temática del curso; el enfoque de investigación debe ampliarse a uno mixto o cualitativo para conocer en mayor medida los intereses de la población en las competencias digitales, así como su sentir sobre los cursos en línea; y considerar una evaluación a corto, mediano y largo plazo, que permita conocer el avance de la competencia en los adultos mayores, el cambio en sus necesidades digitales y los contextos en que los ocupan los contenidos digitales. Además, con base en los resultados obtenidos del curso, se identificó que la población que no era adulta mayor también se benefició con el diseño basado en principios andragógicos. Por lo que en futuras intervenciones se recomienda emplear estos principios, ya que integran de manera adecuada a los adultos mayores y la demás población no se ve afectada.

Por último, se presentaron dificultades en el desarrollo del curso, como lo son la falta de tiempo y fallas de conectividad. Sin embargo, se considera como la principal dificultad al bajo número de adultos mayores participantes en el curso, teniendo en consideración la cantidad de interesados durante la fase de Análisis. Ante esto, como parte de la investigación a futuro, se plantea el identificar las causas o motivos que provocan la falta de participación y deserción de los adultos mayores en cursos de modalidad virtual.

Referencias bibliográficas

AGUILAR PASSANO, María del Pilar (2011). "Andragogía, educación durante toda la vida", en *Revista Uruguaya de Cardiología*, Vol. 26, N° 3, Sociedad Uruguaya de Cardiología, 171-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479749247001>.

BEKISHEVA, Tatiana G.; KOVALENKO, Natalia A. y GASPARYAN, Gayane A. (2017). "E-learning as a Model of Lifelong Education for Older Adults" en Bekirogullar Zafer (Ed.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Vol. 19, 67-73. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312512894_E-learning_as_a_Model_of_Lifelong_Education_for_Older_Adults

BENAVIDES ROMÁN, Alexander Masías y CHIPANA FERNÁNDEZ, Yolanda Maribel (2021). "Competencias digitales en adultos mayores y acceso a la justicia: una revisión sistemática", en *Revista de Derecho*, Vol. 6, N° 1, Universidad Nacional del Altiplano, 182-194. Recuperado de: <http://revistas.unap.edu.pe/rd/index.php/rd/article/view/121>

CANCHOLA GONZÁLEZ, José Antonio (2019). “La alfabetización digital de adultos en ambientes virtuales de aprendizaje, el caso de xMOOC en sustentabilidad energética. (tesis doctoral)”, en *Tecnológico de Monterrey*, Monterrey, México. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636055>

CARENZIO, Alessandra; FERRARI, Simona y HEIKKINEN, Päivi Rasi (2021). “Older People’s Media Repertoires, Digital Competences and Media Literacies: A Case Study from Italy”, en *Education Sciences*, Vol. 11, N° 10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/354870191_Older_People's_Media_Repertoires_Digital_Competences_and_Media_Literacies_A_Case_Study_from_Italy

COTERA FRETTEL, Alfonso (2012). *Manual: Elaboración de proyectos de desarrollo*. Lima, Perú: Comunicaciones aliadas.

ESCUDE, Santiago; LIESEGANG, Ramiro y RIVOIR, Ana (2020). “Usos y competencias digitales en personas mayores beneficiarias de un plan de inclusión digital en Uruguay”, en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Vol. 10, N° 1, Universidad de la República de Uruguay, 53-76. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262020000100053&script=sci_abstract

FLORES CABELLO, Luz María (2020). “La alfabetización digital en el público adulto mayor. Un acercamiento desde la comunicación de las relaciones públicas en Perú”, en *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, Vol. 11, N° 2, Universidad de los hemisferios (Ecuador) 63–80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344408391_La_Alfabetizacion_digital_en_el_publico_adulto_mayor_Un_acercamiento_desde_la_comunicacion_de_las_relaciones_publicas_en_Peru

FRUTO DE SANTANA, Omayra, y BARRIOS, Bárbara (2021). “Enseñanza andragógica para analfabetos tecnológicos”, en *Centros: Revista Científica Universitaria*, Vol. 10, N° 2, Universidad de Panamá, 73-91. Recuperado de: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/2249>

GIRÓN, Ever Tique (2020). “Plataformas E-Learning: transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en *Revista Ideales*, Vol. 11, N° 1, Universidad del Tolima, 90-92. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2307>

GÓMEZ NAVARRO, Dulce Angélica; ALVARADO LÓPEZ, Raúl Arturo; MARTINEZ DOMÍNGUEZ, Marlen y DÍAZ DE LEÓN CASTAÑEDA, Christian (2018). “La brecha digital: una revisión conceptual y aportes metodológicos para su estudio en México”, en *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, Vol. 6, N° 16, Universidad Autónoma de México, 47-62. Recuperado de: <https://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/62611>

GUTIÉRREZ DIEZ, María del Carmen; BORDAS BELTRÁN, José Luis y ARRAS VOTA, Ana María de Guadalupe (2020). “Competencias digitales e innovación. Análisis de la iniciativa Punto México Conectado”, en *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, N° 1, Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig-Salabarría S.C, Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2398>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BASPTISTA LUCIO, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA (2022). *Servicios: Alfabetización Tecnológica*. Ciudad Obregón, Sonora: ITSON. Recuperado de: <https://www.itson.mx/servicios/alfatec/Paginas/informacion.aspx> (13/01/22).

KURIC KARDELIS, Stribor; CALDERÓN GÓMEZ, Daniel y SANMARTÍN ORTÍ, Anna (2021). “Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas

experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento”, en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 14, N° 1, Asociación de Sociología de la Educación, 63-84. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/18265/0>

LACORTE, Natalia y JAROSLAVSKY, Shirley (2020). “Personas mayores y educación en tiempos de pandemia. El caso del Programa de la Universidad Nacional de Quilmes para Adultos Mayores”, en *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 6, N° 2, Universidad Nacional de la Plata, 1-12. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6925>

LETELIER LOYOLA, Enrique (2019). “Acceso a la justicia y brecha digital en los adultos mayores. Informe sintético sobre la cuestión en Chile”, en *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, N° 5, Université de Limoges, 1-13. Recuperado de: <https://www.unilim.fr/trahs/1374>

MARTÍN ROMERO, Ana María. (2020). “La brecha digital generacional”, en *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, N° 151, Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, 77-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7464144.pdf>.

MARTÍNEZ-ALCALÁ, Claudia I.; CADENA-ORTÍZ, Ana Karen y JIMÉNEZ-RODRÍGUEZ, Brenda (2020a). “Educación en línea en personas adultas mayores ante la contingencia sanitaria COVID-19”, en Sánchez Rivas, Colomo Magaña, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez (Eds.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, 1185-1195. Málaga, España: UMA Editorial. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7787775>

MARTÍNEZ-ALCALÁ, Claudia I.; GONZALÉZ-VERA, Cinthia N. y PÉREZ-PERÉZ, Yonal M. (2020b). “Aplicaciones TIC para reforzar el aprendizaje y la alfabetización digital en el adulto mayor”, en Sánchez Rivas, Colomo Magaña, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez (Eds.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, 1711-1721. Málaga, España: UMA Editorial. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7787723>

MARTÍNEZ-ALCALÁ, Claudia; ROSALES-LAGARTE, Alejandra, JIMÉNEZ-RODRIGUEZ, Brenda; GALINDO-LUNA, Dulce A.; RAMÍREZ-SALVADOR, José A.; AGUILAR-LIRA, Lizbeth; HERNÁNDEZ-ALONSO, Esmeralda; LÓPEZ-NOQUEROLA, José Sócrates y AGIS-JUAREZ, Raúl A. (2019). “Aprendizaje de las TIC por parte de los adultos mayores: Experiencias, necesidades y estilos de aprendizaje”, en *CISTI (Iberian Conference on Information Systems & Technologies / Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação) Proceedings*, Coimbra, Portugal. 1-6. Recuperado de: <http://revistas.unap.edu.pe/rd/index.php/rd/article/view/121>

MARTÍ-NOGUERA, Juan José (2020). “Sociedad digital: gestión organizacional tras el COVID-19”, en *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. 25, N° 90, Universidad del Zulia, 394-401. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559021>

MORA-CHAVARRÍA, Jafet Darío y GONZÁLEZ-MATAMOROS, Rodolfo Antonio (2022). “Inclusión digital de la persona adulta mayor: Una revisión documental”, en *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, Vol. 33, N° 1, Instituto de Estudios Latinoamericanos, 157-178. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/issue/view/1333>

MORALES GONZÁLEZ, Berenice; EDEL NAVARRO, Rubén y AGUIRRE AGUILAR, Genaro. (2014). “Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos”, en Esquivel Gámez (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (27-40). Veracruz, México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf.

MORTIS LOZOYA, Sonia Verónica; OCHOA ALCANTAR, José Manuel y CHÁVEZ SANTIAGO, Dayanne Paola (2009). “Aplicación, utilidad y beneficios de lo aprendido por los adultos en los cursos del programa de alfabetización tecnológica” [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1623-F.pdf

MOYA, Rodrigo. (2015). “Modelo estratégico para buenas prácticas del diseño instruccional de contenidos E-learning enfocado en organizaciones. (tesis de maestría)”, *Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile*. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136820>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (08/12/21).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículo para profesores*. Paris: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099> (10/12/21).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020). *Digital Divide*. Glosario de la UNESCO. Recuperado de: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=704#:~:text=Digital%20divide%20refers%20to%20the,are%20excluded%20from%20these%20services>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2001). *Understanding the Digital Divide*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/internet/ieconomy/1888451.pdf> (20/02/21).

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publications. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (20/02/21).

PARDO DE LA PARRA, José María., GÓMEZ GUERRERO, A., y MORENO NARCISO, Á. (2020). Gran problema de la actualidad: “La brecha digital generacional”, en Figueroa Benítez (Ed.) *Digitalización de la comunicación: sistemas, brechas, alfabetización y educomunicación*, 31-46. Sevilla, España: Egregius ediciones. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/105709/978-84-18167-53-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=32>

PÉREZ PINZÓN, Luis Rubén (2021). “Formación en e-learning para el magisterio: perspectivas del convenio entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)”, en *Revista Academia y Virtualidad*, Vol. 14, N° 1, Universidad Militar de Nueva Granada, 101-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7959916>

PRENSKY, Marc. (2001). “Digital natives, digital immigrants”, en *On the Horizon*, Vol. 9, N° 6, Emerald Publishing, 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

ROBLES GARROTE, Pilar y ROJAS, Manuela del Carmen (2015). “La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada”, en *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, Vol. 9, N° 18, Universidad Nebrija, 124-139. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

ROMÁN-GARCÍA, Sara; ALMANSA-MARTÍNEZ, Ana y CRUZ-DÍAZ, María del Rocío (2016). “Adults and Elders and their use of ICTs. Media Competence of Digital Immigrants”, en *Comunicar*, Vol. 24, N° 49, 101–109. Recuperado de:

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=49&articulo=49-2016-10> doi: 10.3916/C49-2016-10.

SÁNCHEZ ZÁRATE, Alejandro y GARCÍA MORALES, Karina (2021). “Análisis comparativo sobre nativos, migrantes digitales y brecha digital profunda en México y Uruguay, 2016”, en *Anuario Iberoamericano de Derecho Internacional Penal*, N° 8, Universidad del Rosario, 1-29. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/anidip/article/view/9901>

SARELL GALARRAGA, Juan Javier (2020). “Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía”, en *Educación en Contexto*, Vol. 6, N° 11, Universidad Nacional Abierta de Venezuela, 48-69. Recuperado de: <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/119>

SEIN-ECHALUCE LACLETA, María Luisa; FIDALGO BLANCO, Ángel y GARCÍA PEÑALVO, Francisco Javier (2014). “Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013”, en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, N° 44, Universidad de Murcia, 1-5. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/254011>

SILVA MORÍN, Luz Amparo; ESCALERA SILVA, Luz Alejandra y LÓPEZ ESTRADA, Raúl Eduardo (2020). “Experiencia digital de los adultos mayores frente al COVID-19: el caso del programa universidad para los mayores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México”, en *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, N° 10, Red Iberoamericana de Pedagogía, 217–236. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1100>

TEJEDA ANAYA, María Antonieta (2019). “Ciudadanía Digital”, en *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, Vol. 7, N° 14, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 30-33. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/4185>

UBALDO PÉREZ, Samuel (2009). *Modelo Andragógico, Fundamentos*. México: Editorial de la Universidad Valle de México.

VALENZUELA VALENCIA, Víctor Hugo (2015). “Apuntes andragógicos y su acercamiento a la alfabetización tecnológica en adultos”, en González, Rodríguez, Zavala y Vázquez (Eds.), *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos*, 25- 47. México: Tabook. Recuperado de: <https://1library.co/document/y8gox9mr-apuntes-inclusi%C3%B3n-conocimiento-alfabetizaci%C3%B3n-tecnol%C3%B3gica-adultos.html>

VALENZUELA VALENCIA, Víctor Hugo; VILLAVICENCIO AGUILAR, Domingo y LIMÓN ULLOA, Roberto (2016). “La alfabetización digital en adultos: un panorama general de los problemas, retos y soluciones en el siglo XX”, en *EDU review*, Vol. 4, N° 2, 87–93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8632168>

VÁSQUEZ-RIZO, Fredy Eduardo; GARCÍA-TORRES, Daniela; VALENCIA-PIZARRO, María Camila y GABALÁN-COELLO, Jesús (2020). “Análisis de la apropiación tecnológica en el adulto mayor. Más allá de la edad”. *Ánfora*, Vol. 27, N° 49, Universidad Autónoma de Manizales, 125–141. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/346483299_Analisis_de_la_apropiacion_tecnologica_en_el_adulto_mayor_Mas_alla_de_la_edad

VILLELA CORTÉS, Fabiola y CONTRERAS ISLAS, David Sebastián (2021). “La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México”, en *Academia y Virtualidad*, Vol. 14, N° 1, Universidad Militar Nueva Granada, 169-187. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5395>

Cita sugerida: CAN POOT, Alan Lorenzo; CEN PECH, María Virginia; HERNÁNDEZ RAVELL, Gabriel y QUIÑONEZ PECH, Sergio Humberto (2022). “Desarrollo de un curso en línea para adultos mayores enfocado en el desarrollo de la competencia de creación de contenidos digitales en tiempos de COVID-19” en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 11, 119-136. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 28 de agosto de 2022

Aceptado: 5 de setiembre de 2022