

Autoridades

Rectora
Esp. María Julia Oliva Cúneo

Vicerrector
Ab. Daniel Artaza

Secretario de Coordinación y Asuntos Legales
Ab. Juan Valfré

Secretario de Administración y Recursos Humanos
Cdor. Marcelo Cuello

Secretario Académica y de Posgrado
Mgter. Jorge Jaimez

Secretario de Extensión
Dr. Gonzalo Pedano

Secretario de Bienestar Estudiantil y Graduados
Prof. Enzo Valzacchi

Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología
Dra. Alicia Olmos

Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica y Productiva
Lic. Juan Gimenez Grella

Facultad de Arte y Diseño
Dra. Viviana Fernández

Facultad de Educación y Salud
Dra. Mariana Etchegorry

Facultad de Turismo y Ambiente
Lic. Fernando Westergaard

Facultad de Educación Física
Mgter. Analía Tita

Sede Regional Bell Ville « Mariano Moreno »
Lic. Alicia Inés Geminiani

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora

Dra. Alicia Olmos, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editores

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Prof. Daniela Leiva Mora, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Diseñador editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Correctora de estilo

Prof. Alexa Cotignola, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba, Argentina

Comité Asesor

Dra. Beatriz Caputto, Academia Nacional de Ciencias, Argentina

Dr. Igor Cigarroa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Dr. Ricardo Dal Farra, Concordia University, Canadá

Dra. María Tibusay Márquez, Universidad Austral de Chile, Chile

Dr. Claudio Pinto Nunes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Dr. Elkin Rios, Universidad Católica de Oriente, Colombia

Comité Científico

Prof. Ma. Griselda A. Amuchástegui, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Lic. Florencia Camila Ayelén Ávila, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mgtr. Jorge Pío Pablo Bettolli, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Arq. Mariela Chinellato, Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos, Argentina

Lic. Carlos Luis Facciano, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Octavio Falconi, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Pablo Rafael Fernández, Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina

Mgtr. Natalia Paola González, Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Dra. Noemí Lorca, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Dra. Fabiana Martínez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Karina Tatiana Monrroy Montecinos, Universidad Andrés Bello, Chile

Mgtr. Valeria Muñoz-Palma, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Mgtr. Lilia Nakayama, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Mgtr. Juan Manuel Pineda, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Dra. Andrea Porello, Universidad Siglo 21, Argentina

Dra. Paula Reinoso, Instituto de Estudios sobre Derecho, Justicia y Sociedad, CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Lic. Melisa Rodríguez Oviedo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. María Lucía Tamagnini, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Equipo técnico

Asistente editorial

Dra. Lucía Ríos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dis. Oscar Albrieu, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseño de logo y arte de tapa

Lic. Ariel Tavella, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Palabras de la Rectora

Es un placer compartir con ustedes la última edición de *Investiga+*, una publicación que de manera sostenida ha logrado reflejar no solo el trabajo investigativo de nuestra comunidad académica, sino también el compromiso de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) con la generación de conocimiento transformador. Esta revista, junto con otras iniciativas académicas de nuestra institución, es un claro ejemplo de los valores fundamentales que guían nuestro accionar: la calidad, la innovación, el compromiso social y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la UPC entendemos que las publicaciones académicas son un pilar fundamental para la consolidación de nuestra identidad institucional. A través de ellas, damos visibilidad a los avances de nuestras investigaciones, promovemos el debate académico y contribuimos a la construcción de saberes que impactan directamente en nuestra comunidad y en el entorno más amplio. Nuestra publicación *Investiga+* se ha consolidado como un referente en este sentido, mostrando la capacidad de nuestra universidad para generar investigaciones relevantes, tanto a nivel local como regional.

Apostamos a seguir consolidando las publicaciones de la UPC como un espacio de producción de conocimiento de calidad, que no solo se limite a ser un reflejo del trabajo académico, sino que también impulse transformaciones en los diferentes ámbitos en los que intervenimos y contribuya, desde una perspectiva federal, al desarrollo sostenido de cada uno de los territorios y realidades de nuestra provincia. Este objetivo se refiere tanto a la difusión de las investigaciones, como a la creación de un ecosistema de colaboración, en el que nuestros docentes, estudiantes e investigadores sigan aportando desde su mirada única, comprometida con las problemáticas actuales y en beneficio de la comunidad.

Es, por tanto, un motivo de orgullo institucional para nosotros contar con publicaciones como *Investiga+*, que no solo son un medio de difusión, sino un reflejo de la identidad de nuestra universidad y de su compromiso con el desarrollo académico, social y cultural de nuestra provincia y de toda la región.

Aprovecho esta ocasión para hacer un llamado a toda la comunidad académica de la UPC a continuar trabajando mancomunadamente para fortalecer este proyecto colectivo, que es de todos. La participación de cada una/o de ustedes es esencial para conti-

nuar este camino hacia la consolidación de nuestras publicaciones académicas y avanzar así en la construcción de una universidad que sea un referente en el ámbito de la producción de conocimiento transformador.

Esp. María Julia Oliva Cúneo
Rectora, Universidad Provincial de Córdoba

Editorial

Desde la revista *Investiga+* de la Universidad Provincial de Córdoba celebramos con entusiasmo la publicación del séptimo número, consolidando un espacio primordial para la difusión de conocimientos y reflexiones que integran las ciencias sociales y humanidades con la realidad social y cultural de todo el territorio de la provincia de Córdoba. Este nuevo número reúne una selección de artículos que abordan temas diversos y urgentes desde perspectivas innovadoras, fomentando el diálogo crítico y el compromiso con el conocimiento como bien público.

Este volumen pone en evidencia el compromiso de nuestra universidad, La Provincial, con la producción de saberes accesibles y transformadores. Los trabajos aquí presentados ejemplifican la riqueza y diversidad de enfoques que se promueven desde nuestra comunidad académica, ofreciendo visiones que no solo analizan el presente, sino que también proyectan caminos para el futuro.

De esta manera, la publicación reúne un conjunto de artículos que reflejan el compromiso de la Universidad Provincial de Córdoba con la producción de conocimiento crítico y transformador. Cada investigación aborda temas contemporáneos desde una perspectiva situada, poniendo en diálogo las ciencias sociales y humanidades con los desafíos de nuestro contexto local y regional.

Uno de los aspectos destacados de este volumen es su enfoque interdisciplinar: teorías de diversos campos de conocimiento se articulan para ensayar respuestas a problemáticas complejas. Los estudios combinan metodologías rigurosas con reflexiones profundas, abarcando temas como la preservación del patrimonio cultural, el desarrollo del turismo sostenible, la educación ambiental y la promoción de la accesibilidad en las universidades. Este enfoque inclusivo y orientado al impacto social subraya la importancia de construir sociedades más equitativas y sostenibles.

Además, los artículos reflejan un interés por fortalecer la relación entre academia y territorio, a través del análisis de políticas públicas, la implementación de prácticas educativas innovadoras y la formación en competencias digitales. Estos trabajos no solo destacan la relevancia de las universidades en la transformación social, sino que también ratifican su papel en la construcción de un conocimiento accesible y alineado con las necesidades actuales.

Investiga+ reafirma así su misión de ser un puente entre la investigación y la sociedad, y nos convoca a continuar reflexionando y actuando sobre el mundo que habitamos. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estos textos y a sumarse a la construcción de un conocimiento que transforme realidades.

Dra. Alicia Olmos
Secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología

Índice

Palabras de la Rectora	IV
Editorial	VI
<i>Evangelina Marelli, Jorge Sebastián Toloza, Daniel Enrique Silverman</i>	
El rótulo arquitectónico en la fachada de la escuela	
Presidente Sarmiento (Córdoba, Argentina): Una perspectiva proyectual y patrimonial	9
<i>Carolina Mahler</i>	
Análisis sistémico-funcional de entrevistas a compositoras musicales cordobesas	
La construcción de identidad en posición Temática	41
<i>Nicolás Alberto Trivi, Bárbara Catalano, María Eugenia Sosa</i>	
Chancaní y el Noroeste cordobés, un territorio periférico con potencial desarrollo turístico. Avances de un proceso de investigación	56
<i>Felipe Jacob Marín Isamit, Ferran Crespo i Torres, Bárbara Soledad Opazo Valenzuela</i>	
Hacia la Certificación Ambiental. Un estudio de caso en una escuela rural	74
<i>Paola Ivana Montich, Matias Leandro Sotomayor, Carolina Guadalupe Soto</i>	
Psicomotricidad en el ámbito sociocomunitario: aportes para un diagnóstico situado y participativo	98
<i>Paula Andrea Rubiolo, María Laura Chauvet, Carolina María Febre Tissera</i>	
Posiciones de Discapacidad y Accesibilidad: análisis de las producciones de estudiantes universitarios	116
<i>María Virginia Elisa Ferro, María Paz Molina, Silvina Brandana</i>	
Humanidades y bibliotecas digitales: Un caso de estudio sobre su conocimiento y uso	133
<i>Gustavo Orlando Ranzuglia, Leticia Elizabeth Luque</i>	
La evaluación en la formación inicial de profesorados y su relación con las capacidades cognitivas	150
<i>Marcelo Fabian Vitarelli, Rocío de las Nieves Orozco Sánchez</i>	
Culturas y conocimientos.	
Una experiencia de internacionalización del Curriculum universitario	168

El rótulo arquitectónico en la fachada de la escuela Presidente Sarmiento (Córdoba, Argentina): Una perspectiva proyectual y patrimonial

The architectural sign on the façade of the Presidente Sarmiento school (Córdoba, Argentina): A project and heritage perspective

*Evangelina Marelli**

*Jorge Sebastián Toloza***

*Daniel Enrique Silverman****

Resumen: Este artículo se enfoca en la Escuela Presidente Sarmiento, parte de un grupo particular de establecimientos cordobeses construidos durante el gobierno de Sabattini en el período 1936-1940. Si bien las “escuelas sabattinianas” han sido valoradas arquitectónicamente, los rótulos en sus fachadas no han corrido la misma suerte. Así, el estudio partió del supuesto de que las letras en la fachada de la citada escuela poseen valor gráfico y testimonial previo al diseño profesional. Para verificarlo, se analizaron investigaciones similares y sus marcos teóricos y metodológicos.

Luego se realizó un trabajo de campo que incluyó el relevamiento fotográfico por dron, la medición in situ y el hallazgo del plano original de la rotulación. Con esos datos se contextualizó históricamente el rótulo y se analizaron sus aspectos tipográficos, estilísticos y compositivos. La sistematización y fichado de toda esa información facilitó su análisis, lo que arrojó luz sobre el carácter proyectual del rótulo y su sintonía con el Movimiento Moderno y el estilo art déco, características que comparte con el edificio.

Por último, el estudio evidenció que esas letras han trascendido su función identificadora original, adquiriendo un valor patrimonial e histórico equivalente al de la propia edificación pero que es preciso activar.

Palabras clave: rótulo – arquitectura – diseño gráfico – tipografía – patrimonio.

Abstract: This article focuses on the Presidente Sarmiento School, part of a particular group of Cordoba schools built during the Sabattini administration in 1936-1940. Although the “Sabattini schools” have been valued architecturally, the signs on their façades have not suffered the same fate. Thus, the study was based on the assumption that the letters on the façade of the aforementioned school have graphic and testimonial value prior to the professional design. To verify this, similar investigations and their theoretical and methodological frameworks were analyzed.

* Lic. en Diseño (FAD-UPC). Docente en la ESAA Spilimbergo (FAD-UPC). evangelinamarelli@upc.edu.ar

** Lic. en Diseño (FAD-UPC). jorgetoloza.dg.ok@gmail.com

*** Lic. en Diseño (FAD-UPC), Esp. en la enseñanza universitaria del Diseño y la Arquitectura (FAUD-UNC). Docente en la ESAA Spilimbergo (FAD-UPC). dsilverman@upc.edu.ar

Recibido:
13/06/2024
Aceptado:
28/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

Then, field work was carried out, which included a photographic survey by drone, in situ measurements and the discovery of the original plan of the lettering. With these data, the sign was historically contextualized and its typographic, stylistic and compositional aspects were analyzed. The systematization and filing of all this information facilitated its analysis, which shed light on the design character of the sign and its harmony with the Modern Movement and the art déco style, characteristics that it shares with the building.

Finally, the study showed that these letters have transcended their original identifying function, acquiring a heritage and historical value equivalent to that of the building itself, but which needs to be activated.

Keywords: sign – architecture – graphic design – typography – heritage.

Introducción

La rotulación de edificios es tan antigua como la propia organización política de las ciudades. A partir de este concepto, en este trabajo partimos de la perspectiva de Huerta (2012), quien plantea que esos rótulos arquitectónicos participan de la construcción de la identidad de las urbes contemporáneas: “La ciudad es sobre todo un espacio escrito y cada ciudad tiene las letras que se merece” (Huerta, 2012, p. 5).

Por su parte, Balius (2012) señala que esas letras superan su función informativa original, ya que también reflejan las aspiraciones, tendencias estéticas, desarrollo tecnológico y otros aspectos históricos y culturales de la sociedad en la que vieron la luz.

Y si bien el conjunto de esas rotulaciones es diverso, este trabajo se enfoca en un subgrupo particular: la rotulación tridimensional fijada a las fachadas de los edificios para identificarlos por su nombre, y que se planifican como parte de la estructura total previo a la construcción del edificio. Esta clase de manifestaciones que Sims (1991) denomina “rotulismo arquitectónico” (p. 14) prescinde de las expresiones gráficas internas a los edificios, así como de otras que, aun siendo rotulaciones externas, son intervenciones efímeras, transitorias o espontáneas (letras pintadas, grafitis, lettering, etc.). Por muy interesantes que sean, esos signos gráficos se manifiestan disociados del proyecto edilicio y quedan fuera de nuestro abordaje.

De acuerdo a lo anterior, es claro entonces que el elemento tipográfico es algo clave en todo rótulo, entendiendo a la tipografía en un sentido amplio y como el “arte de diseñar letras y componer textos de tal modo que puedan leerse de un modo fácil, eficaz y agradable” (Kunz, 2003, párr. 1).

Si bien el estudio de los rótulos arquitectónicos en Latinoamérica es algo reciente, en los últimos años han surgido trabajos muy interesantes desde la perspectiva del diseño gráfico. Entre otros, podemos citar la investigación de Thiers Hernández y Ares (2018) sobre las letras urbanas históricas de Valparaíso. También interesa el rescate y digitalización de la rotulación de UTE en las fachadas de sus edificios montevideanos, trabajo coordinado por Benderski (s.f). En nuestro país, Ares y Osoreo (2017) plantean un estudio y rescate de las letras empleadas en los ferrocarriles argentinos, un aspecto desdeñado por quienes custodian el patrimonio ferroviario nacional. De manera similar, De Ponti (2012) ha dirigido un profundo estudio sobre los signos visuales de YPF y sus rotulados en diversos soportes, considerándolos como parte de la cultura material argentina.

En contraste, España parece más preocupada por esta temática, a juzgar por el mayor número de investigaciones que se desarrollan allí. Entre otras, a nivel académico pueden citarse las tesis doctorales de Koldo Atxaga Arnedo (2007) sobre la tipografía popular urbana en Bilbao, y la de Inmaculada Maluenda (2017) sobre los usos expresivos y simbólicos de la tipografía en la arquitectura. A estos estudios pueden sumarse otras iniciativas por fuera de la academia. Entre ellas pueden mencionarse el blog *Letras Recuperadas*, de Juan Nava (s.f.) dedicado al registro fotográfico y la digitalización de los rótulos comerciales e institucionales de Valencia; el relevamiento realizado por América Sánchez (2005) de alrededor de 1800 piezas, en el que incluye rótulos comerciales, pictogramas, números de portales, entre otros, de la gráfica urbana barcelonesa; y la obra de Leandro Lattes (2003), que recupera los rótulos de los pequeños comercios madrileños.

Ya fuera del ámbito hispanoamericano, en lengua inglesa existen valiosos precedentes de esta investigación. Entre otros, es posible citar los trabajos de académicos del campo de la tipografía y el diseño como Nicolette Gray (1960), Alan Bartram (1975), Jock Kinneir (1980) y Phil Baines y Catherine Dixon (2004). Estos estudios se enfocan en la riqueza visual e histórica de los rótulos públicos, destacando su contribución a la conformación de la trama visual de las ciudades.

Pese a todo lo que evidencian estos antecedentes, los rótulos de las edificaciones cordobesas a menudo son valorados solo en términos pragmáticos, sin considerar que forman parte del paisaje urbano con la misma legitimidad que el edificio que identifican. Por esto, no es extraño que esos rótulos no hayan suscitado un interés cultural equivalente a la edificación que señalan. La escuela Presidente Sarmiento, en particular, no es ajena a dicha situación.

Como fiel exponente de la obra pública del gobierno del Dr. Amadeo Sabattini (1936-1940), esa edificación escolar fue parte de las denominadas “Escuelas de Sabattini”, un conjunto de inmuebles que se concibieron a la luz de los preceptos del Movimiento Moderno. Duque (2014) comenta que estos establecimientos operaron como una materialización de los ideales de modernidad del gobierno de Sabattini, testimoniando las aspiraciones mediterráneas de la época.

Por esto es que estas escuelas han sido abordadas en el pasado con enfoques periodísticos, históricos y arquitectónicos; pero estos textos carecen de la perspectiva que puede sumar el Diseño Gráfico. En este sentido, la ausencia de un abordaje desde esta última disciplina es un desafío pendiente que se pretende subsanar en parte con la presente investigación. Así, y desde un punto de vista proyectual con foco en la rotulación de la escuela Presidente Sarmiento, los próximos párrafos dan cuenta de la importancia de esas letras en términos tipográficos, históricos, culturales y patrimoniales. En particular, ofrecen respuestas a interrogantes como los siguientes: ¿Por qué se ubicaron allí esas letras? ¿Qué funciones cumplen además de la identificación? ¿Quiénes las produjeron y cómo? ¿Qué condicionó su diseño? ¿En qué se basaron sus elecciones estilísticas? ¿Cuál es su importancia en términos simbólicos y culturales? ¿Cómo aportan a construir una imagen de la ciudad? ¿Cómo se relaciona su diseño con lo arquitectónico?

Revisión bibliográfica y hemerográfica

Para dar respuesta a estas preguntas, la investigación comenzó por revisar los textos de historiadores como Bischoff (1995) y notas periodísticas, a fin de entender el contexto global y local en el que se inscribió la creación de esta escuela. La bibliografía académica permitió clarificar la relación entre arquitectura moderna, diseño y educación planteada por Gadotti (2003) y Cattaneo (2015), quienes destacan una corriente renovadora conocida como Escuela Nueva que se consolidó hacia 1930. Este movimiento se caracterizó por su ruptura con la escuela tradi-

cional y su arquitectura, principios pedagógicos, materiales didácticos e incluso el mobiliario escolar.

Bajo el influjo de la Escuela Nueva, la inversión nacional en obra pública educativa estuvo enfocada en la implementación de programas de construcción de numerosas escuelas con una marcada arquitectura racionalista, que provocaron gran impacto en lo urbano y en lo social (Grementieri y Schmidt, 2010). De modo similar, la capital cordobesa miraba al futuro de la educación:

Se construyeron, en lugares estratégicos de la ciudad capital, escuelas monumentales para aquella época, inauguradas todas ellas casi al término de la gobernación de Sabattini: “Presidente Yrigoyen”, en San Martín (26 de marzo, 1939); “Roque Sáenz Peña”, en Pueblo Nuevo (25 de marzo, 1940); “Domingo F. Sarmiento”, en Alta Córdoba (1940) (Bischoff, 1995, p. 499).

Como dicen Medina y Destéfanis (2018) sobre estas escuelas sabattinianas, “no es casual que haya sido en la Córdoba argentina de la década del ‘30 el lugar en el que el Movimiento Moderno se consagró a través de la obra pública” (p.1). Así, bajo el gobierno de Sabattini quedó consolidada la relación entre Estado, Movimiento Moderno y Escuela

Vamos al campo: aspectos metodológicos e instrumentales

A la consulta de fuentes secundarias se sumaron las primarias, es decir, el propio rótulo arquitectónico y, por extensión, el edificio que designa. Los aspectos formales de esos rótulos (ubicados en altura) fueron registrados fotográficamente con dron, lo que permitió obtener 148 imágenes de entre 4Mb y 6Mb a 72ppp, y 16 videos de 1920 x 1080 px que suman 16'06" de material audiovisual. Mediante este dispositivo fue posible evitar distorsiones propias de una toma en contrapicado (que habría alterado las proporciones de las letras), logrando un nivel de detalle imposible de obtener a pie de calle.

Las tomas se realizaron en horario diurno y de manera frontal, procurando encuadrar todo el ancho del rotulado. También se realizaron paneos horizontales que complementan el encuadre clásico. En otras ocasiones, se realizaron planos

detalle, sobre todo en elementos dignos de atención por sus características materiales o morfológicas. Como en el presente trabajo se presupone una correlación entre lo gráfico y lo arquitectónico, resultó de interés contar con planos generales del edificio que encuadren el conjunto arquigráfico, complementando los planos detalle de las letras que son nuestro objeto de estudio. Cabe aclarar que dicho registro no se limitó a la escuela Presidente Sarmiento, sino que abarcó la totalidad de las cinco edificaciones.

Figura 1

Plano general de la fachada de las escuelas Sabattinianas.



Fuente. Elaboración propia.

En particular, se tomaron 87 fotografías de entre 2Mb y 3Mb a 72ppp de la escuela Presidente Sarmiento correspondientes al exterior del edificio, fachada, algunos ambientes interiores y detalles del rótulo. Todas las fotografías obtenidas fueron procesadas con *Adobe Photoshop CS6* a fin de ajustar luces, sombras, contraste, etc.

A los fines de organizar toda esta información resultó muy pertinente el fichado de Ares y Osore (2017), quienes desarrollaron un modelo de registro con varios criterios que cubren la complejidad de la letra en su entorno. De manera complementaria, empleamos la taxonomía propuesta por Sims (1991) que distingue seis tipos principales de rótulos (orientadores, informativos, direccionales, identificativos, reguladores y ornamentales) con los reparos que expone la propia autora: “Es imposible clasificar los rótulos de una manera absoluta, y parte de su fascinación e interés reside en que caigan en varias áreas simultáneamente y sus significados se puedan interpretar en niveles diferentes” (p. 16).

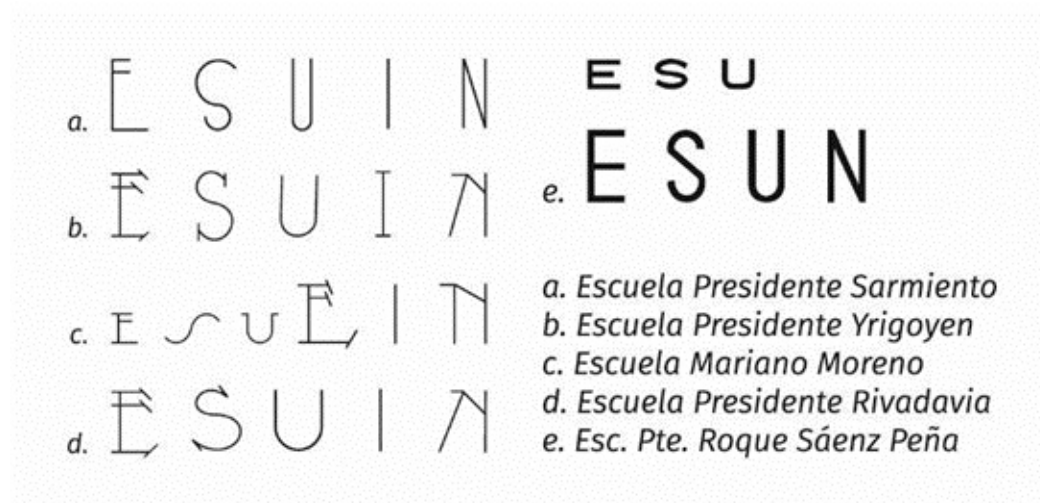
En conjunto, estos instrumentos de registro y organización ya estaban preanunciando la riqueza de estas manifestaciones tipográficas.

Vectorizado para una descripción tipográfica

A fin de facilitar el análisis de las letras, vectorizamos los rótulos con Adobe Illustrator CS6. La vectorización también es útil para facilitar la identificación de las tipografías empleadas. Para esto nos servimos de What The Font, la herramienta de identificación en línea de la plataforma My Fonts by Monotype, que permite detectar dentro de su colección de 133.000 estilos de fuentes tipográficas la mejor coincidencia con el rótulo analizado.

Figura 2

Comparación de letras con serif y sin serif, de letras comunes a todos los rótulos.

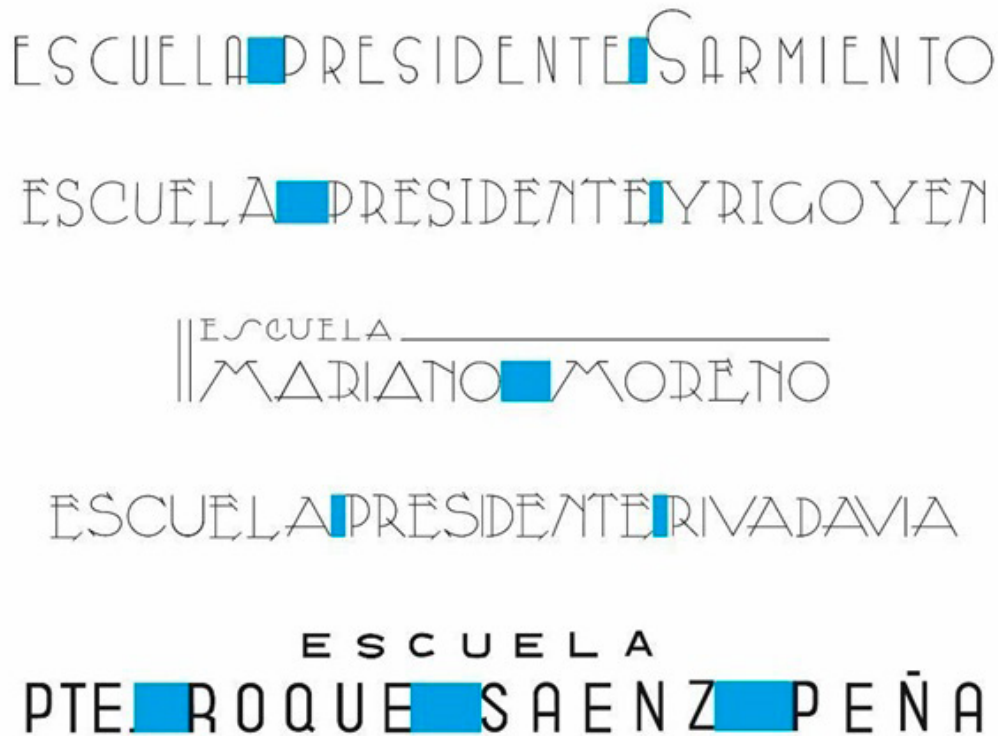


Fuente. Elaboración propia.

Otro aspecto favorecido por la digitalización de las letras es el estudio de los espaciados y separaciones entre palabras. Para esto nos servimos del cuadratín o espacio *eme* (M), ya que de acuerdo a Bringhurst (2008) es la unidad empleada para medir el espaciado horizontal. Un espacio *eme* es la distancia equivalente al cuerpo del tipo empleado, que, como se sabe, mide una altura mayor al tamaño de la letra. Entonces, el espacio *eme* de un tipo de 10 pt mide 10 pt, el de un tipo de 12 pt mide 12 pt y así sucesivamente. A su vez, estos cuadratines pueden expresarse como fracciones simples ($m/3$; $m/4$; $m/5$).

Figura 3

Irregularidad del espaciado entre palabras de cada rótulo.



Fuente. Elaboración propia.

Legibilidad de los rótulos y posible génesis

Para determinar qué tan legible es un rótulo resultan pertinentes los conceptos de Davidek y Santarsiero (2012): “para obtener los letreros más efectivos se deberá tener en cuenta su correcta ubicación, su tamaño real, su nivel de iluminación y la velocidad a la que se desplaza la persona que se espera que lo perciba” (p. 95). Estos autores proponen además un cuadro (Tabla 1) que establece distancias máximas de lectura en función de las características formales de las letras, un instrumento que resultó de suma utilidad para determinar que tan legible es el rótulo de la Escuela Presidente Sarmiento.

Tabla 1

Distancia máxima de lectura para los distintos tipos de letra.

Distancia máxima aproximada de lectura para los distintos tipos de letra		
CLASIFICACIÓN DE LAS LETRAS	LETRA	DISTANCIA MÁXIMA DE LECTURA
De buena legibilidad	Ancho mayor al 70% de la altura, con bastones uniformes, sin serif ni filetes: Arial, block, verdana, etc.	Se percibe a una distancia entre 350 a 500 veces la altura de la letra.
De mediana legibilidad	No muy anchas, con poca ornamentación: Broadway, Eras, Roman, etc.	Se percibe a una distancia entre 250 a 350 veces la altura de la letra
De baja legibilidad	Muy ornamentadas, manuscritas, con batones finos: góticas, fantasía, etc.	Se percibe a una distancia entre 100 a 250 veces la altura de la letra.

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la generación de los trazos de las letras del rótulo, Thiers Hernández y Ares (2018) consideran tres posibilidades:

Primero, trazándolas a mano de manera formal o informal, mediante herramientas escriturales (caligrafía); segundo, dibujándolas para generar composiciones especiales (letrografía, rotulación o lettering) y, tercero, mediante la generación y/o composición de sistemas alfabéticos (elección o diseño de tipografía) (p. 6).

Así, la combinación de todos estos criterios y aspectos metodológicos orientaron el análisis que se detalla a continuación.

Estudio de caso: La Escuela Presidente Sarmiento

De la serie de establecimientos educativos conocidos como escuelas de *Sabattini* o *escuelas monumentales*, se destaca la Presidente Sarmiento porque de acuerdo con Duque (2014): “constituye una original propuesta tipológica y morfológica, por el modo de implantación en esquina -sobre un terreno triangular de fuerte pendiente-” (párr. 6). Esa originalidad es sustentada por su disposición formal-espacial de claro corte racional y funcionalista, que destaca sobre el entorno edilicio del que forma parte.

La relación entre este particular edificio y su rótulo se analizan a continuación a partir de lo expresado por Baines y Dixon (2004), quienes consideran que la rotulación excede su función nominativa ya que su diseño “tendrá un componente de personalidad, y esa personalidad contribuirá al sentido del lugar” (p. 97). En esta línea, planteamos que existe una correlación arquigráfica de todos los elementos que la componen (Figura 4). En cuanto a la estructura del análisis, si bien se pueden diferenciar tres órdenes (sintáctico, semántico y pragmático), cabe aclarar que no son planos independientes uno de otro, sino que operan de manera interrelacionada.

Figura 4

Rótulo de la Escuela Presidente Sarmiento: fotografía vista general desde Av. Roque Sáenz Peña y redibujo digital de sus letras.



ESCUELA PRESIDENTE SARMIENTO

Fuente. Elaboración propia.

Caracterización y taxonomía del rótulo

De acuerdo con la clasificación desarrollada por Maximilien Vox en 1954, el rótulo analizado está compuesto por letras Lineales, las que junto a las Didonas y Mecanas “constituye la trilogía de los caracteres modernos” (Gálvez Pizarro, 2005, p. 59).

Los tipos lineales del modelo Vox se corresponden con los que Francis Thibaudau denominó antiguos hacia 1921, en una clasificación basada en la manera en que se rematan los trazos de las letras. Este tipógrafo parisino denominó así a las letras carentes de remates (sans serif o de palo seco, como también se las llama) y sin modulación por su semejanza con las antiguas letras griegas.

Posteriormente la Association Typographique Internationale (ATypI) completó el modelo Vox y junto al organismo británico de estandarización establecieron en 1967 una propuesta que subdividía el grupo de las lineales en cuatro variantes. En esta nueva clasificación conocida como British Standards 2961 o BS2961, las letras del rótulo de la escuela Presidente Sarmiento pueden considerarse como de tipo lineal geométricas. Los tipos que integran este grupo se caracterizan por estar contruidos a partir de formas geométricas básicas, con eje vertical, sin remates ni modulación y en las que subyace un concepto racional. La Futura, diseñada por Paul Renner en 1927, es una de las tipografías más reconocidas de este grupo.

A su vez, el tipógrafo canadiense Robert Bringhurst propuso en 1992 una clasificación basada en criterios historicistas, a diferencia de otras propuestas centradas en la arquitectura de las letras. En el esquema de Bringhurst el rótulo analizado encuadra en el grupo de los tipos Modernistas Geométricos, cuyas formas “se originan más en las formas matemáticas puras –el círculo y la línea– que en las letras de los escribas” (Bringhurst, 2008, p. 154).

Finalmente, Gálvez Pizarro (2005) propone un criterio clasificatorio basado en el propósito con que fue creada una fuente. En este esquema, y considerando que las letras analizadas no se concibieron para una lectura de texto continuo, dichos caracteres encuadran en la categoría Display. En palabras del autor, son las “fuentes que llaman la atención o que transmiten una idea, a través de su forma” (Gálvez Pizarro, 2005, p. 62) y que por este motivo no son recomendadas para componer textos extensos.

Tabla 2

Tipo de letra del rótulo de la escuela Presidente Sarmiento según las principales clasificaciones tipográficas.

Tipo de letra del rótulo según las principales clasificaciones tipográficas				
Clasificación	Año	Criterio	Tipo de letra	Características
Francis Thibaudeau	1921	Formal. Según el remate de los trazos.	Antigua	Letra carente de remates y sin modulación
Maximilien Vox	1954	Historicista	Lineal	Pertenece a los caracteres modernos. Tipografía sin serif.
Atyp y British Standards Institution	1967	Historicista	Lineal geométrica	Construida a partir de formas geométricas básicas, con eje vertical, sin remate ni modulación, con concepto racional.
Robert Bringhurst	1992	Historicista. En relación a movimientos artísticos	Modernista geométrica	Basada en las formas matemáticas puras, el círculo y la línea
Francisco Gálvez Pizarro	2005	Funcional. Según propósito con el que fue creada la fuente.	Display	Llama la atención o transmite una idea a través de su forma. Interesantes y notorias, se las conoce como "opacas"

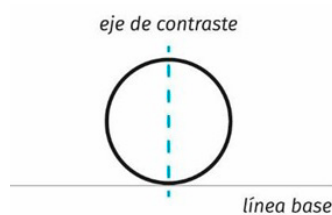
Fuente. Elaboración propia.

Descripción morfológica de las letras

Como puede apreciarse, los caracteres presentan una nula o imperceptible modulación de sus trazos y su construcción está basada en formas básicas como el círculo y el cuadrado. Esto es notorio en el caso de la letra O, que evidencia la posición vertical del eje de contraste, el cual es perpendicular a la línea base de la estructura del rótulo (Figura 5).

Figura 5

Posición del eje de contraste.



Fuente. Elaboración propia.

En la relación entre el alto y el ancho de cada letra que integra el rótulo de la Escuela Presidente Sarmiento, se observa que, en la mayoría de los casos, la altura es mayor al ancho de cada forma, excepto en la letra O que tiene una apariencia igual entre el ancho y el alto de su forma. En el caso de la letra S que da comienzo a la palabra Sarmiento, si bien su altura con respecto a su ancho es mayor, se destaca por ser de mayor altura que el resto, pero como se expondrá más adelante, mantiene el mismo trazo que los demás caracteres (Figura 6).

Figura 6

Relación alto-ancho del rótulo de la escuela Presidente Sarmiento.

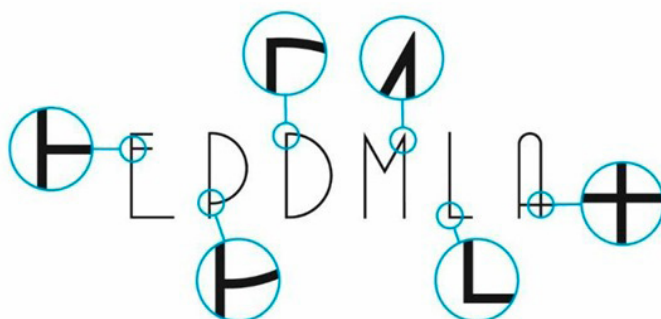


Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la unión de trazos que componen las letras, dicho *encuentro* ocurre entre dos trazos rectos (perpendiculares u oblicuos) y también entre un trazo recto con un trazo curvo, determinando un cruce o una liga abrupta de los trazos intervinientes (Figura 7).

Figura 7

Uniones de trazos: encuentros.



Fuente. Elaboración propia.

Además, al comparar dónde se producen los encuentros, ya sea entre asta-brazo, asta-travesaño, asta-panza, no se evidencia una sistematización en la altura para la creación de uniones (Figura 8).

Figura 8

Comparación de la altura de las uniones de trazos.

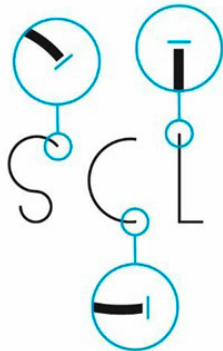


Fuente. Elaboración propia.

Según Gálvez Pizarro (2005), “en las fuentes sin serifa los trazos terminales se unifican, generalmente, a través de un ángulo de corte” (p. 49). Al examinar estos rasgos de las letras del rótulo del edificio escolar (Figura 9), se identifican ángulos de diferente grado de inclinación respecto a la línea base, característica que dicho autor referencia como ángulos mixtos.

Figura 9

Ángulos mixtos: presentan diferentes grados de inclinación.



Fuente. Elaboración propia.

Entre los rasgos que caracterizan a los signos en análisis, se destaca el asta ondulada o espina de la letra S por ser una pronunciada curva y contracurva que se mantiene incluso en la versión de mayor altura en la inicial de la palabra Sarmiento. Si bien la S varía en altura, mantiene en todos los casos su carácter monolineal y el mismo ancho del trazo (Figura 10).

Figura 10

Asta ondulada de la S utilizada en el rótulo en sus dos tamaños.



Fuente. Elaboración propia.

Otro de los rasgos distintivos entre las letras del rótulo, se manifiesta en lo que en tipografía se denomina ápice. En este caso particular, la unión de las astas en la parte superior de la letra *A* está resuelta por un arco curvo más cercano a lo que se conoce como “hombro” en taxonomía de las letras. Este mismo signo presenta otra particularidad que está dada por la extensión del travesaño a tal punto de sobrepasar el asta vertical derecha hacia la derecha. Una situación similar se presenta en la estructura de la letra *R*. En este caso el trazo no se extiende hacia afuera del signo, sino que la pierna de la *R* se extiende hasta traspasar la panza de la letra e ingresa a la contraforma (Figura 11).

Figura 11

Rasgos distintivos: letra A y R.



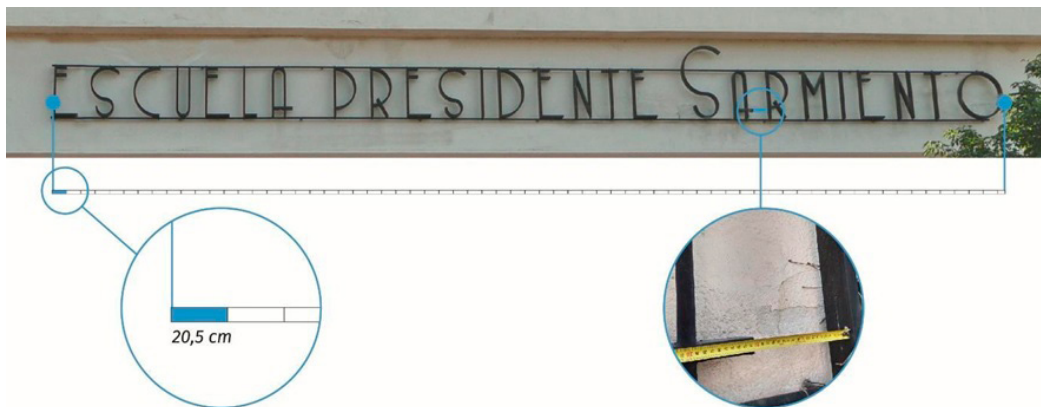
Fuente. Elaboración propia.

Descripción física y material

Como puede observarse en las fotografías, las letras están construidas en hierro, y el soporte donde están aplicadas dichas letras es una estructura compuesta por dos barras de hierro redondo liso de 2 cm de diámetro, colocadas en posición horizontal. Una barra se ubica inmediatamente por encima de la línea de la altura de las mayúsculas, la segunda subyace a la línea base de los caracteres, como formando un renglón. Por sus formas volumétricas podemos caracterizar al rótulo como una estructura tridimensional, compuesta por veintiséis letras que forman tres palabras dispuestas en una sola línea en posición horizontal. El rótulo presenta un acabado color negro y un buen estado de conservación. Todas las letras están completas, en posición correcta para su lectura y bien sujetas a la estructura. Para obtener el ancho total aproximado del rótulo arquitectónico, se graficó un módulo a partir de la medición in situ del espacio entre la letra A y R de la palabra Sarmiento (Figura 12).

Figura 12

Se calcula el ancho del rótulo a partir de un módulo de 20,5 cm.



Fuente. Elaboración propia.

Dicho espacio es de 20,5 cm. Sobre la fotografía del rótulo se duplicó el módulo tantas veces como fue necesario hasta completar el ancho del rótulo. Se multiplicó la medida del módulo por el número de veces duplicado, lo que arrojó una medida representativa de 13,6 m de ancho. El rótulo mide 0,93 m de alto, compuesto por letras con una altura aproximada de 57 cm, excepto la letra S que da comienzo a la palabra Sarmiento, cuya altura asciende a 90,5 cm y un ancho aproximado de 57,5 cm. Asimismo, todos los caracteres tienen una profundidad de 8 cm y un trazo de 2,5 cm.

Figura 13

Medición de profundidad y trazo de letras del rótulo.



Fuente. Fotografías tomadas por el equipo.

Para conocer la altura aproximada a la cual está instalado el rótulo en el muro de la fachada, se definió un módulo y se trabajó sobre una fotografía de plano general. El módulo es de 110 x 239 cm, que corresponde a la medida de alto y ancho del perímetro exterior de la mocheta de la primera ventana, observando la fotografía de izquierda a derecha. Sobre la fotografía de plano general, se marcaron dos puntos de referencia para calcular la altura a la cual está colocado el rótulo (Figura 14). El punto A marca la vertical donde comienza el rótulo y el encuentro con la horizontal base en la vereda. Como el terreno presenta pendiente, se calculó desde el punto que arroja la altura más alta. El punto B marca la misma vertical, pero en el encuentro con la horizontal base del rótulo. A partir de este método para calcular la altura, fue posible obtener una medida aproximada de 7,31 m.

Figura 14

Altura de colocación del rótulo desde el punto A al punto B.



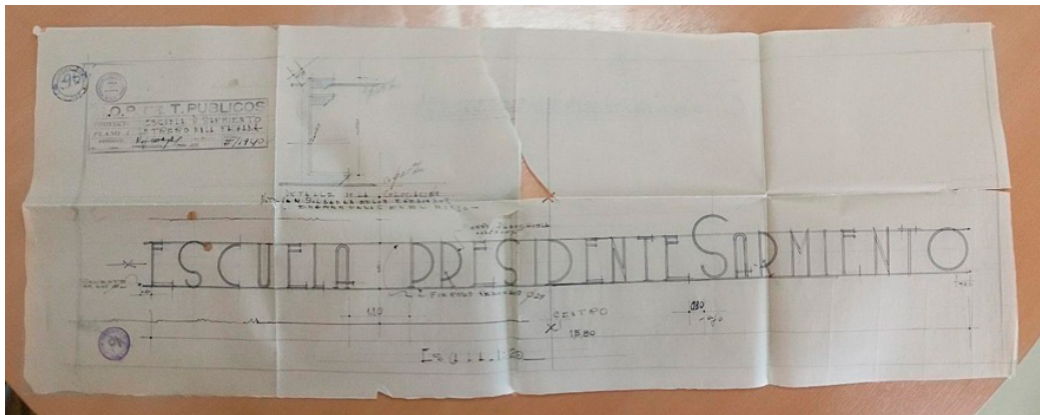
Fuente. Elaboración propia.

Un hallazgo extraordinario: el plano original

Las pesquisas que desarrollamos en paralelo al trabajo de campo dieron sus frutos y, con el análisis ya avanzado, pudimos acceder al expediente con la documentación de obra correspondiente al proyecto de la escuela. Entre toda la documentación que actualmente guarda la Dirección de Archivo de Gobierno de la Provincia de Córdoba, encontramos el plano original del rótulo firmado por Juárez Cáceres en 1940.

Figura 15

Plano original de letrero en la fachada. Dirección de Archivo de Gobierno de la Provincia de Córdoba.

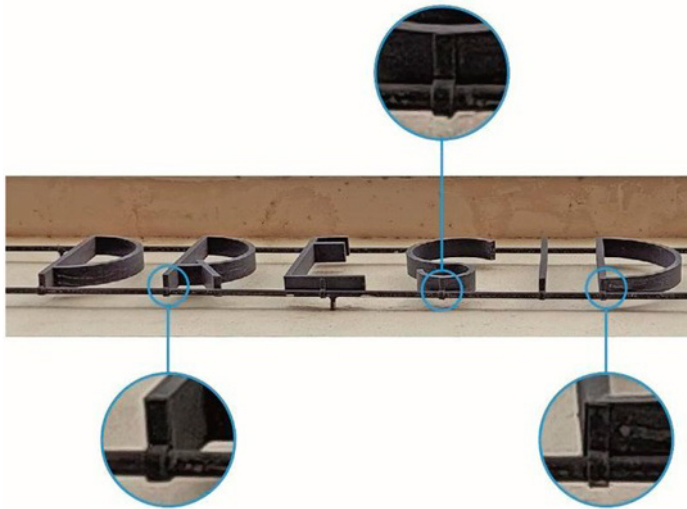


Fuente. Fotografía tomada por el equipo.

En él se detallan datos de materialidad, medidas y método de colocación que pudimos contrastar con la información relevada in situ. Así, fue posible verificar que en el plano original estaba previsto que la profundidad de la letra fuera de 7,5 cm, es decir, medio centímetro menos que la profundidad real. En cuanto al ancho, la medida total del rótulo asentada en el plano original asciende a un total de 15,8 m, un dato que contrasta con los 13,6 m reales. Al tener acceso al plano original pudimos verificar que, efectivamente, estaba previsto que las letras fueran construidas en fierro planchuela. Para fijar el rótulo a la fachada debían soldarse las letras a las barras horizontales y engrampar estas últimas al muro, algo que se respetó, tal como se observa en las figuras 16 y 17.

Figura 16

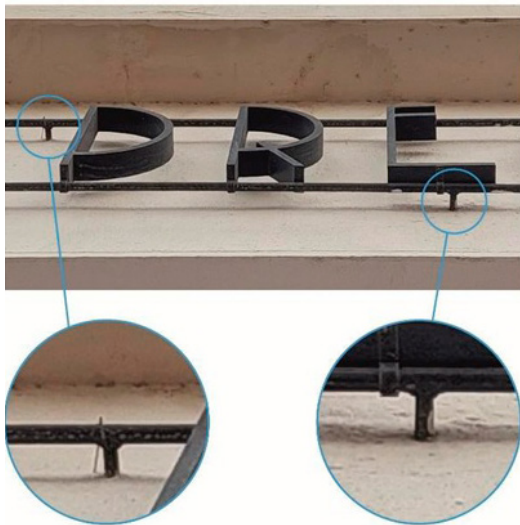
Fijación de las letras a las barras de hierro redondo. Técnica: soldadura.



Fuente. Elaboración propia.

Figura 17

Fijación del rótulo al muro. Técnica de amurado: engrampado.

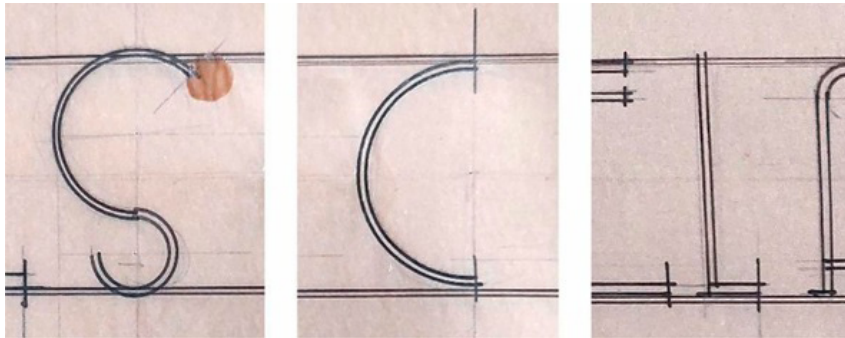


Fuente. Elaboración propia.

También se pudo constatar que la mixtura de ángulos de corte ya referidos era parte del dibujo de las letras, es decir, que esos rasgos estaban previstos con anterioridad a la construcción material de las letras (Figura 18).

Figura 18

Ángulos mixtos, rasgos previstos en el plano original del rótulo.

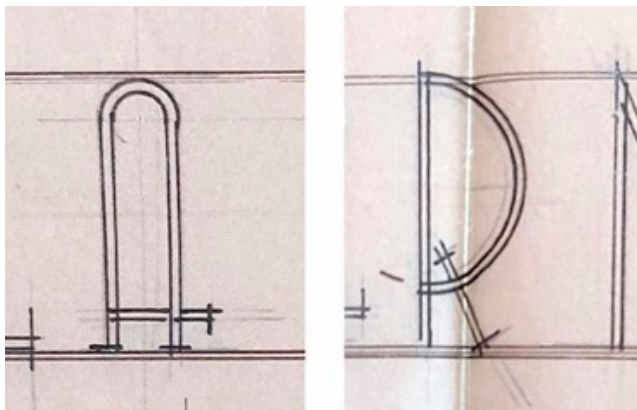


Fuente. Fotografías tomadas por el equipo.

Algo similar puede decirse de la A y la R. Como se puede observar en la Figura 19, las particularidades ya mencionadas de estos signos formaban parte del proyecto. Las mismas le otorgan rasgos distintivos, aunque no se observa un criterio uniforme en su aplicación a otras letras. Por ejemplo, los trazos horizontales de la E podrían prolongarse más allá del asta vertical tal como ocurre en la A, algo que no sucede.

Figura 19

Rasgos distintivos: letra A y R en el plano original del rótulo. Obsérvese la diferencia de altura entre el trazo horizontal de la A y el encuentro inferior con la vertical en el caso de la R.

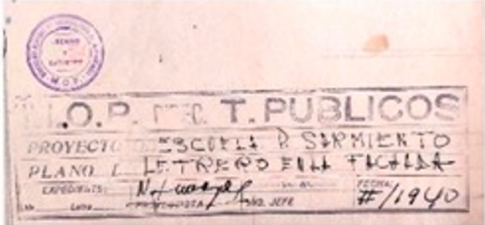
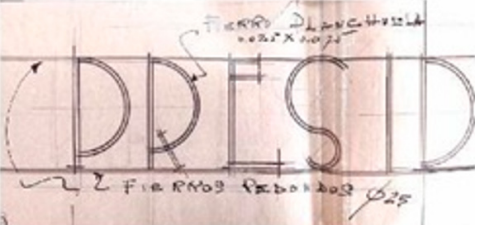
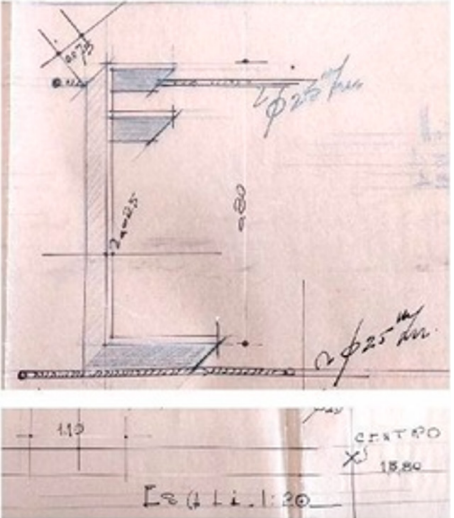
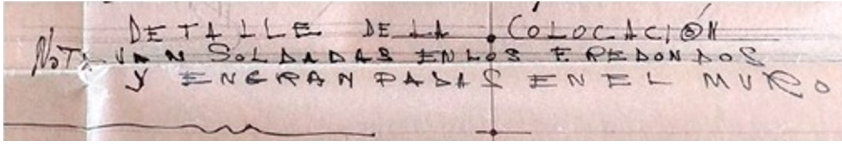
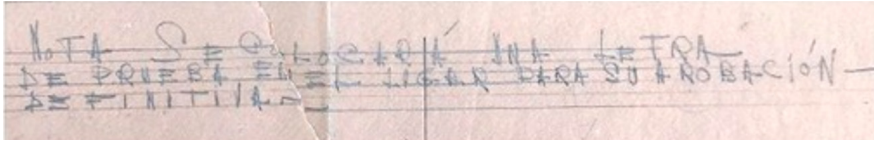


Fuente. Fotografías tomadas por el equipo.

Finalmente, la síntesis de la información contenida en el plano quedó plasmada en la Figura 20. Esa ficha no solo condensa los datos técnicos de manera concreta, detallada y organizada, sino que también incluye fragmentos del plano original que, como se verá a continuación, resultaron esenciales para el análisis e interpretación del material relevado.

Figura 20

Síntesis de la información contenida en el plano original del rótulo de la escuela Presidente Sarmiento.

DETALLE DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA DEL PLANO ORIGINAL	
Datos del proyecto	<p>Propietario: M.O.P Dirección de Trabajos Públicos Proyecto: Escuela Presidente Sarmiento Plano: Letrero en la fachada Expediente N°: 964 Proyectista: Nicolás Juárez Cáceres Fecha: Año 1940</p> 
Materialidad	<p>Letras: hierro planchuela de 0,025 x 0,075 m. Soporte: fierros redondos de 25mm de diámetro.</p> 
Medidas	<p>Altura de letra: 0,80 m Espesor de letra: 0,025 m Profundidad de letra: 0,075 m Altura entre fierro redondo superior y fierro redondo inferior: 0,80 m Ancho total del rótulo: 15,80 m Distancia entre escuela-presidente: 1,10 m Distancia entre presidente-Sarmiento: 0,80 m Escala= 1:20</p> 
Colocación	<p>Detalle de colocación “Nota: van soldadas en los fierros redondos y engrapadas en el muro.”</p>  <p>“Nota: Se colocará una letra de prueba en el lugar para su aprobación definitiva”</p> 

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

La determinación de la altura aproximada a la que está instalado el rótulo, el tamaño de sus letras y su ubicación, nos permitió analizar qué tan efectivo resulta en términos de visibilidad. Al emplear la tabla de Davidek y Santarsiero (2012) encontramos que los signos gráficos del rótulo clasifican entre letras de buena legibilidad (por la uniformidad de trazos, sin *serif*) y de mediana legibilidad (porque en general no son muy anchas). Por lo tanto, son letras que se perciben a una distancia que ronda las 350 veces su altura, lo que equivale a 199,5 m de longitud.

En cuanto a su origen, el análisis previo permite descartar una génesis caligráfica y, como el plano no detalla la creación de un alfabeto completo, consideramos que el origen de las letras es letrográfico en el marco de lo expresado por Pepe (2015, párr. 4): “el trabajo de letrografía puede dirigirse a la conformación de una o varias palabras, independiente de un alfabeto completo”. De este modo, todo indica que el rótulo analizado es una composición única y singular.

Por otra parte, las formas geométricas que notoriamente sirven de base para el dibujo de estas letras remiten “a las ideas promulgadas por De Stijl y el Constructivismo, que tuvieron asidero en la escuela de la Bauhaus, la cual proponía estas formas como la génesis de todas las cosas” (Gálvez Pizarro, 2005, p. 90). Consultado al respecto, el diseñador y tipógrafo argentino Luis Siquot consideró que las letras del rótulo poseen una elegancia y estilización que, sumadas a la concepción geométrica, las encuadran en el estilo art déco. Al emplear el identificador de fuentes en línea *What The Font* no pudimos encontrar una coincidencia exacta, pero entre los primeros doce resultados que arrojó la plataforma, se destacaron varias con nombres alineados con lo considerado por Siquot.

Figura 21

Resultados obtenidos de *What the font* a partir de letras del rótulo.

The screenshot displays a search interface for the font 'ESCUELA PRESIDENTE SARMIENTO'. At the top, the letters 'E S O R A M' are shown in a simple, spaced-out font. Below this is a search bar containing the text 'ESCUELA PRESIDENTE SARMIENTO' and a 'Cambiar' button. A slider control is visible next to the search bar. The main content area lists ten different font options, each with its name, creator, price, and a 'Consíguelo' button. The fonts shown are: MB DECO (\$25.00), New Deco Light (\$20.00), Garine Regular (\$15.00), Samba Std Regular (\$29.00), Monday Boulevard Bold (\$20.00), Rectoría Regular (\$15.00), Swonderful Light (\$19.00), Kiddie Show JNL (\$29.00), Ace Sans Extralight (\$10.00), Brolly Fight Regular (\$16.00), Lempicka Display (\$18.00), and Amooore Regular (\$20.00).

Font Name	Creator	Price	Action
MB DECO	Ben Burford Fonts	\$25.00	Consíguelo
New Deco Light	Ben Burford Fonts	\$20.00	Consíguelo
Garine Regular	Kavoon	\$15.00	Consíguelo
Samba Std Regular	Linotype	\$29.00	Consíguelo
Monday Boulevard Bold	VP Creative Shop	\$20.00	Consíguelo
Rectoría Regular	Kavoon	\$15.00	Consíguelo
Swonderful Light	The Ampersand Forest	19,00 \$	Consíguelo
Kiddie Show JNL	Jeff Levine	\$29.00	Consíguelo
Ace Sans Extralight	Factory738	\$10.00	Consíguelo
Brolly Fight Regular	Rachel White Art	\$16.00	Consíguelo
Lempicka Display	Molly Suber Thorpe	\$18.00	Consíguelo
Amooore Regular	Garisman Studio	\$20.00	Consíguelo

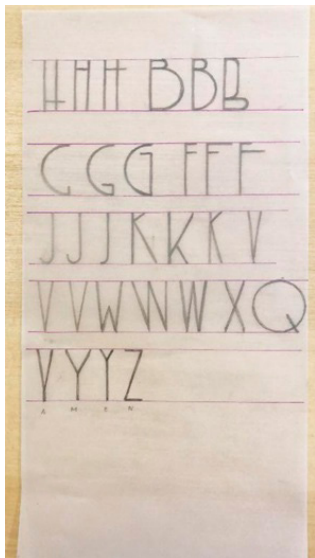
Fuente. Elaboración propia, adaptada de *What The Font*, 2022.

Aspectos sintácticos y constructivos de las letras

Tras haber determinado el carácter letrográfico del rótulo, nos planteamos la posibilidad de un *revival* tipográfico que complete un alfabeto a partir de dicha rotulación. A estos efectos recurrimos a una técnica de dibujo manual llamada *Bocetado por contorno*. Su función consiste en definir los límites de las formas, en este caso las partes de las letras. A partir del trazado de las líneas de base y de mayúsculas, procedimos a explorar alternativas de diseño de letras relevantes en procura de mayor sistematicidad. La práctica consistió en redibujar ciertas letras del rótulo de origen y bocetar los caracteres faltantes. A estos fines, empleamos un papel transparente que permite calcar partes de letras claves como la O, que sirven de base para crear las letras C, D, G y Q.

Figura 22

Exploración de alternativas de diseño de letras en busca de sistematicidad.



Fuente. Elaboración propia.

Estos intentos permitieron el análisis de la relación entre los distintos caracteres del rótulo. Como mencionamos, los trazos presentan inconsistencias en cuanto a la altura de los encuentros y las astas horizontales. También quedaron en evidencia ciertas incongruencias en el ancho de las letras, lo que llevó a buscar posibles alternativas a esos caracteres asistemáticos. Estas irregularidades también están presentes en la separación entre letras y palabras, tal como quedó en evidencia al determinar el cuadratín o espacio *eme* (M). Al aplicar este módulo al rotulado (Figura 23) resultó evidente la asistematicidad de las separaciones, las que parecen haberse resuelto por ajustes ópticos.

Figura 23

Análisis del espacio entre palabras en base al espacio eme y del interletrado del rótulo, en el que puede apreciarse la falta de regularidad en las separaciones.



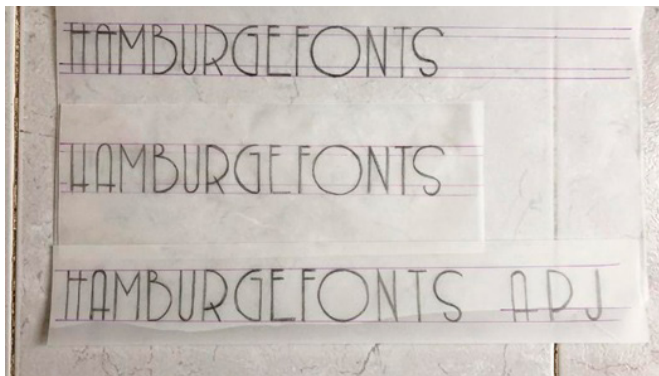
Fuente. Elaboración propia.

Aspectos semánticos

La exploración sintáctica reveló que la falta de sistematicidad complejizaba la creación de un *revival*, ya que reparar las inconsistencias implicaba diseñar letras que se alejaban del original, perdiendo el carácter identitario que dichos defectos le confieren al rótulo.

Figura 24

Exploración de alternativas de letras empleando la palabra HAMBURGEFONTS como es habitual en el diseño tipográfico. Cada intento procura armonizar los trazos unificando criterios y alturas.



Fuente. Elaboración propia.

Dicha asistematicidad es objetable desde el diseño tipográfico, pero en un plano semántico, le confiere una personalidad que vuelve muy reconocible al rótulo. En relación a este tipo de letras, más enfocadas en el impacto y las ideas de racionalidad que en la legibilidad, Gálvez Pizarro (2005) señala que fueron muy influyentes a pesar de sus insuficiencias:

Esto se debe a que los experimentos que se llevaron a cabo en la escuela de la Bauhaus y las personas que adoptaron estas ideas no eran tipógrafos tradicionales, sino artistas, arquitectos y diseñadores con amplia visión e inquietudes, que se dedicaron a la tipografía y que buscaban respuestas ante la creación abstracta y racional del arte y la funcionalidad de la arquitectura (p. 90).

De este modo, las letras evocan un período donde el diseño argentino no estaba consolidado como disciplina autónoma, pero reflejan una adhesión a los principios del diseño moderno. Esto tiene su correlato en el plano socioeconómico, donde el estilo *art déco* del rótulo manifiesta el deseo de progreso en torno a los conceptos de industria, modernidad, tecnología, precisión, dinamismo, etc. Los aspectos materiales también son coherentes con estos anhelos, ya que las letras no hubieran significado lo mismo de haber sido talladas en tipografía romana sobre la fachada. Al emplear materiales modernos, el rótulo se despega de asociaciones con lo arcaico o lo tradicional, conceptos que suelen evocar las letras construidas con *serif* y cincel.

Más allá del plano denotativo, el rótulo no solo hace explícito el rol del establecimiento; también alude a quien fuera presidente del país (1868-1874) y su máximo referente en materia de educación. La composición tipográfica refuerza este aspecto al exagerar el tamaño de la S de su apellido, generando una suerte de versalita que connota distinción e importancia.

A la luz de estos conceptos, queda clara la coherencia simbólica y estilística entre las líneas arquitectónicas y el rótulo del establecimiento educativo. En conjunto, ambas manifestaciones reflejan el espíritu moderno del período en que fueron construidas y aportan, de modo equivalente, a la construcción de la identidad de la ciudad y de su barrio en particular.

Aspectos pragmáticos

El trabajo de campo permitió verificar que el edificio está emplazado en una esquina estratégica de la ciudad, a pocas cuadras del casco céntrico y sobre una avenida de mano única. Las casas y pequeños comercios que lo rodean no quitan protagonismo ni al edificio ni a su rótulo. En consecuencia, y como evidenció el análisis de legibilidad, la rotulación edilicia de la escuela resulta muy visible. Más allá de las asistematicidades señaladas, el rótulo cumple su función identificadora de manera eficiente. Este aspecto no es algo accidental o fortuito, sino producto de la preocupación por su legibilidad, tal como queda de manifiesto en una nota en el plano constructivo del rótulo: “Se colocará una letra de prueba en el lugar para su aprobación definitiva”.

De manera complementaria, todos los aspectos materiales de la rotulación quedaron fichados (Figura 25) empleando el modelo de registro propuesto por Ares y Osoreo (2017). Esta ficha se complementa con la documentación disponible en el Anexo A. En conjunto, estos instrumentos permiten apreciar que el proyecto de rotulación fue ejecutado con bastante fidelidad al plano original. También desde una perspectiva proyectual, queda claro que la unidad formal en lo arquitectónico no tiene la misma consistencia en el rotulado. Lamentablemente, no fue posible encontrar los datos del taller que fabricó las letras, pero nuestra investigación indica que solo se habrían producido los caracteres necesarios, a medida de una necesidad particular, y no en base a un alfabeto completo.

Figura 25

Ficha de registro del rótulo de la Escuela Presidente Sarmiento.

FICHA DE REGISTRO: Rótulo Escuela Presidente Sarmiento

- Estilo: Sin serif
- Tipo de generación: Letrografía
- Función dentro del mensaje visual: Identificativa
- Ubicación: Edificio
- Material: Fierro planchuela (hierro)
- Técnica de aplicación sobre el soporte: Soldadura
- Acabado superficial: Pintura sintética para exterior
- Soporte: Barras de hierro \varnothing 0,025
- Locación exacta: Av. Roque Sáenz Peña 1211
- Año de colocación: 1940
- Estado en el que se encuentra: Buen estado de conservación. Todas las letras están completas, en posición correcta para su lectura y sujetas a la estructura
- Medidas relevadas: 13,6 m de ancho x 0,93 m de alto (comparar diferencia con el plano del Anexo A)
- Documentos anexos: Ver Anexos del presente documento

Fuente. Elaboración propia. Adaptación de Ares y Osos (2017).

Conclusiones

Los rótulos repartidos por las calles de la ciudad tienen un rol esencial, tienden a volverlas más comprensibles y accesibles para las personas que las transitan. Las calles son “verdaderos escaparates de la vida ciudadana” (González Díez y Tabuenca Bengoa, 2015, p. 9) que revelan la vida de las urbes. Además, estos componentes del paisaje urbano ofician de testigos de la historia. Con el paso del tiempo tanto las calles, como edificios, locales y rótulos, integran un verdadero archivo histórico vivo. En particular, Atxaga Arnedo (2007) manifiesta que “las singularidades paisajísticas generadas por los rótulos determinan la personalidad de la ciudad; es decir: disuelven la anonimidad y generan sentido de lugar” (p. 21). En el caso que nos ocupa, el rótulo de la escuela Presidente Sarmiento aporta tanto a la identidad de la institución como a la del entorno urbano en que está emplazado.

Desde la perspectiva del Diseño, nuestra investigación reveló que los aspectos formales y materiales del rótulo operan (solidariamente con la arquitectura de la escuela) como un testimonio más de lo que se consideraba progreso y modernidad en la capital cordobesa entre 1936 y 1940. También reflejó la sintonía del rótulo con el Movimiento Moderno y el *art déco*, característica que comparte con el propio edificio escolar. El hallazgo del plano de dicho rotulado arquitectónico confirmó el carácter proyectual del mismo, incluyendo una fase de prototipado y testeo como parte del proceso de construcción de las letras. En particular, se demostró que las mismas pertenecen a un período histórico en el que el diseño mediterráneo no estaba consolidado como disciplina autónoma, por lo que el diseño de caracteres era comisionado a arquitectos o artesanos.

Así, este estudio permitió detectar la ausencia de un nexo entre el proyecto del rótulo y su ejecución, espacio que idealmente deberían ocupar profesionales del ámbito tipográfico. También dio cuenta del diálogo mediterráneo entre arquitectura y diseño hace casi un siglo, previo a la consolidación del Diseño cordobés como disciplina profesional emancipada de la arquitectura y del arte aplicado. Por último, el estudio evidenció que esas letras han trascendido su función identificadora original. Esto constituye un aspecto innovador, ya que no solo dio visibilidad a lo que era intrascendente; también destacó su importancia para la historia del diseño cordobés y para la cultura mediterránea, motivo por el cual consideramos que el rótulo ha adquirido un valor patrimonial e histórico que es preciso activar.

Por último, la metodología empleada en esta investigación puede aplicarse al resto de los rótulos de las escuelas de Sabattini o de otros establecimientos, profundizando el estudio de las letras urbanas cordobesas para rescatarlas del desdén y preservarlas de la destrucción u olvido.

Referencias bibliográficas

- Ares, F. y Osoreo, O. (2017). Tipografía histórica ferroviaria. Estudio y rescate del patrimonio tipográfico argentino. *Arte E Investigación*, (13), 26-39. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/514>
- Atxaga Arnedo, K. (2007). *Tipografía Popular Urbana: Los rótulos del pequeño negocio en el paisaje de Bilbao* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. Archivo Digital Docencia Investigación. <http://hdl.handle.net/10810/15688>
- Baines, P. y Dixon, C. (2004). Rotulación en el entorno. Blume.
- Balius, A. (2012). La letra callejera. *Monográfica.org*, (4). <http://www.monografica.org/04/Opinion/6775>
- Bartram, A. (1975). *Lettering on Architecture*. Lund Humphries.
- Benderski, G. (s.f.). *Una tipografía que evoca el art decó de Montevideo*. <https://benderski.design/usina>
- Bischoff, E. U. (1995). *Historia de Córdoba: cuatro siglos* (4ta ed., Vol. 2). Plus Ultra.
- Bringinghurst, R. (2008). *Los elementos del estilo tipográfico*. Fondo de Cultura Económica.
- Duque, K. (2014, 23 de abril). Clásicos de Arquitectura: Escuela Presidente Sarmiento/Nicolás Juárez Cáceres. *ArchDaily en Español*. <https://bit.ly/4b1Von2>
- Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como instrumento del estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial UNR. <https://bit.ly/3UnCD14>
- Davidek, C. A. y Santarsiero, H. M. (2012). *Comunicación en la vía pública: historia, arte, diseño, producción, legislación, gestión y planificación de medios*. Producción Gráfica Ediciones.
- De Ponti, J. (2012). *Diseño, identidad y sentido: objeto y signos de YPF (1920-1940)* (1a. ed.). Dicere.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo Veintiuno editores. <https://bit.ly/3WjQRWI>
- Gálvez Pizarro, F. (2005). *Educación tipográfica: una introducción a la tipografía*. tpG Ediciones.
- Gray, N. (1960). *Lettering of buildings*. Architectural Press.
- González Díez, L. y Tabuena Bengoa, M. (2015). Madrid Tipográfico. Un recorrido ilustrativo por la rotulación de la Gran Vía. *Arte y Ciudad - Revista de Investigación*, (7), 27-46. <https://doi.org/10.22530/ayc.2015.N7.323>
- Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975*. Pamplatina
- Huerta, R. (2012, 29 de febrero). La ciudad y las letras. La tipografía urbana como poética del palimpsesto. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/4dkEXSQ>
- Kinneir, J. (1980). *Words and Buildings: the Art and Practice of Public Lettering*. Architectural Press.
- Kunz, W. (2003). Prólogo. En *Tipografía macro y microestética*. Gustavo Gili.
- Lattes, L. (2003). *Hasta fin de existencias. Detalles urbanos de Madrid*. Aldeasa. <https://issuu.com/elvivero/docs/hfdei>
- Maluenda, I. (2017). *Tipografías construidas. Usos simbólicos y expresivos de la escritura en la arquitectura contemporánea*. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/47977/>

- Medina, M. R. y Destéfanis, N. S. (2018). La escuela como ideología en la modernidad. Nueva mirada sobre las escuelas construidas en el territorio de la provincia de Córdoba durante el gobierno de Amadeo Sabattini (1936-1940). Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19808?show=full>
- Nava, J. (s. f.). *Letras recuperadas*. Recuperado el 29 de abril de 2024 de <https://www.juan-nava.com/letrasrecuperadas/>
- Pepe, E. (2015, 5 de mayo). Caligrafía, Letrografía y Tipografía. *Tipo&Forma*. <https://tiposformales.wordpress.com/category/formacion/a-consideraciones-basicas/>
- Sánchez, A. (2005). *Barcelona Gráfica*. Editorial GG.
- Sims, M. (1991). *Gráfica del entorno*. Gustavo Gili.
- Thiers Hernández, K. M. y Ares, F. E. (2018). Letras urbanas históricas de Valparaíso. *Revista Chilena de Diseño RChD: creación y pensamiento*, 3(5), 1-12. <https://bit.ly/3JHdrkS>

Glosario

Altura de las mayúsculas: es la distancia considerada desde la línea de base hasta la línea imaginaria más alta en donde llegan todas las mayúsculas, la cual es inferior o igual a la altura de las ascendentes, según el diseño de la fuente.

Ápice: es la punta en la que termina la letra «A» mayúscula.

Arquigrafía: colaboración del grafismo y la arquitectura.

Asta: trazo principal que conforma la letra.

Asta ondulada o espina: rasgo principal de la «S» o la «s».

Brazo: trazo horizontal que tiene uno de sus extremos libre.

Contraforma interna: espacio total o parcialmente encerrado dentro de una letra.

Display: tipografía que llama la atención, sea por su peso, decoración o tamaño, por lo general se usa a partir de los 14 puntos y por ambos motivos NO se considera apta para una lectura continua, sino solo en palabras, frases o textos breves.

Empotrar: Fijar una pieza en un elemento estructural, metiéndola totalmente o parcialmente en un entrante o hueco de éste, para evitar el giro, traslación y deslizamiento de la pieza.

Encuentro: unión abrupta de dos trazos que se intersecan en un punto.

Espacio eme: Distancia igual al puntaje del tipo. Así, un espacio eme mide 12 pt en un tipo de 12 pt, y 11 pt en uno de 11 pt. También se lo llama cuadratín.

Hombro: parte del tipo que queda más baja que el ojo y no produce impresión.

Línea de base: es la línea horizontal imaginaria en donde descansan todas las letras de caja alta y caja baja. Las descendentes literalmente «cuelgan» desde esta.

Panza: se refiere a los bucles que apoyan sobre la línea de base.

Pierna o pata: trazo diagonal que sirve de apoyo a algunas letras.

Serifa: trazo pequeño que remata los trazos principales que constituyen una letra y la cantidad de formas es casi inagotable.

Terminación: se refiere al modo en que terminan o rematan los trazos. La terminación puede ser con serif o sin serif.

Travesaño: trazo horizontal de las letras «e», «f», «t», «A», «H» y «T».

Trazo: es cada uno de los rasgos que conforman la letra.

Cita sugerida: Marelli, E., Toloza, J. S. y Silverman, D. E. (2024). El rótulo arquitectónico en la fachada de la escuela Presidente Sarmiento (Córdoba, Argentina): Una perspectiva proyectual y patrimonial. *Investiga+*, 7(7), 09-40. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Análisis sistémico-funcional de entrevistas a compositoras musicales cordobesas

La construcción de identidad en posición Temática

Systemic-functional analysis of interviews with female musical composers from the province of Córdoba

Construal of identity in Thematic position

Carolina Mahler*

Resumen: Intentar elucidar la naturaleza de la identidad de las compositoras musicales contemporáneas en la provincia de Córdoba (Argentina) constituye una tarea complejísima y probablemente irrealizable. En su lugar, ofrezco interpretaciones posibles respecto a la identidad tal como fue construida discursivamente, mediante el análisis de entrevistas a siete compositoras cordobesas argentinas. Este estudio versa sobre los resultados de la exploración, cuantificación y análisis de los usos léxico-gramaticales en posición temática que las compositoras seleccionaron en sus respuestas, cuando ellas hablan de su obra, sus procesos creativos y sus posicionamientos respecto a la composición musical. Porque los *Temas* contienen información compartida o ya conocida, las entrevistadas podrían haber tematizado las oraciones con acciones materiales desde una perspectiva egocéntrica. Sin embargo, el tipo de *Tema* más frecuente no incluye ni los *procesos* ni los *sujetos gramaticales* en primera persona, sino las *circunstancias* y *nominalizaciones* que tienden a organizar los puntos de partida oracionales principalmente en términos temporales. El retiro del *yo*, por su parte, es interpretable como una adecuación a los comportamientos comunicativos esperables en el intercambio con las entrevistadoras en el contexto situado de la entrevista, así como con la audiencia en el contexto más amplio de la cultura de Córdoba.

Palabras clave: Análisis del discurso. Tema. Feminismo. Territorialidad. Compositoras musicales.

Abstract: Trying to elucidate the nature of the identity of contemporary female music composers from the province of Córdoba, Argentina, constitutes a very complex and, in all probability, an unattainable task. Instead, I offer possible interpretations of the construal of identity in discourse, by analyzing interviews with seven Argentinean female composers from Córdoba province. This study deals with the results of the exploration, quantification and analysis of lexicogrammatical resources in thematic position selected by composers in their responses when they discuss their work, their creative processes and their perspectives regarding musical composition. Because *Themes* contain shared or given information, the interviewees could have thematized their sentences with material actions from an egocentric perspective. However, the most frequent type of *Theme* includes neither *processes* nor *grammatical subjects* in the first person, but rather the *circumstances* and *nominalizations* that tend to organize the starting points of sentences mainly in temporal terms. The retreat of the *self*, however, is interpretable as an adaptation to the communicative behaviors expected from the exchanges with the interviewers in the situational context of the interview, as well as the audience in the broader context of the culture of Córdoba.

Keywords: Discourse analysis. Theme. Feminism. Placeness. Music composers.

* Doctora en Filosofía. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Arte y Diseño. Prof. Asocia-da. cmahler@upc.edu.ar

Recibido:
10/06/2024
Aceptado:
27/11/2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Introducción

Un problema revelado por las corrientes críticas feministas es que se han representado como universales ciertos tipos de experiencias artísticas musicales de varones de origen anglo-europeo en un mundo que aparece como homogéneamente occidentalizado¹. Los variados tipos de prácticas sesgadas, cuando no engañosas, vinculados con la autoría y la composición musical bajo un halo de pretendida universalidad, podrían explicarse por la prevalencia de dos perspectivas filosóficas clásicas de la modernidad. Según estas interpretaciones, quien está en capacidad de crear o de ser agente es un individuo racional y libre, predominantemente retratado o bien como el *sujeto ético kantiano* o bien como el *homo economicus utilitario* (Anderson, *et al.*, 2021). La primera caracterización pone de relieve la razón y la trascendencia de las normas culturales y las apreciaciones personales para así dar lugar a la verdad absoluta, mientras que la segunda se enfoca en la razón para generar un orden y maximizar la satisfacción del deseo mediante la *racionalidad instrumental del mercado*. Aunque aparentemente desprovistas de género, raza, edad o clase, ambas caracterizaciones dominantes del individuo moderno tienden a retratar al sujeto como ciudadano varón cisgénero, blanco, heterosexual y de clase media-alta que goza de salud y vitalidad, cuya agencialidad y razón no están sujetas a ningún tipo de prejuicios ni ambivalencias. Además, según estas concepciones, el papel del *cuerpo* del sujeto en una cultura no es central en la explicación de la agencia.

Como respuesta, la crítica a estas concepciones tiende a reclamar las identidades femeninas que reconceptualizan el *yo* como un fenómeno *dinámico y relacional*, sujeto a los vínculos sociales, interseccionales y heterogéneos, no necesariamente conscientes. La cuestión identitaria cobra importancia al preguntarnos por el fenómeno de la creación artística lírico-musical en la provincia de Córdoba, Argentina, así como en el contexto puntual de la investigación que suponen las obras, sus arreglos y su interpretación musical, todos llevados a cabo por cantautoras en esta provincia. Por una parte, nos proponemos rechazar las posturas esencialistas homogeneizantes de la actividad y agencialidad musical, alejándonos de las concepciones tradicionales androcéntricas, sexistas y elitistas que no hacen más que replicar el conjunto de sesgos que simulan neutralidad o universalidad (Haraway, 2008). Por otra parte, pretendemos examinar la expresión del

[1] Por ejemplo, de 100 orquestas de 27 países del mundo, solo el 5% ofrece conciertos compuestos por mujeres y apenas el 1.11% por mujeres de origen afro o asiático (Di Laccio *et al.*, 2021).

discurso sobre la naturaleza de la praxis y la creación artística en Córdoba por parte de mujeres, como un fenómeno relacional y multidimensional que nos permitirá avanzar sobre el complejo fenómeno de la identidad de las músicas cordobesas. Para esto, en lugar de estudiar la identidad de una manera monolítica que enmascara la complejidad del fenómeno que nos interesa, examinaremos el *discurso* que las mismas compositoras músicas utilizan para hablar de sus propios procesos creativos, su obra y su posicionamiento.

La tarea de captar algo como *la* identidad social y cultural de las músicas y las cantautoras, o de *la música*, de la provincia de Córdoba, podría generar un desafío de enormes proporciones que abriría el debate a diversas e inacabables interpretaciones y puntos de vista. Nos preguntamos por las múltiples y dinámicas variables que constituyen la identidad, la agencia y la (auto)valoración de mujeres cantautoras en el territorio de Córdoba, Argentina. Específicamente, se llevó a cabo un análisis sistémico-funcional del discurso tal como fue producido por siete autoras cordobesas, en el marco de entrevistas. Nos detuvimos especialmente en los usos lingüísticos que figuran en posición temática de los enunciados producidos por ellas. Se sugiere que el contenido articulado temáticamente por las entrevistadas compositoras puede ofrecer una respuesta a nuestra pregunta de investigación. Dado que el *Tema* de un enunciado contiene aquello que les hablantes consideran información dada, compartida o ya conocida, es decir, que no está sujeta a debate, ese contenido nos puede dar pistas sobre cuáles son los puntos de partida sobre los cuales estas compositoras cordobesas asientan las discusiones que versan sobre sus propios procesos compositivos y creativos, así como también sobre su identidad en tanto que compositoras en la región mencionada.

Marco metodológico

En el marco del proyecto de investigación llamado *Cordobesas: Puesta en valor del patrimonio musical y sonoro de mujeres cantautoras y compositoras de la Provincia de Córdoba*, nos propusimos explicitar el grado de representatividad identitaria de la cultura de Córdoba (Argentina). Se realizó una exploración del discurso con el fin de extraer y analizar los usos léxico-gramaticales recurrentes en posición temática en los enunciados de siete entrevistas, para luego ofrecer interpretaciones posibles respecto a la construcción de la identidad tal como fue expresada en los *Temas*. Como veremos, hubo dos pasos previos al análisis.

En primer lugar, siete canciones fueron seleccionadas para ser posteriormente arregladas e interpretadas por el dúo musical *Cordobesas*, conformado por Mariela Carrera (en voz) y Virginia Piscitelli (en piano), cuyo repertorio se basa en las versiones de tales obras. En segundo lugar, ambas reversionistas realizaron entrevistas a las compositoras musicales de dichas canciones. Las entrevistas se redactaron y compartieron por escrito en *Google drive*, durante la primera fase de la pandemia de COVID-19 en 2020. Las preguntas fueron abiertas e indagaron sobre el lugar de origen de las compositoras, los procesos creativos y compositivos personales y de la obra, y su posicionamiento sobre el hecho de que su canción fuera interpretada por otras mujeres músicas. Las respuestas versan sobre los diferentes contextos de producción, las variadas apreciaciones y posicionamientos, así como las maneras particulares de describir los propios procesos compositivos². En el contexto de la situación de las entrevistas, las interlocutoras directas son sus arregladoras e intérpretes, y, en un contexto más amplio de la cultura, la audiencia incluye a otras personas que también se ocupan o se interesan por hacer música, en Córdoba, Argentina.

En tercer lugar, se realizó un análisis de las entrevistas desde la perspectiva del Análisis Sistémico-Funcional del Discurso (Halliday y Matthiessen, 2004). Mediante este análisis, nos propusimos reconocer algunas dimensiones posibles de la construcción de sus identidades, siguiendo la pista de ciertas marcas lingüísticas puntuales que nos permitieran extraer generalizaciones o rasgos discursivos sistémicos, con el fin de revelar algunos aspectos que las compositoras construyen como información sabida o compartida. A continuación, explicitaremos nociones fundamentales y la metodología específica aplicada en este análisis.

[2] Mi más sincero agradecimiento tanto a Mariela Carrera como a Virginia Piscitelli, miembros del equipo de investigación, por su contribución con las entrevistas. Estos pasos previos fueron fundamentales para la creación del corpus sobre el cual se realizó el análisis sistémico-funcional.

El análisis de las entrevistas

La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), de la llamada “escuela de Sydney” en las ciencias del lenguaje, se centra en la construcción de significados en el discurso (Halliday, 2017). Este enfoque analítico asume que los usuarios de un sistema de alta complejidad, tal como la lengua natural o discurso, son productores de textos, y que estos son un producto tangible y contextualizado del discurso. Al producir un texto, los usuarios seleccionan opciones de tal sistema y, mediante esas opciones, construyen significados. Entonces, toda producción textual conlleva una red de selecciones léxico-gramaticales. Además de la función de *representar*, estas selecciones poseen el potencial de *crear* y *propagar* significados nuevos, así como también *reciclar* significados existentes acerca del mundo e identidades. Ningún texto puede ser separado de las instituciones de pertenencia. Por el contrario, el análisis del discurso tiene en cuenta el contexto de situación, es decir, el conjunto de aspectos puntuales del que emerge el texto, interlocutores directos, el formato de producción, cuándo se realizó, en qué espacio físico, etc., y el contexto de la cultura, que refiere a aquellas instituciones a las que pertenecen o están en disputa en la producción textual. Puntualmente, se realizó una exploración del texto tal como fue redactado por las compositoras en cada una de las entrevistas. Esta exploración se centró en detectar e interpretar el *sistema de transitividad* (procesos, participantes y circunstancias en las oraciones) en articulación con los elementos en posición temática, es decir, los puntos de partida estructurales de cada una de las oraciones escritas por las compositoras.

El Sistema de Transitividad: análisis de oraciones

Los hablantes, escritores o quienes producimos textos de cualquier tipo (incluyendo híbridos entre el habla, la escritura, los emojis, distintas lenguas, etc.), seleccionamos procesos para presentar el entorno (el mundo o la realidad) con las opciones que tenemos en el sistema lingüístico. Es posible examinar cada oración por los tipos de *procesos* y roles de los *participantes*. Se trata de una manera de estudiar un sistema de significados, el de *transitividad* o tipos de procesos (o verbos). Los tres componentes del sistema de transitividad son: *procesos*, *participantes* y *circunstancias*. El tipo de *proceso* se asocia a ciertos roles de los *participantes*, lo que permite examinar el mundo de las acciones, relaciones, *participantes* y *circunstancias* que dan contenido a un texto. Comprender los procesos de este modo contribuye

a entender que las acciones o estados no solo tienen un significado “de diccionario” sino que pueden ser agrupados según una clasificación simple como veremos enseguida:

Tipos de *proceso*:

- Materiales: son los procesos de acción en el mundo externo.
- Mentales: se activan cuando pensamos o sentimos, en nuestro mundo interno de la conciencia.
- Comportamentales: a medio camino entre los materiales y los mentales, normalmente tienen un matiz psicológico o fisiológico.
- Verbales: procesos de dicción, vgr., cuando decimos o escribimos algo.
- Existenciales: expresan que hay, había o habrá algo.
- Relacionales: son los verbos que se utilizan para identificar y clasificar el mundo.

Los *participantes* aparecen en los grupos nominales de la oración. Asumen diferentes roles según el tipo de proceso, a saber:

Con un proceso material, podemos tener un participante Agente (*Actor*) que realiza o lleva a cabo la acción, el Objeto (*Goal*) que recibe la finalidad de la acción, la Extensión (*Range*) indica la extensión o el campo de la actividad, Beneficiario (*Beneficiary*) quien obtiene beneficio de la acción, y Receptor (*Recipient*) es destinatario de la acción³.

En los procesos mentales, *Senser* es quien siente, piensa o percibe de manera consciente, mientras que el Fenómeno (*Phenomenon*) indica aquello que es sentido, pensado o visto.

Para los procesos comportamentales, *Behaver* es quien realiza algún comportamiento.

En los procesos verbales, *Sayer* es responsable del proceso verbal, vale decir, quien dice algo, mientras que *Recipient* es a quien se dirige el proceso verbal, quien recibe la Dicción. La Dicción (*Verbiage*) es aquello que es dicho, un tipo de comportamiento verbal.

Para las oraciones con un proceso existencial, tendremos un Existente (*Existent*) como participante que aparece normalmente después de hay, hubo, etc.

[3] Para mayor claridad, en esta sección, el nombre de cada *Participante* de los procesos se escribe en inglés, siguiendo el texto original (Halliday y Matthiessen, 2004).

Para los procesos relacionales, Portador (*Carrier*) es siempre un nombre o un grupo nominal del que predica algo el atributo, y el Atributo (*Attribute*) es un predicado del sujeto. *Token* o Caso es el elemento identificado en una oración atributiva ecuativa, y Valor (*Value*) es el elemento identificador en una oración atributiva ecuativa.

Finalmente, la selección de *Circunstancias* se expresa a través de frases preposicionales y grupos adverbiales. Son muy comunes en tanto que añaden información sobre cómo, cuándo, dónde, etc. alguien lleva a cabo un proceso. Por ello los matices expresados en las circunstancias o circunstanciales son diversos, tales como *modo, tiempo, lugar*, entre otros.

Tema y Rema

Tema y *Rema* son dos términos técnicos que se utilizan para descubrir el entramado de la organización oracional. Cuando se planifica un texto, hay que decidir cómo empezarlo. Aquello que se coloca primero expresa un tipo importante de significado textual. Se acostumbra a usar esta primera posición para señalar cómo se elige desarrollar un texto y orientar a quien lo lee o escucha. Por una parte, el *Tema* es un elemento o grupo de elementos experienciales de la oración en posición inicial que sirve como punto de partida del mensaje (Matthiessen, 1995). Por otra parte, en el *Tema* se encuentra aquello que los autores de los textos presentan como información “dada”, vale decir, compartida y conocida -a diferencia de la información nueva en la oración, denominada *Rema*-. Así, esta función del *Tema* y el *Rema* consiste en organizar el contenido oracional en términos de viejo y nuevo, respectivamente.

En los textos escritos es frecuente encontrar *Temas* que se expresan mediante grupos nominales o preposicionales. En su lugar, los *Temas* en el registro oral tienden a ser verbos y deícticos enunciativos. Estas diferencias se explican porque en un diálogo cara a cara los puntos de referencia son los mismos interlocutores, su situación espacial, temporal, entre otras. En los registros escritos, el modo tiende a exigir la tematización de abstracciones: en lugar de partir de nuestras sensaciones o experiencias individuales, partimos de generalizaciones razonadas sobre personas, situaciones, procesos, que toman la forma de grupos nominales y preposicionales, fundamentalmente (Montemayor-Borsinger, 2011). Entre los extremos hay una gradación de diversos tipos de texto. En nuestro estudio, si bien las

respuestas a las entrevistas fueron escritas en la nube de un *Drive*, exhiben algunos rasgos típicos de la oralidad, probablemente porque dentro de los factores contextuales se puede mencionar la familiaridad entre entrevistadas y entrevistadoras, por lo que el registro tiende a ser epistolar y conversacional.

En nuestra lengua, el *Tema* más habitual de las oraciones, es decir, lo que se conoce como la opción no marcada, es el sujeto gramatical. Dado que este sujeto no siempre es explícito, el *Tema* no marcado puede incluir también el verbo conjugado de la oración o ciertos tipos de clíticos obligatorios asociados con sus verbos (Montemayor-Borsinger, 2011, pp. 98-99). Estos verbos traen consigo la marca del sujeto gramatical. Por ejemplo, “Vivo en Córdoba” tiene como *Tema* un proceso comportamental (el verbo “vivir”) conjugado en primera persona singular (-o). Esto significa que el punto de partida de la oración o de lo que se habla es de un comportamiento del *yo* (de la hablante). Esta opción no marcada puede ser diferente en otros idiomas. Por ejemplo, en inglés, I live in Córdoba tiene al sujeto gramatical “I” (yo) en posición temática separado del proceso “live” (vivir), el cual integra el *Rema* y conforma una parte de la información nueva de la oración.

Es necesario aclarar que en este trabajo no nos detuvimos a examinar el tipo de información presentada como novedosa en el *Rema*, si bien en este segundo segmento de la oración aparece aquello que se presenta como más sustancioso o informativo en las entrevistas. El *Rema* conforma una parte de la trama del texto y es a todas luces, donde se encuentran las respuestas a las preguntas formuladas a las compositoras.

En el presente análisis, exploramos y cuantificamos sólo los tipos de elementos que aparecen en posición temática, con el fin de descubrir qué tipo de contenido fue elegido recurrentemente como punto de partida conocido. Así, nos centramos en la sutileza de descubrir aquello que no parece ser nuevo, que no parece estar informando nada a nadie, pero nos muestra de qué hablan nuestras entrevistadas cuando hablan de su propia experiencia como autoras.

Materiales y Método

Cada entrevista constituye una unidad de análisis. Examinamos el *Tema* de cada oración en cada entrevista, y de ese modo exploramos el contenido presentado como obvio o como ya compartido por las entrevistadas con sus interlocutoras y otras posibles audiencias.

Luego, se clasificaron y cuantificaron los *Temas* de las oraciones de acuerdo con el sistema de Transitividad. Los *Temas* que contienen un *proceso*, fueron a su vez subclasificados y cuantificados según su tipología, a saber, como *procesos materiales, verbales, mentales, comportamentales, relacionales* o *existenciales*, y, además, teniendo en cuenta su *desinencia*, si tales procesos llevan la marca del *yo* (1º persona singular) u otras. También se clasificaron otros dos tipos de *Temas*: las *circunstancias* (p. ej., “luego”, “porque”, “actualmente”) y los *grupos nominales* (p. ej., pronombres tales como “yo” u “él”, nombres propios, frases como “la letra” o “el proceso compositivo”, o nominalizaciones), los cuales no fueron subclasificados.

Luego, los resultados fueron interpretados en conjunto con el fin de extraer recurrencias en la totalidad de las entrevistas realizadas. En el apartado que sigue, divulgamos los resultados. Todos ellos son tratados anónimamente.

Resultados

¿De qué hablan estas siete compositoras musicales cordobesas, cuando se les pregunta sobre su identidad y su labor como autoras? ¿Hablan de sí mismas, de sus propios procesos compositivos, de su obra?

Anticipando el análisis de las respuestas, es necesario destacar que las preguntas en la entrevista necesariamente poseen procesos de distinto tipo que orientan, aunque no determinan, los tipos de procesos que las entrevistadas seleccionaron en sus respuestas. A continuación, se explicitan los tipos de procesos contenidos en el cuestionario de las entrevistas.

- A. Proceso *relacional*: ¿De dónde *sos*? (puede ser dónde naciste o dónde vivís actualmente, lo que sientas que te define mejor).
- B. *Procesos material y relacional*: ¿Qué hace que te definas en ese lugar determinado?
- C. *Procesos relacional y mental + nominalización de proceso material* (“el proceso compositivo”): ¿Cómo *fue* el proceso compositivo de (nombre de la canción)? ¿Qué te *inspiró* para componerla?
- D. *Procesos materiales orientados a Agente y a Beneficiario*: ¿Desde cuándo *componés*? ¿Qué te *movilizó* hacerlo?
- E. *Procesos mental y material*: ¿Qué aporte *sentís* que hace en vos que otras mujeres *interpreten* tus canciones?

Al abordar el análisis de la totalidad de las respuestas de las entrevistas en conjunto, encontramos recurrencias de los elementos del sistema de transitividad en los *Temas* o puntos de partida. En la anotación de los extractos ejemplo entre (a) y (f), los *Temas* se destacan en itálicas, mientras que los *Remas* le siguen en tipografía sin itálicas.

El tipo de proceso en primera persona singular utilizado con mayor frecuencia es *mental* (26 instancias). Este contenido versa sobre los propios procesos creativos y de la mente, deseos, sensaciones y afectos, maneras de pensar y percibir, la manera en que las autoras reaccionan de cara a que sus canciones sean reversionadas e interpretadas por otras músicas-artistas de Córdoba, entre otros contenidos. Este es el tipo de proceso que prevalece, y se encuentra con mayor frecuencia como respuesta a las preguntas N° 3 y 5, que contienen *procesos mentales* en su formulación. Algunos ejemplos tomados de las respuestas en diferentes entrevistas son:

- “*Fui sintiendo* como intérprete la necesidad de hallarme más en las canciones y de empezar a contar mis propias historias”.
- “*quería expresarlo*”.
- “*me siento* muy honrada”.
- “*me gustan* las plazas de Córdoba”.
- “*Disfruto* del olor de la madera”.
- “*siento* una alegría inmensa de llegar a ellas con mis composiciones”.

El segundo en orden de recurrencia, en primera persona singular, es el proceso *material* (23 instancias). Estos son los verbos relacionados con las actividades, decisiones y empuje en relación con la composición de la música. Nótese que se hubiera esperado que este tipo de proceso apareciera con una notable mayor frecuencia, dado el rol de las entrevistadas en tanto autoras y que este tipo de proceso esencialmente expresa agencialidad. Estos verbos aparecen especialmente en respuesta a la pregunta N° 4.

Por ejemplo:

- *empecé* a escribir-cantar a la vez.
- *Compongo* desde mis treinta años aproximadamente.
- *lo conecto* con mis sensaciones profundas acerca de cada sitio.

- *Compongo* desde 1979.
- *Elegí* un bailecito por su ternura, respeto y calidez en sus movimientos, por la posibilidad de los bailarines de saludarse y encontrarse.
- *Dejé* de hacerlo por un tiempo.

En tercer lugar, aparecen los verbos relacionales (13 instancias), utilizados para describir o definir los procesos creativos, como también a sí mismas (las propias autoras entrevistadas) y a las mujeres que reversionan e interpretan sus canciones, en respuesta a varias preguntas, por ejemplo:

- *Soy* fanáticamente cordobesa.
- *Son* personas que han escuchado.
- *Fueron y son* muchas las facetas que convergen a la hora de componer: conexión con algo superior, búsqueda interior, inspiración, intuición, emoción, conocimiento, palabras, mensaje, rima, melodía, armonía, ritmo etc.
- *Fue* como despertar esas imágenes ligadas a la danza y trasladarla a los encuentros de las personas que se juntan en diferentes organizaciones sociales.
- *Somos* vecinas.
- *Fue* un momento en el que la soledad me acompañaba.

En último lugar de recurrencia aparecen los *procesos comportamentales* (6 instancias), y la frecuencia inconsecuente de *procesos verbales y existenciales* (1 instancia de cada uno).

Sin embargo, el tipo de *Tema* más frecuente en las entrevistas no incluye ni los procesos ni los sujetos gramaticales con perspectiva egocéntrica. Las entrevistadas seleccionaron las *Circunstancias* con mucha mayor frecuencia que cualquier otro tipo de *Tema* (99 instancias). En las entrevistas, estos *Temas* tienen la función principal de ordenar los cambios en el flujo del discurso en el llamado *Método del Desarrollo* (o sucesión de *Temas*). En su mayoría, las *Circunstancias* sostienen la coherencia y la cohesión del texto por su ordenamiento temporal, a medida que se suceden las unas a las otras.

Por cuestiones de espacio y de preservación del anonimato de las personas entrevistadas, no incluimos los *Remas* en los siguientes ejemplos:

- *Desde mi adolescencia, (...)*
- *Hasta ese momento y por haber crecido en un ambiente musical, (...)*
- *Hace casi dos años, (...)*
- *Luego de verla bailar el momento presente, (...)*
- *En ese momento, (...)*
- *Desde los 7 años, (...)*

El segundo tipo de *Tema* más frecuente consiste en *sintagmas nominales* (57 instancias) o *nominalizaciones*, que son densas por comprimir información muy compleja. Los sintagmas nominales y las nominalizaciones nombran *entidades abstractas*, en las que ocasionalmente aparece la perspectiva de la primera persona de las compositoras. Se utilizan para caracterizar con facilidad las canciones de su autoría, la lírica y la composición musical, y el vínculo con los lugares y las personas. Por ejemplo:

- *El territorio (...)*
- *Ese encuentro (...)*
- *El proceso compositivo de "(nombre de la canción)" (...)*
- *La maternidad (...)*
- *Las canciones y la música (...)*
- *La música que le puse (...)*

Conclusiones y discusión

Los resultados del análisis temático muestran que las compositoras cordobesas entrevistadas han organizado el relato sobre sus procesos creativos especialmente con un punto de partida *temporal* o *causal*. El hecho de que las entrevistas se hayan realizado en formato escrito podría haber favorecido su método de desarrollo, vale decir, la organización de los puntos de partida, mediante *Circunstancias* en primer lugar, y *Nominalizaciones* en segundo lugar. Sin embargo, también sucede que en la mayoría de las oraciones, cuando ellas describen sus propios procesos creativos, su obra y su posicionamiento, eligen como punto de partida conocido aquellos elementos que *no* las incluyen como sujetos gramaticales. De este modo, se presentan como *compartidos* con la audiencia los tiempos, las relaciones

y ciertas abstracciones, pero no aparecen ellas mismas como sujeto gramatical dado o conocido. Ello da lugar a varias interpretaciones, que no pretendemos que sean exhaustivas, sino más bien que constituyan un aporte a la discusión sobre la identidad de mujeres que hacen música en Córdoba. Así, respecto a cómo se expresa la identidad de las compositoras en posición temática, la tendencia es a *retirar* el sujeto gramatical y, con ello, se obtura la posibilidad de la primera persona como contenido experiencial dado. Cabe preguntarse entonces si hemos de interpretar esta retracción del sujeto gramatical como un reflejo más o menos aproximado de la importancia o la valoración que tienen otras de ellas, o ellas de sí mismas, o si, tal vez, las compositoras prefieran no dar por hecho su rol de agentes. Recordemos que en la posición temática aparece contenido que no es nuevo ni informativo. Recordemos también que, en el contexto situado de las entrevistas, la audiencia específica está compuesta por las personas que no solamente *saben* que las entrevistadas son las autoras originales, sino que además, admiran su obra y por ello han elegido tomar acciones para ponerla en valor y reversionarla. Así, es imposible interpretar el retiro generalizado del yo como información compartida por el hecho de que la audiencia desconozca de quiénes se habla. Entonces, esta recurrencia de retracción del yo del *Tema* oracional podría interpretarse como una *adecuación* o adaptación a ciertos comportamientos asociados a atributos esperables y deseables, presumiblemente típicos de Córdoba (Argentina), tales como el decoro de no dar por supuesto que se las reconoce como autoras o creadoras. Esto parece viable en un contexto cultural en el que opera un sistema de creencias que entiende la *modestia* como una virtud, en el que hablar de sí mismas como autoras podría indicar vanidad o arrogancia. Otro modo de interpretar el uso generalizado de *Temas* sin sujeto gramatical en primera persona podría asociarse, de manera laxa, al fenómeno del impostor. Este fenómeno se refiere a la paradoja por la que una persona siente ser un fraude, en cierta medida, aunque de hecho esté sobrecalificada para un rol (American Psychological Association, 2018; Kolligian y Sternberg, 1991).

Ahora bien, cuando efectivamente la perspectiva de la primera persona se cristaliza en los sujetos gramaticales o en los verbos conjugados en posición temática, las selecciones más frecuentes son como *participantes* de *procesos mentales*, que las construyen primordialmente como personas que piensan y sienten, y solo en segundo lugar en procesos *materiales*, que las construyen como creadoras y autoras. De ello podrían surgir algunas interpretaciones. Parece sensata la interpretación de que se trata de una manera de *representar* un estado de cosas en el mundo. Efectivamente, el acto creador musical y lírico (el *Fenómeno*) podría interpretarse como algo que ocurre gracias a la mente y los procesos sensoriales y afectivos de las autoras. Y por ello, una parte constitutiva de la identidad como compositoras de canciones puede representarse mediante recursos que expresan un conjunto complejo de actividades cognitivas que

suponen un elevado grado de sensibilidad y conocimientos específicos, sumado a la aplicación de criterios de diversa índole. Pero también recordemos que las selecciones léxico-gramaticales poseen el potencial de *reciclar* significados existentes acerca de identidades y del mundo, o *crearlos*. En tal sentido, la preferencia por *procesos mentales* por sobre los *procesos materiales* podría también interpretarse como una suerte de reciclaje de las maneras cómo se acostumbra concebir los procesos compositivos en el contexto de la cultura musical de Córdoba. En todo caso, es posible que la identidad de quienes le dan forma a los sonidos de una manera novedosa no pueda separarse enteramente de la composición misma, de sus sonidos, expresión y comunicación (Hallam y Himonides, 2022), como tampoco del territorio cordobés-argentino donde ocurren, y de las colaboraciones con otras personas. Por último, el conjunto de opciones tomadas podría interpretarse como un interés por atenuar el énfasis en la potencia creadora de sus propias obras, y así acercar distancias con otras mujeres músicas, que son su audiencia directa en las entrevistas y reversionistas de las composiciones, facilitando así los encadenamientos de autoría entre las versiones originales y las reversiones de sus obras.

Como observación final, nótese que la elección del lugar que toman las palabras puede tener efectos en la construcción del mundo y de los sujetos en el discurso. De hecho, este tipo de análisis puede ser fructífero para el estudio de otros textos situados, en tanto devela que el orden de las palabras en los sintagmas no es un fenómeno natural o universal, sino que en realidad está motivado por múltiples factores contextuales. Específicamente, las herramientas utilizadas en este estudio sistémico-funcional pueden revelar algunos de los recursos que podrían pasar inadvertidos en la construcción del yo público.

Referencias bibliográficas

- Anderson, E., Willett, C. y Meyers, D. (2021). Feminist Perspectives on the Self, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-self/>
- American Psychological Association. (2018). "Impostor phenomenon", *Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/impostor-phenomenon>
- Di Laccio, G., Grindley, A., Nakata, G. y Manzano, J. (2021). *Equality & Diversity in Concert Halls. 100 orchestras worldwide*. Donne. https://donne-uk.org/wp-content/uploads/2021/03/Equality-Diversity-in-Concert-Halls_2020_2021.pdf
- Hallam, S. y Himonides, E. (2022). *The Power of Music: An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers.
- Halliday, M. A. K. (2017). *El lenguaje como semiótica social* (5a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004). *Introduction to Functional Grammar* (3a ed.). Arnold.
- Haraway, D. (2008). Foreword: Companion species, mis-recognition, and queer worlding. En N. Giffney y M. Hird (eds.), *Queering the non/human*, (pp. xxiii-xxxvi). Ashgate.
- Kolligian Jr, J. y Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: is there an 'imposter syndrome'? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). Theme as a resource in ideational 'knowledge' construction. En M. Ghadessy (ed.), *Thematic Development in English Texts*. (pp. 20-55). Pinter Publishers
- Montemayor-Borsinger, A. (2011). *Tema: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Eudeba.

Cita sugerida: Mahler, C. (2024). Análisis sistémico-funcional de entrevistas a compositoras musicales cordobesas: La construcción de identidad en posición Temática. *Investiga+*, 7(7), 41-55. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Chancaní y el Noroeste cordobés, un territorio periférico con potencial desarrollo turístico.

Avances de un proceso de investigación¹

Chancaní and the Northwest of Córdoba, a peripheral territory with potential of tourism development.

Advances of a research process

Nicolás Alberto Trivi*

Bárbara Catalano**

María Eugenia Sosa***

Resumen: El despliegue del turismo en territorios periféricos supone nuevos desafíos de gestión para las políticas públicas, así como la posible reorganización económica de sus comunidades, e invita a nuevas reflexiones teóricas atadas a experiencias en campo. La localidad de Chancaní es una comuna con influencia en una serie de parajes al oeste de la provincia de Córdoba, Argentina. Allí se están generando transformaciones ligadas al turismo, a partir de la creación del Parque Nacional Traslasierra en 2018 y el asfaltado de la ruta provincial n° 28 en 2022. Se presentan las características socioterritoriales de la zona y se analizan las condiciones en las que se despliegan políticas públicas de desarrollo y de conservación ambiental. La estrategia cualitativa, además del análisis documental, incluye entrevistas semiestructuradas con habitantes de Chancaní y parajes cercanos, a partir de lo cual se reflexiona sobre la intervención en el territorio.

Palabras clave: Turismo, desarrollo, Chancaní, territorio periférico.

Abstract: The deployment of tourism in peripheral territories poses new management challenges for public policies, as well as the possible economic reorganization of their communities, and it invites new theoretical reflections linked to field experiences. The locality of Chancaní is a commune with influence in a series of hamlets in the west of the province of Córdoba, Argentina. Transformations linked to tourism are being generated there, starting with the creation of the Traslasierra National Park in 2018 and the asphaltting of provincial route No. 28 in 2022. The article presents the socio-territorial characteristics of the area and analyzes the conditions under which public policies for development and environmental conservation are deployed. The qualitative strategy, in addition to documentary analysis, includes semi-structured interviews with inhabitants living in Chancaní and nearby places, from which we reflect on the intervention in the territory.

Keywords: Tourism, development, Chancaní, peripheral territory.

Recibido:
21/03/2024
Aceptado:
25/10/2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

[1] Agradecemos la colaboración de Sebastián Hissa Pepe en la experiencia retratada en este texto, como participante destacado de las actividades de extensión, intervención e investigación del equipo.

* Doctor en Geografía (UNLP). Investigador asistente CONICET en la Facultad de Turismo y Ambiente, Universidad Provincial de Córdoba. nicolastrivi@upc.edu.ar

** Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora (CONICET – UPC/FTA). barbaracatalano@upc.edu.ar

*** Ingeniera Agrónoma. Responsable del área pobladores y comunidades del Parque Nacional Traslasierra. mesosa@apn.gob.ar

Introducción

La localidad de Chancaní y los parajes de su zona de influencia se ubican en una región perteneciente al Chaco Seco Cordobés, en el noroeste de la provincia de Córdoba, como parte del departamento Pocho. Ocupa un sector de los llanos que unen Córdoba con La Rioja, al oeste de la Sierra de Pocho. Desde el punto de vista climático y ecológico, presenta una aridez homogénea con un clima subtropical seco, con precipitaciones anuales de 500 mm concentradas en el verano, déficit hídrico y variabilidad térmica (Tapella, 2012), tal como se observa en la Figura 1. En 1986 se crea el Parque Natural Provincial y Reserva Forestal Natural Chancaní (conocido coloquialmente como Reserva), de casi 5.000 hectáreas, preservando un relicto de bosque nativo en lo que era una antigua estancia. Al norte, en el departamento Minas, se crea en 2018 el Parque Nacional Traslasierra, lo cual, junto con el asfaltado de parte de la ruta provincial N° 28 hasta Los Túneles, reconfigura el panorama económico local con un potencial desarrollo turístico, no exento de limitaciones y condicionantes estructurales.

El objetivo de este trabajo es comunicar avances del proceso de investigación y articulación institucional, en relación al potencial desarrollo turístico y la configuración del territorio. El mismo tiene como precedente la labor de extensión de un equipo multidisciplinario de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba (FTA-UPC), que viene trabajando en Chancaní sobre las potencialidades del turismo rural y de naturaleza, en colaboración con personal de la Administración de Parques Nacionales (APN). Desde el 2023, a través de un proyecto PICTO², se suma una labor de investigación a la intervención en el territorio. Se trata de un *territorio periférico* en la medida en que a las limitaciones de infraestructura y a la condición subordinada frente a los centros de decisión provincial, se añade su reciente incorporación como objeto de la planificación turística en tanto atractivo en proceso de construcción e integración a circuitos turísticos ya consolidados (Catalano *et al.*, 2024).

Desde el punto de vista metodológico, se parte de una perspectiva dialógica sobre el rol de la universidad y el sistema científico públicos en relación a los actores sociales e institucionales presentes en el territorio, con la intención de establecer un

[2] PICTO-2022-CBA-00087: “El turismo como sostenedor del sistema productivo local. Estrategias para el mantenimiento de las redes productivas de las comunidades de Chancaní, departamento Pocho de la Provincia de Córdoba”.

vínculo en el que circulen los saberes académicos y consuetudinarios (Bartholl, 2023). En esta ocasión, se comunican resultados preliminares ligados a algunos de los objetivos del proyecto PICTO, producto de un trabajo de campo realizado en 2022 y 2023, pero que tiene antecedentes desde el año 2020. El mismo incluyó el acompañamiento de las actividades de extensión, entrevistas semiestructuradas y un *focus group* con nueve estudiantes de la escuela secundaria de Chancaní, el IPEA N° 354, al que concurren jóvenes de toda la zona.

Figura 1

Localización del área de estudio.



Fuente. Elaboración propia a partir de Google Maps y cartografía base.

Poniendo la mirada sobre un territorio periférico

Chancaní es parte del antiguo territorio comechingón y se constituyó como encomienda durante el período colonial, y luego como nodo de circulación del comercio de ganado mular (Díaz Terreno, 2010). Hacia mediados del siglo XIX, se consolidó el poblamiento estable con la fundación de una capilla. Durante el siglo XX, se desplegó en la zona la actividad forestal, aprovechando los bosques de algarrobo y quebracho blanco, para proveer de materiales a la industria y la red de ferrocarriles. Como complemento, se desarrolló el cultivo de árboles frutales y la ganadería caprina y bovina. Ante la limitación hídrica, durante la década de 1960 se construyó un sistema público de represas y canales para captar el agua

del río La Mermela, que corre desde el faldeo occidental de la Sierra de Pocho. Otros hitos del desarrollo de la localidad son la llegada del tendido eléctrico en 1995 y la creación de la escuela secundaria de orientación agrotécnica en 1997, con un nuevo edificio construido en 2004. Dicho establecimiento cuenta con un albergue para estudiantes provenientes de los parajes de la región y es uno de los principales lugares de reunión de las instituciones y organizaciones locales.

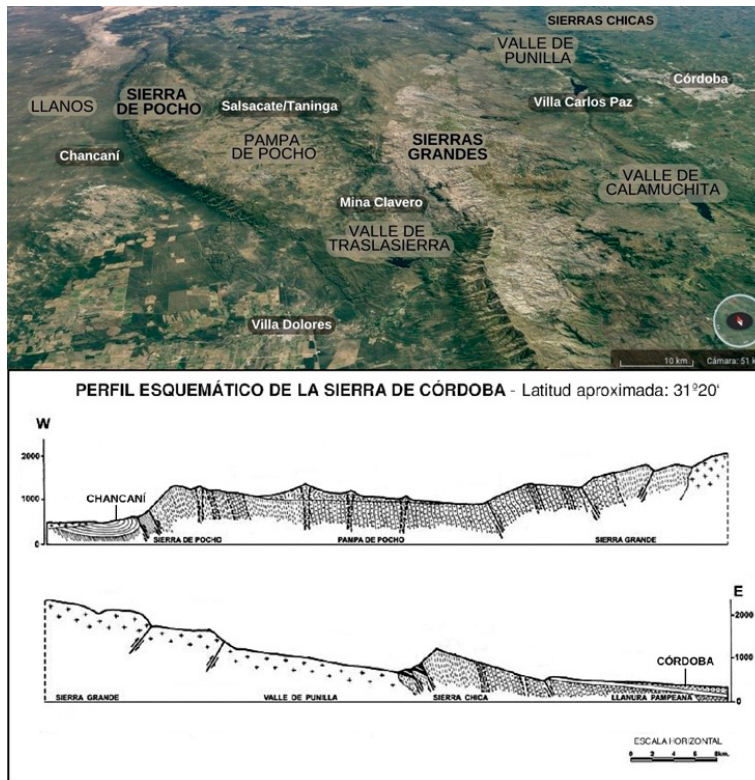
Es una zona que históricamente ha padecido el aislamiento frente a los centros de decisión de la provincia, así como frente a los principales destinos turísticos (los valles de Punilla, Calamuchita y Traslasierra), por una topografía de varios cordones serranos (Figura 2). El ferrocarril más cercano llega hasta Villa Dolores, 70 km al sudoeste. Hacia el oeste, el asfalto se encuentra recién en la provincia de La Rioja, a 80 kilómetros. Rumbo al norte, existía un camino que conectaba la zona con Villa de Soto, perdido al constituirse la Estancia Pinas. Hacia el este, la conectividad con la Pampa de Pocho y el Valle de Traslasierra avanzó con la construcción de los Túneles en la década de 1930. Esta obra vial fue luego proyectada como atractivo turístico con el asfaltado de la ruta con fines panorámicos en 2022.

Desde el punto de vista productivo, puede considerarse como parte de las economías regionales de carácter periférico frente al núcleo agropecuario provincial y nacional de la Pampa Húmeda. Presenta una elevada heterogeneidad social y diversidad productiva, marcada por sistemas campesinos de cría de cabras y agricultura de subsistencia en parcelas menores a las 100 hectáreas; chacras diversificadas medianas parcialmente capitalizadas (de 100 a 400 ha), con predominio de ganadería extensiva de caprinos y bovinos; y emprendimientos tecnificados de carácter empresarial, volcados a la ganadería extensiva y al cultivo bajo riego de variedades para el mercado nacional. Un factor de diferenciación clave entre unidades productivas es el acceso al agua para riego, uso doméstico y alimentación de los animales, atravesado por la discrecionalidad de las autoridades en función de las relaciones de poder vigentes, especialmente a partir de la descentralización del Estado y la desregulación neoliberal (Cabrol, 2019). Como señalan jóvenes campesinos de El Quemado,

Acá el problema es que el agua está muy muy profunda y es muy caro perforar (...), hay épocas de julio, agosto, que si no llueve, no hay agua, y ahí en parte, se acaba el agua de la represa, todo, no hay agua ni para los animales, nada... (Comunicación personal, julio de 2023).

Figura 2

Ubicación y perfil topográfico de localidades y unidades estructurales.



Fuente. Elaboración propia a partir de Google Earth y Cabido et al. (2010).

Es un escenario muy diverso ya que está representado porque incluye desde familias que dependen de los canales construidos hace décadas para no tener que vender sus animales en los períodos más críticos de sequía, hasta los grandes productores que cuentan con perforaciones para el riego con pívot central, concentrados en el departamento San Alberto. En el departamento Pocho y en Chancaní se trata principalmente de ganadería extensiva en monte. La disponibilidad de recursos económicos y tecnológicos para acceder al agua expone las asimetrías que existen entre las familias campesinas, sus modos y volúmenes de producción, y aquellos de los sectores empresariales, que generalmente no residen en la zona. Estos sectores agropecuarios avanzaron en la última década llevando la frontera agropecuaria a los límites de la pedanía Chancaní, volviendo aún más crítica la situación de los pequeños productores. A. es una joven productora rural que vive en Chua, un paraje del sur de la pedanía, y comenta lo siguiente:

hay grandes productores pero que hacen hacienda a gran escala, pero en ese caso no tienen el mismo criterio de uno, o producen en grano y ha-

cen grandes desmontes, hacen fumigaciones aéreas. Por ejemplo, hacen grandes riegos y hacen perforaciones y está secando las napas subterráneas o sea no, en ese caso están haciendo algo que se ve un impacto en el ambiente que nada que ver a lo que uno hace. Por ejemplo, uno le da a los animales con un pocito que se hace y se saca con la bomba solamente la bebida los animales y una pequeña huerta. Ellos hacen miles de hectáreas de soja o papa y te secan las napas, todo, y hacen grandes desmontes que no te clasifican lo que van a voltear para hacer grandes explayadas (Comunicación personal, noviembre de 2020).

A este panorama complejo se suman actores estatales y no estatales de diferente escala de acción. Entre ellos, se encuentra el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), que canaliza recursos nacionales. En el ámbito turístico, ha celebrado convenios con organismos internacionales para la concreción de un emprendimiento denominado Alma Monte que se ubica en Chancaní, destinado a la comercialización de productos de familias de la zona. Y el Movimiento Campesino de Córdoba, que nuclea a familias campesinas de la provincia y la región, tiene articulación nacional, y ha impulsado obras como una perforación de agua en el paraje de El Quemado, y gestiona una escuela en el paraje de La Cortadera.

El nivel de degradación del bosque nativo demuestra los avances y retrocesos de una frontera extractiva que ha ido modificando el producto principal al que apunta, pero no su lógica inherente de explotación. El auge de la actividad forestal durante la primera mitad del siglo XX implicó que esta región fuera subordinada como periférica y proveedora de un recurso fundamental como la leña, configurando un tipo de poblamiento a partir de grandes estancias y puestos que oficiaban de centros para el agrupamiento de los trabajadores. Cuando esta actividad entró en crisis, se consolidaron las unidades campesinas en parajes volcados principalmente al ganado caprino, que se adapta como ningún otro a estas condiciones y constituye una forma específica de ahorro y capitalización para las familias (Silvetti, 2012). El acceso a la leña y el uso consuetudinario de campos comunes fueron pilares de una economía campesina que logró prevalecer hasta la oleada del agronegocio de las últimas tres décadas.

Las tendencias internacionales de la revolución de la biotecnología en la agricultura se manifestaron en Argentina en términos de una concentración de la producción y el capital (especialmente en la zona pampeana) y de la tierra (especialmente en las regiones extra-pampeanas); la difusión de un paquete tecnológico que incluía siembra directa, maquinaria de precisión, insumos químicos y semillas genéticamente modificadas; la incidencia de actores del capital financiero en la conformación de pooles de siembra y contratistas de maquinaria (Varesi, 2021). Esto se tradujo en una intensificación de la producción, acotada a cultivos como la soja transgénica, en las regiones más productivas; un desplazamiento de la ganadería hacia tierras de menor fertilidad, con la consecuente presión sobre recursos hídricos y forestales; y un nuevo embate sobre ese sujeto campesino, forzado a proletarizarse y/o a migrar a los centros urbanos (Salizzi, 2015). La región que nos ocupa no fue la excepción, experimentando un despoblamiento de los parajes rurales más alejados, y el avance de actores empresariales agropecuarios de envergadura, cuya actividad tiene su epicentro en Villa Dolores, donde el protagonista es el cultivo de papa para usos industriales y de abastecimiento del mercado interno. En palabras del exdirector del IPEA N° 354, expresadas en el taller realizado en la institución (Figura 3),

-Sí, el desarraigo es terrible en el Oeste Cordobés...

-¿Esto del desarraigo (que entran menos chicos a la escuela) es porque no los mandan a la escuela o porque las familias se están yendo?

-Claro, las familias enteras... Yo estuve en el censo poblacional del año 2000 y 2010. Ya en el 2000 había menos gente que el anterior. En el 2022 no estuve, pero cuando estuve en el 2010, yo había estado en los parajes esos en donde había familia y ya no había nadie, nadie, nadie, nadie. Antes vivían familias, que eran los padres de los que ahora viven en Chancaní, murieron esos viejitos y ya no hay nadie. Es más, ya hasta las escuelas están abandonadas. Y cada vez hay menos... Hay menos porque las posibilidades de vivir de la familia... antes había leña, no se puede talar ahora, ya no hay porque el desmonte masivo que ha habido. La producción de cabras, también tenés que tener una cierta cantidad porque sino se te ponen mal, entonces tenés que ajustar la carga ganadera a las posibilidades del campo. Y después tooodas las familias tienen cabras, son campos comuneros, entonces, tenés que multiplicar por las familias individuales, y los recursos que generan, les alcanza para vivir únicamente a los viejos y a alguno que otro hijo, y de ahí se van todos, se van todos a buscar otros horizontes, en [Villa] Dolores... (2023).

Este proceso de despoblamiento es contemporáneo con una reconfiguración del patrón de acumulación y de la correlación de fuerzas sociales, con la crisis política y social del 2001-2002 de la salida de la convertibilidad (paridad fijada por ley entre el peso argentino y el dólar estadounidense). En este marco, se dio una reorientación exportadora del aparato productivo coincidente con el boom de las *commodities* y, al mismo tiempo, una nueva impronta de intervención estatal en la economía y el territorio. La consecuencia fue la convivencia en el espacio rural de un nuevo impulso hacia la producción a gran escala de materias primas para la exportación, con un renovado tipo de conflictividad social en el que el aparato estatal a diferentes niveles intervendrá con una serie de herramientas también nuevas, como los programas de desarrollo territorial rural. Mientras tanto, el turismo fue erigido como política de Estado a nivel nacional y provincial, en tanto sector de la economía que dinamiza el mercado interno y aporta a la balanza comercial, con una diversificación de sus variantes, planificación estratégica y participativa, y un mayor despliegue territorial.

Los elementos descritos se encuentran en el caso que nos ocupa dado que en las últimas dos décadas se han agudizado las contradicciones de un modelo que debilita las bases de reproducción social campesina, mientras avanza la actividad agropecuaria empresarial. En este modelo el Estado expande la cobertura social por diferentes vías, desmotivando la organización autónoma, pero no ofrece alternativas productivas de envergadura; la problemática ambiental se agrava con el desmonte, los incendios forestales y la expansión inmobiliaria, siendo insuficientemente abordada por legislación como la Ley de Bosques³; y el turismo es planteado como alternativa de desarrollo para estas economías regionales, sin asegurar las herramientas para que las comunidades puedan sacarle provecho plenamente.

Figura 3

Taller de extensión de la FTA en el IPEA N° 354.



Fuente. Fotografía propia, abril de 2023.

[3] Ley 26.331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/136125/norma.htm>

Turismo, desarrollo e infraestructura

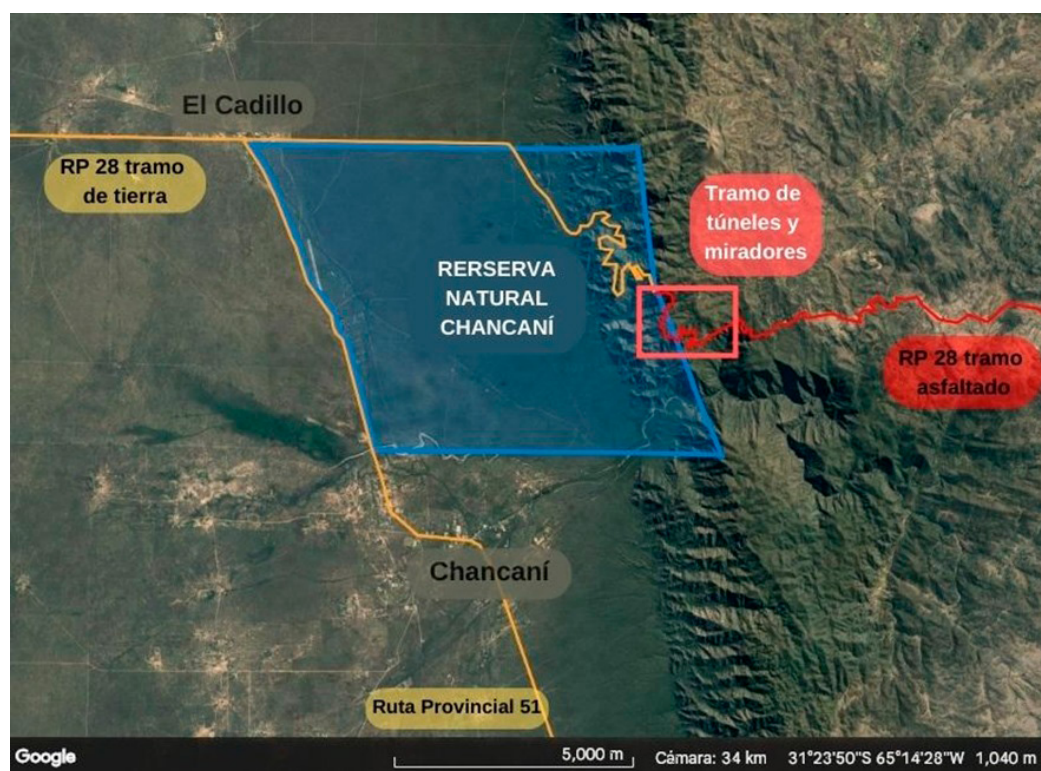
En principio, debe considerarse la relación estrecha entre las tendencias de turistificación y patrimonialización con los programas de desarrollo económico y provisión de infraestructura. Según la Ley N° 10.312 (2015) de Regionalización Turística, el Noroeste de la provincia (departamentos de Pocho, Minas y Cruz del Eje) es parte de la región Traslasierra, junto con el valle homónimo (departamentos de San Alberto y San Javier). Éste presenta una tradición en desarrollo turístico mucho mayor, como destino alternativo frente a los valles de Punilla y Calamuchita. Coloquialmente no se utiliza la denominación de “Traslasierra” para la región de llanos occidentales, ni para la Sierra de Pocho, y menos aún para el departamento Cruz del Eje, por lo que es dable inferir que la regionalización turística pretende asociar esta porción del territorio provincial de menor desarrollo turístico con un destino más consolidado.

En los sucesivos planes estratégicos de turismo provinciales (de 2006 y 2020) se plantea que el Noroeste es un área con déficits estructurales en servicios básicos, educación e infraestructura, pero con un potencial relevante dado su patrimonio histórico y arquitectónico, sus tradiciones, y el grado de preservación de su vegetación nativa (Agencia Córdoba Turismo, 2006 y 2020). Entre 2014 y 2015, el gobierno provincial lanzó el Plan de Desarrollo del Noroeste, incluyendo los departamentos de Cruz del Eje, Minas, Pocho, San Alberto y San Javier. Caracterizados desde el Estado como una región atrasada, se intervino en ese conjunto de territorios con el financiamiento de diversas obras de infraestructura y de servicios, apuntando a una homogeneización del territorio que permita una mayor fluidez para la circulación del capital (Aichino y Maldonado, 2022). Entre ellas, se destacó, por sus impactos al menos controversiales, el plan de erradicación de “ranchos” de adobe con el fin de combatir la propagación del Mal de Chagas, con una perspectiva de intervención que no tomó en cuenta las particularidades del hábitat rural (Mandrini *et al.*, 2018). Coincidiendo con la legislación que lo plantea como área de “interés prioritario” (Ley N° 9.124, 2003), el turismo fue incluido en el Plan como mecanismo para revalorizar la identidad local y generar ingresos económicos. Más allá de que el plan fue discontinuado, es un jalón en un historial de intervenciones públicas que están reconfigurando el Noroeste cordobés en general y la región de Chancaní en particular, dado que en ese marco se comienza a plantear la licitación pública para el asfaltado de la ruta provincial 28 que incluye a los Túneles (Consejo Federal de Inversiones, 2015), como se puede apreciar en la Figura 4.

Luego de un arduo proceso judicial sobre la sucesión de las más de 100 mil hectáreas que ocupaba la Estancia Pinas, en 2018 se crea el Parque Nacional Traslasierra (PNT), que abarca una superficie de 44 mil hectáreas de la misma, adquiridas en sucesivas instancias de negociación. Su denominación expresa el mismo problema de identificación con el valle homónimo, por lo que está en vías de cambiarse por Parque Nacional Pinas. Se trata de un hecho de gran importancia para apuntalar el desarrollo turístico y de servicios para toda la zona, con impacto no solo en el departamento Pocho, sino también en Minas (donde se encuentra ubicado el parque) y en el departamento Cruz del Eje, donde actualmente se asienta su intendencia (en la localidad de Villa de Soto) y por donde se podría construir un acceso desde el norte (desde la localidad de Serrezuela). El principal acceso al parque se encuentra al sur, desde el tramo no asfaltado de la ruta provincial 28, en una porción del parque que fue incorporada en 2021 e incluye el antiguo casco de estancia.

Figura 4

La Reserva Natural Chancaní, la red vial y los Túneles.



Fuente. Elaboración propia a partir de Google Earth.

Ese año se conforma el Área de Pobladores y Comunidades del Parque, en concordancia con una política institucional de APN de abandonar, no sin tensiones, el viejo paradigma de conservación “sin gente”, y apostar a un rol protagónico de las comunidades locales en la elaboración de planes de gestión de cada área protegida. Previamente, la relación del parque con la comunidad dependía directamente del guardaparque, que se encargaba de establecer vínculos con los vecinos, llegar a las escuelas, hacer charlas o participar de actos. A partir de ese momento se empieza a plantear objetivos a mediano y largo plazo que exceden la conservación estrictamente, proponiendo que el parque sea un actor para el desarrollo local. Se buscó evitar que los beneficios económicos que pueda generar el movimiento de turistas sean aprovechados por actores privados externos a la comunidad (como sucede en otros parques nacionales del país que ya se han afirmado como atractivos), apuntando a que la comunidad se prepare tanto para los impactos positivos como negativos del flujo de visitantes, y por lo tanto sea ésta la que gestione una porción considerable del movimiento económico.

Desde el área se impulsaron proyectos de distinto tipo, siempre buscando que sean colectivos e institucionales, no individuales. A partir de esa interacción con organizaciones y referentes locales surgen propuestas como la de producción y comercialización de alimentos en áreas protegidas, especialmente quesos y dulces de leche de cabra. Otra línea que se está desarrollando es la de turismo rural comunitario, que incluye la relación con la FTA-UPC (desde la extensión y luego la investigación) y un financiamiento internacional. Con este último, se están desarrollando comedores pensados para recibir visitantes y otras actividades, como paseos para conocer la producción y la cultura locales. Desde la gestión del parque se avanzó en la relación con la Reserva Natural Chancaní, que volvió a contar con un guardaparque a cargo en abril de 2023.

La conformación del parque en sucesivas etapas supone una transformación productiva para toda la región, generando expectativas de desarrollo económico en la población local, a través de puestos de trabajo directos e indirectos. Entre los primeros, se encuentran el de la gestión misma del parque, como planta permanente y no permanente de la APN, y los puestos a través del programa de inclusión socioproductiva Potenciar Trabajo del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, que emplea a alrededor de 40 jóvenes de Chancaní y otras localidades (Figura 5). Entre los segundos, se encuentran aquellos que puedan existir con emprendimientos de gastronomía, alojamiento y servicios en Chancaní y la ruta de acceso al parque. En este sentido, se especula con la posibilidad de la instala-

ción de una estación de servicios que facilite la provisión de combustible, lo cual subsanaría una limitación histórica de la zona. La expropiación implicó la movilización de miles de cabezas de ganado, y permitió que la población de la zona conociera la antigua estancia:

No sabía que existía. Y cuando empezaron a sacar el ganado y eso, muchísimos camiones, ahí yo empecé a conocer recién y me empecé a dar una idea y (...) ahí recién empecé a conocer más la historia. Pero...en ese momento,(...) si pensaba yo que iba a ser una salida o algo, sí, en el momento que me enteré que fue parque sí, ahí como que se me prendió (M. joven de La Cortadera empleada a través del plan Potenciar Trabajo, Comunicación personal, julio de 2023).

La creación del Parque, si bien obedece a políticas nacionales y a la intervención de agentes políticos de la zona, como los legisladores departamentales, se relaciona con el asfaltado de la ruta a los Túneles. Es coherente con documentos oficiales que plantean el potencial turístico de la región y con una política de larga data del Estado argentino que une la conservación ambiental con el turismo alrededor de los parques nacionales (Scarzanella, 2002). Su riqueza histórica puede ser una punta de lanza para recuperar el patrimonio cultural de la zona, en la conformación de atractivos turísticos que superen la contemplación pasiva del paisaje.

Figura 5

Capacitación con jóvenes del Plan Potenciar Trabajo en el casco de la estancia Pinas, coordinado por APN y la FTA.



Fuente. Fotografía propia, abril de 2023.

El asfaltado de la ruta a los Túneles consolidó a esta antigua infraestructura vial como un atractivo turístico, “produciendo un paisaje” y generando un entorno en función de la apropiación panorámica de la Quebrada de la Mermela, la Sierra de Pocho y la Pampa de Pocho (Torres, 2021). La configuración de la ruta, que atraviesa los cinco túneles hasta un mirador donde se termina el asfalto, propició un aumento de la circulación de vehículos, la difusión de paradores gastronómicos volcados especialmente al “cabrito” a cargo de familias de la zona, y una mayor dinámica en Tanninga y Salsacate (Figura 6).

Se trata de un circuito que ya es promocionado en Villa Carlos Paz y Mina Clavero, dos de las principales localidades turísticas de la provincia. Allí se asientan las agencias turísticas que acaparan buena parte de los recursos económicos que genera el atractivo. Su construcción implicó una obra de ingeniería compleja y tuvo un elevado impacto ambiental, debido al ensanche de la traza y la construcción del terraplén donde se asienta el último mirador con una rotonda. Esto contrasta con la traza de la ruta provincial N° 51 (que une Chancaní con Villa Dolores), que es amplia, sin curvas pronunciadas y en el llano, pero es de tierra (Figura 7):

(...) de acá a Villa Dolores son 70 kilómetros y el camino no está en buenas condiciones y... que si hubiera asfalto sería en un ratito. Por ejemplo, nos cuesta en una emergencia, alguien que está enfermo y tiene que llegar en menos de una hora o una hora tal vez es importante (...) Mucha gente ha tenido partos en medio del camino y tendría que haber una facilidad (focus group a estudiantes IPEA N° 354, julio de 2023).

El asfaltado de esta vía, que supone una obra más sencilla, sería un alivio para la población de Chancaní, pero su potencial turístico es bajo, al menos para la planificación oficial.

Figura 6

Visitantes en el mirador de los Túneles con su rotonda asfaltada.



Fuente. Fotografía propia, octubre de 2023.

Figura 7

Ruta de tierra en las cercanías de Chancaní



Fuente. Fotografía propia, julio de 2023.

Conclusión

La región de Chancaní se presenta como una zona rural, donde se preserva una importante concentración del bosque nativo de la provincia. Las principales actividades de los pobladores se asocian a la ganadería, especialmente sistemas campesinos de cría de cabras y agricultura de subsistencia. El hecho de contar con dos áreas protegidas y una ruta escénica como es el camino de Los Túneles, entre otros, condujo a la posibilidad de que el turismo sea considerado una actividad más que contribuya a los ingresos de los pobladores, como también a la valoración de su patrimonio cultural, histórico y natural.

En esa línea es que el turismo se posiciona en las últimas décadas, en la planificación estatal y el debate económico, como un motor de desarrollo económico en los territorios rurales. El noroeste cordobés no es la excepción, ya que la actividad turística, directa o indirectamente, es incluida en los programas de desarrollo y otras intervenciones provinciales apuntadas a esta región. No obstante, persisten limitaciones estructurales relevantes en la provisión de infraestructura básica (carreteras asfaltadas, agua, conectividad telefónica, combustible, transporte público), para que su despliegue redunde en una mejora significativa de la calidad de vida y las oportunidades laborales de la población, lo cual nos permite dudar sobre los alcances reales de estas políticas. En cualquier caso, si Chancaní, su zona de influencia y el PNT se consolidan como atractivo en un mediano plazo, las transformaciones aparejadas pueden ser relevantes, como ya se está constatando en las localidades y parajes de la Pampa de Pocho. Allí, alrededor de la ruta asfaltada, se está constituyendo un corredor de servicios turísticos con un impacto indudable en la economía de las familias de la zona. Por otro lado, las condiciones de aridez y el riesgo de incendios forestales (constatado en septiembre y octubre de 2024) suponen un límite claro al modelo de desarrollo turístico predominante, marcado por la presión creciente sobre el recurso hídrico.

Se plantea el desafío de conducir el potencial desarrollo turístico hacia un esquema participativo donde sea la comunidad local (y sus sectores más desfavorecidos) la que intervenga activamente en su planificación, gestión y aprovechamiento de sus beneficios. Las principales intervenciones estatales se centran en la infraestructura carretera y no revierten la condición periférica de la región, obturando un desarrollo más endógeno. La apropiación que sobre éstas hace la comunidad local no es lineal, sino que responde a expectativas de permanencia en la zona. De eso se trata pensar un territorio como espacio atravesado por relaciones de

poder e intereses contrapuestos, sabiendo que el aparato estatal es un campo de disputa política e institucional donde conviven (y compiten) líneas ideológicas y perspectivas de construcción. En este marco se inserta la labor de la FTA y de APN, fortaleciendo lazos con instituciones de la región como la comuna de Chancaní, el IPEA N° 354 y la Reserva Provincial Chancaní. A través de capacitaciones y espacios de debate se busca habilitar una relación diferente con la planificación estatal y las estrategias de los actores económicos hegemónicos.

Referencias bibliográficas

- Aichino, G. L. y Maldonado, G. I. (2022). Plan Desarrollo Noroeste de la Provincia de Córdoba (Argentina): estrategias y representaciones territoriales en el período 2014-2015. *GEOgraphia*, 24(52), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/360511296_PLAN_DESARROLLO_NOROESTE_DE_LA_PROVINCIA_DE_CORDOBA ESTRATEGIAS_Y_REPRESENTACIONES_TERRITORIALES
- Agencia Córdoba Turismo (2020). *Plan Estratégico de Turismo Sostenible Córdoba 2030*.
- Agencia Córdoba Turismo (2006). *Plan Estratégico de Turismo Sostenible Córdoba*.
- Bartholl, T. (2023). *La ciencia como herramienta de lucha: por una geografía en movimiento*. Cartograma.
- Cabido, M. R., Giorgis, M. A. y Tourn, M. (2010). Guía para una excursión botánica en las Sierras de Córdoba. *Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica*, 45(1-2), 209-219. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14735/CONICET_Digital_Nro.18000.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabrol, D. A. (2019). *Cambios en los patrones de aprovechamiento y apropiación de los recursos hídricos en el oeste de la provincia de Córdoba. Hacia políticas diferenciadas y focalizadas*. [Tesis de doctorado]. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Catalano, B., Trivi, N. A., Hissa Pepe, S. y Sosa, M. E. (2024). Realidades campesinas y narrativas sobre el turismo en Chancaní (Córdoba, Argentina). *Aportes y Transferencias*, 22(1), 1-17. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/238006/CONICET_Digital_Nro.37916fef-2150-476a-b346-5a0ebdd33db2_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Consejo Federal de Inversiones. (2015). *Programa de desarrollo territorial para el Norte y Oeste de la Provincia de Córdoba - Segunda etapa - Ejecución y puesta en marcha. Informe final. Septiembre 2015*. <http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/programa-de-desarrollo-territorial-para-el-norte-y-oeste-de-la-provincia-de-cordoba-segunda-etapa-ejecucion-y-puesta-en-marcha/>
- Díaz Terreno, F. (2010). Trazas, mojones y poblados del norte de Traslasierra: elementos para la definición de una estructura territorial. *Identidades: territorio, cultura, patrimonio*, (2), 52-76. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10724/ID2_Diaz.pdf;jsessionid=AFFoC1BBo046096E006D6270BF027BF6?sequence=1
- Ley 9.124. Ley de Turismo de la provincia de Córdoba. 3 de septiembre de 2003. <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/o/EFoDF468E6F4A5DC03257234006509FB?OpenDocument&Highlight=0,9124>
- Ley 10.312. De regionalización turística provincial. 28 de octubre de 2015. <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/9afecd4c81d-741be03257f090072777e?OpenDocument>

- Mandrini, M. R., Cejas, N., Rolón, G. y Di Bernardo, A. (2018). Desnaturalizando fundamentos coloniales. Revisión de la política pública para el hábitat rural en la región noroeste de Córdoba, Argentina. *AREA*, (24), 89-103. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/86484/CONICET_Digital_Nro.db8b4a50-86c5-40a0-a80e-5b2ac7259220_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Salizzi, E. (2015). La expansión territorial agroindustrial: una aproximación al estudio de la frontera agraria moderna en el norte cordobés. *Cardinalis*, (4), 40-65. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55713/CONICET_Digital_Nro.d9dedc56-d8d5-481f-8b1b-6b99e8e69980_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Scarzanella, E. (2002). Las bellezas naturales y la nación: Los parques nacionales en Argentina en la primera mitad del siglo XX. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (73), 5-21. <https://www.jstor.org/stable/25675985>
- Silveti, F. (2012). Trayectoria histórica de la territorialidad ganadera campesina en el oeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 9(3), 333-367. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI870-54722012000300006
- Tapella, E. (2012). *Heterogeneidad social y valoración diferencial de servicios ecosistémicos. Un abordaje multi-actoral en el Oeste de Córdoba (Argentina)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1661/Tapella%20-%20Heterogeneidad%20social.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, P. (2021). La construcción de entornos y circuitos para el turismo en el noroeste cordobés: el caso de los túneles de Taninga. Cuadernos del CIPeCo: *Turismo, patrimonio y comunicación: constelaciones del presente*, 1(1), 119-137. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CIPeCo/article/view/37740>
- Varesi, G. A. (2021). *Kirchnerismo y neodesarrollismo: hegemonía, acumulación y relaciones de fuerzas en la Argentina*. Ediciones Luxemburg.

Cita sugerida: Trivi, N. A., Catalano, B. y Sosa, M. E. (2024). Chancaní y el Noroeste cordobés, un territorio periférico con potencial desarrollo turístico: Avances de un proceso de investigación. *Investiga+*, 7(7), 56-73. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Hacia la Certificación Ambiental Un estudio de caso en una escuela rural¹

Towards Environmental Certification A case study in a rural school

*Felipe Jacob Marín Isamit**

*Ferran Crespo i Torres***

*Bárbara Soledad Opazo Valenzuela****

Resumen: Se presenta un estudio de caso, desde el cual se analiza la búsqueda del sello ambiental, movilizadora por un profesor de una escuela rural en un sector andino de la región del Maule. Inicialmente, se abordan como problemática los desafíos que enfrenta una escuela para desarrollar una Educación Ambiental pertinente en función del territorio y el contexto. La investigación se orientó a partir de un paradigma interpretativo y a través de una entrevista semiestructurada que permitió indagar en las dificultades que describe el profesorado para obtener el sello ambiental. La entrevista se aplicó a una muestra intencionada compuesta por dos informantes clave: un representante de la escuela rural, y un representante del DAEM (Departamento de Administración Educacional) a cargo de acompañar el desarrollo del sello ambiental en las escuelas de la comuna. A partir de la información obtenida emergen cuatro categorías a considerar en el proceso de obtención de la certificación ambiental: las necesidades de la escuela rural, los propósitos de la escuela y del DAEM para la obtención del sello ambiental, las acciones concretas, y los aspectos curriculares asociados. En este artículo se profundiza en cada una de ellas y se pone en valor la importancia de dicha certificación por los informantes así como la colaboración entre agentes como un elemento que facilita el proceso.

Palabras clave: Educación Ambiental, Educación Rural, Certificación Ambiental, Red Ambiental Escolar.

Abstract: A case study is presented, which analyses the search for the environmental seal driven by a teacher from a rural school in an Andean sector of the Maule region. Initially, the challenges faced by a school in developing a relevant Environmental Education wake up to its territory and context are addressed as problems. The research has been conducted from an interpretive paradigm and through a semi-structured interview, which allowed an exploration of the difficulties described by the teaching staff in obtaining the environmental certification. The interview was applied to an intentional sample consisting of two key informants: a representative of the rural school and a representative of the DAEM (Department of Municipal

Recibido:

30/07/2024

Aceptado:

10/12/2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

[1] Agradecimientos a Lic. Paula Daniela Rojas Puentes y Lic. Samir Nicolás Sumaran Espinoza por haber participado en instancias previas de investigación, aportando información valiosa a esta línea de investigación del ámbito educativo transversal de Educación Ambiental.

*Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. fmarín@ucm.cl

**Doctor en Educación y sociedad. Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Moral. f.crespoitorres@ub.edu

***Profesora de Educación General Básica con Mención en Ciencias y Licenciada en Ciencias de la Educación, Colegio Amor de Dios Talca. Profesora en nivel segundo básico. Barbaraopazov.97@gmail.com

Education) responsible for supporting the development of the environmental certification in the schools of the municipality. From the information gathered, four categories emerge to consider in the process of obtaining environmental seal: the needs of the rural school; the purposes of the school and the DAEM to obtain the environmental seal; the concrete actions and; the associated curricular aspects. This article delves into each of these categories and highlights the importance of the certification, as valued by informants, as well as the collaboration between agents as facilitating element of the process.

Keywords: Environmental Education, Rural Education, Environmental Certification, School Environmental Network.

1. Introducción

Coincidimos con Paulo Freire (1997) al observar que la vida en las escuelas no puede ser considerada ajenas a la vida social, o como una institución donde se desarrolla un proceso simulado de una sociedad ideal. Todo lo contrario, las escuelas deben considerarse parte de la sociedad, y por tanto, vinculadas a las problemáticas que enfrentan las comunidades en sus diversos territorios. Por ello, el estudio del contexto medioambiental en que está inmersa la escuela tiene un gran impacto para el desarrollo de niñas y niños de los niveles de enseñanza básica. Y, en específico de su conciencia ecológica, puesto que ésta busca la comprensión de cómo nuestras formas de habitar afectan a los ecosistemas y toda forma de vida. Esta pregunta se transforma en un imperativo relevante para desarrollar una Educación Ambiental (en adelante EA) que impacte en el desarrollo de conciencia ecológica de toda una comunidad escolar.

En contexto educativo formal chileno, el Sistema Nacional de Certificación Ambiental Escolar (en adelante SNCAE) impulsado por el Ministerio de Medio Ambiente (en adelante MMA) se entiende como la búsqueda de “una estrategia integral para abordar la educación ambiental para la sustentabilidad en los establecimientos educacionales del país” (Ministerio del Medio Ambiente [MMA], 2017, p.11). El sistema de postulación y obtención de la certificación por parte de una escuela otorgada desde el SNCAE es de carácter voluntario. Pese a ello, dado que se trata de una certificación pública conforme se implementan exitosamente diversas estrategias de EA en las comunidades educativas, las escuelas encuentran las trayectorias formativas para transitar hacia escuelas con un alto sentido de habitar en armonía con sus territorios, comunidades y ecosistemas.

Por ello, la obtención de la certificación ambiental a través del SNCAE por parte de las escuelas rurales deviene una gran oportunidad para implementar nuevas

metodologías (en su territorio) e impartir actividades que promuevan la conciencia ecológica tanto por parte de su alumnado como de su comunidad. Es una oportunidad para que la EA se convierta en una herramienta cultural al servicio de la comunidad (Caride y Meira, 2001). Más allá de acciones específicas que relacionan la escuela con el medio natural donde se ubica, la obtención de la certificación que otorga el SNCAE supone trabajar en base al proyecto educativo que tiene la propia institución rural. Además, se constituye en un complemento a las exigencias disciplinares y transversales que establece el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) a través de las Bases Curriculares vigentes.

2. Contextualización y marco referencial

En este artículo se presenta el estudio de caso de una escuela rural de la zona andina de la Región del Maule que se ha guiado bajo la intención de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿cuáles son las necesidades que enfrentan las escuelas rurales en su camino para obtener el certificado medioambiental? La voluntad es poder conocer las necesidades que intenta superar y movilizar el profesorado para la obtención del certificado del SNCAE y ver qué importancia otorgan a cada una de ellas. Para ello, se opta por la articulación de entrevistas semiestructuradas a los distintos agentes implicados en el proceso de obtención de la certificación ambiental por parte de la escuela rural. Por un lado, se han podido conocer los supuestos que se han dado en el centro educativo a la vez que comprender cómo es el proceso que ha seguido la comunidad educativa desde los primeros pasos e intenciones hasta lograr el reconocimiento del MMA desde el SNCAE. Y, por otra parte, hemos podido conocer cómo se lleva este proceso desde el Departamento de Administración Educacional Municipal (en adelante DAEM), sostenedor de la comuna, como estrategia complementaria al esfuerzo que realizan las escuelas a su cargo.

Los propósitos que se plantea el profesorado resultan clave para entender sus acciones y los tipos de aprendizaje que esperan desarrollar en sus estudiantes. Para conocer dichos propósitos, será necesario identificar y describir aquellas necesidades que mueven al profesorado para la obtención del sello ambiental con la pretensión de finalmente poder caracterizar el conjunto de saberes ambientales y conocimientos pedagógicos que supone dicho tránsito en la comunidad educativa.

Chile no está ajeno a la crisis socioambiental ocasionada por la sociedad global, sino que forma parte y vive localmente las consecuencias en todos sus territorios.

Dado que cada persona, comunidad, región y país experimenta de forma diferente las consecuencias del Cambio Climático (Ramos y Espinet, 2012; MMA, 2012; Gligo, 2016; Gligo, *et al.*, 2020; Marín Isamit, 2024), es más que preceptivo considerar y conocer la forma cómo el Estado y la sociedad chilena trabajan por hacer frente a la crisis y sus problemáticas. El Estado chileno, desde el MMA, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y otras entidades públicas, promueve proyectos en los cuales poder involucrar a la comunidad en la toma de medidas para el cuidado del medioambiente. La necesidad del Estado chileno para llegar a la gente e informar hace de la escuela un idóneo medio de aprendizaje para la transmisión de información, la clarificación de valores ambientales y el trabajo ambiental tanto con el alumnado como con la comunidad escolar y familiar.

Junto a la escuela, la EA se postula como una disciplina que frente a la compleja situación socioambiental es capaz de promover los cambios y transformaciones necesarias en cada contexto y comunidad. La EA se aproxima a la realidad desde la complejidad (Bonil *et al.*, 2004; Calafell Subirà y Banqué, 2017; Garcia Torres y López Jiménez, 2004; Izquierdo *et al.*, 2021; Mayer, 1998; Mogensen y Mayer, 2009; Sanmartí Puig *et al.*, 2004; Sauvé, 2006 y 2010;) pudiendo cuestionar los modelos sociales, económicos y relacionales actuales desde el diálogo disciplinar (Bonil *et al.*, 2010; Caride y Meira, 2001; Novo, 2017; Marín Isamit, 2024). Al mismo tiempo, la EA parte del reconocimiento y promoción de la creatividad de las comunidades sin alejar de su praxis las dimensiones teóricas ni tradicionales de las instituciones (Valderrama-Hernández y Ruiz-Morales, 2019).

Por todo ello, considerando que la crisis ambiental en la que nos hallamos inmersos es consecuencia del actual modelo social y económico basado en un crecimiento sin límite, se hace preceptivo responder a las señales que nos instan a la búsqueda de soluciones políticas, económicas, sociales y ambientales frente a la situación actual. Y para ello, la EA juega un papel fundamental para responder a los problemas que generan un crecimiento y un consumismo insostenibles. También para orientar y accionar en la búsqueda soluciones comunitarias, territoriales, que no dejan de ser políticas, económicas, sociales y ambientales, soluciones que nos conducen a nuevos escenarios de futuro y nuevas formas de habitar (Max-Neff *et al.*, 1986; Vega *et al.*, 2009; Moulian, 1998; Latouche, 2009; Kong López, 2015; Marín Isamit, 2024).

En este fortalecimiento de la EA por parte del Estado chileno, una de las estrategias que permite al MMA trabajar para los propósitos anteriormente nombrados es el denominado SNCAE, el cual tiene como objetivos:

1. Contribuir a una educación para la transformación y desarrollo de una ciudadanía ambiental global.
2. Impulsar la educación ambiental para la sustentabilidad en todo el quehacer educativo.
3. Aportar en la creación de una cultura ambiental escolar.
4. Transformar a la comunidad educativa y las instalaciones del establecimiento en un referente ambiental para el fortalecimiento de la gestión local (Chile Atiende, 2022).

Esto representa para muchas escuelas un trayecto técnico para abordar la EA, del cual guiarse, trabajar y fomentar en ellas la conciencia hacia el medio que nos rodea.

En ámbitos educacionales el SNCAE (Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales) es un programa que permite que los establecimientos por incentivo propio logren postular hacia la certificación ambiental, involucrando el desarrollo de la educación con el propósito de modificar e impulsar la comprensión y visión de la cultura medioambiental, comprendiendo la importancia que se le tiene por parte de toda la comunidad educativa, fortaleciendo el rol de docente en esta área para así permitir que los niños y niñas desarrollen el concepto de responsabilidad con el entorno natural de la mano con la conciencia de cuidar el medio para el beneficio mutuo y colectivo (MMA, 2017).

Conociendo y reconociendo la complejidad del día a día de las escuelas de la Región del Maule, por iniciativa del DAEM de San Clemente junto a la Universidad Católica del Maule, en la comuna de San Clemente se organizó una red de escuelas para el desarrollo y promoción de la EA, denominada “Red Ambiental Escolar”. Esta red propone fomentar los espacios de encuentro y diálogo entre el profesorado con el fin de que las escuelas se involucren en estos cambios educativos, si-

guiendo la línea de su propia cultura ambiental, aprovechando el territorio en el que se encuentran y los saberes del profesorado de la comuna. Por ello, en el marco de la red de escuelas de San Clemente, se propusieron dos estrategias clave para promover dichos encuentros como espacios reflexivos y orientadores tanto de la acción educativo-ambiental como del proceder hacia la obtención del SNCAE:

- Desarrollo de charlas, actividades prácticas y diversas acciones que apunten al cuidado y protección de nuestro medio ambiente, dirigidas a escuelas, juntas de vecinos y diversas organizaciones de la sociedad civil.
- Atender, gestionar y brindar orientación a consultas de la comunidad relativas a temáticas medioambientales (SE-2, Comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

Con estrategias como las citadas, la red se propone la misión de “contribuir al desarrollo de una comuna ecológica y sustentable, mediante una gestión ambiental participativa que prevenga y resuelva las problemáticas ambientales locales, la protección y valoración del patrimonio natural y mejore la calidad de vida de las personas” (Ilustre Municipalidad de San Clemente, s.f.). Estas intenciones son un claro reflejo de la consideración de la EA como una disciplina dialéctica e interdisciplinaria, en tanto que la EA “se configura como un espacio de encuentro permanente entre alumnado, docentes y saberes, orientados a una finalidad común y concreta hacia una forma de entender la formación ciudadana” (Bonil *et al.*, 2010, p. 205).

La escuela rural en estudio, a través de las dificultades que presenta, busca lograr una certificación medioambiental. Desde el programa de escuelas sustentables se menciona la importancia de obtener la certificación:

Los sellos de certificación medioambiental permiten autenticar que un establecimiento y/o empresa genere, produzca y/o enseñe de manera responsable y comprometida desde una mirada ambiental y natural, por lo que, dichos sellos reconocen características y beneficios ambientales tanto del ente que los posee como de los productos y contenidos que estos generan, con la finalidad de satisfacer y cumplir con diversos criterios medioambientales (MMA, 2017).

Asimismo, la escuela en cuestión está situada en una localidad en la que se cuenta con los recursos, espacios y ambientes necesarios para postular hacia la obtención del sello, por ello, en su PEI reafirma lo siguiente acerca de la necesidad de transitar de hacia una escuela rural con el sello medioambiental: “Con esta visión de futuro y con una actitud positiva, proactiva y de innovación, junto con la acción comprometida y responsable de todos los actores involucrados en el quehacer educativo, es que tenemos la convicción de poder lograr todos los desafíos propuestos” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022, p.3).

La educación tiene el deber de ayudar a las personas a explorar y entender su entorno natural, fomentando el aprendizaje de cómo protegerlo y fomentando una relación equilibrada con el medio ambiente (Fuentealba Cruz *et al.*, 2017; Marín Isamit e Inaipil Zúñiga, 2017; Marín Isamit *et al.*, 2022). Por ello, se considera de especial relevancia el desarrollo de acciones medioambientales que involucren tanto a la escuela como a la comunidad (Estrada Aguilar *et al.*, 2022). En el estudio de caso que presentamos, la obtención del sello medioambiental se reconoce como un hito comunitario importante. Por esto se han desarrollado diversas acciones medioambientales que han perdurado en el tiempo gracias al compromiso y motivación de los y las estudiantes. Esto es lo que puede promover que la escuela genere nuevos proyectos a largo plazo, para así alcanzar y consolidar el sello ambiental y con él fortalecer un trabajo profundo en materia de EA con la comunidad y alumnado.

Se espera que en la escuela se logre una formación integral de los estudiantes, contemplando en ellos su desarrollo social, ambiental y cognitivo, buscando clarificar valores que permitan a los estudiantes y a la comunidad educativa vivir en armonía y de forma equilibrada con el entorno que habitan, propiciando el cuidado y respeto que la naturaleza merece y reconociendo el valor que posee (Estrada *et al.*, 2022).

3. Metodología

Esta es una investigación que se basa en metodologías cualitativas desde el paradigma interpretativo. De acuerdo con Blasco y Pérez (2007), la metodología cualitativa estudia la realidad en su contexto natural interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Siendo el foco de algunas investigaciones cualitativas la percepción, la experiencia de los participantes y la forma en la cual ellos construyen identidades y sentidos. El intento, de todas maneras, es no entender una, sino las múltiples realidades interpretadas a partir de los sujetos que participan de una misma experiencia (Fraenkel y Wallen, 1990; Merriam, 1988; Lincoln y Guba, 1985).

Para recolectar la información se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad dirigida hacia dos actores fundamentales del proceso de obtención del sello ambiental, una persona referente del establecimiento educacional y otra del DAEM de la localidad. Se ha optado por la entrevista semiestructurada al considerar que, de acuerdo con Díaz-Bravo *et al.* (2013), ofrece una flexibilidad adaptable en un interesante equilibrio entre la uniformidad del instrumento y las diferentes aplicaciones para lograr interpretaciones de acuerdo con el propósito del estudio.

La entrevista fue previamente evaluada a través de juicio de expertos y se diseñó con la voluntad de conocer, desde ambos puntos de vista, el estado actual del proceso y el trabajo asociado a dicho proceso en el fomento de la EA, específicamente en la escuela rural y a nivel comunal. Se pretende obtener datos y/o antecedentes descriptivos que permitan clarificar los motivos que impulsan la obtención de la certificación ambiental, es decir, la importancia y el significado que se le otorga como escuela rural y como sostenedor educacional municipal de la comuna.

4. Resultados y discusión

Para la presentación de los resultados y su discusión se presentan tres tablas, que incorporan las respuestas que tanto la persona docente como la referente del DAEM ofrecen ante las preguntas formuladas. Cada pregunta responde ante uno de los objetivos específicos que han guiado dicha investigación, que son:

1. Identificar los propósitos educativos que moviliza el profesorado en función de alcanzar la certificación ambiental de la escuela rural.
2. Describir la relevancia que otorgan a cada propósito educativo junto con las acciones específicas y rol de los participantes de la comunidad escolar.
3. Caracterizar el conjunto de saberes ambientales y conocimientos pedagógicos que supone el tránsito de una comunidad educativa hacia la certificación ambiental.

Tras las tablas que constituyen estas unidades de análisis (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3), se ofrece una breve discusión a partir de las categorías emergentes. Dichas categorías que nos permitirán profundizar en los discursos a la vez que buscar otras voces desde la triangulación con referentes teóricos y pedagógicos son: *(1) las necesidades de la escuela rural, (2) los propósitos de la escuela y del DAEM para la obtención del sello ambiental, (3) las acciones concretas y (4) los aspectos curriculares asociados.*

Tabla 1

Unidades de análisis vinculadas a los propósitos educativos que moviliza el profesorado.

Escuela	DAEM
<p>E: ¿ Los estudiantes podían acceder al invernadero sin problema?</p> <p>E1: “Estaba abierto el invernadero, pero siempre tenía que haber una persona responsable de poder ingresar con los niños, ellos no podían ingresar solos.” “Inicialmente, el propósito del invernadero fue extraprogramático, por una parte, el taller buscaba producir alimentos orgánicos, reutilizar como abono desechos orgánicos que se generan en la escuela, como restos de alimentos. Unir las tareas de compostar y cultivar verduras. Luego tomó fuerza articular con la enseñanza de las ciencias naturales y la alimentación saludable en educación física”. “En la Red Ambiental Escolar, al conversar con otros colegas, hemos visto que la agroecología escolar y la restauración de especies nativas puede ser una gran apuesta en las escuelas rurales de la comuna”.</p>	<p>E: ¿ Cómo el DAEM motiva a las escuelas de la comuna a transitar hacia un sello medioambiental?</p> <p>E2: “Este año desde el programa se está trabajando con ciertos objetivos que tienen que ver con actividades pedagógicas, con iniciativas de medio ambiente en las escuelas, asesorar con ayuda de académicos expertos en el área y apoyar la certificación ambiental, porque igual eso es voluntario, entonces las escuelas que se inscriban reciben apoyo, postulación a fondos concursables, salidas pedagógicas a áreas naturales, conformación de brigadas, como que se está tratando de abarcar el tema ambiental de diferentes lugares y perspectivas también, pero es algo que este año ha sido implementar, entonces básicamente y así como en concreto lo que se ha hecho es primero hacer visitas de terreno en la escuela, para conocer cada realidad escolar, porque son 34 entonces son todas muy distintas, están las urbanas están las rurales las unidocentes y desde ahí desde la información empezar a conocer que quiere cada una en temas ambientales, primero donde está parada, porque hay escuelas que tienen el sello medioambiental y otras que no lo tienen y empezar a indagar en el cual son las actividades que hacen cuáles quieren hacer, como se puede ayudar a implementar esa actividad y cuáles son las temáticas que le interesan, entonces ahí yo he visto escuelas que no tienen idea hay escuelas que están bien encaminadas y hay escuelas que están ya funcionando por si solas.”</p>

Nota. La información responde al primer objetivo, sobre propósitos educativos.

Tabla 2

Unidades de análisis vinculadas a la relevancia que otorgan a cada propósito educativo junto con las acciones específicas y rol de los participantes de la comunidad escolar.

Escuela	DAEM
<p>E: ¿ Cuáles son las acciones que ha desarrollado la escuela en los últimos años y cómo ha prosperado?</p> <p>E1: “Desde siempre la escuela ha tenido la brigada ecológica, siempre se ha trabajado con brigada ecológica, también hemos hecho el tema de la reutilización, como estamos cercanos a una localidad donde viene mucho turista, hay mucha basura alrededor entonces tratamos de hacer de repente campañas, siempre estamos en campaña de recolectar e ir más arriba de la escuela a recolectar estos residuos y a darle nuevos usos, eso siempre se trabaja y yo como estoy encargado del área de ciencias también tengo mucho que ver en este tema. Se han generado varios proyectos, como reitero por tiempo y de repente tal vez por poca ayuda no se ha podido proyectar por el tiempo, tuvimos un invernadero hace mucho tiempo atrás que no funcionó y que estamos reactivando. Hubo un tiempo donde los niños podían ir a observar y a mirar todos estos procesos, pero no funcionó porque se demandaba mucho tiempo para poder estar en él, y también se ha hecho el tema del eco ladrillo, que en UTP tenemos varias botellas ya que nos han llegado, y ahora como también ustedes se dieron cuenta con la visita, se generó un nuevo invernadero que esto fue un proyecto de párvulos con el PIE, con integración y que por motivos de pandemia se paralizó, y también el tema de reciclaje que esos son como los temas fuertes, aparte de otras instituciones que vienen siempre para acá como CONAF a hablar del tema, pero sí, siempre estamos como motivados de poder explicarle a los niños la importancia, pero reitero el tiempo y financiamiento de repente es bastante escaso.”</p> <p>(...)</p>	<p>E: ¿ Qué otras organizaciones, unidades del municipio, contribuyen al desarrollo de la escuela sustentable?</p> <p>E2: La Municipalidad misma, no la Oficina de Medioambiente de la Municipalidad, que pertenece a la Dirección de Sustentabilidad, También hacen trabajo. No lo hacen directamente en la escuela, pero sí hacen actividades que pueden incentivar a la escuela a participar, porque eso es como uno de los actores importantes.</p> <p>Todas las actividades que hace el municipio, el otro departamento tiene que ser aprobado por DAEM para poder entrar a la escuela, pero a veces pasa que por ejemplo viene ya la UCM, que también es un actor importante porque tiene convenio con el DAEM. Llevan por ejemplo un museo aquí que creemos que también pertenece a la UCM. Hicieron el video móvil, por ejemplo, se ganaron un fondo muy móvil, que es una biblioteca que pasa por ciertas escuelas de la de la Rural de San Clemente, no sé cuántas escuelas son beneficiadas durante todo el año. Entonces también la UCM desde la voluntad de algunos académicos, es una vinculación clave para que la escuela implemente temas ambientales, como que también ayuda a este camino de la sustentabilidad social, también está la UTAL con explora que invita a eventos, y que siempre como actores claves pequeños, hay empresas también que ayudan a la escuela muy en particular, pero que por ejemplo, dentro de las escuelas que tenemos hay dos que participan. Hay una empresa que se llama Se Leo, que es de electricidad, ya esa empresa por responsabilidad social tiene que hacer un trabajo en la comunidad, entonces no sé si sabían, pero por ejemplo Arauco cuando</p>

E: ¿Qué roles visualiza en función de estos actores clave?

El: “Bueno, los actores principales son los chiquillos y ellos lo que yo he visto con mi experiencia son ellos los que traspasan la información a los demás, a la familia, pero los roles en los docentes también tienen mucho que ver, tenemos que ver con esto de interiorizar a los chiquillos en esta problemática que en realidad nos afecta a todos no solamente un sector, pero te reitero, al final uno tiene que impulsar esto si bien son importante algunos integrantes dentro del proyecto, pero la mayoría de las veces es poco el apoyo es poco lo que puede entregarte sino más bien uno tiene que otorgarles funciones, uno tiene que darles las instrucciones, no son autónomos en algunos casos.”

hace este daño de las forestales, lo que hace va a la comunidad y le ofrece construcción de sedes sociales, canchas de fútbol, porque tienen que hacerlo por ley, para compensar el daño. Tienen que hacer una ayuda social y parte de la empresa tiene que destinarla. Entonces, esta empresa es eso. Pero la escuela le ofrece apoyo en educación ambiental con la ayuda de que se certifique y tiene ciertos monitores que van a la escuela dos veces al mes, que es lo que pasa en la Escuela Corel, que es una escuela que está acá, que es una escuela docente, pero que tiene la excelencia en el sello y ahora están trabajando con bajo perfil, que tiene certificación media. Entonces en cada escuela ellos hacen como levantamiento de información y de acuerdo a la temática importante o que les interese, trabajan todo en relación a eso. Él trabaja mucho el tema de las aves, tienen una zona bordeada de conservación, pero bajo perfil tienen el tema del vivero. Entonces armaron un vivero y ahora están, están, están sembrando. Al final viene el carnaval de la cosecha, entonces toda la actividad está en relación con el vivero, que no pasan por eso no tienen vivero. Entonces son también son como entidades que trabajan, son privadas, pero también apoyan el trabajo de la escuela, pero tienen que pasar por DAEM.

Entonces como que hacen, convenios con DAEM para que puedan entrar a esta empresa de la escuela.

Nota. La información responde al segundo objetivo, sobre propósito educativo junto con las acciones específicas y rol de los participantes de la comunidad escolar.

Tabla 3

Unidades de análisis vinculadas al conjunto de saberes ambientales y conocimientos pedagógicos que supone el tránsito de una comunidad educativa hacia la certificación ambiental

Escuela	DAEM
<p>E: ¿Cree que transformarse en una escuela ambiental rural sería significativo en la comunidad rural en la que nos encontramos?</p> <p>E1: Sí, reitero, a los niños les encanta mucho el tema de la naturaleza donde ellos están situados, donde ellos viven, entonces para la comunidad en general sería muy importante tener esta certificación”</p> <p>“La escuela es clave en el territorio. Aquí se ha formado gran parte de la comunidad, y por ello debe adaptarse a las urgencias actuales como la ambiental. Hace algunos años este camino era de tierra, intransitable en invierno, y las empresas no llegaban tan lejos. Ahora eso cambió y el daño ambiental es cada vez más visible”.</p> <p>“Desde la escuela debemos mostrar lo que la gente no ve con tanto ojo crítico, como los monocultivos y el uso de plaguicidas. Por ello es urgente reactivar el huerto, un vivero nativo y otras iniciativas que se proponen desde la Red.”</p>	<p>E: ¿Por qué es importante el sello medioambiental para la comuna?</p> <p>E2: Para la comuna, fuera de lo personal básicamente porque son políticas públicas. El tema de que la escuela se certifique con una certificación ambiental que promueve el Ministerio del Medio Ambiente. Son iniciativas que tienen que ver con eso, con esa línea, con la política pública. Entonces, desde el municipio hay interés en que haya más escuelas con este sello o esta certificación ambiental, porque eso significa que es una comuna con una perspectiva ambiental fuerte y eso también sirve para que la Municipalidad se certifique, establezca la certificación municipal ambiental. Entonces ahí, mientras más escuelas estén certificadas, más puntaje generan también a la comuna por ser una comuna. “Algo que no es político público, sino iniciativa de los profesores, tanto de las escuelas como quienes participan desde la universidad, que son pocos, está en enfrentar el deterioro ambiental que generan las grandes empresas. A las cuales claramente no le importan las personas humildes del lugar más allá de la mano de obra”.</p>

Nota. La información responde al tercer objetivo, sobre saberes ambientales y conocimientos pedagógicos.

A partir del análisis de dichas unidades, surgen las siguientes categorías a discutir:

1. Necesidades de la escuela rural. Se evidencia en base a las entrevistas que, las necesidades de la escuela rondan mayormente en el hacer comprender a los niños y a la comunidad lo importante de incorporar el cuidado medioambiental en su cotidianidad desde un sentido ecocrítico. La escuela rural tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado y a las familias. Se muestra como un agente clave para la comunidad y su desarrollo ambiental. Teniendo en cuenta al informante del centro educativo, muchas veces el problema es la escasa ayuda y el poco apoyo que perciben ante el reto de desarrollar las iniciativas y proyectos medioambientales, como se ejemplifica en el caso del invernadero:

Se han generado varios proyectos, como reitero por tiempo y de repente tal vez por poca ayuda no se ha podido proyectar por el tiempo, tuvimos un invernadero hace mucho tiempo atrás que no funcionó y que estamos reactivando. Hubo un tiempo donde los niños podían ir a observar y a mirar todos estos procesos, pero no funcionó porque se demandaba mucho tiempo para poder estar en él (SE-I, Comunicación personal, 08 de septiembre de 2022).

En esta línea, parece acertado el caso de la Comuna de San Clemente al impulsar la *Red Ambiental Escolar* en tanto puede presentarse como un espacio de apoyo ante la obtención del sello ambiental del SNCAE a la que esta escuela aspira, para así fomentar en los estudiantes el pensamiento ecológico. Como reafirma el informante, deviene un agente propositivo en cuánto a nuevas iniciativas: “En la Red Ambiental Escolar, al conversar con otros colegas, hemos visto que la agroecología escolar y la restauración de especies nativas puede ser una gran apuesta en las escuelas rurales de la comuna” (SE-I, Comunicación personal, 08 de septiembre de 2022).

En este sentido, aparece la red como una opción que pone en valor las voces del profesorado y los saberes que estos tienen, lo cual refuerza la perspectiva de que el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar (Boix, 2004). Las voces del profesorado y actores clave son fundamentales, ya que son ellos los que unen las voces de las comunidades y educan para la transformación socio ambiental tan urgente; la interculturalidad crítica y las voces ecocéntricas y biocéntricas en los territorios escolares deben ser escuchadas (Marín Isamit e Inaipil Zúñiga, 2017; Estrada Aguilar *et al.*, 2022; Marín Isamit, 2024).

Y, más allá de ser un espacio de intercambio, se presenta la Red entre los diferentes agentes de la comuna como una oportunidad para la colaboración en la comunidad y el acceso a las escuelas:

(...) por ciertas escuelas de la de la Rural de San Clemente, no sé cuántas escuelas son beneficiadas durante todo el año. Entonces también la UCM desde la voluntad de algunos académicos, es una vinculación clave para que la escuela implemente temas ambientales, como que también ayuda a este camino de la sustentabilidad social, también está la UTAL con explora que invita a eventos, y que siempre como actores claves pequeños (SE-2, Comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

2. Los propósitos de la escuela y del DAEM para la obtención del sello ambiental.

Basándonos en las entrevistas, el propósito de ambos agentes es lograr este sello ambiental del SNCAE para la escuela. Esta meta sirve tanto a la escuela como al DAEM. De un lado, encontramos que para la escuela resulta un incentivo para seguir trabajando en el aspecto de escuela sustentable. Y, por otro lado, para el DAEM resulta una vía para trabajar temas de sensibilización, así como el reconocimiento ambiental en la comuna.

Entonces, desde el municipio hay interés en que haya más escuelas con este sello o esta certificación ambiental, porque eso significa que es una comuna con una perspectiva ambiental fuerte y eso también sirve para que la Municipalidad se certifique, establezca la certificación municipal ambiental (SE-2, Comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

El trabajo en conjunto de estos va enfocado principalmente a cumplir los objetivos que tiene estipulados el SNCAE (los cuales se han nombrado anteriormente al inicio del artículo), logrando así posicionar al centro educativo como un factor y ejemplo importante en la comunidad en relación con lo ecológico y lo sustentable: “La escuela es clave en el territorio. Aquí se ha formado gran parte de la comunidad, y por ello debe adaptarse a las urgencias actuales como la ambiental” (SE-1, Comunicación personal, 08 de septiembre de 2022).

Así pues, ambos informantes coinciden en identificar la certificación ambiental como un elemento de reconocimiento que al mismo tiempo se muestra como una garantía para el abordaje de la educación ambiental. Elementos alineados con lo expuesto en el Manual de Programa Escuelas Sustentables: “El SNCAE busca ser una estrategia integral para abordar la educación ambiental para la sustentabilidad en los establecimientos educacionales del país. Desde la educación parvularia hasta la educación media, de cualquier dependencia administrativa” (MMA, 2017, p.11).

3. Las acciones concretas. Para la obtención de la certificación medioambiental, según el informante de la escuela rural, el centro ha realizado una gran cantidad de acciones. Apunta el tránsito hacia el desarrollo de una escuela ecológica por medio de diferentes acciones, las cuales se desarrollan de forma independiente entre ellas, al mismo tiempo que tratan de hacer partícipes a toda la comunidad escolar. Algunas de las acciones citadas van desde la conformación de una brigada ecológica escolar hasta el desarrollo de eco-ladrillos. Con todas estas actividades se busca cumplir los niveles de certificación que se espera de una escuela que aspira al sello medioambiental (MMA, 2017).

La EA debe promover el desarrollo de habilidades de pensamiento que fomenten una mirada reflexiva y crítica de los grandes problemas socioambientales. Para ello, es necesario alejarse de la concepción tradicional del aprender “sobre” para pasar a un aprender “desde”, y acercarse cada vez más a una educación centrada en la transformación, que se enfoque en la relación naturaleza, cultura, espacio, escala, cambio, biodiversidad, riesgo, impacto, conflicto, perspectiva temporal y proyección (MMA, 2020). Desde este lineamiento encontramos relevante reivindicar la necesidad de acciones e iniciativas que vinculen la escuela con la comunidad y que los diferentes ámbitos que la certificación ambiental reconoce (curricular, gestión, relaciones con el entorno) se desarrollen de forma crítica.

4. Aspectos curriculares asociados. Entre primer y sexto año básico, existen Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) para la Educación Básica estipulados en la Ley N° 20.370 (2009) desde donde se orienta la acción del profesorado por: Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente, como se propone desde el OA. Y, desde una dimensión sociocultural, los objetivos que se plantean sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social. Junto con esto, se promueve la capacidad de desarrollar estilos de conviven-

cia social basadas en el respeto por el otro y en la resolución pacífica de conflictos, así como el conocimiento y la valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven y del medioambiente, promoviendo la protección del entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, tal como se orienta desde OAT 16 (MINEDUC, 2012).

Desde las Bases Curriculares hay un lineamiento con la EA en donde los estudiantes sean cercanos a esto, por lo que se espera que en las escuelas se trabaje desde esta perspectiva. Sin embargo, ambos informantes apuntan que ni el espacio físico, ni los recursos, ni el horario docente facilitan estos objetivos. Asimismo, se plantea que, a veces, el propio equipo no da abasto con su carga laboral, es decir, el tiempo del que el profesor dispone es insuficiente para ocuparse del proyecto y, por ende, varios de estos proyectos enfocados a la EA se ven perjudicados y no se implementan.

Hubo un tiempo donde los niños podían ir a observar y a mirar todos estos procesos, pero no funcionó porque se demandaba mucho tiempo para poder estar en él (...) pero reitero el tiempo y financiamiento de repente es bastante escaso (SE-I, Comunicación personal, 08 de septiembre de 2024).

A nivel curricular, tanto la escuela como el DAEM tratan de estar alineados con lo que prescribe el MMA, pero algo que no se evidencia es el carácter interdisciplinar de la EA (Novo, 2017; Estrada *et al.*, 2022). Según exponen las personas entrevistadas, muchas veces se delega esta labor de la EA a los profesores del área de las ciencias naturales, puesto que cae la responsabilidad en ellos por ser supuestamente una materia del área en la que se desempeñan, no tomando en cuenta que la educación medioambiental debería estar de manera transversal en los contenidos:

Eso siempre se trabaja y yo como estoy encargado del área de ciencias también tengo mucho que ver en este tema. Se han generado varios proyectos, como reitero por tiempo y de repente tal vez por poca ayuda no se ha podido proyectar por el tiempo (SE-I, Comunicación personal, 08 de septiembre de 2022).

5. Conclusiones

Desde este caso es posible interpretar que el tránsito de una escuela rural tradicional hacia una escuela rural con certificación ambiental deviene un proceso complejo donde, pese a compartir las intenciones y reconocer la importancia de dicho sello, el profesorado enfrenta retos muchas veces más allá de sus posibilidades reales de acción, muy abandonado desde las vías formales de liderazgo y financiamiento. Desde esta perspectiva, uno de los retos que preocupan a los entrevistados es el tiempo que se destina a las acciones ambientales y metodologías de EA, puesto que no se presenta una sistematicidad formal. De hecho, este elemento también dificulta la corresponsabilidad de las acciones entre otros docentes del centro. Dichas acciones se llevan a cabo gracias a la motivación - que puede, o no, existir- hacia el proyecto, en este caso es el profesor encargado de la asignatura de Ciencias Naturales. Esto dificulta la realización de acciones colectivas y, con el transcurso del tiempo, el trabajo se vuelve agobiante para un solo docente. Esto, a la larga, puede llevar a una desmotivación por parte del profesorado. A esta falta de sistematización se une la falta de recursos, tanto económicos como materiales y temporales, que apoyen los proyectos con enfoque ambiental. Esto quiere decir que los docentes a cargo de estas acciones deben planificar y hacer un seguimiento del proyecto en su tiempo libre.

Ante este diagnóstico y como respuesta a las necesidades que los agentes exponen, aparece la *Red Ambiental Escolar* que surge el año 2022 desde la unidad de Medio Ambiente del Área de Vinculación Territorial del DAEM. Este espacio cuenta con la asesoría y participación activa de la UCM como un nuevo agente en el territorio capaz de coordinar y dinamizar espacios de encuentro entre distintos docentes para el refuerzo de la EA siendo una oportunidad para el intercambio entre iguales, la facilitación de trámites y procesos rumbo a la obtención del sello ambiental que otorga el MMA a través del SNCAE.

Se observa también desde las voces en este caso, la relevancia de la incorporación de académicos en la Red no solo como asesores expertos, sino como actores que se involucran con las escuelas y la comuna desde el voluntariado, y que en este acto altruista establecen la sinergia necesaria para hacer frente a las complejidades socioambientales que se observan en los territorios escolares. “Algo que no es político público, sino iniciativa de los profesores, tanto de las escuelas como quienes participan desde la universidad, que son pocos, está en enfrentar el deterioro

ambiental que generan las grandes empresas” (SE-2, Comunicación personal, 03 de septiembre de 2022).

Esto, a su vez, conduce a la labor ambientalista, ecológica y social que se impulsa tanto en la escuela rural como en la Red Ambiental Escolar.

Desde la primera dimensión estudiada, *necesidades de la escuela rural*, se concluye que para que estos proyectos de agroecología, restauración y conservación ecológica perduren en el tiempo y sean liderados por un profesorado altamente calificado y valorado, son necesarios recursos económicos, pero también se entrevé la necesidad de recursos humanos o temporales para poder reforzar dichos proyectos. El apoyo pecuniario hacia las escuelas debería ser mayor, por ejemplo, al integrar el financiamiento de horas extracurriculares y recursos para operacionalizar las iniciativas de las y los profesores de la Red Ambiental Escolar.

Desde la segunda dimensión estudiada, *propósito Escuela-DAEM*, podemos concluir que el factor medioambiental es visto como una urgencia a enfrentar con determinación. Con mayor voluntariado que apoyos concretos logran implementar las diferentes medidas que direccionan a la escuela hacia alcanzar la certificación ambiental.

Finalmente, observamos que tanto desde el MINEDUC como desde el MMA se deben operacionalizar mayores esfuerzos por lograr que:

La educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente general que reaccionará a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos (MMA, 2018, p.85). La primera organización responsable del fortalecimiento de la educa-

ción ambiental es el Estado, ya que es un desafío político garantizar que los temas se aborden de manera transversal, incorporando a todos los sectores que deben estar involucrados para alcanzar una sociedad más sustentable (MMA, 2020, p.96).

Juntos, Estado, Municipios, Universidades, Escuela y Profesorado, lograremos atender las preocupaciones e iniciativas ambientales de nuestros estudiantes, quienes junto a sus familias merecen sin dudas vivir en un mundo mejor.

Referencias bibliográficas

- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Editorial Ciss Praxis.
- Bonil, J., Calafell Subirà, G., Márquez, C. y Pujol, R. M. (2004). La integración del paradigma de la complejidad a la formación científica como vía de acceso a la ambientalización curricular: las preguntas mediadoras y el diálogo disciplinar. En A. M. Geli, M. Junyent y S. Sánchez (eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores: 4. Acciones de Intervención y balance final del proyecto de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores* (pp. 187-208). Universitat de Girona - Red ACES.
- Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, 198-215. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2644/2293>
- Calafell Subirà, G. y Banqué, N. (2017). Caracterización de las concepciones de complejidad de un grupo de investigadores de la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1909>
- Caride, J. A. y Meira, P. Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Ariel.
- Chile Atiende. (2022). *Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE)*. Recuperado el 5 de diciembre de 2024. <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/76442-sistema-nacional-de-certificacion-ambiental-de-establecimientos-educacionales-sncae#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Certificaci%C3%B3n,de%20ense%C3%B1anza%20diferencial%20y%20t%C3%A9cnicos%2D>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Estrada Aguilar, J., Inaipil Zúñiga, C., Marín Isamit, F. y Peire Fernández, T. (2022). Prólogo. En *Educación Ambiental para un planeta sostenible. Propuestas didácticas* (pp.13-16). Editorial Octaedro.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentealba Cruz, M., Marín Isamit, F., Castillo Retamal, F. y Roco Fuentes, L. (2017). Análisis de la experiencia pedagógica: Campamento EXPLORA Chile VA! Valorando la Biodiversidad Maulina. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(1), 1-25 <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27211>
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (1990). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación*. McGraw-Hill.
- García Torres, A. R. y López Jiménez, A. M. (2004). Complejidad, no linealidad y Didáctica de las Ciencias. *Investigación en la Escuela*, 53, 53-69 <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/b50de80c-d3eb-4ab8-9b02-84b782606b9f/content>

- Gligo, N. (2016). *Informe País: Estado del Medio Ambiente en Chile, comparación 1999-2015*. Centro de Análisis de Políticas Públicas, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.
- Gligo, N., Alonso, G., Barkin, D., Brailovsky, A., Brzovic, F., Carrizosa, J., Durán, H., Fernández, P., Gallopín, G., Leal, J., Marino de Botero, M., Morales, C., Ortiz Monasterio, F., Panario, D., Pengue, W., Rodríguez Becerra, M., Rofman, A., Saa, R., Sejenovich, H., Sunkel, O. y Villamil, J. (2020). *La tragedia ambiental de América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46101-la-tragedia-ambiental-america-latina-caribe>
- Ilustre Municipalidad de San Clemente. (s.f.). *Oficina de Medio Ambiente*. Recuperado el 5 de diciembre de 2024. <https://www.sanclemente.cl/index.php/medio-ambiente/>
- Izquierdo, M., Espinet Blanch, M., Bonil, J. y Pujol Villalonga, R. M. (2021). Ciencia escolar y complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 21-29. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7530>
- Kong López, F. (2015). *La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una Educación Ambiental creativa, global y sostenible. El caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98119>
- Latouche, S. (2009). *La apuesta por el decrecimiento ¿cómo salir del imaginario dominante?* Icaria Editorial.
- Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Indagación Naturalista*. Sage.
- Marín Isamit, F. (2024). *Desde saberes ambientales hacia nuevas formas de habitar: saberes ambientales y conocimientos pedagógicos caracterizados desde concepciones del profesorado de enseñanza primaria*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/553538>
- Marín Isamit, F. e Inaipil Zúñiga, C. (2017). Desarrollo de la interculturalidad y puesta en valor de la biodiversidad en la formación inicial docente en diálogo con la cosmovisión mapuche. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 3313-3317. https://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1727/mar%c3%adn_f_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marín Isamit, F., Romero Garate, X., Fuentealba Cruz, M., Buscaglione Delgado, B. y Aguilar Correa, C. (2022). La Indagación Científica Escolar: Una metodología activa frente al desafío de la sostenibilidad. En J. Estrada, C. Inaipil Zúñiga, F. Marín Isamit y T. Peire Fernández (coords.), *Educación Ambiental para un planeta sostenible. Propuestas didácticas* (pp.49-62). Editorial Octaedro.
- Max-Neff, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *El desarrollo a escala humana: Opciones para el futuro*. CEPAAUR. https://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf
- Mayer, M. (1998). Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 217-231. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21530/21364>

- Merriam, S. B. (1988). *Investigación con estudios de caso en educación: una aproximación cualitativa*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación. (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3086/Proyecto-Educativo3086.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio del Medio Ambiente. (2020). *Educación Ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. <https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Libro-EA.pdf>
- Ministerio del Medio Ambiente. (2018). *Educación Ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-EDUCACION-AMBIENTAL-final_web.pdf
- Ministerio del Medio Ambiente. (2017). *Manual del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos*. <https://sncae.mma.gob.cl/docs/manual/Manual-Programa%20Escuelas%20Sustentables-2018.pdf>
- Ministerio del Medio Ambiente. (2012). *¿Qué es Educación Ambiental?* <https://educacion.mma.gob.cl/que-es-educacion-ambiental/>
- Mogensen, F. y Mayer, M. (2009). Perspectivas sobre la educación ambiental. Un marco de trabajo crítico. En F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting, y A. Varga (eds.), *Educación para el desarrollo sostenible: Tendencias, divergencias y criterios de calidad* (p. 21-42). Graó i Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Ediciones LOM.
- Novo, M. (2017). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitat.
- Ramos, S. L. y Espinet, M. (2012). Educar para adaptarnos al cambio climático: tarea de todos. *Ciencia, Academia Mexicana de Ciencias*, 63(4), 62-69. https://www.revista-ciencia.amc.edu.mx/images/revista/63_4/PDF/EducarAdaptarnos.pdf
- Sanmartí Puig, N., Bonil, J., Pujol Villalonga, R.M. y Tomás, C. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 53, 5-19. <http://hdl.handle.net/11441/60999>
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: Un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 5-18. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092/353371>
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 83-101. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a03.pdf>
- Valderrama-Hernández, R. y Ruiz-Morales, J. (2019). Educación ambiental: Investigación y procesos participativos. En D. Limón-Domínguez (dir.), *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 53-68). Editorial Octaedro.

Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P. y Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 25-38. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI315-52162009000100003

Cita sugerida: Marín Isamit, F. J., Crespo i Torres, F. y Opazo Valenzuela, B. S. (2024). Hacia la certificación ambiental. Un estudio de caso en una escuela rural. *Investiga+*, 7(7), 74-97. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Psicomotricidad en el ámbito sociocomunitario: aportes para un diagnóstico situado y participativo

Psychomotricity in the Socio-Community context: contributions for a situated and participatory diagnosis

Paola Ivana Montich*

Matias Leandro Sotomayor**

Carolina Guadalupe Soto***

Resumen: El siguiente artículo surge de una construcción de sentido respecto al rol del psicomotricista en el ámbito sociocomunitario y su inserción en las instituciones, en diálogo con las referentes adultas que trabajan en los sectores populares de la Ciudad de Córdoba.

Para ello, se recupera la experiencia docente en la formación de los estudiantes, fundamentada desde el posicionamiento ético/político y epistemológico que tiene el espacio curricular de prácticas profesionalizantes “Práctica 3 eje Promoción del desarrollo” de la Licenciatura en Psicomotricidad. La conformación de este equipo de cátedra se encuentra desarrollando la profundización de marcos teóricos en diálogo con las metodologías cualitativas participativas, lo que permitió el fortalecimiento de redes en los territorios y la generación de vínculos y lazos respetuosos que propician construir diagnósticos situados y participativos, reflejando el análisis de las políticas de cuidado, los dispositivos lúdicos y el devenir de una identidad corporal en un contexto, a fin de diseñar propuestas y acciones de Promoción de la Salud.

Cabe destacar que el equipo docente ha nutrido su trabajo en función de sus recorridos laborales como docentes extensionistas e investigadores, dentro del Departamento Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud (DI.FES), Universidad Provincial de Córdoba.

Palabras clave: ámbito sociocomunitario, diagnóstico situado y participativo, perspectiva psicomotriz, bienestar corporal, prácticas profesionalizantes.

Abstract: The following article emerges from a construction of meaning regarding the psychomotor therapists' role in the socio-community setting and their integration into institutions, in dialogue with adult representatives working in the popular sectors of the City of Córdoba.

To this end, the teaching experience in the training of students, grounded in an ethical/political and epistemological stance offered by the curricular space of professional practice in the Bachelor's Degree in Psychomotricity, is retrieved: Practice 3, Development Promotion axis. The members of this teaching team are developing the deepening of theoretical frameworks in dialogue with the participatory and qualitative methodologies.

* Licenciada en Psicomotricidad. Universidad Provincial Córdoba, Facultad de Educación y Salud. Universidad Católica de Santa Fe. Encargada de gabinete Psicopedagógico en la FES y Docente. pmontich@upc.edu.ar

** Licenciado en Psicomotricidad. Universidad Provincial Córdoba, Facultad de Educación y Salud. Docente. mlsotomayor@upc.edu.ar

*** Licenciada en Psicomotricidad, Universidad Provincial Córdoba, Facultad de Educación y Salud. Encargada de gabinete Psicopedagógico en la FES. carolinasoto@upc.edu.ar

Recibido:
03/07/2024
Aceptado:
22/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

This allowed for the strengthening of networks in the territories and the creation of respectful connections and bonds that facilitate the construction of situated and participatory diagnoses, thus reflecting the analysis of care policies, playful devices, and the development of a bodily identity in a specific context, in order to design proposals and actions for Health Promotion.

It is worth noting that the teaching team have enriched their work based on their professional journeys as extensionist and research teachers within the Interdisciplinary Department of the Faculty of Education and Health (DI.FES), Provincial University of Córdoba.

Keywords: socio-community setting, situated and participatory diagnosis, psychomotor perspective, bodily well-being, professional practices.

1. Introducción

El siguiente artículo, basado en las prácticas profesionalizantes (cátedra Práctica 3: Eje Promoción del desarrollo) de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, refleja el posicionamiento epistemológico y metodológico de la misma en el ámbito socio-comunitario. Como equipo docente, seguimos construyendo sentidos sobre el rol del psicomotricista y su intervención en este ámbito.

En la actualidad, la motivación surge de escribir y co-construir de un modo artesanal los diagnósticos situados participativos en pos del “bienestar corporal” (Lesbegueris, 2020)¹, un recorte de la intervención psicomotriz en contextos sociocomunitarios.

Para ello, se orienta la lectura considerando algunas categorías que permitan reflexionar sobre la elaboración de diagnóstico situado y participativo para luego compartir el modo que, como equipo docente, se fue construyendo.

Ante esto surge la pregunta acerca de si se puede construir un proceso de intervención en diálogo con la investigación, en clave con nuestro objeto de estudio que es el cuerpo en sus manifestaciones (Calmels, 2003 y 2009). En este sentido, nos preguntamos cómo describir y profundizar sobre la corporeidad como una unidad multidimensional (lo sensorial, lo afectivo, lo social, lo interno y el ambiente). Esa corporeidad asociada al proceso de identidad corporal (Landen,

[1] Lesbegueris (2020) plantea que el bienestar corporal por el que abogan, tanto las feministas como las psicomotricidades, no se reduce sólo al plano material o individual sino que incorpora la dimensión colectiva, espiritual y ecológica.

2000), que se constituye en un contexto situado y atravesado por procesos históricos, políticos, económicos, culturales; y que se instituye desde los diferentes dispositivos institucionales por los que las infancias y las referentes adultas transitan.

Desde esta perspectiva y a partir de la experiencia docente y los discursos de los estudiantes, coincidimos con Araujo Paullada (2001, en Bedacarratx, 2002), quien afirma que “intervenir es incluirse en un espacio social lo cual supone una experiencia” (p. 156). El trabajo de campo como una intervención implica que quienes se incluyen (en este caso practicantes-estudiantes) tienen una representación acerca del espacio donde van a desarrollar su tarea, y supone la posibilidad de explicitar el porqué y el para qué de su ingreso al territorio. En consecuencia, pueden desarrollar el posicionamiento teórico-epistemológico y metodológico que les permita argumentar su implicación. En esta misma línea, se proponen aportes desde la metodología cualitativa participativa (Guber, 2001; Montenegro, 2002; Nirenberg, 2013), y perspectivas del campo de intervención psicosocial que enriquecen de manera notable la práctica desde una elaboración diseñada de modo colectivo y en diálogo con la comunidad para aproximarnos a la elaboración de un texto etnográfico.

Desde allí, se construye un posible modo de ingreso a la comunidad y se reflexiona acerca del rol del estudiante en el ámbito sociocomunitario; desde una posición ética y epistemológica se va redefiniendo el cómo de la praxis en estos espacios.

Como expresa Bedacarratx, la práctica en sí misma es una reflexión que dialoga con la experiencia vivida y la tensión entre lo esperado y lo encontrado en el campo (2002). Por su parte, Da Matta (1999) plantea que el ingreso al campo sociocomunitario desde el dispositivo de investigación implica para los estudiantes transitar por tres fases para discurrir sobre lo cotidiano y los sujetos que conforman una comunidad, a saber: fase teórico intelectual, fase práctica y la fase personal o existencial.

La construcción de saberes previos en el proceso de formación pedagógica de la práctica dialoga con las transformaciones que se han producido términos de salud integral desde una perspectiva de derechos humanos, en consonancia con la protección integral de Niños, Niñas y Adolescentes que establece la Ley Nacional N° 26.061 (2005).

Por otro lado, la transversalidad del enfoque de género(s) permite construir sentidos en relación a la integralidad de las políticas públicas, analizando los respectivos programas que despliegan acciones en los territorios de la ciudad de Córdoba, y que llevan adelante las adultas garantes y corresponsables del desarrollo y bienestar de las infancias en los diferentes dispositivos lúdicos que se diseñan para los mismos.

A lo largo de este trabajo, se presentarán categorías que se fundamentan en indagaciones colectivas en torno a las políticas públicas de cuidado en las infancias, la distribución de los cuidados, los sentidos que configuran las adultas sobre los cuidados, el diseño de los dispositivos lúdicos que se elaboran desde una política pública y los modos en que las adultas construyen y portan de generación en generación modos de jugar y de establecer vínculos corporales. Desde estas categorías se anudan modos de acompañar, comprender y describir los procesos la identidad corporal/corporeidad dentro de los territorios.

Estas categorías nos permiten pensar desde una dimensión política lo que acontece en los territorios; una mirada que va desde la macropolítica hacia una micropolítica donde el Estado y los corresponsables son garantes del bienestar y de los cuidados, generando condiciones y dispositivos para las infancias y las adultas dentro de su rol en los territorios.

1.1 Supuestos metodológicos para pensar la intervención psicomotriz en los territorios

Es necesario comprender que la metodología es una aproximación general al estudio de un objeto o proceso, es decir “el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines” (Iñiguez, 2004, p. 1). Por otra parte, el método permite acceder al análisis de los distintos objetos que se pretende investigar, mientras que la técnica, o recurso, está conformada por los procedimientos específicos de la recolección de información (Iñiguez, 2004).

En este sentido, se pone en diálogo la intervención psicomotriz con lógicas investigativas cualitativas y participativas. Desde estas prácticas y experiencias en los territorios (dentro de las instituciones y organizaciones), les psicomotricistas se hacen parte de la comunidad desde un lugar de implicación, entendido como “un proceso de mirarse hacia dentro y pensar-se en la relación sujeto objeto en la producción de conocimiento” (Manero Brito, 1990 en Bedacarratx, 2002, p.157).

Al decir de la autora, es necesario analizar la propia implicación, lo que supone para el estudiante hacerse cargo de su presencia en el campo de observación y tener la disposición de explorar el lugar que se ocupa en las redes institucionales, en relación tanto al objeto de estudio como al campo empírico. Desde nuestra especificidad, además, se construyen sentidos en torno al objeto de estudio -el cuerpo- comprendiendo las corporeidades en lógicas de identidad corporal constituidas en un proceso dialéctico-contextual. En suma, este análisis permite potenciar las capacidades de percepción y comprensión de los fenómenos sociales, en tanto sujetos inscriptos en una trama social y cultural, desde la cual se producen discursos y miradas sobre el objeto de estudio y su campo empírico (Bedacarratx, 2002).

La intervención psicomotriz desde estas lógicas permite profundizar sobre la elaboración de un informe diagnóstico situado y participativo, reflejado en un texto de carácter etnográfico. Para llegar a ello, se requieren acciones previas organizadas y el análisis de la información recogida en el contexto donde se inserta dicha intervención (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Es entonces que podemos tomar los aportes de la investigación psicosocial en diálogo con las metodologías de Acción Participativa (Nirenberg, 2013; Montenegro Quintana *et al.*, 2006), para generar así una posición sobre cómo se concibe al sujeto /objeto de intervención y cómo se ponen en valor las interacciones producidas entre actores de la comunidad y practicantes/estudiantes.

Esto permite reconocer una co-construcción de conocimientos y temáticas a abordar en diálogo con las experiencias pedagógicas que elaboran entre las adultas a cargo y las practicantes/estudiantes. Además, estas perspectivas resignifican sentidos, discursos, acciones y conlleva a elaborar desde los procesos colectivos estrategias de intervención en el ámbito sociocomunitario.

Desde este paradigma, la investigación de acción participativa, y con ella el uso de recursos metodológicos tales como las entrevistas, notas de campo, la observación, es posible la construcción de un diagnóstico situado y participativo. Considerando entonces lo expuesto por Montenegro Quintana *et al.* (2006):

Las metodologías participativas serán encaminadas hacia la construcción conjunta de conocimientos y acciones para la transformación situa-

da de las distintas realidades que atraviesa el contexto, y suponen una ruptura con el modelo tradicional profesional y científico en donde un saber profesional se impone a las personas que son intervenidas o beneficiarias de estas acciones (pp. 9-10).

¿Desde qué lugar se diseña un texto etnográfico?

En principio, desarrollamos algunos supuestos que nos permiten reflexionar *desde qué lugar ingresamos, qué posición se toma en relación con los sujetos de intervención y cómo nos disponemos corporalmente en el trabajo con otros* dentro del ámbito sociocomunitario. Estas reflexiones nos convocan a revisar nuestra praxis y fundamentar como equipo docente el quehacer del psicomotricista.

En este escrito queremos profundizar y dar cuenta de cómo los aportes de las metodologías participativas han nutrido nuestro modo de acercarnos a los territorios, ampliando nuestras intenciones de un proceso que se vincula con la Investigación de acción participativa, permitiéndonos un análisis objetivo y auténtico de la realidad social, e histórica, y no un conocimiento representacional de una realidad única y estática, que debe ser develada desde un modo situado, contextual, dialógica e histórica (Montenegro Quintana *et al.*, 2006).

Nos posicionamos desde una práctica de formación profesional investigativa y desde este lugar ingresamos a la comunidad. Esto permite concebir a los sujetos activos y participantes dentro de este proceso de prácticas, un lugar clave en la toma de decisiones frente a las situaciones que se quieren abordar en su planificación, discusión, análisis y evaluación de los procesos que se establecen en las realidades sociales. Colectivamente estamos comprometidos frente a una práctica de carácter emancipadora y transformadora, en procesos explícitamente políticos.

Para describir y fundamentar el modo en que se ingresa al territorio, nos ponemos en diálogo con la antropología y los aportes de la etnografía (Angrosino, 2012; Guber, 2001 y 2004), que serán el sustento epistemológico para el trabajo en la comunidad (inserción/intervención).

Estos aportes sostienen que la participación del investigador es en la vida cotidiana de las personas, por un período largo de tiempo y en diálogo con los nativos. Esto conlleva a un estudio de los comportamientos de las personas de un grupo

buscando patrones a partir de recursos metodológicos, tales como las observaciones las entrevistas, notas de campo, los registros y el análisis de la información recuperada. Como plantea Vasilachis de Gialdino (2006), se establece así un vínculo de confianza en el cotidiano de las prácticas y, de este modo, el investigador se convierte en un miembro participante de ese grupo.

De los recursos metodológicos o técnicas de recolección mencionadas, podemos inferir que la observación participante no solo acerca al objeto de estudio de un modo más directo, sino que también es una de las herramientas que permiten dar cuenta del entrelazamiento de sentidos y prácticas en la vida social (García y Casado, 2008, en Holzmann *et al.*, 2020).

Se propone a continuación una descripción de las técnicas y recursos (Tabla 1) que se consideran valiosas para la recolección de datos en los territorios

Tabla 1

Cuadro de técnicas/recursos para recolección de los datos dentro de la metodología de Investigación acción-participativa (IAP)

Técnicas/ Recurso	Características
Entrevista	Es un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo por biografía al conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado.
Notas de campo	Habilitan a pensar cómo en la vida social se entrelazan sentidos y prácticas. Se caracterizan por tomarse al momento de estar en el territorio, aspectos que se quieren consignar para luego recuperar y profundizar, así como la descripción de la observación acompañada de los sentidos de esas prácticas y sus respectivos análisis que aparecen en las producciones grupales y singulares. Se caracteriza por su sensibilidad a los contextos en los que se despliega, habilitando una mirada desde dentro de la trama social en interacción con el entramado de actores que lo protagonizan.

Nota. Este cuadro de elaboración propia muestra características relevantes sobre entrevista y notas de campo como técnica/recurso en función de los aportes de Alonso Benito (2003); Gordo López y Serrano Pascual (2008) en Holzmann *et al.* (2020); Valles (2000); Vasilachis de Gialdino (2006).

La práctica de estos recursos implica, además, tareas de observar, recuperar, construir e interpretar, sabiendo desde el inicio sobre la fragmentariedad y la incompletud que éstas tendrán (Rodrigou Nocetti, 2003).

Pistas teóricas para repensar el ingreso a los territorios

Consideramos que los estudiantes que llevan adelante su práctica profesionalizante ingresan a los territorios tomando una actitud frente a la intervención de carácter investigativo. En ese sentido, inician un recorrido comparable al que describe Da Matta (1999) “cuando se trata de discurrir acerca de las etapas de una investigación vistas a través del prisma de su cotidianidad” (p.172).

En este proceso, el autor elabora tres fases: fase teórico-intelectual, fase práctica y fase personal o existencial (Da Matta, 1999). La primera hace referencia al momento cuando aún no se tiene ningún contacto con las personas que constituyen nuestro trabajo de campo. Da cuenta del conocimiento “teórico, universal y mediado no por lo concreto y sobre todo por lo específico, sino por lo abstracto y por lo no vivenciado” (p. 172).

En este sentido, imaginar los escenarios sociales, los supuestos dispositivos de trabajo con las infancias y los roles de los actores comunitarios en diálogo con el recorrido de formación que traen los estudiantes, se torna complejo y es allí donde se elabora una entrevista como herramienta para entretener una construcción de sentidos situados.

La segunda fase, la “fase práctica”, se vincula con el ingreso al contexto desde la observación participante. En este momento, se generan “tensiones entre la especificidad y la relatividad de la propia experiencia” (Da Matta, 1999, p.173). El equipo docente acompaña a los estudiantes en la construcción y selección de categorías de observación, sobre la realidad a la que se aproximan, desde preguntas que hacen referencia a qué y cómo registrar.

Podemos inferir de este modo que nuestro ingreso dentro de las prácticas cotidianas representa, para los agentes que observamos, “rompe-rutinas” (al decir de Lins Ribeiro, 2006) y genera la posibilidad de descotidianizar algunos elementos constitutivos de la realidad a través de la aproximación y distanciamiento.

Esto implica la tercera fase, la personal o existencial, que “comienza a sintetizar la biografía con la teoría, y la práctica del mundo con la de oficio” (Da Matta, 1999, p. 173). En consecuencia, el autor expone: “estoy sumergido en un mundo que se situaba, y después de la investigación vuelve a situarse, entre la realidad y el libro” (p. 173).

A partir de estas lecturas es que surge la idea de elaborar este escrito, para detenernos a describir y fundamentar la elaboración de algunas categorías a fin de recolectar datos, analizarlos y elaborar un texto etnográfico.

Acompañar como docentes la práctica es tomar discursivamente que el ingreso a la formación en diálogo con la comunidad implica analizar los datos desde esas interacciones producidas que van vivenciando y generando nuevas formas de mirar el objeto de estudio.

Para ello, coincidimos con los aportes del método etnográfico que permite llevar adelante el análisis e interpretación de las técnicas utilizadas. Harold Garfinkel (fundador de la etnometodología) plantea que el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas, sino en “situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen” (Guber, 2001, p. 17). Esto implica que la reproducción de la sociedad se vehiculiza a partir del lenguaje y, en este sentido, las personas -entendidas como actores comunitarios- informan sobre el contexto y lo definen; “el lenguaje ‘hace’ la situación de interacción y define el marco que le da sentido” (Guber, 2001, p.17).

Por otro lado, Ibáñez Gracia (1990) da cuenta de tres conceptos clave a tener en cuenta para el análisis de estas interacciones: la indexicalidad, la intersubjetividad y la reflexividad, que permiten el análisis de las interacciones sociales. La indexicalidad se refiere a los procesos de interacción ligados a significados comunes compartidos. Se producen ajustes sucesivos que permiten limar las diferencias y desembocar en una visión compartida-común de la realidad. Además, “las expresiones indexicales como ‘eso’, ‘acá’, ‘le’, etc., que la lingüística denomina ‘deícticos’”, son expresiones “inseparables del contexto que producen los interlocutores” (Guber, 2001, p. 17).

Así pues, las observaciones y registros de lo cotidiano y lo que acontece en torno a las interacciones producidas en el lugar, no solo permite tomar los significados comunes de la comunidad, sino además adentrarnos en procesos de reflexividad, otra propiedad del lenguaje derivada de las descripciones y afirmaciones sobre la realidad que no solo informan sobre ella, sino que la constituyen.

Este desarrollo fundamenta el modo artesanal que fuimos elaborando para pensar qué lugar y posición construimos en la dimensión del rol del psicomotricista en este ámbito. Se considera, entonces, que los aportes tomados nos abren un camino a la hora de definir la intervención/inserción, con la finalidad de construir un diagnóstico situado y participativo en diálogos interdisciplinarios y entre los saberes académicos y saberes populares (elaboraciones que constituyen las referentes territoriales, la mayoría mujeres, a cargo de las infancias y juventudes).

1.2 Construir un texto etnográfico que dialogue con la perspectiva psicomotriz: elaboración de categorías

Retomando lo anteriormente expresado en relación a los saberes compartidos, podemos investigar sobre nuestro objeto de estudio, analizar la dimensión del cuerpo en torno a la identidad corporal/ la corporeidad y, desde este campo de conocimiento, generar aproximaciones que refieren a diagnósticos participativos y situados.

Así, se entrama el corpus teórico que ofrece la unidad curricular con contenidos que hacen referencia a la perspectiva de derechos humanos, *a las políticas públicas del cuidado, a la distribución de los cuidados y a los dispositivos lúdicos*, en los que podemos advertir que las referentes adultas asumen un rol de corresponsabilidad en la distribución y el servicio de los cuidados, que se materializa en sus espacios acompañando e instituyendo procesos de *identidad corporal /corporeidades*.

Desde allí es gestar con otros, en conversación con el acompañamiento para co-construir intervenciones participativas que aporten acciones oportunas desde la promoción de la salud dentro de las instituciones que alojan las infancias y juventudes, teniendo en cuenta las políticas públicas y los programas que se despliegan en los territorios, diseñados para el “bienestar corporal” (Lesbegueris, 2020) en las infancias.

Desde este marco teórico, podemos profundizar sobre las políticas del cuidado, preguntándonos cómo se desarrollan en los territorios e identificando y describiendo cómo se propicia el bienestar corporal, en clave con los territorios.

Este diagnóstico participativo y situado (reflejado en un texto de carácter etnográfico), se diseña a partir de algunas categorías que ponemos en consideración,

siendo un modo de sistematizar y analizar las mismas, fundamentadas desde el campo de la Psicomotricidad.

El texto etnográfico se elabora con aportes epistemológicos del campo de la Psicología Social, y dialoga con el materialismo dialéctico que postula H. Wallon, profundizado además desde las perspectivas disciplinares vinculadas a las prácticas de cuidado que Lesbegueris (2020) y Calmels (2003) nos aportan en este campo de producción de conocimiento.

En este sentido, posicionarse desde una perspectiva de práctica de cuidado implica una corresponsabilidad de todos los actores sociales, dentro de una comunidad. La interrelación de los aparatos de gobierno (el Estado), junto con el mercado, la familia y organizaciones sociales suponen el armado de una red que sostiene y genera condiciones en los cuidados. Cada uno de ellos cumple un rol significativo en los procesos de subjetivación de las personas, que se pueden describir en torno a la identidad corporal y las corporeidades.

Desde esta perspectiva, es importante definir algunas categorías construidas por el equipo docente en diálogo con los estudiantes, para elaborar una entrevista y un horizonte en las observaciones participantes que permitirán la construcción del diagnóstico situado y participativo de un modo artesanal. Estas categorías son:

1. **Describir y contextualizar el territorio**, ya que es allí donde se sitúa la producción de subjetividades. Aquí el desafío es conocer a través de las narrativas discursivas los sentidos que las referentes adultas describen sobre el territorio que habitan, sus historias y recorridos en esos espacios, y las redes que sostienen el entramado social, a fin de generar prácticas de cuidado. Esto permite hacer una lectura de las condiciones, recursos y espacios físicos que se ofrecen para propiciar estas prácticas de cuidado en el trabajo cotidiano con las infancias. También se puede considerar describir cómo se despliegan los dispositivos lúdicos, las rutinas, los descansos, la resolución de situaciones, mediadas por el vínculo corporal.

En esta misma línea, se puede también conocer cómo se despliegan sus prácticas de cuidado analizándolas desde la función corporizante (Calmels, 2003) en los modos de relación corporal, el uso de la voz, el gesto, el tono y la emoción que se ponen en juego en las tareas cotidianas, en el sentirse parte de un espacio e identificarse dentro de la comunidad.

2. **Conocer y profundizar sobre las políticas públicas diseñadas** para las infancias y el despliegue de los programas nacionales, provinciales, municipales en los territorios (qué proponen, cuáles son sus objetivos, sus acciones, las garantías, obligaciones, responsabilidades que promueven). En este sentido, como ya hemos mencionado, tanto el Estado como la comunidad, la familia y el mercado son corresponsables en el diseño de estas políticas, y deben tener una participación activa. Por lo tanto, la construcción de las políticas públicas, nos permite analizar cuáles son las representaciones en torno a las infancias y a las prácticas de cuidados, y otorga sentidos a algunas configuraciones que discursivamente se construyen en relación a las infancias y juventudes en términos de lo que se espera de ellas sobre su desarrollo, competencias y actitudes.

En estos términos, las oportunidades y propuestas que se ofrecen a las infancias y juventudes, diseñadas por los programas, quedan subsumidas a las políticas públicas de cuidado. Estas “designan” la función y el rol de las referentes adultas, definiendo cómo “deben” trabajar en pos del cuidado de esas infancias. En suma, las políticas públicas y sus programas, como aparatos del Estado, van definiendo modos de ser y estar dentro de los territorios, constituyendo así una identidad corporal surgida de un contexto político, cultural y económico.

3. **La identidad corporal/corporeidades** es una categoría que dialoga con los aportes de H. Wallon (1984), quien considera que la integración de la persona implica una constitución tramada por un inconsciente biológico y un inconsciente social. El primero hace referencia al equipo biológico-hereditario, cuyos sistemas corresponden a las diferentes funciones, y el segundo se vincula con el medio cultural, que ofrece o no diferentes funciones. Aquí debemos comprender las correlaciones que se producen entre uno y otro inconsciente, ya que ello permite, al decir de Wallon (1984), conocer y describir al sujeto en diálogo con las actitudes corporales, afectivas, motrices, perceptivas y mentales. En relación a esto, Trang-Thong (1981) advierte la importancia de conocer las actitudes corporales y de mirar su evolución junto con lo que se da a ver en el momento, al encontrarnos con las infancias. De este modo, podemos construir algunas subcategorías que describen la conformación e importancia de las actitudes emocionales afectivas, las actitudes motriz y perceptiva, las actitudes mentales y la función de actitudes en relación con el espacio que los sujetos habitan, los modos de relación, exploración, comunicación.

- 3.1 **Actitudes afectivas:** son las primeras en observarse en el desarrollo de las infancias. Es decir, se elaboran a través de “las emociones bajo el efecto de la integración del tono, y las sensibilidades intero-propioceptivas, realizadas a nivel del sistema nervioso y van a organizarse en sistemas diferenciados de alegría, cólera, miedo, etc.” Trang-Thong (1981, p.178). Las emociones son el resultado de la actividad postural. Su base se aloja en el tono de los músculos, esqueleto y las vísceras y la reacción emocional es una especie de fluctuación tónica que pasa del placer al sufrimiento, cuya expresión es una actitud.

Estas expresiones del organismo en sus diferentes estados de tensión, relajamiento, frustración e inhibición son sensibilidades interoceptivas que introducen en la conducta una forma primaria de conciencia subjetiva, en principio confusa. Retomando a Wallon es importante advertir que: “las actitudes emocionales y la conciencia subjetiva constituyen el paso de lo fisiológico a lo psíquico, su desarrollo prepara para la representación e inicia la existencia de relación con los progresos de comprensión y de la comunicación” (Trang-Thong, 1981, p. 179).

Desde allí, se producen dos transformaciones: la subjetividad de la conciencia se transforma en sociabilidad por medio de la expresión emotiva, y la actitud emocional se transforma en actitud afectiva orientada hacia el mundo. En consecuencia, por medio de la actitud y la sensibilidad, el niño consigue identificar y reconocer el mundo de los objetos (TrangThong, 1981).

- 3.2 **Actitudes motrices y perceptivas:** tienen una función de acomodación de los músculos y acomodación de los órganos sensoriales. Una de ellas está relacionada con el movimiento y la otra con la percepción. La organización de las posturas de equilibrio y de las actitudes motrices en sistemas posturales que se adaptan a las diversas circunstancias, le permitirá al niño la orientación y desplazamiento en el espacio, la manipulación y exploración sobre los objetos, dando lugar a la noción del propio cuerpo. Los resultados de las impregnaciones perceptivas, que generan una imagen, conducen a una representación a partir de la toma de conciencia efectuada desde las reproducciones repetidas del modelo. En este sentido, subrayamos que “esta representación asociada a una forma de conciencia, Wallon la llama conciencia proyectiva y se sitúa entre la conciencia subjetiva afectiva y la conciencia objetiva del yo y del mundo” (Trang-Thong, 1981, p. 185).

- 3.3 **Las actitudes mentales:** se vinculan con la maduración de la actividad de la región pre frontal, que produce la selección de las nociones y símbolos de abstracción, de renovación y de invención en su función de iniciativa. Permite la orientación en términos de atención, de voluntad o de representación. En consecuencia, las actitudes de todas las clases y de todos los niveles son el resultado de la función postural y de su evolución permitiendo la representación simbólica, la conciencia del yo y del mundo.

Ahora bien, retomando al autor, es importante considerar el tono y las actitudes en un análisis genético de la función postural, siendo mediador e iniciador de la génesis de las funciones y sus transformaciones en el niño (Trang-Thong, 1981).

Entender la importancia de la expresión de las actitudes como medio de relación y comunicación le permite al niño comprender las situaciones y tomar conciencia de sí mismo y de los demás, elaborar sus ideas y realizar una serie de actos intermedios que le propicien la relación con el acto final de una propuesta lúdica.

Conocer la construcción epistemológica de estas categorías desde la perspectiva de Wallon, permite fundamentar desde campo de la Psicomotricidad el devenir de los procesos de identidad corporal/corporeidad, nuestro objeto de estudio. El pensamiento y método del materialismo dialéctico nos aporta considerar los encadenamientos de los procesos en las infancias y conocer la dialéctica entre lo fisiológico y lo social. Esto posibilita la comprensión de los sujetos, donde el cuerpo es medio de expresión y es parte de la escena lúdica, cómo se desarrolla el niño en el contexto desde una manera natural.

Además, posibilita describir los modos de relación y comunicación corporal que se observan desde las singularidades en las actitudes emocionales y funciones de la actitud postural, que provienen de su historia. Constituyen desde esas expresiones aspectos que se vinculan con el sentido de pertenencia -ser parte de una comunidad- y la identidad corporal dentro de los espacios en los que circulan las infancias y las referentes adultas.

4. Por último, **los dispositivos lúdicos** son otra de las categorías que se construyen a partir de los aportes epistemológicos que dialogan con las prácticas de cuidado. En este punto, de los aportes de Lesbegueris (2020) y Calmels (2009) se desprenden ciertas categorías que son tomadas para luego elaborar un texto etnográfico.

Los dispositivos lúdicos reflejan lo cotidiano de las prácticas de cuidado que llevan adelante las referentes adultas: las rutinas establecidas en los espacios, los hábitos y la implicancia en su disponibilidad corporal otorgan ciertos sentidos al momento de poner en valor su función corporizante. Como plantea Lesbegueris (2020) los rituales y las prácticas de cuidado “le permiten al niño, la construcción de las diversas manifestaciones corporales (contacto, voz, mirada, escucha, actitud postural, gestualidad expresiva, praxias, sabores, rostros) que dan vida a la propia subjetividad, al cuerpo como insignia de la identidad personal y colectiva” (p. 80).

Se pueden, además, describir las condiciones en las que se construyen estos dispositivos, la disposición de los materiales y los recursos, la distribución de los tiempos (inicios, desarrollos, pausas y cierres de cada propuesta que se ofrece), así como caracterizar las actividades de juego espontáneo o juego dirigido, juegos reglados, juegos colaborativos. Dichas condiciones propician un modo de ser y estar, de habitar, de construir lazos y vínculos que dan lugar a la producción de subjetividades y a la identidad corporal/corporeidad.

Se considera, para seguir problematizando, que en nuestra disciplina confluyen diferentes aportes teóricos y metodológicos para enriquecer una práctica investigativa, siendo necesario aproximarnos a la elaboración de textos etnográficos, donde los estudiantes en formación puedan comprender y analizar el ámbito socio comunitario en el que se inscribe nuestro objeto de estudio.

Éstas y otras categorías que configuran y analizan la elaboración de prácticas de cuidado y los dispositivos lúdicos deben ser tenidas en cuenta, ya que **acompañan las identidades sociales y corporales de las infancias**, provienen de la historia, la cultura, su contexto social, político y económico.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del artículo, el proceso de diseñar hoy una propuesta en la construcción de un diagnóstico situado desde las metodologías participativas es un desafío que surge de los entramados que se juegan con otras disciplinas, en la búsqueda de hacer una práctica de experiencia fundamentada y transformadora.

La invitación tiende a seguir problematizando y dar lugar a la revisión de nuestras prácticas pedagógicas como docentes, lo que ponemos a disposición en la formación de los estudiantes, lo que discursivamente transmitimos a fin de continuar profundizando sobre nuestro objeto de estudio desde una concepción ética y política que nos convoca como profesionales del campo de la Psicomotricidad.

La construcción artesanal de este modo de intervención es reflejado en un texto de carácter etnográfico que se nombra como un informe de contexto y que elaboran los estudiantes en su formación dentro del ámbito sociocomunitario, dando relevancia a la profundización, descripción y análisis de las categorías descriptas que refieren al contexto, las políticas públicas de cuidado, la distribución de los cuidados y los dispositivos lúdicos, y que nos permiten la comprensión de nuestro objeto de estudio.

El texto etnográfico se limita a un modo posible de elaborar estos informes desde una práctica psicomotriz en el ámbito sociocomunitario, en donde se abre la discusión a nuevas categorías que permitan describir y analizar nuestro objeto de estudio y a seguir pensando en informes que describan, desde la construcción colectiva, los territorios, las referentes adultas a cargo y los procesos de identidad corporal/corporeidad que se acompañan en comunidad.

Creemos que abrir esta discusión, implica hacer(nos) parte y asumir un compromiso frente a la elaboración de las políticas públicas de cuidado, hacer las lecturas pertinentes de los programas que se despliegan en la ciudad de Córdoba, y pensar junto con otros actores comunitarios aportes y acciones significativas que contribuyan al bienestar corporal.

Referencias bibliográficas

- Alonso Benito, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Colección Ciencia. Editorial Fundamentos.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bedacarratx, V. (2002). Implicación e intervención en la investigación social. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (18/19), 153-170. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/333/330>
- Calmels, D. (2003). *¿Qué es la psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales*. Lumen.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Editorial Puerto Creativo.
- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o cómo tener “Anthropological Blues”. En M. F. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comp.), *Constructores de Otredad: Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp.172-178). Antropofagia Editorial. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/antropologia/wp-content/uploads/sites/117/2020/03/I.T.-Da-Matta-El-oficio-del-etn%C3%B3logo.pdf>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Holzmann, E., Cano, M., y Rabinovich, D. (2020). Nuevas experiencias en participación infantil: relatos de sus protagonistas y dimensiones en la salud mental. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(6), 300-321. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31673/32512>
- Ibáñez Gracia, T. (1990). *Aproximación a la Psicología Social*. Sendai Ediciones.
- Iñiguez, L. (2004). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. Investigación Cualitativa. En *Fundamentos, Técnicas, Métodos*. https://metodos.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/5_metodologia-cualitativa.pdf
- Landen, P. (2000). Lo indivisible del cuerpo desde una mirada psicomotriz. En P. Bottini (comp.), *Psicomotricidad prácticas y conceptos* (pp.57-90). Miño y Dávila.
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad: Las corporeidades en clave feminista*. Editorial Biblos.
- Ley 26.601. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 26 de octubre de 2005. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>
- Lins Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. F. Boivin, A. Rosato, y V. Arribas (comp.), *Constructores de Otredad: Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp.194-198). Antropofagia.
- Montenegro Quintana, K., Montenegro Martínez, M., y Iñiguez-Rueda, L. (2006). Acción comunitaria desde la psicología social. En X. Úcar Martínez y A. Llena Berne (coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp.57 - 88). Graó.

- Montenegro, M. (2002). El cambio social posible: Reflexiones en torno a la intervención social. En I. Piper Shafir (comp.), *Políticas, sujetos y resistencias debates y críticas en la Psicología social* (pp- 229-235). Editorial ARCIS.
- Nirenberg, O. (2013). Intervenciones como concepto amplio. En *Formulación y evaluación de intervenciones sociales: Políticas-planes-programas-proyectos* (pp.11-18). Noveduc libros.
- Rodríguez Nocetti, M. (2003). Algunas referencias en relación a qué y cómo registrar. *Cátedra Estrategias de intervención comunitaria*. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología, UNC.
- Trang-Thong (1981). La teoría de las actitudes de Henri Wallon y los problemas pedagógicos de hoy. En Universidad de Caen (R. Calvet, trad.), *Introducción a Wallon (Wallon y la psicomotricidad)*. Volumen I (pp.177-201). Editorial Médica y Técnica
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Síntesis Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Grupo Editorial Grijalbo.

Cita sugerida: Montich, I., Sotomayor, M. L. y Soto, C. G. (2024). Psicomotricidad en el ámbito sociocomunitario: aportes para un diagnóstico situado y participativo. *Investiga+*, 7(7), 98-115. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Posiciones de Discapacidad y Accesibilidad: análisis de las producciones de estudiantes universitarios

Disability Perspectives and Accessibility: analysis of university students' productions

Paula Andrea Rubiolo*

María Laura Chauvet**

Carolina María Febre Tissera***

Resumen: En el presente artículo se analizan los trabajos finales presentados por estudiantes de grado de una universidad pública de Córdoba que cursaron el Seminario Electivo Institucional “Discapacidad y Accesibilidad”. En el marco de un plan de trabajo de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, se buscó aproximarnos a las posiciones de discapacidad del estudiantado a partir del análisis de las propuestas de intervención que realizaron en sus producciones finales en base a la creación de condiciones de accesibilidad. Bajo la premisa de que las universidades públicas argentinas deben asegurar la igualdad de oportunidades y que la construcción de la accesibilidad es necesaria desde una perspectiva de derechos y de transversalidad, la curricularización de contenidos vinculados con discapacidad y accesibilidad en la universidad posibilita repensar y habilitar la construcción de sociedades y universidades no excluyentes. De este modo consideramos fundamental la implementación de esta formación para la incorporación de reflexiones que contribuyan a gestar un cambio cultural basado en criterios de igualdad como principio orientador.

Palabras clave: Barreras, Estudiantes, Posición de discapacidad, Producción de accesibilidad, Universidad.

Abstract: This article analyzes the final works presented by undergraduate students from a public university in Córdoba, who participated in the Institutional Elective Seminar “Disability and Accessibility”. Within the framework of a work plan of the Scholarship to Stimulate Scientific Vocations of the National Interuniversity Council, this study aims to approach the disability perspectives of the students based on the analysis of the intervention proposals that they made in their final productions based on the creation of accessibility conditions. Under the premise that Argentine public universities must ensure equal opportunities and that the construction of accessibility is necessary from a perspective of rights and transversality, the curricularization of content linked to disability and accessibility in the university makes it possible to rethink and enable construction of non-exclusive societies and universities. In this way, we consider the implementation of this seminar to be essential for the incorporation of reflections that contribute to creating a cultural shift based on equality criteria as a guiding principle.

Keywords: Barriers, Students, Disability perspectives, Accessibility production, University.

* Magíster en Educación Diferencial. Universidad Provincial de Córdoba. Docente y equipo de coordinación del Programa Integral de Accesibilidad. paularubiolo@upc.edu.ar

** Magíster en Salud Comunitaria. Universidad Provincial de Córdoba. Docente y Directora de Internacionalización y Relaciones Interinstitucionales - UPC. mlaurachauvet@upc.edu.ar

*** Profesora de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. Estudiante y becaria de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del CIN.

Recibido:
08/07/2024
Aceptado:
28/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

Introducción

Desde el marco normativo internacional que ofrecen la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) -a la que Argentina suscribió en 2007 y ratificó en 2008 por ley-, las recomendaciones de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe a nivel regional, y la declaración de la Red Interuniversitaria de Discapacidad de Argentina -organización del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina-, se entiende a la educación superior como un bien público social-estratégico (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; Ley N° 26.378, 2008; Henríquez-Guajardo, 2018); Red Interuniversitaria de Discapacidad [RID], 2019). En tal sentido, las universidades argentinas deben asumir la responsabilidad y compromiso de implementar políticas inclusivas, participando en la concreción de Universidades accesibles (Consejo Interuniversitario Nacional, 2011).

En esta línea, el Estatuto de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) (Resolución N° 2.717, 2016 [Ministerio de Educación y Deportes]) plantea como fin en su artículo 6 “hacer de la equidad y la inclusión social una herramienta de transformación y búsqueda de mecanismos de distribución de las posibilidades concretas de formación” (inc. d), así como “favorecer el ingreso, la retención, promoción y acompañamiento institucional, de aquellos estudiantes con vocación que se encuentren en situación vulnerable o en riesgo de abandonar sus estudios” (inc. e). Por lo tanto, el Programa Integral de Accesibilidad de la UPC, dependiente de rectorado y con alcance transversal en toda la universidad, tiene el propósito de avanzar en la construcción de condiciones institucionales que aseguren el cumplimiento de los derechos de los y las estudiantes con discapacidad, asumiendo la accesibilidad como una parte esencial de este derecho.

En sinergia con las distintas áreas de la universidad, el Programa Integral de Accesibilidad trabaja para generar condiciones para el ingreso, la permanencia, el egreso y la participación activa en la vida estudiantil y laboral de personas con discapacidad. Dentro de sus líneas de acción, la formación constituye un área de relevancia, a partir de la necesidad de ofrecer espacios de concientización para un cambio cultural sobre las concepciones de la discapacidad para generar condiciones de accesibilidad en el entorno universitario. De esta manera, la Universidad ofrece una serie de Seminarios Electivos Institucionales (SEI) que se encuadran en la misión de formar a profesionales críticos, sensibles, reflexivos y con compromiso ético y social, tal como se estipula en el estatuto. En ese marco, el

Programa Integral de Accesibilidad dicta desde el año 2021 el Seminario Electivo Institucional denominado “Discapacidad y Accesibilidad”, formación que busca promover la implementación de la perspectiva transversal de discapacidad y la práctica de la accesibilidad en sus ámbitos de actuación. El SEI plantea avanzar en la construcción de una cultura basada en criterios de accesibilidad, promoviendo la mejora de las condiciones de los entornos para que, desde un enfoque de derechos, las personas con discapacidad puedan participar plenamente en condiciones de equidad.

En este sentido, puesto que la UPC establece en su estatuto asegurar la igualdad de oportunidades, se define la accesibilidad como un derecho de las personas con discapacidad y, a la vez, como un principio orientador para el diseño y el desarrollo de las diversas propuestas en diferentes contextos sociales. La accesibilidad se refiere a las condiciones que deben cumplir los entornos para garantizar que todas las personas tengan acceso a la información, a la comunicación y a la participación activa en cada uno de los espacios sociales, con autonomía y sin que signifique una sobrecarga personal (Abascal y Migueltoarena, 2021).

A su vez, desde la mirada del enfoque de derecho, la discapacidad es considerada en la actualidad como una construcción histórica y multidimensional que es el resultado de una lucha simbólica que se da en torno a los significados sociales (Ferrante, 2007). Su conceptualización puede complejizarse con la distinción de tres dimensiones: la “condición de discapacidad” hace referencia a las limitaciones funcionales de un sujeto, en relación con los parámetros de lo normal establecido; la “situación de discapacidad” alude a la interacción de una persona con limitaciones funcionales en un entorno o espacio social, es la dimensión interrelacional, situacional y dinámica que hace foco en las barreras que la sociedad antepone a su plena participación (Pantano, 2009); mientras que la “posición de la discapacidad” es estructural, su origen se encuentra en la estructura social, valores, normas, cultura y esquemas cognitivos, o bien, en lo que Bordieu define en términos de “habitus” (Brognia, 2008).

Por tanto, los postulados del enfoque de derecho implican un giro en la mirada; ya no se hace foco en la discapacidad como un atributo individual, sino que la misma se desarrolla en la interacción entre una persona con diversas formas de funcionamiento y su entorno, que ha sido pensado y diseñado desde determinados parámetros de normalidad. Por otro lado, se reconoce que si bien existe consenso sobre el enfoque de derechos humanos, las prácticas institucionales se ven en muchas ocasiones impregnadas de posicionamientos propios de patro-

nes históricos heredados, como son el denominado modelo de prescindencia o marginación, o el modelo médico o rehabilitador. Enfocados en la condición, el primero se centra en la exclusión social y la invisibilidad de las personas con discapacidad que no tienen lugar en la comunidad, mientras que el segundo se enfoca en la discapacidad como una deficiencia o enfermedad que necesita ser diagnosticada, tratada o curada desde una perspectiva biomédica, enfatizando la necesidad de intervención desde un saber experto para “corregir” la condición. En contraste, el modelo social de la discapacidad, reconoce que la existencia de barreras sociales y ambientales son las que limitan la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad.

De acuerdo al enfoque de derechos humanos y tomando la accesibilidad como política institucional para la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, por medio de acciones que requieren un trabajo progresivo y colectivo, adherimos a un cambio cultural basado en las premisas de la perspectiva de discapacidad y de la producción de condiciones de accesibilidad. Por lo tanto, se pone el foco en una propuesta práctica de producción de accesibilidad para generar apoyos, a la vez que el propósito radica en identificar las diferentes barreras presentes, ya sean físicas o arquitectónicas, comunicacionales y/o actitudinales.

Este artículo da cuenta de los resultados del plan de trabajo de una estudiante de grado de la UPC en el marco de una beca del programa “Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas” del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN) de la convocatoria 2022. Este programa de becas se dirige a estudiantes regulares de carrera de grado en instituciones universitarias públicas del país con el propósito de fomentar la investigación y las vocaciones científicas entre los jóvenes.

El plan de trabajo de la becaria, denominado “Posiciones de discapacidad en la producción de condiciones de accesibilidad de estudiantes de una universidad pública de Córdoba”, propuso analizar las posiciones de discapacidad que subyacen en las/los estudiantes cursantes del SEI denominado “Discapacidad y Accesibilidad” en la UPC, Argentina, por medio del análisis de las producciones del trabajo final de dicha formación donde se planteó la realización de propuestas de intervención concretas para la creación de condiciones de accesibilidad.

Se considera que el análisis de las mismas permitirá aportar elementos de reflexión crítica sobre cómo las/los estudiantes se posicionan respecto a la perspectiva de derecho en relación a las personas en situación de discapacidad. Es decir, este análisis nos permitirá conocer si mediante sus producciones se asumen como ciudadanos y futuros profesionales generadores de cambio, y consideran su participación activa en la eliminación de barreras para favorecer la participación y autonomía en condiciones de igualdad (perspectiva de derecho), o si, por otro lado, esas propuestas evidencian cierta tendencia a situarse como reproductores de posiciones históricas asociadas a la ideología de la normalidad y alejadas de una perspectiva de derechos, como son los modelos de segregación, asistencialistas o médico/rehabilitador.

Diseño Metodológico

Para responder a los objetivos planteados se realizó un análisis documental de contenido temático de carácter cualitativo, a partir de una muestra no probabilística compuesta por trabajos finales presentados por estudiantes regulares de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la UPC, en el marco del SEI “Discapacidad y Accesibilidad” en la cohorte 2022.

El SEI es una propuesta formativa de 32 horas reloj que busca promover un espacio transversal de reflexión crítica abierta a la comunidad educativa de la UPC y al público en general, con el propósito de promover la implementación de la perspectiva transversal de discapacidad y la práctica de la accesibilidad en sus ámbitos de actuación. Este SEI plantea avanzar en la construcción de una cultura basada en criterios de accesibilidad, promoviendo la mejora de las condiciones de los entornos para que, desde un enfoque de derechos, las personas con discapacidad puedan participar plenamente en condiciones de equidad.

El trabajo final de este seminario plantea una producción práctica que proponga generar condiciones de accesibilidad, mediante un apoyo que permita minimizar las barreras existentes. La propuesta de accesibilidad concreta puede presentarse como un recurso bibliográfico, comunicacional o didáctico factible de ser llevado a cabo en el ámbito universitario o comunitario.

Se seleccionaron únicamente los trabajos finales presentados por estudiantes pertenecientes a la unidad académica mencionada, a los fines de acotar las tareas

previstas en el Plan de trabajo de la Beca EVC-CIN. En la FES se dictan las carreras del Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE) y las Licenciaturas de Psicomotricidad, Psicopedagogía y Pedagogía Social.

Por su parte, se excluyeron los trabajos finales de estudiantes regulares de otras unidades académicas de la UPC y aquellos que no fueron aprobados por falta de claridad y/o pertinencia en relación a la consigna planteada para la producción. Además, se excluyeron aquellos trabajos presentados por participantes que no forman parte de la comunidad educativa. Así, se analizaron un total de 11 producciones finales de estudiantes de carreras de grado pertenecientes a la FES. Algunas producciones finales fueron realizadas en forma individual por los estudiantes y otras fueron creaciones grupales, de no más de cuatro integrantes.

Respecto al análisis de datos realizado, en primer lugar se organizó la información a través de una revisión general de los trabajos finales, lo que permitió una primera aproximación a los datos (fase teórica). En un segundo momento se analizaron los trabajos finales (fase descriptiva) para posteriormente realizar una interpretación y análisis del contenido según las categorías deductivas y emergentes (fase analítica). Los datos empíricos fueron organizados en categorías apriorísticas: tipo de barrera/s detectada/s; condiciones de accesibilidad; franja etaria a la que se dirige la propuesta; viabilidad de la misma; sectores a los que se dirige o se piensa implementar el proyecto; y posiciones de discapacidad presentes en los productores de los trabajos finales.

Resultados

Es posible agrupar las producciones finales del SEI realizadas por estudiantes de carreras de grado de la FES por tipo de barrera, propuesta de accesibilidad, grupo etario al cual se dirige, sector de aplicación y grado de factibilidad, tal como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de las producciones finales del SEI en estudiantes de la FES-UPC (n= 11)

N	Barrera/ Apoyo	Tipo de producción	Sector/ Finalidad	Grupo etario	Factibilidad (Alta-Media-Baja)
1	Comunicacional/ Piezas gráficas con pautas del diseño universal y leyes de percepción visual: QR con audio texto, imagen digital y documento word en texto plano compatible con programas de lectura de pantalla	Póster que resume información sobre la ley de Lengua de Señas Argentina, la visibilización y el reconocimiento de las personas sordas	Educación superior/ información	Jóvenes - adultos	Alta
2	Comunicacional/ Piezas gráficas con pautas del diseño universal y leyes de percepción visual	Póster sobre principios de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad	Educación superior/ información	Jóvenes - adultos	Alta
3	Comunicacional/ Piezas gráficas con pautas del diseño universal y leyes de percepción visual	Folleto promocional de apoyo escolar con acompañamiento psicopedagógico para niños/as del nivel primario	Socio comunitario - Escolar / información	Jóvenes - adultos	Alta
4	Comunicacional/ Piezas gráficas con pautas del diseño universal y leyes de percepción visual Presenta la información organizada por medio de criterios de accesibilidad y leyes de percepción visual para generar apoyos prácticos para personas con discapacidad visual	Póster para publicitar un museo paleontológico	Socio comunitario / información	Todo público	Alta
5	Comunicacional/ Pieza digital con pautas del diseño universal	Audio libro sobre cuento infantil		Infancias	Alta
6	Comunicacional/ Pieza digital con pautas del diseño universal	Libro digital para la concientización sobre la discapacidad		Jóvenes - adultos	Media

7	Comunicacional y Académica/ Pieza gráfica	QR para accesibilizar contenidos de cátedras de manera digital Acceso al material que atiende a tipología, formato y tamaño de letra con formato accesible	Educación superior	Jóvenes - adultos	Alta
8	Comunicacional / Pieza gráfica	QR para accesibilizar la información del costo correspondiente a productos comestibles exhibidos en las heladeras de un local comercial	Socio comunitario	Todo público	Media
9	Comunicacional y Académica	Juego didáctico para niños, niñas y adolescentes con temática de Educación Sexual Integral	Educativo/ Socio comunitario	Infancias - Juventudes	Alta
10	Accesibilidad	Conformación de un departamento de acompañamiento para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario como espacio de práctica profesionalizante y de acompañamiento para las personas con discapacidad cognitiva y/o motora que pudieran presentar necesidades específicas en los procesos de aprendizaje	Educación superior	Jóvenes - adultos	Baja
11	Comunicacional/ Pieza gráfica y formación en braille	Tarjetas personales de profesionales de la estética en sistema braille y sugieren capacitación en lengua de señas para el personal para crear condiciones de accesibilidad en un centro de estética.	Socio comunitario	Todo público	Media

Fuente. Elaboración propia.

Así, se presentaron cuatro propuestas de implementación de criterios de accesibilidad mediante piezas gráficas con pautas del diseño universal, de las cuales dos son pósters académico-científicos, una es un folleto de apoyo escolar con acompañamiento psicopedagógico, y la última es un póster para publicitar un museo.

En cuanto a los cuatro trabajos con presentación de piezas gráficas que incluyen criterios de accesibilidad (producciones 1-4 en la Tabla 1), las propuestas incorporaron en primer lugar el código QR con su audio texto, y atendieron al tamaño, el color de la fuente, el fondo contrastante y estilos de letras del póster o folleto. A la vez, estas cuatro piezas gráficas incluyeron principios del diseño universal y leyes de percepción visual, y buscaron como efecto la finalidad de derribar barreras comunicacionales, para posibilitar el acceso de la información a todas las personas. Las producciones de los pósters académicos y del folleto antes mencionadas poseen un rango elevado de factibilidad, ya que suponen medios de desarrollo sencillo que aportan recursos de accesibilidad universal valiosos para estudiantes del nivel superior y reducen la brecha existente entre personas con y sin discapacidad que transitan el ámbito educativo. La restante pieza gráfica que incluye criterios de accesibilidad se dirige a la comunidad en general, ya que se trata de un póster que proporciona información detallada dirigida a potenciales visitantes de un museo paleontológico. En cuanto a estas cuatro producciones realizadas por estudiantes de la FES que realizaron el Seminario Electivo Institucional, es posible identificar posiciones que aportan una mirada propositiva hacia la autonomía de las personas; las propuestas de accesibilidad hacen evidente la búsqueda de participación e independencia para todas las personas, ya que se diseñan con el objeto de derribar las barreras existentes.

Por otro lado, en los dos proyectos de construcción de libros en formato digital presentados como trabajos finales (producciones 5-6 de la Tabla 1), los estudiantes se involucran en la creación de propuestas con un diseño viable, concibiendo un recurso de lectura o audiolectura que favorece el acceso al contenido creado por su autor para un público infantil y un público joven diverso que, además puede utilizarse en diferentes ámbitos educativos y sociales.

También se desarrollan dos propuestas de creación de código QR para facilitar el acceso a material con diversos formatos (producciones 7-8 de la Tabla 1). La primera producción plantea la incorporación del código con el objeto de acceder a un procesador de texto en línea que permite crear y formatear documentos, además de compartirlos con otras personas. Esta propuesta incluye contenido

bibliográfico correspondiente a una unidad curricular; busca derribar la barrera de comunicación facilitando el acceso a la participación y el aprendizaje en el sistema educativo superior, a la vez que busca derribar la barrera académica para el acceso a los contenidos propios del espacio curricular. Asimismo, los estudiantes a cargo de dicha producción final, se involucran para hacer factible la propuesta y, desde la experiencia cotidiana, crean el apoyo práctico que genera acceso al material para las personas que cursan dicha cátedra. Por consiguiente, la propuesta mencionada atiende al sector educativo académico.

La segunda propuesta de implementación de código QR se presentó con el objetivo de accesibilizar la información del costo correspondiente a productos comestibles exhibidos en las heladeras de un local comercial. Los estudiantes generan esta producción para implementar en el ámbito comunitario y está específicamente destinada a todas las personas que dispongan y usen celulares con la aplicación para lectura de código QR. Esta propuesta, si bien resulta factible desde los criterios concretos que plantea para el acceso a la información, requiere para permitir la lectura del código y la reproducción de un audio contar con un recurso tecnológico (teléfono celular, aplicación para escanear códigos QR). Otro aspecto a tener en cuenta en esta iniciativa presentada, es que implica el acuerdo y el trabajo conjunto con el dueño del local comercial para que los productos y precios exhibidos se mantengan actualizados.

Otro grupo de estudiantes presentó el diseño de un juego didáctico que estimula el aprendizaje y proyecta trabajar el consentimiento desde la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto de la escuela (producción 9 de la Tabla 1). Esta iniciativa busca eliminar la barrera comunicacional, a la vez que intenta derribar la barrera de acceso al aprendizaje, ya que toma ejes de la ESI y aporta propuestas universales que favorecen la participación autónoma en este juego. Esta producción final cuenta con un elevado grado de factibilidad, ya que los estudiantes se involucran activamente, a partir de la construcción de los materiales y el diseño de imágenes que conforman el juego.

Otra de las propuestas finales pone el foco en las trayectorias educativas de estudiantes universitarios con discapacidad y propone la conformación de un departamento constituido por estudiantes avanzados de diferentes carreras de la UPC, con intención de ser un espacio de práctica profesionalizante y de acompañamiento para las personas con discapacidad cognitiva y/o motora que pudieran presentar necesidades específicas en los procesos de aprendizaje (producción 10

de la Tabla 1). Sin embargo, esta propuesta no especifica la necesidad voluntaria y/o expresada por el o la estudiante con discapacidad de participar de este espacio, sino que da por sentado que todos y todas dependen y/o requieren del acompañamiento sugerido por ser personas con discapacidad. Además, la propuesta de acción de este proyecto plantea el seguimiento a estudiantes provenientes de la educación especial, omitiendo la participación de estudiantes que provengan de escuelas regulares, más allá de la premisa propuesta por el SEI de asegurar condiciones de igualdad que favorezcan la participación de todas las personas. Desde esta producción se busca derribar la barrera educativa, de acceso al aprendizaje y la participación, en el sector académico universitario. Sin embargo, al no estar al alcance del estudiantado la conformación del departamento de acompañamiento, la factibilidad se concede a un saber disciplinar y profesional a cargo de docentes, tomando distancia del involucramiento necesario para que el proyecto sea viable.

Por último, un grupo de estudiantes propone en su proyecto final del SEI brindar el servicio que denominan “estética accesible”, el cual implica la implementación de medidas de accesibilidad en un centro de estética de su propiedad (producción 11 de la Tabla 1). La propuesta resulta viable en tanto las estudiantes se involucran en la producción de tarjetería con transcripción al sistema Braille. Proponen, además, el aprendizaje de la lengua de señas para poder derribar barreras comunicativas ante la consulta de un potencial cliente del centro de estética. Cabe preguntarse si esta capacitación tiene un alcance viable en tanto facilita un nivel básico de comunicación o si, por el contrario, la propuesta simplifica la iniciativa de aprender lengua de señas. En esta producción subyace la mirada personal de sus integrantes, desde un modelo tradicional de la discapacidad, ya que denota la representación previa que tienen sobre las personas con discapacidad. La posición de discapacidad que representa la estructura social e histórica de las estudiantes hace mención sobre la necesidad de “estar preparadas” para recibir a personas con discapacidad en su lugar de trabajo.

Conclusión

Luego de la valoración y revisión de las categorías analíticas que dieron cuenta de los resultados, en primer término se logró identificar que la gran mayoría de las producciones finales fueron pensadas para el sector académico universitario, destinadas a población de jóvenes y adultos, y consistieron en pósters académicos y material bibliográfico. Esto supone una relación directa con el ámbito de pertenencia, en el cuál los estudiantes del SEI lograron identificar las barreras que impiden el acceso a la comunicación, participación y aprendizaje en sus experiencias cotidianas. Es interesante remarcar el valor de generar propuestas en el nivel superior, no solo por ser el medio en el que se encuentran insertos, sino por la posibilidad de comprometerse activamente en la búsqueda de soluciones colaborativas que materialicen el derecho a la educación.

Aunque en menor medida, también se propusieron proyectos pensados para ser dirigidos a niños y adolescentes (un libro y un juego), lo que resuena en particular porque las carreras que ofrece la FES se vinculan con el sector educativo como uno de los principales ámbitos de intervención. Otras propuestas estuvieron destinadas a jóvenes y adultos, y consistieron en un folleto para un museo, el cuidado personal en un centro de estética y la búsqueda de resolución de actividades de la vida diaria en un comercio. De esta forma, es interesante señalar que se buscó incorporar condiciones que habiliten el acceso al juego, la cultura y la educación para todas las personas. Resulta valioso que los estudiantes del SEI puedan realizar propuestas que, a priori, están pensadas con criterios de accesibilidad, los cuales contemplan desde el inicio del proyecto la oportunidad de participar sin necesidad de generar ajustes posteriores.

Por otra parte, con respecto a las barreras detectadas en las producciones se pudo identificar que, aunque podrían clasificarse en su totalidad de índole comunicacionales - donde el contenido de algún mensaje o la información en sí se encuentra obstaculizado- o barreras educativas -que impiden el acceso al aprendizaje y la participación-, en realidad ambas categorías se identifican como barreras sociales que proceden de representaciones previas o ideas que las personas tienen acerca de la discapacidad, basadas en modelos teóricos anteriores al modelo actual. Pérez Dalmeda y Chhabra (2019) se refieren a los modelos teóricos como a los “esquemas teóricos que pretenden ofrecerse como instrumentos empleados para captar y examinar de modo diferente el mundo de la persona con discapacidad” (p. 9). Por lo tanto, aunque sean analizadas en término de barreras comu-

nicacionales o educativas, lo que se evidencia en la mayoría de las producciones finales del SEI son barreras actitudinales. En esta línea, se apreciaron propuestas que implican fundamentalmente pensar en la supresión de barreras actitudinales que logren vencer la mirada puesta en las limitaciones funcionales de las personas, para transformar los entornos sociales y académicos, desde valores y posiciones enmarcados en un enfoque de derechos.

De esta categoría analítica deriva la necesidad de generar y habitar espacios de reflexión y diálogo en el sistema superior, como el que propone el SEI, que permitan revisar las posiciones personales para que puedan trasladarse a propuestas prácticas y crear espacios de participación para todas las personas, que garanticen su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Palacios (2019) menciona la necesidad de “generar conciencia, formar y vincular a las profesiones y sobre todo a quienes las ejercen, ‘desde y hacia’ una mirada centrada en la persona, desde los principios que sustentan su autonomía y protagonismo” (p. 3), en tanto vislumbra que predomina aún en la formación profesional la mirada asistencialista o capacitista que repercute luego en las prácticas. De allí que la propuesta de integrar un Seminario Electivo Institucional que retome la formación en discapacidad y derechos humanos se presenta como un espacio que habilita la reflexión en el claustro estudiantil y promueve la formación de futuros profesionales más comprometidos.

Por otra parte, con respecto a la viabilidad de los proyectos, se pudieron diferenciar dos grandes grupos: por un lado los estudiantes que se involucraron activamente en sus producciones, comprometidos con los ámbitos de pertenencia, en consonancia con el enfoque de las personas con discapacidad. La posibilidad de detectar barreras y eliminarlas por medio de las producciones de accesibilidad dieron cuenta de que el involucramiento y la ejecución hicieron factibles las propuestas. Se consideró así, por parte de los estudiantes, a la accesibilidad como principio orientador para comprometerse como partícipes activos para dar cuenta de la viabilidad de sus proyectos. Por otro lado, se apreció también un porcentaje menor de producciones finales en las que el grado de factibilidad estaba fuera del alcance del alumnado. Estas propuestas quedan circunscritas a aspectos discursivos, sin evidencias de presentar criterios de accesibilidad como principio orientador para generar un involucramiento activo.

Esto último nos invita a reflexionar acerca de las palabras de Katz (2013):

No se trata solo de reconocer y legislar sobre un derecho, sino de viabilizar los derechos, adoptar medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, actitudinales, etc. que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar los derechos en los hechos (p 4).

En línea con lo mencionado, se asocia la implicancia de los estudiantes con la adquisición de nuevos hábitos y con la toma de conciencia del rol protagónico de cada uno en la mejora de las condiciones de accesibilidad de los entornos, tal como refieren los ejes teóricos transmitidos en el SEI.

En cuanto a las posiciones de discapacidad que subyacen en los trabajos finales presentados por los estudiantes, en la mayoría se evidencia una mirada desde el modelo social de discapacidad, la implementación de condiciones de accesibilidad que favorecen el acceso a la comunicación y la participación plena en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad. Se resalta el involucramiento personal para la creación de productos, actividades y servicios que contemplen usos equitativos, información perceptible para todas las personas y la construcción de entornos y espacios para el desenvolvimiento autónomo de cada uno. Sin embargo, en una minoría de casos, las producciones finales denotan un posicionamiento desde los modelos asistencialista o rehabilitador, que ponen énfasis en las condiciones personales, promoviéndose acciones vinculadas a la dependencia mediante propuestas individualizadas, lejanas a principios de accesibilidad universal. A su vez, desde la necesidad expresada por parte de algunos estudiantes de tener capacitación para acompañar a los pares en situación de discapacidad, surge el interrogante, desde la mirada de Carlos Skliar (2008), acerca de si se trata de estar preparados, capacitados, o si simplemente se trata de estar “disponibles” para escuchar, para conocer y aprender del otro y con el otro, compartir dudas e inquietudes (p. 12). Puede dar cuenta de esto la producción que ofrece acompañamiento para las necesidades que pudieran surgir por parte de algunos estudiantes. No obstante, si la posición fuera desde otro paradigma, sus miradas, su producción final y, por ende, la viabilidad de la misma, serían representadas por un involucramiento y ejecución asociados al modelo social de discapacidad, en el que por medio de prácticas efectivas de accesibilidad y participación se co-

rrería el foco de la individualidad de la persona y se generaría desde la raíz una propuesta con presencia de apoyos para asegurar condiciones de igualdad que favorezcan la participación autónoma de las personas.

Por otro lado, resuena en este análisis que ninguna de las propuestas mencionó en sus trabajos finales la posibilidad de consultar con las personas destinatarias. En tal sentido, como señalan Rusler y García (2020) “un aspecto ineludible para construir accesibilidad académica son las propias perspectivas de las personas con discapacidad” (p. 121). Los autores analizan que, en la base de la transformación social, se deben considerar instancias de co-construcción de conocimientos en las que intervengan las personas con discapacidad. Si bien este estudio se enmarca en las producciones finales de los estudiantes, y las mismas comportan ciertas limitaciones en términos de alcances, es llamativo que no se considere, desde un enfoque de derechos, al menos como intencionalidad, la palabra de este colectivo.

En conclusión, a partir de la propuesta inicial de identificar barreras, ya sean físicas, arquitectónicas, comunicacionales y/o actitudinales para generar apoyos prácticos que den por resultado una propuesta de producción factible, es necesario asumir un vínculo activo y consecuente con los contenidos que desde el SEI se ofrecen, para despojarse de modelos que estandarizan los cuerpos, incorporar posiciones que se focalicen en derribar actitudes sociales y, por sobretodo, habitar desde la práctica y la acción la promoción de la participación de todas las personas a partir de criterios de accesibilidad como principio orientador.

De esta forma se promueve un cambio cultural y una consecuente incorporación de hábitos en las prácticas cotidianas que otorgan sentido a la implementación del SEI en la formación universitaria, con el propósito de promover la implementación de la perspectiva transversal de discapacidad y la práctica de la accesibilidad en los ámbitos de actuación de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. y Migueltoarena, G. (2021). Inclusión y Accesibilidad. En Programa de Fortalecimiento de Organizaciones Sociales y Comunitarias, *Enfoques transversales para la intervención comunitaria. Cuadernos para la Construcción de ciudadanía*. (pp.85-92). UPC Editorial Universitaria. https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/09/Cuaderno-4_Enfoques-transversales-para-la-intervencion-comunitaria.pdf
- Brogna, P. (2008). *Posición de la discapacidad: aportes de la Convención*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2011). *Discapacidad y Derechos Humanos. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas: Profundización y avances en su implementación*. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/02/Programa-Integral-de-Accesibilidad-en-las-Universidades-P%C3%BAblicas.pdf>
- Ferrante, C. (2007). Algunas reflexiones sobre la situación de las personas con discapacidad motora en la Argentina en la actualidad. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA*. <https://www.aacademica.org/000-024/173.pdf>
- Henríquez Guajardo P. (2018). (coord). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/309/CONFERENCIA%20REGIONAL%20DE%20EDUCACION%20SUPERIOR%20DE%20AMERICA%20LATINA%20Y%20EL%20CARIBE.%20C%C3%B3rdoba%202018%20e2%80%a2%20Res%C3%bamenes%20ejecutivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Katz, S. (2013). *Consideraciones generales para la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad. "Por una Universidad Accesible"*. https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/consideraciones_generales_para_la_inclusion_de_personas_con_discapacidad_en_la_universidad.pdf
- Ley N° 23.378. Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. 6 de junio de 2008. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar. Revista de Ciencias Jurídicas*, 24(4), 1-13. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2019.10225>
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En P. Brogna (comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp.73-97). Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Dalmeda, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapaci-

- dad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Red Interuniversitaria de Discapacidad-Consejo Interuniversitario Nacional. (2019, 19 de diciembre). *Declaración RID-CIN. Universidad, Discapacidad y derecho a la educación superior*. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-rid-cin-universidad-discapacidad-y-derecho-a-la-educacion-superior/>
- Resolución N° 2.717. [Ministerio de Educación y Deportes]. Aprobación del Estatuto de la Universidad Provincial de Córdoba. 29 de diciembre de 2016. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2717-2016-270264>
- Rusler, V. y García, C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. Educación y vínculos. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 1(5), 111-126. <https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/807>
- Skljar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Universidad Provincial de Córdoba. (2022). *Programa Seminario Electivo Institucional: Discapacidad y Accesibilidad*. <https://prensa.upc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/9/2023/03/Programa-Seminario-electivo-Discapacidad-y-Accesibilidad.pdf>

Cita sugerida: Rubiolo, P. A., Chauvet, M. L. y Febre Tissera, C. M. (2024). Posiciones de Discapacidad y Accesibilidad: análisis de las producciones de estudiantes universitarios. *Investiga+*, 7(7), 116-132. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Humanidades y bibliotecas digitales: Un caso de estudio sobre su conocimiento y uso

Humanities and digital libraries: A case study of their knowledge and use

María Virginia Elisa Ferro*

María Paz Molina**

Silvina Brandana***

Resumen: Las Humanidades Digitales se han transformado, con el correr del tiempo, en un área transdisciplinaria de investigación instrumental, aplicaciones y construcción digital en la que converge el uso de la informática, en amplio sentido, con las Ciencias Humanas. Uno de los ámbitos de impacto ha sido el desarrollo de bibliotecas digitales. En primer lugar, se reseña el recorrido y concepto de las Humanidades Digitales junto al surgimiento y uso de las bibliotecas digitales. Luego, se analiza un cuestionario que se realizó a las estudiantes de grado para identificar el conocimiento y aplicación que tienen de la temática. Finalmente, se somete a discusión a través de qué medios y bajo qué formatos se puede cambiar la situación actual. Se partió de una serie de supuestos básicos subyacentes: desconocimiento por parte de las estudiantes de lo que involucra el término “Humanidades Digitales”, falta de conocimiento por parte de las alumnas sobre bibliotecas digitales, poco conocimiento a nivel de aplicación de una estrategia de recolección y análisis de datos como investigación documental, construcción de marco teórico en sus trabajos. Esto lleva a pensar en la necesidad de generar espacios curriculares en el marco de las carreras de grado donde se transmita información al respecto.

Palabras clave: humanidades digitales, bibliotecas virtuales y digitales, competencias informativas y digitales.

Abstract: The Digital Humanities have been transformed, over time, into a transdisciplinary area of instrumental research, applications and digital construction in which the use of computing, in a broad sense, converges with the Human Sciences. One of the areas of impact has been the development of digital libraries. Firstly, the journey and concept of Digital Humanities is outlined along with the emergence and use of digital libraries. Then, a questionnaire that was administered to undergraduate students is analyzed to identify their knowledge and application of the subject. Finally, it is discussed through what means and under what formats the current situation can be changed. The starting point was a series of basic underlying assumptions: lack of knowledge on the part of students of what the term “Digital Humanities” involves, lack of knowledge on the part of students about digital libraries, little knowledge at the level of application of a strategy and data analysis such as documentary research, construction of a theoretical framework in their work. This leads us to think about the need to generate curricular spaces within the framework of undergraduate courses where information in this regard is transmitted.

Keywords: digital humanities, virtual and digital libraries, information and digital competencies.

Recibido:
13/6/2024
Aceptado:
28/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Magister en Epistemología y Metodología Científica. Profesora Adjunta dedicación exclusiva. (Universidad Nacional de Río Cuarto). mveferro@gmail.com

** Licenciada en Educación Inicial. Profesora adscripta ad honorem. (Universidad Nacional de Río Cuarto). molinamariapaz28@gmail.com

*** Magíster en Didáctica de las Ciencias. Jefe de Trabajos Prácticos. (Universidad Nacional de Río Cuarto). silvinabrandana@gmail.com

Introducción

En el trabajo, se abordan dos temáticas centrales: el surgimiento y consolidación de las Humanidades Digitales (HD), y el desarrollo de bibliotecas digitales. Al comienzo del movimiento de las HD, el foco estuvo puesto sobre el avance de la digitalización documental y de reservorios que la contuviera (bibliotecas, bancos de datos, entre otros). En los últimos veinte años el crecimiento ha sido exponencial, siendo parte del cambio global a nivel tecnológico. El impacto ha abarcado a la generación llamada “nativos digitales”, quienes, supuestamente, tienen habilidades o capacidades tecnológicas necesarias para desarrollarse en el mundo en el cual crecieron.

A nivel de educación universitaria, aquí se analiza a un pequeño grupo de estudiantes que han culminado el Profesorado en Educación Inicial o están próximos a hacerlo, al mismo tiempo que cursan el ciclo de Licenciatura en Educación Inicial (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina). Se encuentran ubicados en una franja etaria que corresponde a la generación de los “nativos digitales”, la mayoría de ellos ya son profesionales en ejercicio.

El trabajo se realiza a partir de una serie de supuestos básicos subyacentes:

- El uso de la tecnología en su vida cotidiana no se condice con aquél que es necesario para desarrollar búsquedas de información para sus trabajos universitarios;
- En la búsqueda de la información académica hay dificultad en evaluar y seleccionar fuentes académicas y científicas;
- No demuestran tener un avance en cuanto al uso de competencias y habilidades digitales básicas en su trabajo académico: monografías, resúmenes, proyectos de investigación.

El escrito presenta en primer lugar un apartado relativo a las HD, seguido por las discusiones en torno a la distinción entre bibliotecas digitales. Luego, expone la aplicación de un cuestionario y entrevistas sobre las estudiantes, y el análisis del mismo con recomendaciones futuras, con vistas a poder modificar la situación actual.

Humanidades Digitales y bibliotecas digitales

Humanidades Digitales un breve recorrido histórico

Las Humanidades Digitales (en adelante HD), son parte del currículo académico o se han incorporado como tema al mismo; pueden entenderse como tecnología aplicada o metodología en el ámbito universitario o de la investigación.

Del Río Riande (2014) sostiene que, desde los inicios de las HD, ha habido marcadas diferencias entre “*Digital Humanities*” de habla anglosajona y las “Humanidades digitales” de habla hispana. Las primeras afincadas en el mundo escolar (del *currículum* universitario y de los departamentos de inglés). En el segundo caso, las Humanidades Digitales (en el mundo hispano-hablante), han tenido como objetivo “mostrar la naturaleza epistemológica de los cambios en la metodología aplicada a la investigación en humanidades (...) que dan cuenta de una manera diferente de generar, representar y acceder al conocimiento” (p. 6).

Fiormonte (2018) plantea una cronología basada en la historia recibida de las HD donde se puede destacar el comienzo en 1949 con Roberto Busa del “*Index Thomisticus*”; a mitad de los 60 la aparición de la revista *Computer and the Humanities* (plataforma de investigación, descubrimiento y networking). En 1972 la fundación de la *Association for Literary and Linguistic Computing* (ALLC), conocida posteriormente como Asociación Europea de Humanidades Digitales. La misma tuvo como propósito promover el avance de la educación en humanidades digitales a través del desarrollo y uso de métodos computacionales en la investigación y la enseñanza. En 2005, la Asociación se unió a la Alianza de Organizaciones de Humanidades Digitales (ADHO).

La Alianza de Organizaciones de Humanidades Digitales (*The Alliance of Digital Humanities Organizations*), también conocida como ADHO, crea en 1998 el “*Busa Award*” para premiar labores sobresalientes de investigadores que aplican tecnologías de la información y la comunicación al estudio de las humanidades.

En el año 2004 se publica “*A Companion to Digital Humanities*” (Schreibman *et al.*, 2004), que cuenta los desarrollos de la Historia Digital, modelado, databases, textos digitales, entre otros temas.

En el año 2013 surge la red “*Global Outlook Digital Humanities*” (GO: DH) que tiene como objetivo ayudar a derribar las barreras que dificultan la comunicación y la colaboración entre investigadores y estudiantes de los sectores de Artes Digitales, Humanidades y Patrimonio Cultural.

Más tarde, en 2018, se celebra la Conferencia de la “*Alliance for Digital Humanities Organization*” (ADHO) en México. Se trata de una organización cuyos objetivos son promover y apoyar la investigación digital y la enseñanza de las disciplinas de las artes y las humanidades, reuniendo a humanistas dedicados a la investigación digital y asistida por ordenador, la enseñanza, la creación, la difusión, y más allá, en todas las áreas reflejadas por sus diversos miembros.

Entre los eventos que implican cambios importantes en la conceptualización de las HD en habla hispana, podemos nombrar: *Congreso de la Sociedad Humanidades Digitales Hispánicas (HDH) (La Coruña, España, 2013)*, *el Segundo encuentro de Humanistas Digitales organizado por la RedHD (DF, México, 2014)*, *las I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales de la AAHD (Buenos Aires, Argentina, 2014)*.

Spence (2021) sostiene que las HD implican lo transdisciplinar, y, señala, que se definen a partir de la búsqueda de nuevos modelos interpretativos o paradigmas disruptivos en la comprensión de la cultura.

Para el 2023, del Río Riande analiza infraestructuras en el marco de las HD, entendiendo que:

Puede referirse a objetos físicos, como computadoras o servidores, pero puede asimismo encontrarse bajo la forma de código, de software, de estándar, y hasta en la organización de un grupo de investigación, laboratorio, centro o asociación académica (...) Las infraestructuras de investigación digital o las infraestructuras digitales para la investigación se pueden entender como un conjunto de tecnologías que mediatizan la investigación y los recursos, la colaboración y la disseminación de resultados (del Río Riande, 2023, p. 19).

La autora cita los casos de: CLARIN, la infraestructura para recursos lingüísticos y tecnología (www.clarin.eu), DARIAH, la infraestructura de investigación digital para las Artes y Humanidades (www.dariah.eu), y ARIADNE, la infraestructura de investigación avanzada para data sets de Arqueología (www.ariadne-infrastructure.eu). En América Latina se han creado infraestructuras descentralizadas para la investigación SciELO (<https://scielo.org/en/>) y RedALyC (<https://www.redalyc.org/>) o meta repositorios como LReferencia (<http://www.lareferencia.info/es/>).

Bibliotecas digitales

A fines de los años 90', se hacía referencia a una nueva institución documental emergente a la que se le asignan denominaciones como biblioteca electrónica, biblioteca virtual, biblioteca digital, biblioteca universal y hasta biblioteca global (Agustín Lacruz, 1998; Tramullas Saz, 2002 y 2004; Torres Vargas, 2005). Para el 2000, el centro de la discusión está puesto sobre las distintas denominaciones que han recibido las bibliotecas y los documentos como consecuencia del uso de la tecnología; documentos electrónicos, digitales o virtuales; y bibliotecas electrónicas, digitales, híbridas, virtuales. También se pone el énfasis en que las evoluciones de las bibliotecas y los documentos son paralelas, pues la existencia de documentos digitales-virtuales permite la biblioteca digital-virtual (Rodríguez Bravo y Santos de Paz, 2002).

Pérez Alarcón (2000) sostiene que la *biblioteca electrónica* es aquella que permite el acceso de información en formato electrónico, incluyendo catálogos tradicionales de bibliotecas automatizadas. En este sentido, se trata de la reproducción impresa, pero usando otro soporte que no sea el papel. Por su parte, Torres Vargas (2005) la caracteriza como aquella que posee colecciones electrónicas, que cuenta con diferentes bases de datos, que no tiene conexión en red con demás bibliotecas, y que brinda servicios de disponibilidad de documentos electrónicos a costos bajos, entre otros.

La autora citada plantea que la *biblioteca virtual* se ubica en un tercer nivel de virtualización que implica un acceso ilimitado a publicaciones generadas digitalmente. “Es una biblioteca sin paredes en la que todos los textos pueden ser convocados, reunidos y leídos” (Torres Vargas, 2005, p. 29).

Las *bibliotecas digitales* introducen otros tipos de materiales o elementos digitales, como también otras formas de gestionar la información. Implican: entornos, servidores, personal especializado. Son entendidas como instituciones culturales cuyo objetivo es hacer accesible a los usuarios colecciones de objetos. Incluyen producción impresa, imágenes, videos, reproducción de elementos en 3D, mapas, audios, bancos de datos y sitios web. Generan una estructura de información novedosa al pasar del concepto lineal de documento o libro impreso al concepto de hipertextualidad (Pérez Alarcón, 2000). A lo anterior, Torres Vargas (2005) añade que la biblioteca digital se caracteriza por: tener conexión en red, información digital, contar con catálogos públicos en línea, ofrecer acceso universal a los documentos digitales y permitir el acceso remoto a los recursos de información de otras bibliotecas o repositorios. A partir de ello la define como una biblioteca que se sustenta en un sistema de información documental en red, que ofrece a sus usuarios contenidos y servicios digitales, cuya información y medios de comunicación se encuentran en servidores distribuidos en diferentes latitudes del mundo (Torres Vargas, 2006).

Texier (2013) se refiere a las Bibliotecas Digitales (BD) y Repositorios Institucionales (RI) como “depósitos de información digitales de diferentes tipologías para accederlos, difundirlos y preservarlos, y a cómo ellos están contribuyendo a fortalecer la formación académica, particularmente, en las Universidades” (p. 1). Finalmente, puede establecerse la siguiente distinción entre bibliotecas digitales:

Definiciones por características:

De acuerdo a Delgado,

La biblioteca digital no es una sola entidad; La biblioteca digital requiere tecnología para enlazar los recursos de muchos; los enlaces entre varias bibliotecas digitales y servicios de información es su meta; las colecciones de las bibliotecas digitales no se limitan a la representación de los documentos: se extiende a los objetos digitales que no pueden ser representados o distribuidos en formato impreso (2006, p. 13).

Definiciones por arquitectura o componentes

Una biblioteca digital (a la que denomina en ese momento *National Electronic Library*) es

1) un servicio, 2) una arquitectura, 3) un conjunto de recursos de información y bases de datos, y 4) un conjunto de herramientas y capacidades para localizar, recuperar y utilizar los recursos de información. Muy orientada a la arquitectura tecnológica subyacente es la propuesta que establece la presencia de repositorios, objetos digitales, nombres e identificadores digitales, a los cuales el usuario accede de forma transparente mediante una interfaz más o menos homogénea, sin entrar a valorar otros aspectos (Tramullas Saz, 2002, p. 4).

Definiciones por objetivos o funciones

En palabras de Tramullas Saz,

Las bibliotecas digitales son organizaciones que proporcionan los recursos, incluido el personal especializado, para seleccionar, estructurar, ofrecer acceso intelectual, interpretar distribuir, preservar la integridad y garantizar la persistencia en el tiempo de las colecciones de archivos digitales, funciona de modo que estén disponibles fácil y económicamente para su uso por parte de un grupo definido, comunidad o conjunto de comunidades (2002, p. 5).

Biblioteca híbrida

Siguiendo al autor,

El concepto de “biblioteca híbrida” tiene su origen y evolución en el entorno europeo y encuentra su explicación en los problemas de integración entre las colecciones de información electrónica externas y las propias, desarrolladas a través de procesos de digitalización. A ello se une la existencia de una biblioteca física, que mantiene la estructura y los servicios bibliotecarios clásicos (Tramullas Saz, 2002, p. 5).

Por otra parte,

Los recursos que gestiona una biblioteca híbrida pueden englobarse en:

- Materiales: recursos no digitales, cuyo soporte principal es el papel.
- De transición: se trata de recursos materiales que han sido digitalizados, pasando a integrar nuevas colecciones en la biblioteca digital.
- Nuevos recursos de información creados y diseñados específicamente para entornos digitales, como las revistas electrónicas.
- Futuros: materiales en entorno digital que aparecerán con el desarrollo de nuevas tecnologías y enfoques, y que pueden suponer nuevos requerimientos en la organización, gestión y acceso a los mismos (Tramullas Saz, 2002, p.6).

Voutssàs y Torres Vargas (2007) afirman que durante un largo tiempo las bibliotecas digitales y su investigación se focalizan en la parte tecnológica; sin embargo, con el transcurrir de los años comienzan a volcarse la mirada sobre lo social, abarcando cuestiones tales como el estudio del usuario, las organizaciones que participan en la creación de colecciones, hacia quiénes se dirige, entre otros.

Alvarez-Flores *et al.* (2024) indagan sobre los requerimientos de formación informacional para el uso adecuado de recursos y servicios de bibliotecas digitales universitarias en países hispanos (México, España, Argentina, Chile, Colombia

y Venezuela), el rango mayoritario de edad a los que apuntan es entre los 17 a 20 años, y en el ámbito de Ciencias Sociales.

Plúa Menéndez *et al.* (2021) definen a la alfabetización informacional como “conjunto de habilidades-capacidades integradas, que requieren que las personas reconozcan cuándo se necesita información- descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce, y tienen la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera efectiva la información necesaria” (p. 1).

Las habilidades a las que se hace mención abarcan la búsqueda y selección de información, la capacidad de discernir su relevancia y confiabilidad, propiciando al desarrollo de individuos críticos en la era digital.

Hernández Ramos *et al.* (2016) hacen referencia a las competencias digitales o informacionales como: “el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se plantea” (p. 1). También es posible clasificar cuatro subcompetencias, tales como búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información.

La *Association of College and Research Libraries* (2015, citada en Sales, 2019) sugiere, en el marco de referencia para la alfabetización informal en la educación superior, revisar conceptos tales como: - La autoridad es contextual y socialmente construida, - La creación de información supone un proceso, - Toda información tiene un valor, - El conocimiento científico es una conversación, - La búsqueda de la información es una exploración estratégica.

Omeluzor y Aluko-Arowolo (2023), sostienen que para los estudiantes las principales dificultades en cuanto al uso de bibliotecas digitales, eran la ausencia de orientación regular, la falta de formación en TIC y las habilidades de TIC en el uso de los recursos. Siguiendo esta línea, Vargas Hurtado (2019) menciona debilidades de las bibliotecas digitales, tales como: la ausencia de un bibliotecario virtual, la falta de interacción del usuario, la accesibilidad a los documentos de búsqueda y la conversión al idioma específico del usuario.

En el ámbito del Nivel Inicial, la mayoría de los trabajos de investigación se centran en el uso de las TIC aplicado en los procesos de enseñanza. Rolandi (2015)

sostiene que existen variedad de estudios en el Nivel Inicial pero la mayoría se posiciona en la temática de juego y muy pocos en lo referido al uso de las tecnologías aplicadas a la propia investigación.

Santos Miranda y Osorio (2008) presentan la Comunidad de Práctica Virtual Iberoamericana de Educadores de Infancia, denominada “@rcaComum”, basada en las orientaciones curriculares de la primera infancia de todos los países de América Latina, España y Portugal. Su principal objetivo es llevar a los profesionales de educación de infancia a relacionarse con las TIC a través de este entorno virtual. En la formación de profesoras y licenciadas en Nivel Inicial (carreras en el sistema universitario, de 4 y 5 años de duración), no existen espacios específicos de enseñanza en cuanto al uso de bibliotecas digitales.

En el siguiente apartado, se describe y analiza un estudio de caso llevado adelante con estudiantes de 5° año de la Licenciatura en Nivel Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

El caso de estudio sobre conocimiento y uso de Humanidades y Bibliotecas Digitales

Descripción de la investigación

Se desarrolló un tipo de investigación cualitativa, descriptiva y con diseño estructurado o atado. Se trata también de un estudio de caso de tipo instrumental.

En el trabajo se ha partido de una serie de supuestos, tales como:- Desconocimiento por parte de las estudiantes de lo que involucra el término “humanidades digitales”, - El uso de la tecnología en su vida cotidiana no se condice con aquél que es necesario para desarrollar búsquedas de información para sus trabajos universitarios; - Búsqueda de la información académica y dificultad en evaluar y seleccionar fuentes académicas y científicas; - No demuestran tener un avance en cuanto al uso de competencias y habilidades digitales básicas en su trabajo académico: monografías, resúmenes, proyectos de investigación.

El universo y la muestra coinciden, el muestreo es no aleatorio o intencional. Se ha tomado como muestra el total de estudiantes: veintiocho (28), que cursan la asignatura Metodología de la Investigación Cuantitativa (Código N° 686I), co-

rrespondiente al 5° año de Licenciatura en Educación Inicial (FCH, UNRC). Se elaboró un cuestionario (*google form*), que se aplicó a través de los grupos de *WhatsApp* y *Facebook*.

El cuestionario consta de 12 ítems. (1) En datos personales preguntamos sobre las carreras cursadas/finalizadas (1.1).

El Departamento de Educación Inicial, ofrece dos carreras: Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. En el primer caso de 4 años de duración y en el segundo, la opción es cursar inmediatamente después de culminado el Profesorado, realizando un año más con asignaturas orientadas a la investigación y un Trabajo Final de Licenciatura (Plan de Estudio 2001, Versión N° 3). En la mayoría de los casos, las estudiantes hacen consecutivamente las dos carreras, pero también puede darse la situación de alumnas que cursan sólo el profesorado y retomen años más tarde para hacer el ciclo de licenciatura. Dada la franja de edades sobre las cuales se aplicó el cuestionario, (20 a 27 años) se considera que las estudiantes han tenido la posibilidad de aplicar competencias digitales, tanto en su vida cotidiana como en áreas relativas a sus estudios universitarios. (1.2).

(2) Conocimiento sobre HD y (3) Competencias digitales aplicadas: localizar, analizar, elaborar, diseñar y comunicar a través de medios digitales. Se entiende a las competencias digitales como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el trabajo, el ocio y la comunicación. También como aquellas que comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias necesarias para utilizar medios digitales y TIC.

(4) Reservorios utilizados para búsqueda de información: el foco se colocó en los buscadores de internet o motores de búsqueda (servidor informático especializado en la búsqueda de información en la web). En el caso de los buscadores académicos o de información científica son plataformas *on line* diseñadas para estudiantes, investigadores y profesionales de todas las áreas que buscan información académica, de calidad, valor y credibilidad. Se han seleccionado: *Google académico, Redalyc, RefSeek, Springer Link, SciELO, Dialnet, Eric, Academia. Edu, Scienedirect, Sci Hub y ResearchGate*. Se tuvo en cuenta en Idiomas de búsqueda (Inglés, Italiano, Alemán, Francés), considerando que las estudiantes pueden seleccionar uno de ellos durante el cursado de la Carrera.

Se pregunta también (6) por el conocimiento sobre bibliotecas digitales y (7) las diferencias entre éstas y las virtuales. (8) Luego se dan opciones de bibliotecas di-

giales para saber si las han utilizado, entre ellas: *Biblioteca Digital Argentina*, *Biblioteca Digital Hispánica*, *Biblioteca Virtual Universal*, *Europeana*, *International Children 's Digital Library*, *The Open Library*, *Project Gutenberg* y *World Digital Library*. Además, se les solicitó, mencionar bibliotecas digitales que se conocen en Argentina (9), principales usos que se les da (lectura, identificación de bases de datos, revisión de referencias bibliográficas, entre otros (10), como también, nombrar las principales dificultades que tienen cuando realizan búsquedas bibliográficas (11). Finalmente, se les preguntó a las estudiantes si manifiestan interés por tomar algún curso o taller de formación/capacitación que les ayude a resolver problemas con la búsqueda y el uso de bibliotecas digitales (12). En este caso, se pensó en módulos que podrían insertarse en asignaturas del Plan de Estudios vigente para Profesorado o Licenciatura en Nivel Inicial, como también en talleres u otras modalidades que pudieran instrumentarse de manera simple y accesible para las estudiantes.

Análisis y discusión

Con respecto al primer ítem, la mayoría de las estudiantes están cursando el 5° año correspondiente al ciclo de la Licenciatura en Educación Inicial y tienen finalizado el Profesorado. Además, la mayoría actualmente son profesionales en ejercicio en jardines maternas y de infantes (Ciclo educativo de Nivel Inicial, dependiente de la Provincia de Córdoba), tanto en la ciudad de Río Cuarto como en localidades cercanas.

Las estudiantes se encuentran dentro de una franja etaria que puede considerarse “nativo digital”, término creado por Marc Prensky (2011) para designar a sujetos que habían crecido con la red y con el progreso tecnológico. Este concepto describe a las personas que navegan con fluidez, creando sus propios contenidos y esperando respuestas instantáneas y resultados inmediatos.

La mayoría de las estudiantes manifestaron desconocer el término “Humanidades Digitales”.

La mayoría de las competencias digitales que aplican en sus estudios se centran en: localización de información a través de medios digitales (intuitiva), análisis de información, elaboración de contenidos (monografías, resúmenes, proyectos de investigación educativa), diseño y producción de propuestas digitales (uso de *power point* para presentaciones, posters). En cuanto a la comunicación y la participación en redes de

colaboración a través de Internet, se refieren mayoritariamente a la formación de grupos de estudios entre estudiantes. Las estudiantes conocen la existencia de la Red Universitaria de Docentes de Educación Inicial (REDUEI), que agrupa siete universidades nacionales en Argentina con carreras de Educación Inicial, sin embargo, no participan en ella. También conocen la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO), Argentina, en el marco de instancias de formación, así como también la Organización de Estados Americano (OEI) Argentina, o la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En todos los casos, en algún momento de su carrera estas organizaciones vinculadas a la educación les han sido mencionadas, pero no hay mayor anclaje en ellas, a pesar de disponer de vastos reservorios de documentación pertinente para la investigación en el ámbito específico y/o bibliotecas digitales. En cuanto a los buscadores más utilizados, claramente se circunscriben a: Google Académico, Redalyc, SCiELO y Dialnet, todos de origen Latinoamericano, y en los que el idioma mayormente usado es el castellano.

La mayoría de las estudiantes dice saber qué son las bibliotecas digitales, pero por los ítems siguientes, desconocen la diferencia entre bibliotecas virtuales y digitales. También es contradictoria la selección de bibliotecas digitales que puedan haber utilizado (*Europeana, International Children 's Library o The Open Library*). En cuanto a qué bibliotecas digitales conocen en Argentina, la mayoría de las estudiantes no puede nombrar ninguna.

En cuanto al uso de bibliotecas digitales, en la mayoría de los casos han seleccionado: lectura de libros, lectura de artículos en distintos formatos, identificación de revistas y recursos en Internet, revisión de referencias bibliográficas.

Entre las principales dificultades cuando realizan búsquedas bibliográficas, se expresan: *“No encontrar al instante lo que se busca”, “La mayoría de las veces no se vinculan a la temática o te piden muchas veces que pagues para acceder a los textos”, “Encontrar en particular la información que estoy buscando, dificultad para seleccionar”, “Suele ser un problema intentar acceder a un libro o fragmento del mismo, digitalizado y que pueda copiarse el texto para citar”. “Generalmente, lo primero que se encuentra es la publicidad de la librería que tiene en venta el libro o la colección de libros del autor”, “Encontrar artículos o libros completos”, “Las páginas no permiten visualizar el archivo completo si no cuentas con un usuario bonificado”, “No encontrar el libro original completo”, “Entender el mecanismo organizativo de algunos sitios digitales, y poder llegar al desarrollo de la información que busco”, “Encontrar investigaciones actuales y que hablen de situaciones similares a las que nos interesa resolver”, “Encontrar fuentes confiables”.*

En cuanto a tener algún curso o taller de formación/capacitación que les ayudare a resolver problemas relacionados con la búsqueda y el uso de bibliotecas digitales, absolutamente todas respondieron de manera afirmativa.

Conclusión

Frente a la pregunta: *¿qué saben nuestros estudiantes de Humanidades y Bibliotecas Digitales?*, podemos referirnos explícitamente en relación a la muestra de estudio, sosteniendo que en el trabajo cotidiano en el marco de las actividades universitarias hacen uso indiscriminado de investigaciones de acceso abierto en la red. Las estudiantes no han desarrollado subcompetencias digitales específicas a lo largo de cuatro años y medio de cursado de carreras universitarias tales como: búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación. Tampoco conocen el movimiento que contempla el desarrollo de esto, y mucho más, y que se ha llevado a cabo dentro de las Ciencias Humanas y Sociales (HD).

Por otro lado, en torno a la necesidad de poder acceder a cursos o talleres de formación/capacitación que les ayuden a resolver problemas relacionados con la búsqueda y el uso de bibliotecas digitales, la respuesta ha sido mayoritaria. Esta temática ha sido abordada en el proceso de cambio de plan de estudio de las carreras mencionadas que se lleva a cabo en la actualidad (en el que participan docentes, estudiantes y graduados de ambos ciclos educativos). Por el momento, se ha pensado en reforzar habilidades de lectura, escritura e interpretación de información dentro de cada asignatura, escalonando el pedido de distintos tipos de escritos académicos a lo largo de la carrera. Se ha discutido el rol que cumplen los seminarios de investigación (en cuanto a realización de trabajos de índole académico). Hay asignaturas que actualmente podrían tener un módulo en su programa que contemple el desarrollo de competencias digitales: en el Profesorado (Tecnología Educativa e Investigación Educativa), en la Licenciatura (Estadística, Metodología de la Investigación Cuantitativa, Cualitativa, y Seminario de Orientación y Seguimiento de Tesis). Con respecto a las dificultades, saben nuestras estudiantes que la búsqueda lleva tiempo (no es instantánea), hay articulaciones posibles o lecturas críticas cuando se hallan artículos académicos (no necesariamente se refieren a un tema específico), buscan poder diferenciar aquellos artículos o libros que contengan información confiable y válida (sabiendo lo que esto significa). Pensamos que el trabajo responde a los supuestos básicos subyacentes que nos hemos planteado al inicio, pero la situación excede el ámbito puramente académico. Ser nativo digital implica conocer y aplicar en todos los ámbitos de nuestra existencia capacidades y habilidades digitales.

Referencias bibliográficas

- ACRL. (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Revisión de la traducción al castellano: Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior, a cargo de Dora Sales (Universitat Jaume I), 2019.
- Alvarez-Flores, E. P., Magadaleno Moreno, M., y Núñez-Gómez, P. (2024). Competencia y comportamiento informacionales de estudiantes para el uso de las bibliotecas digitales universitarias. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología E información*, 38(99), 129-144. <https://doi.org/10.22201/ii-bi.24488321xe.2024.99.58881>
- Agustín Lacruz, M. del C. (1998). Bibliotecas digitales y sociedad de la información. *Scire: Representación Y organización Del Conocimiento*, 4(2), 47-62. <https://doi.org/10.54886/scire.v4i2.1097>
- Del Rio Riande, M. G. (2023). Humanidades Digitales: infraestructuras visibles e invisibles. *Computers & Culture*, 19-30. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/229811/CONICET_Digital_Nro.67d58226-8f11-40c4-8b4b-9538ca0a-5dee_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Del Rio Riande, G. (17-19 de noviembre de 2014). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?* [Discurso principal]. I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/gimena.delrio.riande/90.pdf>
- Delgado F., E. A. (2006). Gestión de recursos digitales: biblioteca digital. *Revista Códice*, 2(2), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/953/95320202.pdf>
- Fiormonte, D. (2018). ¿Por qué las Humanidades Digitales necesitan al sur? (M. G. Del Rio Riande, Trans.). *Acervo*, 35(1), 1-15. <https://www.academica.org/gimena.delrio.riande/147>
- Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de Competencias Informacionales con el Instrumento IL - HUMASS: Escalamiento Multidimensional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(42), 39-48. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_39
- Omeluzor, S., y Aluko-Arowolo, T. K. (2023). Use of Library Resources and Services by Postgraduate Students in a Specialized University in Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=15227&context=libphilprac>
- Pérez Alarcón, A. (2000). *La biblioteca digital*. Biblioteca Digital de la UOC. <http://hdl.handle.net/10609/303>
- Plúa Menéndez C. A., Quindemil Torrijo E. M., y Rumbaut León F. (2021). Alfabetización informacional y competencias informacionales en ciencias de la educación: una perspectiva iberoamericana. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v6iEspecial.3769>

- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. *Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Ediciones SM.
- Rodríguez Bravo, B., y Santos de Paz, L. (2002). Del documento digital a la biblioteca virtual. *Scire: Representación Y organización del Conocimiento*, 8(2), 43–52. <https://doi.org/10.54886/scire.v8i2.1170>
- Rolandi, A. M (2015). *Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial*. [Archivo PDF]. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Rolandi-Ana-Mar%C3%ADa.pdf>
- Santos Miranda, M. y Osorio, J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4691889>
- Schreibman, S. Siemens, R., y Unsworth, J. (Eds). (2004) *A Companion to Digital Humanities*. <https://companions.digitalhumanities.org/DH/>
- Spence, P. (2021). Las humanidades digitales en 2021. *Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación*, 10(25), 370-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702021000100370&lng=es&tlng=es
- Texier, J. (14-16 de agosto de 2013). *Los repositorios institucionales y las bibliotecas digitales: una somera revisión bibliográfica y su relación en la educación superior* [Discurso principal]. 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancún, México. https://www.researchgate.net/publication/311512922_Los_repositorios_institucionales_y_las_bibliotecas_digitales_una_somera_revision_bibliografica_y_su_relacion_en_la_educacion_superior
- Torres Vargas, G. A. (2006). Una mirada social a la Biblioteca Digital en México. En F. F. Martínez Arellano y J. J. Calva González, *Memoria del Tercer Seminario Hispano-Mexicano de investigación en bibliotecología y documentación. Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España*. 381-391. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL963/1/3er_seminario_hispanomexicano_georgina_araceli_torres_vargas.pdf
- Torres Vargas, G. A. (2005). *La biblioteca digital*. UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L98
- Tramullas Saz, J. (2004). *Bibliotecas digitales: una revisión de conceptos y técnicas* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/237480471_Bibliotecas_digitales_una_revision_de_conceptos_y_tecnicas
- Tramullas Saz, J. (18-19 de noviembre de 2002). *Propuestas de concepto y definición de la biblioteca digital* [Discurso principal]. III Jornadas de Bibliotecas Digitales, Madrid, España. http://eprints.rclis.org/15118/1/04_2002.pdf
- Vargas Hurtado, G. I. (2019). *La biblioteca virtual en los nuevos entornos del conocimiento y el aprendizaje en línea*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586517096>
- Voutssàs, J. y Torres Vargas, G. (2007). La investigación en biblioteca digital en el CUIB. En F. F. Martínez Arellano y J. J. Calva González. *Tópicos de investigación en bibliotecología y sobre la información* (pp. 187-216). Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice

Páginas Web para consulta

Alliance for Digital Humanities Organization: <https://adho.org/about/>
Biblioteca digital UNAM - Proyect Gutenberg: <https://bidi.unam.mx/index.php/sitios-de-interes/sitios-de-interes-2/787-proyecto-gutenberg>
Biblioteca Nacional de España-Biblioteca Digital Hispánica: <https://www.bne.es/es/catalogos/biblioteca-digital-hispanica>
Biblioteca Virtual Universal: <https://biblioteca.org.ar/>
Centernet: <https://dhcenternet.org/>
Europeana: <https://www.europeana.eu/es>
Gobierno de Argentina - Biblioteca Digital: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/biblioteca-digital>
Global Outlook Digital Humanities: <http://www.globaloutlookdh.org/>
International Children's Digital Library: <http://www.childrenslibrary.org/>
Plataforma abierta Manifold: <https://manifoldapp.org/>
SupDigital: <https://blog.supdigital.org/>
THATcamp: <https://thatcamp.org/about/index.html>

Cita sugerida: Ferro, M. V. E., Molina, M. P. y Brandana, S. (2024). Humanidades y bibliotecas digitales: Un caso de estudio sobre su conocimiento y uso. *Investiga+*, 7(7), 133-149. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

La evaluación en la formación inicial de profesorado y su relación con las capacidades cognitivas

Assessment in the Initial Stages of Teacher-Training Curricula and Its Relationship with Cognitive Abilities

Gustavo Orlando Ranzuglia*

Leticia Elizabeth Luque**

Resumen: La evaluación cumple un rol formativo cuando se la convierte en actividad de conocimiento. Pero esta actividad tiene características distintas según el tipo de instrumento que se aplique y las capacidades cognitivas que se involucren. Así, el objetivo de este estudio ha sido determinar la percepción que tienen los estudiantes de formación inicial sobre la evaluación, su rol formativo y su relación con las capacidades cognitivas y los instrumentos utilizados. Se recabaron datos mediante un instrumento creado ad hoc, que se administró a 253 estudiantes de cuarto año de cuatro profesorado de una universidad pública de Córdoba (Argentina). Los estudiantes perciben que, en general, son los docentes quienes proponen la evaluación y los califican unilateralmente. Si bien son mencionados distintos instrumentos, según los estudiantes los más utilizados son los informes y las pruebas físicas prácticas, en coherencia con las características de las disciplinas consideradas en el estudio y con coincidencias más allá de la carrera cursada. Los estudiantes perciben que las capacidades cognitivas involucradas en las evaluaciones son la comprensión y la aplicación, ubicando en último lugar a la valoración, lo que se asocia a que las evaluaciones son escasamente utilizadas con finalidad formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, Capacidades Cognitivas, Formación Inicial, Instrumentos de evaluación.

Abstract: Evaluation plays a formative role when it is converted into a knowledge activity. But this activity has different characteristics depending on the type of instrument that is applied, and the cognitive abilities that are involved. Thus, the goal of the study has been to determine the perception of evaluation, its formative role and its relationship with the cognitive abilities and the instruments used, that initial training students have. Data were collected through an ad hoc questionnaire, administered to 253 fourth-year students from four faculty at a public university in Córdoba (Argentina). Students perceive that, in general, it is the teachers who propose the evaluation and grade unilaterally. Although different instruments are mentioned, according to the students, the most used are reports and practical physical tests, in coherence with the characteristics of the disciplines considered and with coincidences beyond the degree taken. Students perceive that the cognitive abilities involved in evaluations are comprehension and application, placing assessment in last place, which is associated with the fact that evaluations are rarely used for training purposes.

Keywords: Formative evaluation, Cognitive Capacities, Initial Training, Evaluation methods.

* Doctor en Educación. Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). gustavoranzuglia@upc.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora adjunta por concurso de la cátedra Métodos de Investigación en Psicología (Facultad de Psicología, UNC). leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

Recibido:
11/07/2024
Aceptado:
13/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

Introducción

La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Mora Vargas, 2004). En general, se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia y la salud, entre otras. Cuando se habla de evaluación en el ámbito educativo, el término es asociado al rendimiento académico de los estudiantes y, en la mayoría de los casos, se califica en base a una escala numérica que busca representar el aprendizaje logrado por aquellos (Mora Vargas, 2004).

Al decir de Fernández Marcha (2009), “cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación a la materia” (p. 9). No obstante, cuando se trata de estudiantes de profesorado, estos deberían aprender también sobre los procedimientos, el análisis de la valoración de los aprendizajes y la toma de decisiones en situaciones prácticas; es en la etapa de la formación inicial en la cual los estudiantes incorporan estos contenidos que serán de utilidad para su desempeño profesional.

Precisamente, entre las finalidades de la formación inicial es posible destacar la preparación de profesionales capaces de transmitir conocimientos y generar acciones para que el estudiante logre incorporar nueva información. En este ámbito, la importancia de la evaluación radica en que proporciona información sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, a la vez que prepara al futuro docente para desempeñarse en el ámbito laboral de incumbencia (Morán Oviedo, 2007).

Las propuestas de formación inicial deben tener como objetivo el desarrollo de capacidades o competencias para afrontar desafíos y demandas de los actuales contextos laborales y socioeconómicos (Fernández Leandro *et al.*, 2022). El cumplimiento de este objetivo es fundamental, máxime si se considera que los docentes tienen que reunir conocimientos múltiples y de naturaleza diversa; además, es doblemente relevante si, como en el caso de la evaluación, se espera que la vivencia personal del estudiante de profesorado sea un conocimiento autorregulador del propio proceso de formación, para convertirse luego en estrategia de su práctica profesional futura.

En el ámbito educativo, “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno (...) reciben la atención del que evalúa”, se analizan y valoran en función de unos criterios o puntos de referencia “para emitir un juicio relevante para la educación” (Gimeno Sacristán, 2005, en Fernández Marcha, 2009, p. 4).

Tradicionalmente, esas características del estudiante son valoradas mediante el rendimiento académico (Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023), es decir, mediante las calificaciones que se reciben al final de cada asignatura. Aun en la formación inicial, los profesores utilizan la evaluación para medir conocimientos, más que como instrumento de retroalimentación o de enseñanza (Murrillo y Román, 2009; Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016). Y, de hecho, la modificación de esta manera de utilizar la evaluación en los distintos niveles educativos sigue constituyendo un reto (Fernández Leandro, *et al.*, 2022).

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un proceso que forma parte de uno más amplio: el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se caracteriza por ser “continuo, sistemático, participativo y flexible” (Zanabria, 2014, p. 25). Es decir, la evaluación se integra como un elemento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado más al aprendizaje que a la rendición de cuentas, para que tenga utilidad como acción formativa (Martínez Muñoz *et al.*, 2017).

Al respecto, vale recordar que la evaluación puede cumplir dos funciones fundamentales, no excluyentes entre sí: una de carácter social o de selección, y otra de corte pedagógico o formativo. Según Zanabria (2014) “el rol formativo de la evaluación de los aprendizajes es el que provoca considerarla como una metodología de enseñanza” (p. 25). Desde esta perspectiva, la evaluación tiene un matiz formativo cuando se aprende de ella, cuando se la convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje al momento de la corrección.

Ahora bien, esta acción formativa tiene carácter distinto según el tipo de instrumento que se aplique para la evaluación. Los ensayos e informes, los exámenes escritos, los grupos de debate, los exámenes orales, las producciones mediante portafolios, entre otros, son medios que permiten recolectar información sobre el aprendizaje de los estudiantes (Castejón *et al.*, 2018). Desde la perspectiva formativa, en la formación inicial los instrumentos de evaluación tienen que proporcionar conocimientos meta-analíticos: conocimientos que permitan aprender sobre el propio aprendizaje mediante las evaluaciones, y aprender a evaluar a otros a partir de las propias evaluaciones.

A su vez, cada tipo de instrumento evaluativo involucra capacidades cognitivas distintas; por ejemplo, responder exámenes escritos tipo test pone en juego la capacidad de recordar mucha información, mientras que elaborar un informe requiere capacidades de análisis y síntesis. Hablar de “capacidad” hace referencia a las condiciones que una persona tiene para desempeñar un cierto tipo de tareas o funciones, que pueden ser naturales (capacidad potencial o talento) o logradas mediante la educación. La capacidad “implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables” (Fraile Aranda *et al.*, 2018, p. 3).

La formación inicial involucra el desarrollo de capacidades para analizar y sintetizar, tomar decisiones y solucionar problemas, gestionar y valorar críticamente información, innovar y diseñar proyectos, entre otras. Todas son del orden de lo cognitivo, sin embargo, no es posible realizar la aplicación de un contenido sin antes haber adquirido el conocimiento (conocer y recordar), ni evaluar sin analizar la información. Es decir, las distintas capacidades involucran distintos niveles de procesamiento de la información y, por ende, deben ser detectadas y valoradas con distintos instrumentos de evaluación (Castejón *et al.*, 2018).

De lo anterior surgen varias preguntas: ¿de qué manera se asocian los instrumentos evaluativos con las capacidades cognitivas? ¿Qué instrumentos son más apropiados para una evaluación formativa? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre las capacidades involucradas en las evaluaciones? ¿Qué particularidades adopta dicha percepción cuando se trata de estudiantes en formación inicial? ¿Cuáles son las capacidades cognitivas que entran en juego cuando se evalúa a futuros docentes en disciplinas que también requieren aptitudes motrices o corporales?

A partir de estas preguntas, y como recorte de una investigación macro, se presenta aquí información sobre la percepción que los estudiantes de formación inicial, de disciplinas que requieren aptitudes motrices o corporales, tienen sobre la evaluación, su rol formativo y su relación con las capacidades cognitivas y los instrumentos utilizados.

Aspectos metodológicos

Para realizar este estudio se efectuó una investigación descriptiva mediante encuestas, es decir, un estudio de alcance descriptivo que utiliza la encuesta (la técnica de la pregunta) como forma de recolectar datos (León y Montero, 2015). Participaron estudiantes que cursaron en 2022 la asignatura Práctica Docente IV, de distintos profesorados de una universidad pública: 14 cursantes de la carrera de Música, 48 de Danza, 15 de Teatro y 176 de Educación Física. El criterio de selección se basó en que los estudiantes de cuarto año, último de las carreras, han pasado por más instancias evaluativas, poseen más experiencia en la institución formadora y son quienes pueden manifestar una percepción más sólida en relación al objeto de estudio. La participación fue anónima y voluntaria, sin mediar recompensa monetaria, gratificación o dádiva por la misma.

Se administró un cuestionario, diseñado ad hoc, validado con preguntas abiertas y cerradas, asociadas a la evaluación en el ámbito de la formación inicial. Los datos se recolectaron en día y en horario de cursado de la unidad curricular mencionada, previa solicitud del consentimiento informado a los participantes.

Los datos se presentan prioritariamente en sentido descriptivo, utilizando frecuencias y porcentuales para una explicación más fluida. Cabe mencionar que se utilizó la ANOVA de un factor para comparar las respuestas por carrera. Se utilizó la media armónica teniendo en cuenta que los subgrupos presentan tamaños diferentes. Por otro lado, se calcularon las pruebas post-hoc Tukey-b y Duncan para analizar los sentidos de las diferencias detectadas. El estadístico Rho de Spearman se utilizó para calcular las correlaciones.

Se advierte al lector que lo presentado constituye un extracto de una investigación macro.

Resultados

Se consultó a los estudiantes sobre el sistema de evaluación empleado por sus docentes dentro de las carreras de profesorado que están cursando. Los datos se resumen en la Tabla 1. Vale aclarar que los datos son relativos, en tanto los estudiantes señalaron que, dependiendo de la asignatura, se suele evaluar de distintas maneras.

Como se observa, el 76.3% indica que los docentes, en general, proponen la evaluación y la califican unilateralmente sin intervención de los estudiantes, siendo esta la única forma de evaluar en la carrera de Música. La autoevaluación es la situación menos frecuente (15.4%), aun cuando se trata de la forma más apropiada para favorecer la autonomía de los alumnos.

Tabla 1

Distribución de frecuencias relativas sobre la elaboración y el proceso de calificación de las evaluaciones, según la frecuencia de uso en todas las carreras

	f	%
Docente elabora evaluación y califica	193	76.3
Docente elabora evaluación y estudiante se autocalifica	42	16.6
Docente y estudiante dialogan evaluación y calificación	55	21.7
Estudiantes se autoevalúan	39	15.4
Estudiantes se co-evalúan	54	21.3

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 2 se resume la información sobre las distintas formas de evaluar que los estudiantes mencionan, expresando de manera estimada cuáles son los instrumentos más utilizados. Según lo afirmado por los participantes, los informes son el instrumento utilizado con más frecuencia (88.9%), seguidos por las pruebas físicas prácticas (81.0%). En orden, se utilizan con mucha frecuencia los exámenes orales (64%), los de preguntas abiertas (56%) y los de tipo test (44%), dejando en último lugar las observaciones (21%), a pesar de la importancia que las mismas tienen en el desempeño del rol docente.

Tabla 2

Distribución de frecuencia según uso de los distintos tipos de instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Frecuencia de uso	f	%
Fichas de Observación	No se usa	47	18.6
	Se utiliza con poca frecuencia	151	59.7
	Se utiliza con mucha frecuencia	55	21.7
Ex. Escrito tipo Test	No se usa	12	4.7
	Se utiliza con poca frecuencia	129	51.0
	Se utiliza con mucha frecuencia	112	44.3
Ex. Escrito Pr. Abiertas	No se usa	5	2.0
	Se utiliza con poca frecuencia	106	41.9
	Se utiliza con mucha frecuencia	142	56.1
Examen Oral	No se usa	2	0.8
	Se utiliza con poca frecuencia	89	35.2
	Se utiliza con mucha frecuencia	162	64.0
Pruebas Físicas Prácticas	No se usa	0	0.0
	Se utiliza con poca frecuencia	48	19.0
	Se utiliza con mucha frecuencia	205	81.0
Informes	No se usa	1	0.4
	Se utiliza con poca frecuencia	27	10.7
	Se utiliza con mucha frecuencia	225	88.9

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 3 se muestra la prueba ANOVA de un factor, con la cual se comparó la percepción de los participantes en función de la carrera cursada. Se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a los exámenes con preguntas abiertas y a los informes.

Las pruebas post-hoc indican que en la carrera de Teatro el uso de las fichas de observación es más frecuente que en los otros profesorados. En cuanto a las pruebas escritas tipo test, los datos indican que existen diferencias significativas entre las cuatro carreras, siendo estos instrumentos menos frecuentes en el profesorado de Música y más frecuentes en el de Educación Física. En los casos de las pruebas físicas prácticas y los exámenes orales, las diferencias se relacionan con las tendencias de respuestas, ya que en todas las carreras se indica que estos tipos de evaluaciones están presentes

con frecuencia. En el primer caso, los estudiantes de Danza son quienes señalan que las evaluaciones son prioritariamente de este tipo, mientras que, en el segundo caso, lo hacen los estudiantes de Educación Física.

Tabla 3

Prueba de ANOVA para el factor Carrera en relación con los tipos de instrumentos utilizados para las evaluaciones

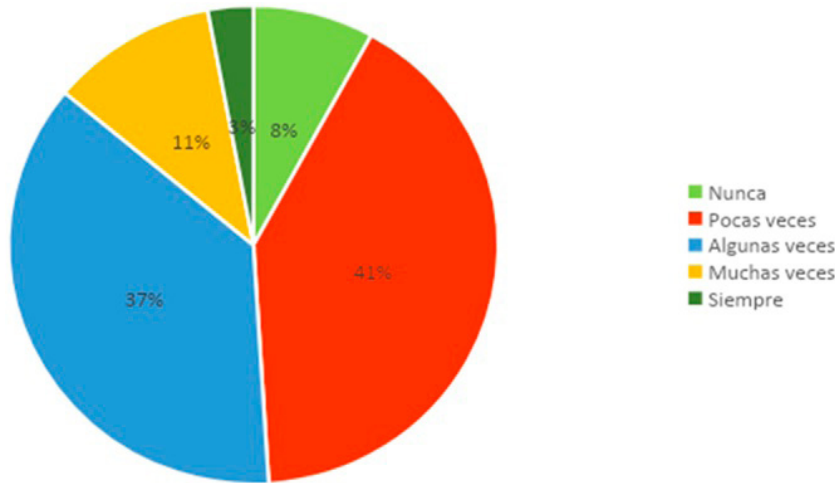
Instrumentos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ficha de observación	Entre grupos	6,161	3	2,054	5,35	,001*
	Dentro de grupos	95,586	249	0,384		
	Total	101,747	252			
Examen escrito tipo test	Entre grupos	14,735	3	4,912	17,537	,000*
	Dentro de grupos	69,739	249	0,28		
	Total	84,474	252			
Examen escrito preguntas abiertas	Entre grupos	1,401	3	0,467	1,628	0,183
	Dentro de grupos	71,413	249	0,287		
	Total	72,814	252			
Examen oral	Entre grupos	2,303	3	0,768	3,159	,025*
	Dentro de grupos	60,511	249	0,243		
	Total	62,814	252			
Pruebas físicas Prácticas	Entre grupos	1,709	3	0,57	3,814	,011*
	Dentro de grupos	37,184	249	0,149		
	Total	38,893	252			
Informe	Entre grupos	0,448	3	0,149	1,367	0,253
	Dentro de grupos	27,227	249	0,109		
	Total	27,676	252			

Fuente. Elaboración propia.

Se preguntó sobre la frecuencia con que los profesores informan sobre los aprendizajes logrados a través de la evaluación. En la Figura 1 se observa que, según los estudiantes de todas las carreras, esa frecuencia es escasa (8.0%) o poca (41.0%), o bien sucede solo algunas veces (37.0%). Esto indica que las evaluaciones, más allá de su tipo, son escasamente utilizadas desde la perspectiva formativa.

Figura 1

Distribución de la frecuencia en que los docentes informan a los estudiantes de sus aprendizajes (n=253)

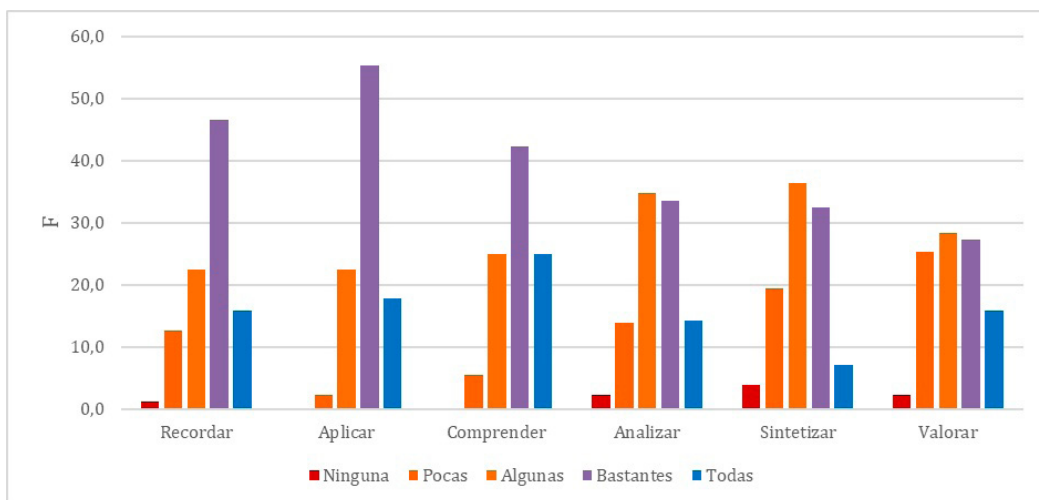


Fuente. Elaboración propia.

Se consultó a los estudiantes cuáles son las capacidades cognitivas que han estado presentes en los sistemas de evaluación a lo largo de la carrera. Los datos proporcionados por los participantes se resumen en la Figura 2.

Figura 2

Distribución de la frecuencia de las capacidades cognitivas presentes en la evaluación, según la apreciación de los estudiantes (n=253)



Fuente. Elaboración propia.

Se aprecia que, según la percepción de un 24.9% de la muestra, la capacidad cognitiva que se pone en juego en todas las evaluaciones y en todas las asignaturas es la *comprensión*, la cual se define como el entendimiento del mensaje, la captación del significado, utilizando acciones como interpretar, clasificar, explicar, reformular. El 17.8% señala que esto ocurre con la capacidad de *aplicar*. El 7.1% afirma que todas involucran la capacidad de *síntesis*.

El 57.3% de la muestra indica que es bastante frecuente que las evaluaciones apeleen a la capacidad de *aplicar*, lo cual es lógico si se consideran las disciplinas que cursan los participantes. El 47.8% señala que es bastante frecuente que se apele a la capacidad de *recordar*, y el 44.7%, a la de *comprender*.

El 51.9% de los estudiantes considera que la capacidad de *valorar* -entendida como la emisión de juicios de valor, donde entran en juego acciones como argumentar y decidir- no aparece o solo aparece un número bajo de veces. Este dato es clave para determinar el rol de la evaluación en el proceso formativo.

Si se consideran los datos por carrera, se observa que algunos estudiantes de Educación Física indican que las capacidades de recordar, analizar, sintetizar y valorar nunca son puestas en juego en las evaluaciones. También se destaca que el 71% de los estudiantes de Música afirman que en las evaluaciones es escasamente considerada la capacidad de recordar. El 60% de los estudiantes de Teatro consideran que la capacidad más involucrada en las evaluaciones es la comprensión. Los datos que se presentan en la Tabla 4 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre carreras, confirman lo expresado porcentualmente y destacan que no existe diferencia en relación a la capacidad cognitiva *aplicar*.

Tabla 4

Prueba de ANOVA para el factor Carrera en relación con las capacidades cognitivas presentes en las evaluaciones.

Capacidad Cognitiva		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Recordar	Entre grupos	32,303	3	10,768	14,286	,000*
	Dentro de grupos	187,681	249	0,754		
	Total	219,984	252			
Aplicar	Entre grupos	2,015	3	0,672	1,374	0,251
	Dentro de grupos	121,708	249	0,489		
	Total	123,723	252			
Comprender	Entre grupos	15,283	3	5,094	7,753	,000*
	Dentro de grupos	163,619	249	0,657		
	Total	178,901	252			
Analizar	Entre grupos	16,796	3	5,599	6,241	,000*
	Dentro de grupos	223,377	249	0,897		
	Total	240,174	252			
Sintetizar	Entre grupos	9,004	3	3,001	3,329	,020*
	Dentro de grupos	224,506	249	0,902		
	Total	233,51	252			
Valorar	Entre grupos	26,003	3	8,668	7,995	,000*
	Dentro de grupos	269,934	249	1,084		
	Total	295,937	252			

Fuente. Elaboración propia.

De manera complementaria, se consultó a los estudiantes sobre la importancia de las capacidades cognitivas involucradas en la formación inicial.

Figura 3

Distribución de la frecuencia de la importancia de las capacidades cognitivas en la evaluación, según la apreciación de los estudiantes (n= 253)

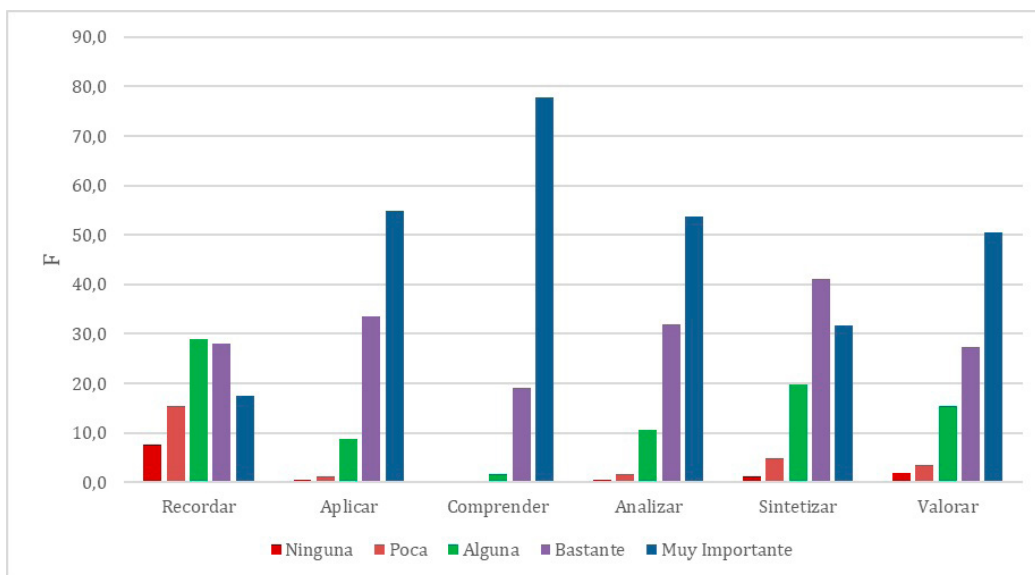


Figura. Elaboración propia.

En la Figura 3 se observa que *comprender* es la capacidad a la cual dan mayor importancia los participantes, considerando que indican que es bastante (19.0%) o muy importante (80.7%).

En segundo lugar, aparecen las capacidades de *analizar* (muy importante=60.2% y bastante=37.6%) y de *aplicar* (muy importante=60.2% y bastante=38.1%), seguidas de la capacidad de *valorar* (muy importante=59.8% y bastante=33.6%).

Al analizar las respuestas por carrera, se aprecia que los estudiantes de Teatro consideran en un 100% que la capacidad de *recordar* es de gran importancia, al igual que la de *valorar*. Esto también ocurre con las capacidades de *analizar*, *sintetizar* y *valorar* para los estudiantes del profesorado de Música. Sin embargo, corresponde aclarar que el Análisis de la varianza no indica diferencias estadísticamente significativas entre las submuestras por carrera.

Tabla 5

Correlación entre la presencia de las capacidades cognitivas en las evaluaciones y la importancia que tienen las capacidades cognitivas según la percepción de los estudiantes (n=253)

		Import. Recordar	Import. Aplicar	Import. Comprender	Import. Analizar	Import. Sintetizar	Import. Valorar
Presencia Recordar	Rho	,222**	,133*	,125*	0,054	0,091	0,056
Presencia Aplicar	Rho	0,016	,281**	0,086	0,102	0,094	0,054
Presencia Comprender	Rho	0,101	0,111	,245**	,200**	0,08	0,12
Presencia Analizar	Rho	0,05	0,094	0,089	,270**	,147*	0,084
Presencia Sintetizar	Rho	0,109	,223**	0,086	,208**	,316**	0,067
Presencia Valorar	Rho	,128*	0,119	0,093	,148*	,203**	,302**

Nota. Significación bilateral. ** correlación significativa a nivel .01; * correlación significativa a nivel .05

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objeto de estudio del presente informe es la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación durante el cursado de la formación inicial. La indagación involucra a estudiantes que cursan el último año de los profesorados de Música, Danza, Teatro y Educación Física en una universidad pública de Córdoba-Argentina. La selección de estas carreras obedece a que durante su cursado requieren no solo la acreditación de conocimientos teórico-prácticos referidos a la docencia, sino además el dominio de diversas manifestaciones corporales propias de cada disciplina o especialidad.

El proceso de formación inicial tiene como propósito formar profesionales que desempeñen su trabajo con idoneidad, demostrando competencia en el ejercicio de su rol. En ese proceso, la evaluación se torna un elemento importante porque brinda -tanto a estudiantes como a docentes- información necesaria sobre el proceso de aprendizaje (Morán Oviedo, 2007). En la formación inicial, la evaluación tiene que ofrecer la información necesaria para realizar los ajustes encaminados a lograr los objetivos planteados, como también los aprendizajes alcanzados y

el logro de las capacidades y competencias necesarias en el quehacer educativo (Ranzuglia, 2023).

Ahora bien, para que la evaluación cumpla con estos objetivos, debe ser formativa. Numerosos estudios abordan este tema particular, destacando la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la forma o manera en que son evaluados los aprendizajes (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Martínez Muñoz *et al.*, 2017). Sin embargo, los estudiantes en formación inicial que participaron de la presente investigación, indican mayoritariamente (76.3%) que son los docentes quienes proponen la evaluación y la califican unilateralmente sin su intervención. A ello se suma que, según la percepción de los estudiantes, las evaluaciones son escasamente utilizadas con finalidad formativa, en tanto la frecuencia con que los profesores informan sobre los aprendizajes logrados a través de la evaluación es muy baja (14.0%). Estos datos llaman a la reflexión sobre la importancia de revisar el uso de la evaluación en la formación inicial de estos profesorado.

En cuanto a los tipos de instrumentos aplicados para las evaluaciones, aparecen los informes y las pruebas físicas prácticas como las modalidades más frecuentemente usadas, en coherencia con las características de las disciplinas consideradas, y en coincidencia con otras investigaciones (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Castejón *et al.*, 2018). La diversificación de instrumentos en la evaluación y el uso más frecuente de informes están en consonancia con los resultados de la investigación de Castejón *et al.* (2018), mientras que se encuentran discrepancias en relación al uso de la observación. En la presente investigación, los participantes informan que el instrumento menos utilizado es la ficha de observación (21%), pese a la importancia que las mismas tienen en el desempeño del rol docente, y más aún cuando es una estrategia necesaria para la valoración de pruebas físicas o destrezas específicas (Ranzuglia, 2023). Aquí es preciso señalar que el estudio se llevó a cabo en base a la percepción de los estudiantes, lo que deja planteado para futuras investigaciones la necesidad de confrontar sus resultados con datos sobre los instrumentos que efectivamente son administrados por los profesores, ya que la información provista por ambos grupos suele discrepar (Castejón *et al.*, 2018).

Se consultó a los estudiantes cuáles son las capacidades cognitivas que han estado presentes en las evaluaciones a lo largo de la carrera. Para los estudiantes son significativas dichas capacidades, ya sea por la presencia en los sistemas de evaluación como por la importancia que tienen en las asignaturas cursadas (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Fraile Aranda *et al.*, 2018). Si bien el acuerdo entre los participantes de este estudio es bajo, los datos indican que la capacidad cognitiva que más se involucra en todas las evaluaciones de las distintas asignaturas es la comprensión, es decir, la capacidad de captación del significado de los mensajes, a partir de implementar acciones como interpretar, clasificar, explicar, reformular (Bloom, 1990). En este sentido, los datos se alejan de los hallazgos de otras investigaciones (Castejón *et al.*, 2018; Fraile Aranda *et al.*, 2018).

Los datos también indican que la capacidad de aplicar surge con bastante frecuencia en las evaluaciones. Esta capacidad se expresa en la posibilidad de usar información de manera generalizada o usar de modo práctico el conocimiento teórico adquirido (Bloom, 1990). En este caso puede asumirse que la percepción es positiva cuando los estudiantes entienden la importancia de aplicar sus conocimientos y los profesores evalúan si han logrado desarrollar y/o fortalecer tal capacidad. No obstante, cuando los estudiantes señalan que esta capacidad no es usada en todas las asignaturas ni en todas las evaluaciones, puede suponer una percepción negativa; la percepción de que las evaluaciones tienen finalidad sumativa pero no formativa.

En la misma línea se inscribe el hecho de que los estudiantes perciban que no se evalúa la capacidad de emitir juicios de valor (*valorar*). En el contexto del presente estudio esto adquiere máxima relevancia, ya que supone que los estudiantes perciben que son evaluados sin que se les enseñe a evaluar, aun cuando cursan carreras de formación inicial. A la vez, los datos indican que ante la presencia de la capacidad de valorar (construir juicios) en las evaluaciones, los estudiantes resaltan la puesta en circulación de otras capacidades cognitivas, como son *recordar*, *analizar* y *sintetizar*, que son de menor jerarquía, pero sobre las cuales se construye la valoración (Bloom, 1990).

Esto remite a dos reflexiones distintas. Por un lado, lo último indicaría que los estudiantes tienen claridad respecto de la relación entre las capacidades cognitivas entre sí y con las estrategias evaluativas, siendo esto un elemento clave en su formación inicial. Por otro lado, la percepción sobre la falta de formación asociada a la capacidad de valorar es negativa. Tal como se afirma en otros estudios

(Murillo y Román, 2009; Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016; Fernández Leandro, *et al.*, 2022), en la formación inicial los profesores continúan utilizando a la evaluación, prioritariamente, para medir conocimientos y no tanto como herramienta de enseñanza, a lo que se suma que no se incluye a la evaluación como contenido específico en estas carreras (Ranzuglia, 2023).

Son positivas y estadísticamente significativas las correlaciones entre las capacidades cognitivas presentes en las evaluaciones y la importancia de las capacidades cognitivas, según la percepción estudiantil. Sin embargo, tales correlaciones pueden considerarse como débiles, lo que supone una disonancia entre lo que los estudiantes perciben como presente y lo que debería estar presente en las evaluaciones. Esto contribuye a una idea ya expresada: la evaluación debe integrarse como un elemento básico en el proceso de enseñanza, orientado más al aprendizaje que a la rendición de cuentas, para que tenga utilidad como acción formativa (Martínez Muñoz *et al.*, 2017).

Recordemos que la evaluación solo se convierte en metodología de enseñanza cuando tiene rol formativo en el proceso de aprendizaje y, por ende, se convierte en herramienta generadora de conocimientos (Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016; Fernández Leandro *et al.*, 2022; Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023).

Referencias bibliográficas

- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. Ateneo.
- Castejón Oliva, F., Santos Pastor, M., y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 111-126. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-07052018000200111
- Fernández Leandro, D. S., De la Cruz Cámaco, D. P., Banay Zambrano, J. W., Alegre Huerta, J. A. y Breña Eulogio, A. M. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 418-428. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v6i23.344>
- Fernández Marcha, A. (2009). La naturaleza y el sentido de la evaluación en la universidad. En *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fraile Aranda, A., Catalina Sancho, J., De Diego Vallejo, R. y Aparicio Herguedas, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>
- Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, A. y Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del Profesorado de Educación Física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(2), 130-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493406>
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGrawHill.
- Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L. y Castejón Oliva, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesores en educación superior sobre la evaluación en la formación inicial en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 76-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100016.pdf>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), o. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, (48), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>

- Ranzuglia, G. O. (2023). *Percepción sobre la evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3661/1/TD_Ranzuglia.pdf
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17.
- Rodriguez-Fenco, A. M. y Soplapuco-Montalvo, J. P. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA*, 10(1), 38-58. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.038>
- Ruiz-Gallardo, J. R., Ruiz Lara, E. y Ureña Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163026245003.pdf>
- Zanabria, C. (2014). *¿La Evaluación de los Aprendizajes, una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje?: Creencia y Prácticas. Una mirada desde la educación matemática*. Universidad Nacional del Litoral.

Cita sugerida: Ranzuglia, O. G. y Luque, L. E. (2024). La evaluación en la formación inicial de profesorados y su relación con las capacidades cognitivas. *Investiga+*, 7(7), 150-167. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>

Culturas y conocimientos. Una experiencia de internacionalización del Currículum universitario

Cultures and knowledge. An experience of internationalization of the university Curriculum

Marcelo Fabian Vitarelli*

Rocío de las Nieves Orozco Sánchez**

Resumen: El presente artículo narra una presentación de experiencia desarrollada en el Verano internacional de la Universidad Jesuita de Guadalajara, en el marco de los procesos de internacionalización del Currículum universitario en torno al dispositivo de análisis de las culturas y los conocimientos con evaluación de impacto en los y las estudiantes participantes en cuanto a sus conocimientos previos, los aprendizajes realizados y los procesos de reflexión en torno a las miradas de posibles aportes al campo de la formación profesional enmarcados en los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS)¹ para la región de las Américas.

Palabras claves: culturas, conocimientos, universidad, currículum, internacionalización.

Abstract: This article narrates a presentation of the experience developed in the International Summer of the Jesuit University of Guadalajara within the framework of the internationalization processes of the university Curriculum around the analysis device of Cultures and knowledge with evaluation of impact on the participating students in terms of their prior knowledge, the learning carried out and the reflection processes around the views of possible contributions to the field of vocational training framed in ODS for the region of the Americas.

Keywords: cultures, knowledge, university, curriculum, internationalization.

Recibido:
10/07/2024
Aceptado:
29/11/2024



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

[1] Para mayor información, se puede acceder al sitio web <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

* Magister en Ciencias Sociales. Profesor Asociado en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. marcelofabianvitarrelli@gmail.com

** Maestranda en Gestión Cultural - Universidad Jesuita de Guadalajara ITESO. Profesora de asignatura y en la Licenciatura en Artes de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco. Profesora y asesora de proyectos. rocio.orozco@iteso.mx

Introducción

La narrativa que a continuación abordaremos se despliega en cuatro dimensiones de interés creciente e interdependiente. La primera de ellas versa sobre el verano internacional en ITESO para contextualizar la experiencia narrada; la segunda, acerca de algunas consideraciones en torno a la Internacionalización del currículum en la universidad, en tanto tendencia definida en el siglo XXI para las profesiones modernas. El tercer momento guarda relación con el objeto, es decir con el campo de las culturas y los conocimientos como eje transversal de análisis y consideración; para finalmente, dar cuenta de algunas lecciones aprendidas y desafíos para seguir pensando en el currículum universitario entre lo local y lo global.

Verano internacional en ITESO

El ITESO² está ubicado en la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco de México, y es una universidad de cosmovisión cristiana confiada a la Compañía de Jesús. Fue concebida como una comunidad de personas en permanente crecimiento, bajo la inspiración de la tradición educativa jesuita y el análisis constante de la realidad. Su misión incluye:

- Formar profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad.
- Ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad.
- Proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas y las instituciones.
- Todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana (ITESO, s.f.).

Esta Universidad ofrece formación de calidad, integral, comprometida y transformadora, que parte de los valores educativos de la Compañía de Jesús y de la mirada crítica al contexto social, y está guiada por las Orientaciones Fundamen-

[2] Para más información, se puede consultar el sitio: <https://www.iteso.mx/>

tales de la Universidad. Se trata de una educación situada en las pulsiones y necesidades del presente, cuyo objeto es formar a jóvenes profesionales para que sean agentes de cambio, dotándolos de una profunda conciencia social y de un sentido de responsabilidad con los demás en términos de compromiso.

Desde 1974, las orientaciones universitarias son la brújula que guía a la institución en su labor educativa y en su compromiso con la sociedad. Estas directrices, basadas en la filosofía educativa jesuita, definen los principios y valores que debe observar la institución, y encauzan el desarrollo de planes de estudio, proyectos de investigación y programas de vinculación, así como todas las acciones de la comunidad universitaria. La tradición de la filosofía educativa jesuita se remonta a casi 500 años y el modo en que el ITESO la asume está enmarcado en el paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach, que ha caracterizado a la educación superior jesuita a lo largo de los siglos y ha contribuido significativamente a consolidar la red universitaria global más extensa del mundo.

El así llamado «paradigma universitario Ledesma Kolvenbach» es una re-titulación hecha por parte de la literatura científica en 2008 con respecto a las reflexiones del P. General de la Compañía de Jesús Peter-Hans Kolvenbach (1928-) sobre temas de educación jesuita y enseñanza superior en centros universitarios y académicos de la orden (Villa Sánchez y Lemke Duque, 2016, p.2).

Este paradigma, que da origen al Modelo Educativo Universitario Jesuita, se enfoca en cuatro dimensiones: la dimensión práctica, centrada en la búsqueda de soluciones útiles y transformadoras; la dimensión de la justicia, que impulsa nuestro compromiso social; la dimensión humanista, que sitúa a la persona en el centro; y la dimensión espiritual, que aborda el propósito y el sentido de la vida en un camino hacia la trascendencia (Florensa Giménez, 2008).

Con estos principios, la educación en el ITESO va más allá de la formación en habilidades técnicas, enfatizando el pensamiento crítico y comprometido con las realidades sociales, para transitar hacia un mundo en el que prevalezcan la justicia y la dignidad de las personas, buscando un enfoque integral en el que el conocimiento sea honesto, transformador e interconectado. La misión es formar

profesionales inteligentes, libres y comprometidos con la transformación social haciendo énfasis en el análisis del contexto social y la acción para la transformación. Además, reconoce a las y los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando su participación, acción, creación, reflexión y autonomía a través de los Proyectos de Aplicación Profesional, que se enfocan en resolver problemas concretos y brindan soluciones a las comunidades y a la sociedad en general.

Desde hace unas décadas, muchas instituciones de educación superior ofrecen programas de verano, escuelas de aplicación y otras modalidades que alternan con el ciclo académico estructurado institucionalmente y que, en un plazo de una a ocho semanas, presentan alternativas al currículum de formación profesional que les ha dado origen. Estos programas proporcionan a los y las estudiantes experiencias de primera mano, tomando clases universitarias de varias disciplinas o ejes transversales, que son impartidos por profesores universitarios -en su gran mayoría en carácter de visitantes- y que, a veces, brindan la oportunidad de obtener créditos para la formación general. El Verano Internacional permite vivir una experiencia educativa internacional sin tener que desplazarse, conviviendo con personas de otros países y culturas durante el proceso de aprendizaje. Los cursos se imparten en un ambiente multicultural y están a cargo de profesoras y profesores procedentes de diversos países, junto con docentes del ITESO. De este modo la internacionalización se acerca a la casa propiciando experiencias significativas en las y los estudiantes; en este caso en particular se comparten experiencias culturales de Argentina y de México (Figura 1).

Figura 1

Anuncio del Verano Internacional 2024 en ITESO.

Verano Internacional 2024

Curso:
Conocimiento y cultura
Del 20 de mayo al 14 de junio

presencial español

Profesor invitado
Mgtr. Marcelo Vitarelli
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Profesora ITESO
Mtra. Rocío Orozco Sánchez

Cupo limitado
veranointernacional@iteso.mx
veranointernacional@iteso.mx

ITESO Universidad
Jesús de Guadalupe
Oficina de Internacionalización

Ciencias sociales y del comportamiento

Fuente. Publicidad realizada a través de las redes sociales del ITESO.

La Internacionalización del currículum

El carácter internacional de la educación en general guarda relación con su implicación con el intercambio de personas, por ejemplo, a través de traslados a un campus internacional, como parte de un programa de intercambio estudiantil para formarse en el extranjero. De igual manera, una acepción de creciente interés señala la educación internacional como aquella que prepara a los estudiantes de forma intencionada para que sean participantes activos y comprometidos en un mundo interconectado. Es por ello que su tratamiento suele abarcar: un conocimiento de otras regiones del mundo y culturas en el marco de la diversidad, la familiaridad con problemas de alcance global, el desarrollo de habilidades transnacionales para trabajar de manera efectiva en ambientes interculturales, la capacidad de comunicarse en varios idiomas, y las disposiciones hacia el respeto y el interés por otras culturas y pueblos en el marco del derecho a la igualdad.

Un aspecto de creciente importancia en las últimas décadas referido a la internacionalización del currículum, es la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes, superando los límites que supone el acceso a la movilidad.

Se puede afirmar que el currículum es el resultado de una interacción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de contenido y experiencias dentro y fuera del aula; de mensajes previstos e involuntarios, explícitos e implícitos. Su interpretación es muy amplia, y no se restringe al contenido del plan de estudio formal de un estudiante. El contenido de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación son importantes, pero también lo son las actividades de currículum ampliado habilitadas y animadas o deshabilitadas y desalentadas, a través de una asignatura (Beneitone, 2022, p. 428).

Saberes, prácticas, dimensiones institucionales y disciplinares, de aprendizajes compartidos entre estudiantes y profesores tienen lugar en esta realidad que desafía, tensionando algunas cuestiones a la hora de acreditar saberes para el mundo moderno. El reto es lograr un sistema verdaderamente comprensivo y

trascender la fragmentación que imponen las disciplinas en el modelo tradicional humboldtiano donde el acento estuvo puesto solo en la formación científica profesional, olvidando al sujeto de la formación y, desde las políticas institucionales, poder acompañar los niveles disciplinares y penetrar el nivel individual brindando las herramientas necesarias para un desarrollo integral de los y las estudiantes para el logro de una verdadera internacionalización inclusiva y libre de desigualdades.

De este modo esta realidad desafía la universidad en sus límites sociales y culturales, intentando llevarla hacia otros horizontes.

Las propuestas de IdC están abriendo oportunidades para la formación de la totalidad de los estudiantes de una universidad en un marco de multiculturalidad. Su capacidad para convivir en estos ambientes será su capacidad para adaptarse a ambientes internacionales de trabajo en el futuro y a una sociedad cada vez más plural. Este aspecto también sirve a otro objetivo de nuestras universidades: formar sociedades fundadas en el conocimiento desde una perspectiva propia, desde una visión latinoamericana y caribeña (Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales [RedCIUN], 2021, p. 6).

Culturas y conocimientos

Nuestro eje epistemológico de trabajo en esta oportunidad estuvo guiado por las posibles miradas que acontecen entre las culturas y los conocimientos como posibilidad y devenir de las personas, en este caso de Argentina y de México. De este modo desarrollamos un curso en el programa Verano internacional del ITE-SO, al que asistieron veinticuatro alumnos y alumnas de la Universidad Jesuita de Guadalajara (Figura 2), provenientes de distintas formaciones disciplinares (mecatrónica, psicología, derecho, educación, química, ingenierías, artes visuales y otros) que se encontraban en distintos momentos de su formación (segundo y tercer semestre, últimos semestres, entre otros). El curso, de un mes de duración,

contó con la participación del profesor argentino durante los primeros quince días, mientras que los últimos quince días estuvieron a cargo de la profesora mexicana.

Figura 2

Alumnado Verano Internacional ITESO



Fuente. Fotografía propia.

Diversos ejes de abordaje se fueron sucediendo, permeados por las realidades culturales argentina y mexicana, generando al pasar un desarrollo de conocimientos interculturales que interrogaba al alumnado en torno a la diversidad, las diferencias, la inclusión con cada uno de los abordajes que estas nociones conllevan.

Sin duda alguna, la cultura se construye a partir de procesos colectivos y desde las bases comunitarias en los territorios. La comunidad es el eje de socialización en un proceso de comunicación, encuentro e intercambio que afirma la identidad cultural y construye cohesión cuya viabilidad depende de la transmisión impartida de una generación a la siguiente (Vitarelli, 2023, p. 22).

De este modo algunos desarrollos tuvieron relación con la cultura y las subjetividades, las culturas y los conocimientos, las culturas y las diversidades, lo intercultural y lo pluricultural; el caso de la Argentina como crisol cultural, las polí-

ticas culturales en Argentina en las últimas décadas, el desarrollo del programa nacional de Puntos de Cultura en Argentina y la necesidad de pensar la realidad de mapas y redes culturales³.

Después de dos semanas acompañados por Marcelo Vitarelli, tocó el turno de la maestra Rocío Orozco. A partir del estudio de la relación de la cultura como herramienta para la construcción del conocimiento y el análisis de la realidad, se propuso el cuestionamiento de las múltiples formas de concebir los conocimientos, promoviendo la reflexión individual junto con actividades como: construcción de líneas del tiempo, realización de lecturas, exploración de material audiovisual, debates grupales y derivas de trabajo de campo.

Pablo Fernández Christlieb, en su texto: “El conocimiento encantado” plantea que la realidad está hecha de conocimiento y la forma en que los sujetos y objetos se relacionan compone la manera de enfrentar la realidad y proponer formas para solucionar algunas problemáticas (1993). Estas maneras de relacionarse otorgan sentido a las epistemologías del conocimiento, siendo las culturas componentes significativos en la relación entre las personas y la realidad. Por lo anterior, se abordaron tres problemáticas socioculturales actuales a partir de un diagnóstico inicial del grupo:

- Desigualdad social y género, a partir del enfoque de interseccionalidad, como una posibilidad de comprender el mundo con los sistemas de opresión y privilegios en los que las dinámicas culturales son notables.
- Derecho a la vivienda y gentrificación.
- Narcocultura, una temática que en las últimas décadas en México aumenta los niveles de exploración e investigación, abordándolo desde un análisis de la música y las prácticas narrativas en torno a ella.

Estudiar sobre estas problemáticas permitió desarrollar una visión más amplia y profunda de la sociedad en la que las y los estudiantes habitan, para así identificar y comprender mejor los desafíos a los que se enfrentarán en su labor profesional, promoviendo el desarrollo de un enfoque más holístico y contextualizado para abordar los problemas sociales. Además, orientamos el curso hacia la definición de conceptos clave como *saber*, *creer* y *conocer*, que nos ayuden a fortalecer procesos

[3] En el apéndice de este artículo se presentan los recursos utilizados que se encuentran disponibles en línea.

para construir conocimiento en este siglo a partir de sus distintas orientaciones profesionales, articulando la cultura como un elemento indispensable en las maneras de relacionarnos para fortalecer el desarrollo de América Latina.

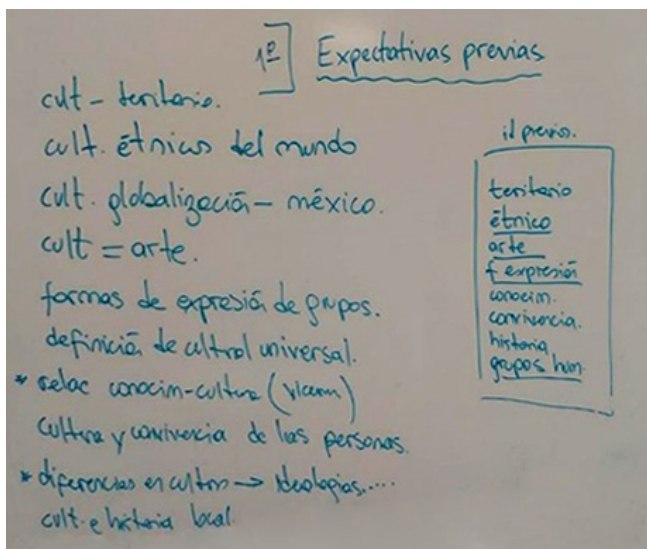
Entre los objetivos planteados nos propusimos:

- Iniciar un proceso de reconocimiento de las bases subjetivas de las culturas.
- Observar los sujetos latinoamericanos de las culturas.
- Reconocer notas de identidad cultural argentina y mexicana.
- Indagar las formas de relación entre los conocimientos y las culturas.
- Describir los conocimientos como formas de representación de las culturas.
- Analizar las implicancias de las diversidades para la comprensión del universo de las culturas.
- Explicitar las formas de relación entre las diversidades, las subjetividades y las culturas.
- Indagar los principios y características de la interculturalidad.
- Indagar los principios y características de la pluriculturalidad.
- Analizar las posibles relaciones entre inter y pluriculturalidades.
- Presentar las notas históricas e identitarias de la base cultural de Argentina.
- Presentar y describir la impronta cultural de los últimos veinte años en Argentina a la luz de la implementación de los programas de Estado.
- Establecer un ejercicio en red de mapas culturales territoriales a partir de lo trabajado en las dos semanas de verano internacional.
- Desarrollo de conocimiento para abordar la problemática desde un enfoque Pluricultural, Participativo y Comunitario.

A continuación, presentamos algunas producciones del alumnado activo y participativo en el curso que muestran sus desarrollos pedagógicos procesuales. Iniciamos por un trabajo de elucidación diagnóstica a partir de ideas preconcebidas en torno a las culturas, lo cual permitió comenzar a abordar las territorialidades que el arco conceptual despliega intentando construir significados compartidos y trabajar en torno a las representaciones sociales y políticas que el tema conlleva.

Figura 3

Producción del alumnado en trabajo de evaluación diagnóstica en clase



Fuente. Fotografía tomada durante el curso Verano Internacional.

En el proceso los ejes de abordaje se fueron sucediendo día a día y con ellos emergieron nuevos interrogantes, algunos ligados en particular al territorio -comprendido como espacialidad en su visión clásica-, pero otros también a las territorialidades que iban apareciendo a partir de los comentarios del alumnado implicado. En tal sentido, se destacan conceptos problematizadores tales como la *diversidad*, la *interculturalidad*, la *identidad*, el “*universal situado*”⁴ y la gestión cultural, como corolarios de un trabajo pormenorizado que se fue desplegando en ejemplos situados de Argentina y de México.

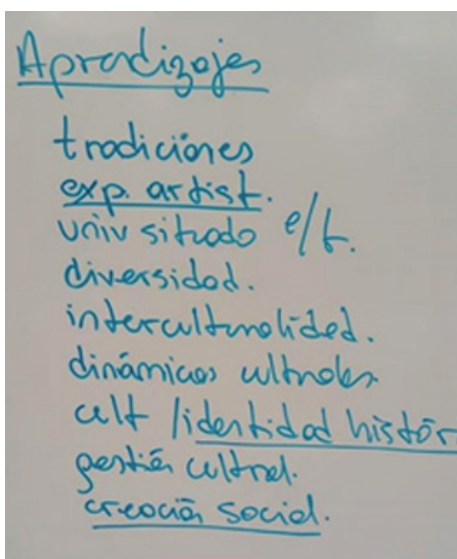
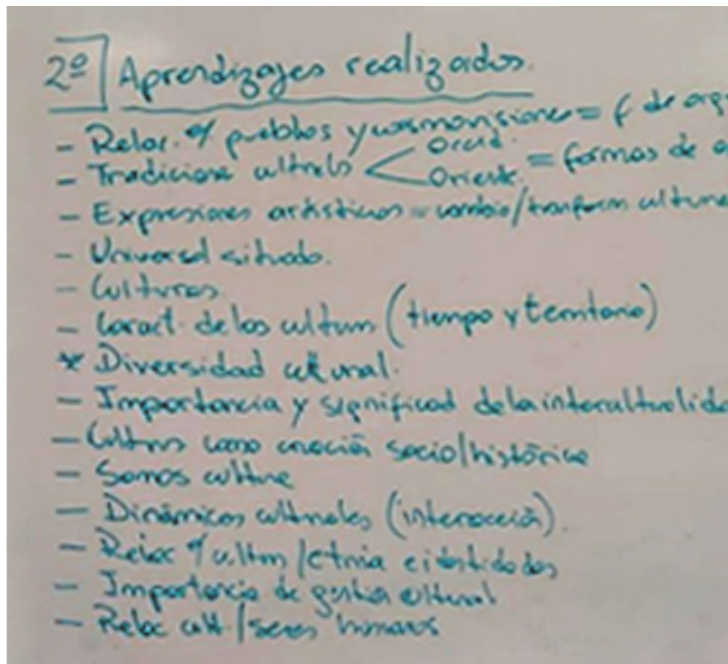
Al contar con múltiples definiciones de la cultura de diversos enfoques disciplinares, es común que se generan diversas interpretaciones de las prácticas, los procesos, los estudios, resultando en una falta o vacío teórico desde el cual asumir la práctica (Orozco y Rodríguez, 2020, p. 2).

[4] Categoría proveniente del campo de aplicación de una filosofía latinoamericana, que da cuenta de los sujetos y los contextos.

De este modo, se observa cómo los y las alumnos/as fueron ampliando su visión inicial, descrita en el diagnóstico, reproblematicando el universo de tratamiento y redescubriendo sentidos y significados que los y las fueron dinamizando en sus miradas juveniles, y que poco a poco iban llevando hacia su campo de formación profesional (Figura 4).

Figura 4

Síntesis producida por el alumnado durante la experiencia



Fuente. Fotografía propia, tomada durante el curso Verano Internacional.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de mapas conceptuales producidos por el alumnado (Figuras 5 y 6):

Figura 5

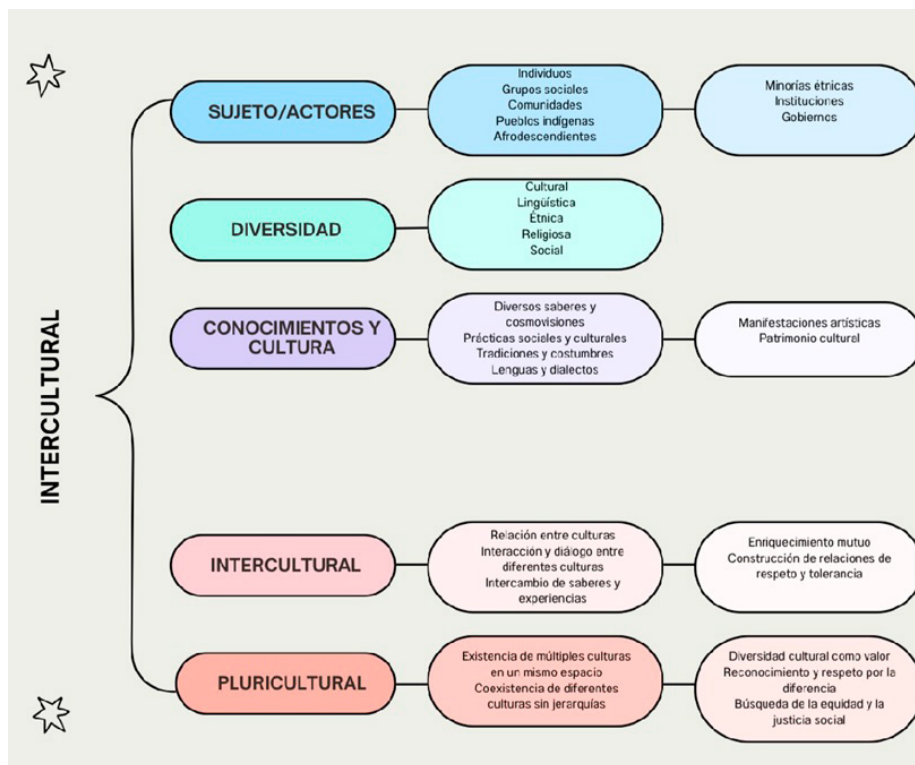
Mapa conceptual realizado por estudiante



Fuente. Producción realizada en el marco del curso Verano Internacional.

Figura 6

Mapa conceptual realizado por estudiante



Fuente. Producción realizada en el marco del curso Verano Internacional

Uno de los objetivos planteados con el alumnado fue objeto de una profunda reflexión e intercambio; se trata del referido a los aportes que la relación entre las culturas y los conocimientos tienen con los campos profesionales en los que se están formando.

De este modo, el alumnado presente otorga sentido y significaciones a las relaciones que pueden establecerse entre las culturas, los sujetos y las subjetividades como interacción dinámica y posibilitadora de desarrollos, y a su relación con el bagaje de las disciplinas contemporáneas. Para el campo de los derechos (ciencias jurídicas), los asistentes destacaron la protección de las culturas en tanto derechos humanos inalienables e insustituibles, como así también la defensa de la igualdad jurídica de todos los ciudadanos/as. Por su parte, emergió la relación entre los campos de las artes visuales (artes y comunicación) y la dimensión del “universal situado” como verdad relativa a un tiempo y a un espacio que despliega la historicidad de la cultura y de los y las sujetos que la encarnan. En esta línea de trabajo se colocaron como prioritarios los ejercicios de “descolonizar” las miradas en torno a los movimientos artísticos como potencia y posibilidad superadora, dando cuenta de los lenguajes históricos que el arte conlleva, y de su sentido identitario. Uno de los campos que en un primer momento apareció como alejado, se tornó centro de interés: la relación que se establece en la mecánica (campos de la mecatrónica y las ingenierías) como expresión cultural desplegada en formatos epocales. Así también emergió la consideración acerca de la economía circular, solidaria y colectivista (ciencias económicas) en relación estrecha con las culturas locales y sus formas de apropiación humana.

A medida que la sociedad multicultural se hace visible, el encuentro intercultural se desnaturaliza, se reflexiona y se amplía a la relación de profesionales con grupos sociales que, además de padecer un problema, reivindican una condición identitaria. Esto da lugar a un pluralismo cultural extendido en lo social, en el que la interculturalidad desata interrogantes sobre las posibilidades de construir proyectos colectivos de sociedad en los que el territorio, la comunidad, la vida social y muchos otros más asuntos sociales, constituyan apuestas más amplias posicionadas desde la diversidad, la heterogeneidad, la comunidad, la reciprocidad y la vida como principio ético biocéntrico (Gómez-Hernández, 2022, p. 63).

Lecciones aprendidas y desafíos

Planear un curso de Verano Internacional intensivo trae consigo desafíos que van desde cuestiones logísticas hasta pedagógicas y metodológicas, pero también permite contar con elementos y herramientas claves en el intercambio. Estas herramientas posibilitan aplicar los conceptos y enfoques aprendidos sobre las culturas vivas en la identificación y abordaje de las distintas problemáticas dentro de un campo disciplinar que pareciera ajeno de las ciencias sociales y humanas, favoreciendo principalmente al alumnado perteneciente a dichos campos disciplinares. A continuación, se muestra un mapa mental sobre la metodología utilizada para este curso (Figura 7).

Figura 7

Mapa conceptual: conocimiento y cultura



Fuente. Elaborado por Rocio Orozco (2024).

Desafíos

Dentro de los desafíos metodológicos y éticos encontramos los siguientes:

- Desarrollar mayores espacios de trabajo de campo y de reflexión ética desde escenarios de incidencias con un enfoque pluricultural y desde las culturas vivas.
- Realizar consignas que puedan asegurar la transferencia de conocimiento hacia los campos disciplinares, profesionales o de incidencia social de los y las alumnos/as.
- Formación en términos de convivencia personal, profesional y comunitaria.
- En el ámbito espiritual, fomentar el autoconocimiento, sentido de vida y diálogo multicultural
- En el ámbito profesional, propiciar el diálogo interdisciplinar que promueva el desafío de resolver dilemas relacionados con la profesión de los y las estudiantes.
- Promover la reflexión sobre la importancia de considerar la diversidad cultural en la resolución de problemas y el desarrollo de soluciones.
- Fomentar la creatividad y el pensamiento crítico para generar propuestas innovadoras y efectivas.

Dentro de las lecciones aprendidas por los estudiantes durante este periodo

El alumnado muestra en sus trabajos finales un análisis importante en relación a los objetivos planteados, una reflexión profunda sobre el programa de internacionalización y un enfoque transversal sobre las problemáticas actuales en torno al análisis global, principalmente en América Latina. A continuación, se mencionan algunas reflexiones y mapas realizados por el alumnado (Figuras 8, 9, 10 y 11), en los que se puede observar el desarrollo de trabajo interdisciplinario y el contacto con áreas de conocimiento ajenas a su profesión, el fortalecimiento de los vínculos entre la teoría y lo cotidiano y actual, el reconocimiento y respeto de ideas distintas a las propias, y la construcción de pensamiento reflexivo y ético sobre aspectos personales y sociales.

Figura 8

Mapa mental final elaborado por la alumna Bonilla Carrillo, Ángeles Inés.



Fuente. Elaborado durante el curso Verano Internacional ITESO 2024.

Figura 9

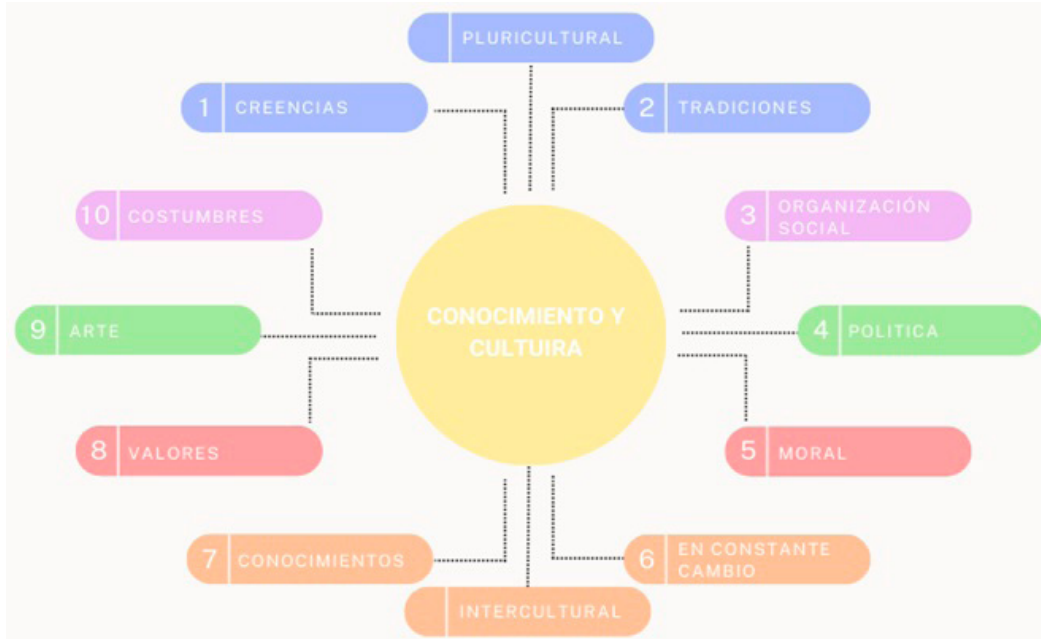
Mapa mental final elaborado por el alumno Taverna Villareal, Luca.



Fuente. Elaborado durante el curso Verano Internacional ITESO 2024.

Figura 10

Mapa mental final elaborado por el alumno Juárez Moreno, Leo.



Fuente. Elaborado durante el curso Verano Internacional ITESO 2024.

Figura 11

Mapa mental final elaborado por la alumna García González, Mariana.



Fuente. Elaborado durante el curso Verano Internacional ITESO 2024.

Finalmente, diremos que se dio lugar a la internacionalización en un ejercicio continuo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales que fueron adoptados por las Naciones Unidas en 2015 como un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad. Los ODS están diseñados para acabar con la pobreza, el hambre, el sida y la discriminación contra mujeres y niñas. La creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad son necesarios para alcanzar los ODS. Estos planteamientos de los objetivos del desarrollo del Milenio, así como para el programa de Internacionalización de ITESO, brindan condiciones de posibilidad pensando que un número significativo de alumnos carecen de la posibilidad de conocer otros contextos y realizar una comparación.

Es importante el reconocimiento de las culturas como elementos importantes para potenciar la subjetividad y con ello comprender que la cultura es una herramienta para producir conocimiento, que incide en la transformación de la realidad. Promover intercambios académicos potencia la forma de otorgar cátedra, compartir experiencias, y posibilita formas de habitar y construir el mundo desde distintos campos disciplinares. Colocar la cultura en vinculación con el poder y el cambio, y comprender las artes y culturas desde una manera interdisciplinar y a partir de prácticas creativas, resulta una tarea fundamental para abordar los estudios globales y los compromisos en diversas agendas.

Figura 12

Grupo de estudiantes Verano internacional ITESO



Fuente. Fotografía propia, tomada durante el curso Verano Internacional ITESO.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-444 <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Fernández Christlieb, P. (1993). El Conocimiento Encantado. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (13), 119-124. <https://es.scribd.com/document/496295337/1-Pablo-Fernandez-El-conocimiento-encantado>
- Florensa Giménez, A. (2008). Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación, *Revista de Fomento Social*, 63, 671-690. <https://unijes.net/wp-content/uploads/2019/06/Humanitas-Florensa-Humanitas-la-persona-en-el-centro-del-proceso-de-la-formaci%C3%B3n.pdf>
- Gómez Hernández, R. E. (2022). Trayectorias de la interculturalidad en la Intervención Social de Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (34), 61-83. doi.org/10.25100/prts.voi34.12106
- ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. (s.f.). *Misión del ITESO*. <https://www.iteso.mx/conocenos>
- Orozco, R. de las N. y Rodríguez, T. M. (2020). *Cultura comunitaria en Jalisco: retos y perspectivas, hacia un modelo de formación integral para agentes socioculturales* [Ponencia presentada para el 4to. Encuentro Nacional de Gestión Cultural México]. Oaxaca, México. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/1039>
- Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales. (2021). *Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las universidades argentinas*. https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf
- Villa Sánchez, A. y Lemke Duque, C. A. (2016). El «paradigma Ledesma-Kolvenbach»: Origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), a358. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>
- Vitarelli, M. F. (2023). Culturas comunitarias y diversidades, itinerarios para caminar. En C. Fernández, P. Simonetti, C. Mercado, R. Urgoite y V. Brayner (comps.), *Desafíos, debates y experiencias sobre las culturas comunitarias en Iberoamérica* (pp. 13-37). <https://ibericulturaviva.org/wp-content/uploads/2023/09/Desaf%C3%ADos-debates-y-experiencias-sobre-las-culturas-comunitarias-en-Iberoam%C3%A9rica.pdf>

Apéndice

- Recursos bibliográficos en línea brindados durante el programa Verano Internacional acervo - aprende_mx. (2018, 16 de agosto). 3. *La diversidad cultural de México*. [video]. Youtube. <https://youtu.be/COLJ-oXwB7o?feature=shared>
- Argentina.gob.ar. (2022, 11 de noviembre). *Se presenta la “Memoria Institucional-Puntos de Cultura”*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presenta-la-memoria-institucional-puntos-de-cultura>
- Cultura, sociedad y comunicación. (2013, 17 de octubre). *Diversidad cultural América Latina*. [video]. Youtube. https://youtu.be/vGiFbX_btVc?feature=shared
- CuriosaMente. (2022, 24 de julio). *¿Cómo convivir (con culturas diferentes) sin morir en el intento?* [video]. Youtube. https://youtu.be/LmorMfd9r_4?feature=shared

- Didáctica Especializada. (2021, 1 de octubre). *¿Qué es la interculturalidad?* [video]. Youtube. <https://youtu.be/hOFRwZghcvE?feature=shared>
- Ensamble De Ideas - Tutoriales educativos. (2024, 16 de enero). *CONOCIENDO LATINOAMÉRICA: Un continente de cultura y bellezas naturales.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/tKxwJPOOgAI?feature=shared>
- euronews (en español). (2021, 15 de diciembre). *La UNESCO declara 5 tradiciones latinoamericanas como patrimonio inmaterial de la humanidad.* https://youtu.be/v_sd324fV_Y?feature=shared
- Evelyn Pino. (2012, 5 de septiembre). *Argentina y sus costumbres.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/cAjErIk94qg?feature=shared>
- Fernando Ressa. (2018, 26 de octubre). *El centro cultural más grande de Latinoamérica* | CCK. [video]. Youtube. <https://youtu.be/xdVdrbKxPIU?feature=shared>
- IberCultura Viva. (2022, 20 de mayo). *Ciclo de Seminarios Grupo de Trabajo de Sistematización: I-"Culturas comunitarias y diversidades".* [video]. Youtube. <https://youtu.be/ZDmF-4vmPsXs?feature=shared>
- Identidades. (2023, 13 de septiembre). Reel 2023, *Identidades, una ventana a la diversidad cultural.* [video]. Youtube. https://youtu.be/_mmf7nIN-jA?feature=shared
- Lifer Edu. (2023, 13 de enero). *¿Qué es la CULTURA? Origen, características, elementos, tipos.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/6Hb4x3-tlaA?feature=shared>
- Lifer Edu. (2021, 28 de noviembre). *¿Qué es la DIVERSIDAD? (Con Ejemplos).* [video]. Youtube. <https://youtu.be/gkvZagiYQRk?feature=shared>
- Ministerio de Cultura de la Nación. (2015, 7 de octubre). *SPOT Puntos de Cultura 2015.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/wOpI2tkzjuY?feature=shared>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (s.f.). *Cultura comunitaria en Argentina.* <https://www4.hcdn.gob.ar/cultura/observatorio/pdfs/CPONSUMOS%20CULTURALES/Cultura%20Comunitaria%20en%20la%20Argentina.pdf>
- PPI KAS. (2019, 28 de febrero). *Diversidad étnica y cultural en América Latina.* [video]. Youtube. https://youtu.be/hCtr_oSwBY4?feature=shared
- PuntosdeCultura. (2012, 7 de septiembre). *Programa Puntos de Cultura.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/xrZICqh3WJM?feature=shared>
- Supercurioso. (2019, 23 de febrero). *20 Curiosidades de Argentina AR | El país del tango y las mil culturas.* [video]. Youtube. <https://youtu.be/dZZdSYllTMk?feature=shared>
- Urpil. (2021, 1 de junio). *Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad - Diferencia (video corto).* [video]. Youtube. <https://youtu.be/ldUnXiQ99KQ?feature=shared>

Cita sugerida: Vitarelli, M. F. y Orozco Sánchez, R. N. (2024). Culturas y conocimientos: Una experiencia de internacionalización del Curriculum universitario. *Investiga+*, 7(7), 167-187. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>