

## **Segundas Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo**

**Mesa:** 26 Sociología y formación. El rol del/a sociólogo/a en la educación

**Título:** La enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente: más allá del texto escrito, el aporte de los lenguajes artísticos<sup>1</sup>

**Autora:** Diana Pipkin

**Pertenencia institucional:** cátedra Práctica de la Enseñanza. Profesorado de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA

**Mail:** dianapipkin@hotmail.com

### **Resumen:**

A partir de la Ley Nacional de Educación del año 2006 que extendió la obligatoriedad de la enseñanza al nivel medio, nuevos sectores sociales accedieron a la escuela secundaria. Algunos de los que egresaron, pudieron iniciar carreras de Formación Docente.

Lograr el aprendizaje de estos nuevos alumnos planteó un desafío para todos los profesores, entre ellos, los de Ciencias Sociales. Justamente, este trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones sobre una experiencia educativa realizada en el marco de una investigación que recibió un subsidio del INFD. El proyecto, “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación de docentes”, planteaba explorar las potencialidades didácticas de los objetos culturales para la enseñanza de las ciencias sociales, en un contexto de desigualdad y de diversidad cultural. Específicamente, para la investigación se seleccionaron solo los objetos artísticos.

### **La enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente: más allá del texto escrito, el aporte de los lenguajes artísticos<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup>Una parte de esta investigación fue expuesta en las Jornadas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones” realizada en el Normal N° 8 los días 27, 28 y 29 de septiembre del año 2012 y publicadas en el libro de las jornadas Hiller, F. y otras (coord.) (2014) Lenguajes artísticos y formación docente Historia de una experiencia, Filo:UBA, Buenos Aires. Para la escritura de esta ponencia se tomaron algunos párrafos del capítulo Alonso, V y Pipkin, D. “Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde las ciencias sociales” que serán debidamente referenciados.

<sup>2</sup>Una parte de esta investigación fue expuesta en las Jornadas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones” realizada en el Normal N° 8 los días 27, 28 y 29 de septiembre del año 2012 y publicadas en el libro de las jornadas Hiller, F. y otras (coord.) (2014) Lenguajes artísticos y formación docente Historia de una experiencia, Filo:UBA, Buenos Aires. Para la escritura de esta ponencia se tomaron algunos párrafos del capítulo Alonso, V y Pipkin, D. “Ciencias sociales y artes

## 1. ¿Por qué una investigación de objetos artísticos en la enseñanza de las ciencias sociales en la Formación Docente?

Consideramos que el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales –en cualquiera de los niveles educativos- es la formación de un pensamiento social que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales, comprender críticamente su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante. En definitiva, un pensamiento que potencie sus capacidades para el análisis y la comprensión de lo social y el compromiso con las problemáticas sociales que caracterizan la sociedad en la que vive, paso indispensable en su formación hacia una nueva ciudadanía”.(Pipkin, 2009:18)

Si bien existe bastante coincidencia respecto de este propósito entre los profesores que enseñamos ciencias sociales, las diferencias radican en cuáles son las prácticas educativas que posibilitan que los alumnos desarrollen las capacidades vinculadas con el pensamiento social. Las dificultades aumentan si consideramos la heterogeneidad del alumnado vinculada con las desigualdades socioeducativas. Esta situación resulta más preocupante cuando consideramos que en la enseñanza de las ciencias sociales –aunque no exclusivamente en esta área- se juega una problemática fundamental: la formación para la ciudadanía. Ello incluye no sólo los conocimientos y contenidos disciplinares específicos sino también las competencias relativas a la participación democrática<sup>3</sup>. Como afirmamos hace unos años, “el compromiso de la escuela al proceso de democratización incluye, además de la enseñanza de la dimensión institucional que existe fuera del sujeto (formas legales: reglas, normas, leyes), la formación de creencias, valores y predisposiciones –en el interior del sujeto- que orientan las prácticas y acciones de los actores involucrados” (op.cit, 2009: 42) Es decir, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales está orientado a la incorporación de esquemas de percepción y valoración que se traduzcan en actitudes y prácticas democráticas” (ibid).

La dificultad para la formación de un pensamiento complejo acerca de lo social en los jóvenes con las características que mencionamos se vio incrementada si consideramos

---

visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde las ciencias sociales” que serán debidamente referenciadas.

<sup>3</sup> Acordamos con Dhond (1994) que “La promoción de la capacidad de pensar críticamente [una de las competencias fundamentales para el ejercicio de la democracia] no corresponde solo a la formación en ciencias sociales. Seguramente, los docentes de la mayoría de las áreas curriculares podrían afirmar que ellas contribuyen al desarrollo de las destrezas inherentes al pensamiento crítico. Sin embargo, dada la naturaleza de la asignatura, les corresponde a las ciencias sociales asumir la mayor responsabilidad en lo relativo a alentar a los alumnos a pensar en forma crítica acerca de los temas públicos, sociales y personales, y acerca de otras cuestiones que ocupan a la sociedad” (op. cit.:2)

además, siguiendo a Tenti Fanfani (2007), que el empobrecimiento y la exclusión masiva, como resultado de las políticas implementadas en los '90, se juntaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes.” Este fenómeno se verificó, en especial, en el nivel medio a partir de la extensión de la educación obligatoria con la nueva ley de Educación del año 2006.

Sabemos que la mera permanencia en la escuela no garantiza aprendizajes. Para que los niños y jóvenes puedan aprender, se necesita diseñar políticas del Estado que tiendan, por un lado, a crear las condiciones de educabilidad y, por otro, a adecuar la oferta educativa en función de las características culturales y condiciones de vida de los hoy cada vez más diversos grupos sociales. Más aún si consideramos que en sectores socio económicamente menos favorecidos las posibilidades de fracasos escolares son mayores pues es mayor la distancia entre el capital cultural tal como se presenta en el currículo escolar y el capital cultural acumulado en su socialización primera (el de la familia).

Esta es la preocupación que orientó la investigación que aquí se presenta. Dado que nuestros estudiantes, jóvenes que cursan el Profesorado de Educación Primaria, están vinculados con este proceso de masificación del nivel medio, nos interesaba explorar las potencialidades de una pedagogía inclusiva que apele a otros lenguajes además del verbal (escrito u oral): artísticos, audiovisuales, de mayor carga afectiva y expresiva. Queríamos analizar el aporte de los lenguajes artísticos para el desarrollo de las habilidades cognitivas vinculadas con el pensamiento acerca de lo social, en la formación de docentes de nivel primario. Estamos convencidos que investigar acerca de los aportes que provengan de otras áreas – en este caso de las artes plásticas- para la formación de un pensamiento acerca de lo social, es también investigar acerca de las condiciones en las que actualmente la formación docente “produce ciudadanía” en contextos de desigualdad.

El objeto artístico como recurso para el estudio de una sociedad no es algo nuevo en la producción de los científicos sociales en la medida que se ve en él el entrecruzamiento de las relaciones sociales en que se inscribe ese objeto. Desde esta perspectiva, se hace hincapié en las relaciones entre el objeto y los sujetos implicados, creadores o productores, destinatarios directos e indirectos. Desde esta concepción, el objeto artístico pasa ser una fuente para el conocimiento social pues, como sostiene GarciaCanclini (1990), las relaciones entre los hombres y los objetos, “cumplidas a través de instituciones, reguladas de acuerdo con los objetivos generales del sistema social, son las que determinan por qué características algunos hombres y algunos objetos serán reconocidos como artísticos: en un tiempo por su capacidad de relevar sensiblemente lo divino (Edad Media), en otro por su belleza (siglos XVII al XIX), en las sociedades contemporáneas por el placer que despiertan, por su originalidad, porque radicalizan la sensibilidad y la imaginación, o por otras causas. “ (op. Cít.:138-139)

En el campo de la enseñanza y, en particular, en el nivel terciario, esta concepción del objeto artístico es poco frecuente. En muchos casos debido a que se mantienen enfoques tradicionales de las ciencias sociales basadas en la narración de hechos y/o en la descripción de elementos naturales. En otros, porque se privilegian los aspectos económicos y políticos y, en menor medida, los sociales y prácticamente es inexistente el estudio de la dimensión simbólica de las sociedades. Pero aún en los casos que se trabaje

con objetos artísticos –por lo general imágenes-, éste cumple una función subordinada a las palabras, como una ilustración de lo que se dice (dimensión textual) o – como explicábamos más arriba- como fuente. En otros casos, las imágenes son utilizadas como “textos” que se “leen”. “Dice Mirzoeff que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales estamos negando un elemento que hace que estas sean distintas a los textos” (citado por Abramowski, 2010)

En esta investigación no concebimos al objeto artístico en su potencial ilustrativo ni textual sino en su función gnoseológica, pero específicamente, en su relación con el estudiante, como una experiencia, como hecho cultural en el marco de una propuesta pedagógica. En este contexto -el de la formación de maestros-, implica estudiar los aportes en dos campos: para su formación como ciudadano y para su formación como docente.

## **2. El contexto de la investigación**

### **2.1. Los proyectos y el equipo de investigación**

Esta investigación formó parte de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Se trataba de un proyecto en Red sobre “Colaboración en investigación entre Universidades e Institutos de Formación Docente que vinculaba a tres Universidades Nacionales, la de Buenos Aires, San Luis y Tandil. Las investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, específicamente de la Facultad de Filosofía y Letras, conformaron un grupo de investigación con profesoras de la Escuela Normal Superior N°8 (ENS N°8) para trabajar el eje “Lenguajes y comunicación en la Formación Docente”<sup>4</sup>. Es ese momento me integré al equipo. (ver Hillert, 2014)

Un tiempo después, en el año 2010, decidimos presentarnos a la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el proyecto denominado “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación de docentes”<sup>5</sup>.

“Entendíamos que la formación de los docentes se asienta, en gran medida, en la interacción con textos escritos, limitando el conocimiento a una cultura centrada en la lectura y escritura de éstos, como modalidades predominantes de acceso al conocimiento.

En este sentido, el Proyecto tenía como finalidad estudiar el aporte que podrían realizar diversos objetos culturales- distintos del texto escrito - a la formación docente inicial. Del vastísimo universo de posibilidades, elegimos trabajar con objetos artísticos. Nos preguntamos qué experiencias de enseñanza y mediaciones docentes pueden ensayarse y resultar significativas a fin de favorecer la interacción de los estudiantes de profesorado de Educación Primaria e Inicial con los objetos del arte, entendiéndolos como

---

<sup>4</sup> PICTR 2029/1 (FONCYT 2007) "Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación docente" (Universidades de Buenos Aires, San Luis y Centro de la Provincia de Bs. As.) Cada universidad trabaja un tema eje que inicia con un IFD de su jurisdicción y replica luego con los otros IFD participantes. El equipo de la UBA, coordinado por la Dra. Flora Hillert trabaja el eje "Comunicación y lenguajes en la formación docente"

<sup>5</sup> Proyecto N° 1163

producciones social e históricamente contextualizadas, como una vía de conocimiento y como fuentes interactuantes con otros conocimientos.

Desde nuestra perspectiva, pensamos que la interacción con objetos artísticos mediada por el docente:

- provee los medios que facilitan procesos de comunicación, fundamento de todo proceso educativo.
- aporta otras lógicas de organización del pensamiento diferentes a la hipotético-deductiva y a la racionalidad científica y otras fuentes del conocimiento. (Eisner: 2002)
- permite desarrollar una modalidad narrativa del conocimiento (Bruner: 1988) que reclama un espacio junto a la racionalidad lógica, hipotético deductiva, y es complementaria de los mismos. (Eisner: 2002. 30)
- potencia la creación de imágenes, el uso de la analogía y la metáfora (Oliveras, 2007) la resolución de problemas, necesarias para los procesos de representación y simbolización.
- puede alterar la rigidez y ritualización del formato escolar (Terigi, 2007) democratizando la distribución del poder.

En definitiva, considerábamos que la interacción con objetos artísticos en lo cotidiano de la formación docente amplía el horizonte cultural de los alumnos del profesorado, situación que nos resulta particularmente relevante pensando en el valor que una amplia disponibilidad de la cultura significa para quienes se ocuparán de la educación de niños y adolescentes.”<sup>6</sup>

## **2.2. Característica de la Institución y ubicación de Enseñanza de las Ciencias Sociales I en el Plan de Estudios**

El Instituto de Formación Docente donde se realizó la investigación fue la ENS N° 8. La Escuela Normal de Señoritas Maestras N°8 –así fue su denominación original- fue fundada en 1910. Con la llegada de la democracia, en 1983, se incorporan los primeros varones en la escuela secundaria. En diciembre de 1969 egresa la última promoción de Maestras Normales que habían obtenido el título en el nivel secundario. El año anterior, se había fundado el Profesorado para la Enseñanza Primaria (PEP). Así el “Normal 8” – como se lo denomina habitualmente-, cambia su denominación por Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca”.

Recién en 1991, se crea el Profesorado para la Educación Preescolar (PEPE), hoy PEI. En su origen dependía del gobierno nacional pero con la descentralización en la década del '90, pasa a depender del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El Normal N°8 está ubicado en el barrio de San Cristóbal de la Ciudad de Buenos Aires, al sur de la Av. Rivadavia, tomada como referente para caracterizar el nivel socioeconómico de la población. Está muy cerca de la estación Once, como centro de distribución del transporte, y no muy lejos del barrio de Constitución.

---

<sup>6</sup> Informe final presentado al INFD

Es una escuela tradicional de la zona con todos los niveles educativos, desde sala de 2 años hasta el Nivel Superior (los dos profesorados mencionados).

El Profesorado de Educación Primaria adopta esta denominación y modifica sustancialmente su Plan de Estudios en el año 2002. Actualmente, rige el Plan 2009 pero con modificaciones realizadas el año pasado. A nuestro criterio, la transformación del año 2002 permitió que este profesorado adquiriera características propias del nivel superior rompiendo, en gran medida, con una estructura anterior que ‘secundarizaba’ los estudios superiores. A pesar de esta cualidad, el Plan vigente adolece de varios problemas, entre ellos, la gran cantidad de espacios curriculares, especialmente los vinculados con el campo pedagógico. Lo que se ha mantenido como invariante es la preponderancia –casi exclusividad- de estudiantes mujeres.

En los últimos años, la mayoría de los Profesorados de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires han disminuido su matrícula; esto es notorio en el caso del Normal N°8. A manera de hipótesis, podríamos mencionar, por un lado, el mejoramiento de la calidad de los Planes de Estudios de los profesorados del conurbano (Pcia. de Buenos Aires) y la creación de algunas nuevas instituciones. Por otro, lo que ya muchos autores han estudiado (Filmus, Feijoo, Braslawsky): la docencia primaria no es una salida laboral demandada en épocas de crecimiento económico.

El área de sociales a nuestro criterio, no tiene una carga horaria suficiente en el Plan de Estudio. Solo cuatro espacios curriculares: “Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III” con 6 horas cátedras las dos primeras y tres la última y “Ética, Derechos Humanos y construcción de ciudadanía en la educación primaria”, con tres horas cátedra.

Enseñanza de las Ciencias Sociales I –espacio curricular elegido para la investigación- es una materia del primer tramo del profesorado, los estudiantes suelen cursarla en el segundo o tercer cuatrimestre de su carrera. Por esta ubicación inicial, en esta materia se tornan evidentes las distancias entre el desarrollo de las capacidades exigidas para el cursado del Profesorado y de esta materia en particular, y las que portan los alumnos. Esto origina un preocupante índice de deserción o alargamiento de la carrera. En Enseñanza de las Ciencias Sociales II el estudiantado es más reducido y mucho más homogéneo. Como decíamos al comienzo, posiblemente estos alumnos acceden a estos estudios producto de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario pero esto no significa que reúnan las condiciones pedagógicas para continuar los estudios en el nivel superior. “En efecto, el acceso al conocimiento no es arbitrario, sino estructurado: es preciso aprender antes ciertas cosas para luego aprender otras, de diferente nivel de complejidad. En una etapa anterior del desarrollo social y educativo la posesión de un diploma de bachiller (u otro título análogos de la enseñanza media) garantizaba que su poseedor contaba con una serie de conocimientos y competencias básicas que lo habilitaban para continuar sus estudios en el nivel superior. Hoy esta correspondencia entre los títulos y los conocimientos efectivamente incorporados por sus poseedores ya no puede darse por descontada”. (Tenti Fanfani en Kisilevsky y Veleda, 1990:10)

En este sentido, las trayectorias distintas en el profesorado podrían originarse en diferentes experiencias escolares y en las desigualdades sociales del estudiantado, entre

otras causas. Vale mencionar a manera de ejemplo, las dificultades en la lectura comprensiva y en la ausencia de saberes previos referidos a las nociones sociales. A esto hay que sumarle, los obstáculos que encuentran las alumnas para compatibilizar trabajo, familia y estudio<sup>7</sup>.

Por la caracterización de esta situación nos interesaba realizar la investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales I. Dada la diversidad de la población escolar y las dificultades de muchos alumnos para aprobar la materia, queríamos explorar las potencialidades de una pedagogía inclusiva que apele al lenguaje proveniente del campo artístico para favorecer el aprendizaje de lo social y de las competencias vinculadas con las prácticas democráticas y, de esta manera, superar los obstáculos que presentaban los lenguajes verbales (escrito u oral).

### **3. Puesta en marcha de la investigación**

La metodología del proyecto involucraba el análisis de distintas experiencias que ponían en contacto a algunos estudiantes de la ENS N° 8 con objetos de arte, en el marco de una propuesta pedagógica. Estas experiencias se desarrollaron en distintos ámbitos: museos de arte, museos históricos y también en el mismo profesorado e involucraron distintos espacios curriculares de la Formación de Profesores de Enseñanza Primaria (PEP) e Inicial (PEI): Artes Visuales, el Taller 5 (la Residencia en Inicial) y la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Aquí presentamos el análisis de las experiencias pedagógicas realizadas en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I del PEP, en el turno tarde.

Como parte de la investigación, diseñamos una actividad que ponía en contacto a los estudiantes que cursaban Enseñanza de las Ciencias Sociales I con objetos artísticos vinculados con la temática que se estaba estudiando en esa materia. Esta actividad fue la visita al Museo de Arte Hispanoamericano “Isaac Fernández Blanco”. Sin embargo, antes de realizarla, necesitábamos conocer algunas características de nuestros alumnos, por ejemplo, las vinculadas con su inserción socioeconómica y sus experiencias y concepciones acerca de los objetos artísticos. Por ese motivo, y a partir de una metodología de investigación de corte cualitativo, se administraron instrumentos que permitieron recoger esta información. Éstos fueron los siguientes<sup>8</sup>:

- 1° un cuestionario auto administrado cerrado con el objetivo de evaluar las características socio económicas de los alumnos (focalizando en trabajo, educación y vivienda)
- 2° un trabajo con consignas totalmente abiertas para indagar las representaciones de los alumnos sobre la época colonial (diferente en los dos cuatrimestres),

---

<sup>7</sup>Dada esta situación y como la investigación se realizó a lo largo de la cursada, fue disminuyendo la cantidad de alumnas –eran todas mujeres-. que participaron de esta experiencia.

<sup>8</sup>Las diferencias entre uno y otro cuatrimestre obedecían a los ajustes que fuimos haciendo en el proceso de investigación.

- 3° un cuestionario con preguntas abiertas antes de ir al Museo (solo en el 2° cuatrimestre del 2011).
- 4° otro cuestionario con preguntas abiertas luego de ir al Museo (en los dos cuatrimestres).

### 3.1. Quiénes son nuestros estudiantes: características socio económicas

En la primera etapa de la investigación, se administró un cuestionario autoadministrado cerrado que tenía como objetivo caracterizar la historia escolar y nivel socio económico del grupo. Nuestras estudiantes eran mujeres jóvenes cuyo promedio de edad era de 24 años y medio (en realidad 8 tenían entre 18 y 23 y una, 41). Si bien la mayoría de ellas trabajaba (66%), lo hacía pocas horas. Por lo general, en empleos de baja calidad (en negro o cuentapropistas) con horarios laborales flexibles (por ejemplo, en gastronomía). Nos preguntamos si no trabajaban más horas porque no conseguían trabajo o por decisión propia. Muchos profesores sostenían que estudiaban mientras no conseguían trabajo o porque tienen hijos pequeños. Pero cuando comenzaban a trabajar en una actividad no relacionada con la docencia, en ese momento dejan sus estudios<sup>9</sup>.

Por tener empleos informales, no gozaban de derechos laborales como días por examen (solo les eran reconocidos en el único caso que trabaja en relación de dependencia). Las remuneraciones, de poco monto, tenían como destino en la mayoría de los casos la manutención propia y de la familia. La única titular de un Plan Social manifestó que ese era un ingreso significativo para su familia.

El 66% de las estudiantes vivía en la Ciudad de Buenos Aires y el resto en el conurbano. Solo en un caso, tenía dos horas de viaje desde su casa pero el Instituto estaba a 20 minutos de su trabajo. El resto tardaba un promedio de 30 minutos para llegar desde su casa. Antes era frecuente que el Normal N°8 recibiera a estudiantes del conurbano pero, como mencionamos anteriormente, esto ya no ocurre.

Los datos obtenidos nos permiten ubicar aun grupo de alumnas en un sector de clase media (entre ellos los que completaron sus estudios secundarios en el Normal N°8) y a otro, en una clase media baja<sup>10</sup>. La mayoría, 66%, estudio en una escuela estatal y constituye la primera generación que accede a estudios superiores, posiblemente, sea un sector que ve la docencia como una vía de ascenso social con grandes expectativas de ascenso económico.

### 3.2. Percepciones de los estudiantes sobre los objetos artísticos

---

<sup>9</sup> Debemos recordar que la residencia docente es incompatible con la actividad laboral porque deben realizarla por la mañana o por la tarde, todos los días.

<sup>10</sup> El 83% vive en una vivienda propia con todos los servicios (gas natural, agua corriente, luz eléctrica, etc.) el 50 % tiene Internet en su casa.

Dado que la investigación tenía como objetivo explorar las potencialidades educativas de los objetos y lenguajes artísticos, nos interesaba conocer cuáles era las representaciones que tienen los estudiantes acerca de ellos. Con este objetivo diseñamos un cuestionario con preguntas abiertas.

Justamente, ante la pregunta “¿Qué es para vos un objeto/producción artística?”, de los quince casos analizados, cuatro no pueden definir lo que es objeto o producción artística; de ellos una alumna lo define con ejemplos (“es una obra plástica, una escultura...”), en los tres casos restantes dan una definición tautológica, no puede salir de la relación objeto-arte-obra de arte.

*“Una producción artística es un objeto que se lo considera arte” “Para mí es un obra artística”*

En los once casos restantes pudimos identificar los siguientes rasgos<sup>11</sup>:

-Las alumnas le adjudican al objeto artístico, en nueve de los casos analizados, una fuerte dimensión individual. El concepto está asociado a una subjetividad presente tanto en el creador como en el destinatario / consumidor del objeto artístico.

*“Es algo que una persona crea, poniendo en juego su subjetividad”; “una exposición del saber individual”; “es el punto de vista de una persona con la capacidad de transmitirlo por medio de este objeto.”*

Solo en un caso además de lo individual, reconoce que el objeto artístico esté representando *“ideas, pensamientos, sentimientos conformidades o disconformidades culturales, políticas y sociales de un grupo de personas o de personas individuales...”*

La mayoría de las definiciones de las alumnas desconocen que, frente al subjetivismo y al irracionalismo, se deberá tener en cuenta que “el valor de las obras de arte se produce en un campo complejo que incluye al artista, la obra, los intermediarios y el público, que las relaciones entre ellos está condicionada por la historia social.” (GarcíaCanclini, 1986:144). En definitiva, en términos de Bourdieu, las manifestaciones subjetivas presentes en una obra de arte, son, en primer término, relaciones objetivas interiorizadas.

Siguiendo con el análisis de las respuestas, encontramos en cuatro casos una *dimensión funcional-instrumental* del objeto artístico, sirve para algo:

*“Es un producto con una finalidad específica” “Es una composición de diferentes materiales o de un solo material con el objetivo de expresar, explicar, demostrar algo”; “es el medio por el cual podemos entender mejor el mundo que nos rodea.”*

-Tanto en las definiciones como en las ideas asociadas a las representaciones sobre el objeto artístico, se alude a la *dimensión de lo expresivo, lo sensible*, a la capacidad de expresar sentimientos (cinco casos).

---

<sup>11</sup> Las dimensiones se presentan separadas por motivos analíticos. En algunas respuestas conviven elementos de distintas dimensiones.

*“Es una composición de diferentes materiales o de un solo material con el objetivo de expresar”; “... es poder transmitir sentimientos por medio de un objeto/producción.”  
“Un objeto artístico es algo que puede transmitirnos distintas sensaciones ya sea de bienestar o rechazo”*

-Por último, la mayoría de las alumnas piensan en un cuadro a la hora de ejemplificar lo que es un objeto artístico; mencionan además, pero con menos frecuencia, libros, poemas obras de teatro u objetos vinculados con la expresión musical.

¿Por qué predomina el cuadro como representante del objeto artístico? ¿Por qué la preponderancia de lo visual?

Tal vez porque de las artes plásticas, la más difundida es la pintura, mucho más que la escultura y la arquitectura. Podrían, además, influir los cambios en la cultura actual porque, como sostiene Mirzoeff, “Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes” (2003: 20)

¿Cómo han construido estas alumnas sus representaciones? ¿Qué contactos han tenido y tienen con los objetos o producciones artísticas?

Tres alumnas consideran que no tienen contacto con producciones artísticas. El resto mencionan la proximidad con los espacios donde abundan cuadros, libros, obras de teatro, etc. Solo en tres casos mencionan a los museos sin embargo varias alumnas que los visitaron manifiestan que fueron a museos durante su trayectoria escolar. Lo sorprendente fue encontrar que en cinco de los siete casos que recién lo hicieron en el nivel superior, es decir, durante sus estudios del profesorado.

Bourdieu (2010) menciona que en una investigación realizada en museos franceses para estudiar el público que concurría, se detectó que preponderan los sectores favorecidos y los estudiantes de escuela secundaria. ¿Pero por qué es así si el acceso a la mayoría de los museos no implica obstáculos económicos decisivos? Las explicaciones estarían vinculadas con la “desigualdad natural” de las “necesidades culturales”. Quienes tienen más ocasiones de visitar un museo son quienes están más inclinados a hacerlo. Sin embargo, hay que recordar que las necesidades culturales, a diferencia de las primarias son el producto de la educación. Por lo tanto, la escuela puede incentivar y desarrollar las aspiraciones culturales o por el contrario, desalentar y vedar las experiencias de los estudiantes con los objetos culturales manteniendo así, las desigualdades sociales.

#### Aporte del contacto de producciones artísticas en la formación de maestros

Todas las alumnas coinciden que la relación con objetos artísticos mejorará su formación. Pero el acento está puesto en ellas, en su desarrollo y enriquecimiento personal. Parecería estar naturalizado que un docente mejor formado, automáticamente enseña mejor.

¿En qué podría aportarles el contacto con objetos artísticos, según estas alumnas? En la mitad de los casos se pone de relieve la posibilidad de desarrollar la imaginación y la creación.

*“En cualquier nivel el contacto aporta espacios para imaginar,”*

En otros, el aporte estaría centrado en la posibilidad de interpretar, diferentes maneras de ver el mundo:

*“Le aporta diferentes maneras de ver el mundo a través de las imágenes, las canciones, los libros y las esculturas”*

Es interesante que haya un reconocimiento, aún intuitivo, de que, desde una perspectiva epistemológica y cognitiva, las artes visuales proveen de herramientas para trascender la literalidad y apuntar a la polisemia, a la construcción diversificada de sentido y al uso de múltiples códigos. (Spravkin, 2014:68)

Solo en dos respuestas el acento está puesto en la enseñanza en forma directa, mencionando al alumno – en este caso del nivel primario- como destinatario de su mejor formación y, por lo tanto, de su mejor tarea docente. Y justamente, en estos casos, la formación está relacionada con mayores conocimientos, parecería ser de lo artístico. Lo sorprendente es que estas mismas alumnas, a la hora de definir lo que es un objeto artístico, destacaron la capacidad para “transmitir sentimientos”. Parecería haber una relación entre pensarse como persona que valora la dimensión sensible del objeto artístico y pensar que los mayores conocimientos posibilitan una mejor la tarea docente. En estos casos, existe un reconocimiento de los múltiples lenguajes que intervienen en la enseñanza.

#### ¿Cuál es el aporte del objeto/producción artística al estudio de las ciencias sociales?

Si bien en todos los casos enfatizan el aporte de los objetos artísticos a esta área de la formación, las razones de esta creencia son muy diversas. En la mayoría de las respuestas subyace la separación entre la historia (única disciplina que identifican con ciencias sociales) y lo artístico. Es decir, que consideran que el arte no sería un campo de estudio de la historia. Esta idea manifiesta una concepción de la historia vinculada al estudio de los hechos, en particular de aquellos relacionados con las luchas en la esfera del gobierno, a lo sumo de algunos sucesos de la esfera económica y social. Estas alumnas no participan de la concepción de que “todo es historia”, de que toda producción humana es materia de estudio para conocer la organización de las sociedades a través del tiempo. Por lo tanto, consideran que la producción artística corresponde a otro campo del saber.

Dentro de este grupo, podemos diferenciar las que valoran el contacto con objetos artísticos desde una perspectiva didáctica:

*“Colabora fijando el conocimiento de una manera más entretenida” “favorece un acercamiento a la Historia”*

En otros casos, la valoración está vinculada con la dimensión textual del objeto, como ilustración. Recordemos que el objeto artístico más reconocido como tal es el cuadro, por lo tanto, el mayor aporte estaría en contar con fuentes visuales.

*“Sería interesante y productivo conocer no solo a través de palabras o textos sino, además, de la interpretación que podríamos hacer de distintas producciones artísticas.”*

Solo en tres casos el aporte está vinculado con la función gnoseológica: reconocen el arte como parte de la historia de las sociedades, como representación y expresión de materialización de las relaciones sociales.

*“Nos puede situar en un momento en la historia, nos puede transmitir como se representa a la sociedad de la época que se plasma en el objeto y en la producción artística” “A través del arte conocemos las sociedades y sus procesos históricos”*

### **3.3. Cuáles son las representaciones que tienen nuestros alumnos sobre la época colonial**

La materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I –espacio curricular involucrado en esta investigación-, organiza los contenidos a partir de ejes articuladores, entendidos como recortes del conocimiento sobre las sociedades pasadas y presentes, en torno a los cuales se podrá desarrollar una selección de contenidos vinculados con las disciplinas sociales (geografía, historia, sociología, ciencia política, economía, antropología).

La profesora del turno tarde –donde se realizó la investigación- organizó los contenidos en torno al eje **“Cambios, permanencias y conflictos en el proceso revolucionario de mayo: relaciones entre la macro y la microhistoria”**. ¿Por qué este eje? Se proponía que los alumnos comprendieran los conflictos que permitían explicar el proceso de la revolución de mayo. Lo que implicaba la identificación de los grupos sociales y sus relaciones, la vinculación con la organización del sistema económico y la relación entre distintas escalas de análisis (lo que sucedía en Europa, en distintas zonas del Virreinato y en el resto de América) Pero, además, sin bien consideramos que cualquier experiencia social puede ser pertinente para el desarrollo de las habilidades cognitivas para pensar lo social, el eje elaborado tiene distintas potencialidades. Aborda un tema clásico en la currícula del nivel primario y secundario lo que facilitaría que los alumnos revisen las concepciones que fueron construyendo durante su historia escolar a partir de un enfoque renovado de las ciencias sociales. En el mismo sentido, el conocimiento de este tema potenciaría la formación del espíritu crítico frente a los diferentes discursos construidos que se difunden sobre la cuestión.

Asimismo, como parte de una “estrategia didáctica basada en el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos y corpus teóricos” (Pipkin, 2009: 146), se planteó el análisis de un caso –específicamente el de Marquita Sanchez de Thompson- con el objetivo de favorecer las relaciones entre los procesos sociales generales –de un país, una región, una localidad- y la vida de las personas superando lo meramente anecdótico.

Por lo tanto, para este eje el conocimiento de la sociedad colonial resultaba relevante pero solo en función de comprender los conflictos. Por este motivo, la experiencia pedagógica elegida que pusiera en contacto a los estudiantes de Enseñanza de las Ciencias Sociales I con los objetos artísticos fue una visita al **Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco**. (Ver la página del museo [http://museos.buenosaires.gob.ar/mifb\\_historia.htm](http://museos.buenosaires.gob.ar/mifb_historia.htm))

Pero antes de ir al museo, incluso antes de que las alumnas comenzaran a leer los textos dados por la profesora, queríamos conocer cuáles eran las representaciones que tenían los alumnos sobre la época colonial. “Para conocer las representaciones que tenían los futuros docentes respecto de la época colonial, se propuso un trabajo con consignas

totalmente abiertas en el que se pidió a los alumnos/as que escogieran cinco imágenes que consideraran características de esa época y fundamentaran por escrito su elección. Al analizar los trabajos pudimos concluir que las imágenes seleccionadas por los alumnos respondían a una concepción estereotipada y esquemática de la sociedad de la época y asociadas en su mayoría al 25 de mayo.

Eran imágenes vinculadas a lo que, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales se denomina “estilo Billiken”: imágenes muy simples, en las que los actores sociales de la época conviven en armonía, no hay registro de descontentos o conflictos sociales, solo los políticos y, si bien se muestran diferencias, éstas no implican jerarquías sociales. Eran imágenes ancladas y forjadas en el espacio de las efemérides escolares y en la enseñanza tradicional de la historia que abreva en el positivismo. Además, la selección realizada por los alumnos no diferenciaba el tipo ni la calidad de la imagen, era lo mismo un cuadro de época, un dibujo diseñado para un manual o revista escolar o una imagen bajada de Internet. En este último caso, no se evaluaba la confiabilidad del sitio y, en algunas oportunidades, vimos que al imprimir las imágenes, muchas de ellas estaban distorsionadas. También estaban ausentes las citas que dieran cuenta del origen de la imagen. Todo tenía el mismo valor como representación de época.”(Alonso y Pipkin,2014:51-2)

#### **4. La visita al Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco<sup>12</sup>**

##### **4.1. ¿Por qué elegimos este museo?**

El Museo de Arte Hispanoamericano “Isaac Fernández Blanco” reúne la colección de objetos coloniales más importante de la Argentina (platería, pintura cuzqueña, imágenes religiosas, mobiliarios, etc.). “Pero además,[...]presenta al público un guion museológico, donde las importantes piezas de su colección se articulan como ilustraciones de una narración (una de las tantas posibles), en lugar de ser presentadas como manifestaciones artísticas aisladas. Así interpretadas, como productos emergentes de un proceso único e irrepetible, darán cuenta del quehacer cotidiano en todos los órdenes de la sociedad americana durante los siglos de conquista, colonización y evangelización del continente”. (op. Cit.:54)

La propuesta de la visita al Museo Fernández Blanco en el marco del desarrollo del Proyecto de Investigación, tuvo múltiples objetivos. Por una parte acercar a las y los alumnos a un espacio cultural específico, como lo es el museo, para que pudieran vivenciar el contacto directo con el patrimonio, con los distintos objetos que el museo muestra y entablar un diálogo con los mismos, enriqueciendo en este procesos la mirada, las ideas y la sensibilidad con las que inicialmente ingresaron al museo. Pero, además, al exhibirse aquí un patrimonio que pertenecía a la etapa abordada durante las clases, apuntábamos a iluminar las relaciones entre el arte, el poder político, la economía, las relaciones sociales y de esta manera producir un corrimiento de la visión puramente expresivistas individualista sostenida por los estudiantes.

Por otra parte, fue también nuestro objetivo que los estudiantes, en tanto futuros docentes, puedan construir este tipo de experiencias con sus grupos de alumnos, considerando su potencialidad para la construcción del conocimiento y para complejizar la visión de lo social. En este sentido, la currícula para la formación docente, inscripta en el marco de

---

<sup>12</sup> Para este apartado ver Alonso, V. y Pipkin, D., 2014

teorías constructivistas, prevé que los futuros docentes transiten experiencias de aprendizaje en otros espacios externos a la institución formadora y a las escuelas primarias que comuniquen con mayor fluidez el “instituto” y el “mundo” o “vida cotidiana”. (op. Cit.:54)

#### **4.2. Una visita en el marco de una propuesta pedagógica: lograr que los objetos “transpiren” lo que tiene para transmitir**

Siete alumnas de Enseñanza de las Ciencias Sociales I del turno tarde concurren al museo en la fecha programada junto con su profesora. Solo dos no pudieron hacerlo ese día pero lo visitaron de manera individual. Todas se vistieron y maquillaron especialmente para la ocasión, dando cuenta de lo especial que era para ellas esta actividad y de la concurrencia a un lugar con arraigada valoración social al que se cree no pertenecer. (verSpravkin, 2006)

Primero, se las invitó a recorrer el Museo de una manera abierta y sin ninguna consigna previa. Queríamos que las estudiantes se relacionaran libremente con los objetos artísticos, que la palabra del docente no condicionara lo que vivían y sentían así las imágenes. De esta manera, utilizando una metáfora de Abramowski, podrían “transpirar” lo que tienen que transmitir”. Sin embargo, en todo momento se tuvo presente la intencionalidad pedagógica de la actividad.

Las alumnas recorrieron las salas y luego, en los jardines que rodean el edificio se dieron las siguientes consignas que las estudiantes debían contestar por escrito:

- ¿Cuál fue el objeto artístico que más te impactó?
- ¿Qué objeto del museo te permitió comprender mejor la época colonial? ¿Por qué?
- ¿Qué aprendiste a partir de la visita al museo?

“Las estudiantes volvieron a entrar al Museo, esta vez lo hicieron solos; cada uno hizo su propio recorrido, se detuvieron frente a aquellos objetos que más llamaban su atención y tomaron nota para elaborar las respuestas a las preguntas planteadas. No hubo un tiempo prefijado para hacer esta actividad y la profesora esperó, mientras tanto en el hall de entrada. La decisión de permanecer fuera de la sala principal donde estaban trabajando las alumnas, tuvo la intencionalidad de no tener presencia al momento de elección del objeto. Muchas veces, el docente, con un gesto, una mirada, un comentario, influye en la decisión de un alumno. La propuesta pedagógica buscó darles a los estudiantes la mayor libertad posible, y esto se evidenció tanto en el enunciado abierto de las consignas, como en la implementación de las mismas.

Los alumnos fueron reuniéndose en el hall a medida que cumplimentaban la actividad. Una vez allí, cada una leyó en voz alta la selección del objeto y su fundamentación. En grupo, se reflexionó acerca de la importancia del contacto con objetos artísticos y/o culturales para la comprensión de una etapa histórica, tal como ellas lo habían vivenciado a partir de esta experiencia. (op. Cit.:56-7)

### **4.3. ¿Pudo el contacto con los objetos artísticos convertirse en una experiencia educativa que potenciara la formación de un pensamiento acerca de lo social?**

Ana Abramowskinos propone cuatro tópicos para pensar el lenguaje de las imágenes (que hacemos extensivos a otros objetos artísticos) en la educación: la polisemia de las imágenes, su poder, la relación ver-saber y el vínculo de las imágenes con las palabras. En el contexto de la investigación, consideramos a estos tópicos como categorías válidas para estudiar las habilidades potenciadoras de un pensamiento complejo acerca de lo social y las utilizamos para analizar los comentarios de los alumnos luego de la visita al Museo Fernandez Blanco.

#### **El poder de las imágenes/objetos artísticos**

*“Elegí este objeto porque me impacta la imposición de la religión y del arte en los procesos de conquista y colonización de América. Me descoloca pensar cómo se alteró la vida de los pueblos originarios, el trato que recibieron y cómo sus demandas perduran hasta la actualidad. Me llama la atención los procesos de evangelización. Cómo se mató, torturó y sometió a pueblo en el “nombre de Dios”*

Dice Abramowski, que las imágenes tienen poder porque nos provocan, despiertan emociones, nos generan reacciones, incluso consiguen que apartemos la vista. En esta clave podría interpretarse el testimonio de esta estudiante. ¿Y cuál es el aporte para las ciencias sociales? Mucho se ha escrito sobre la necesidad y la dificultad de construir valores democráticos en nuestros alumnos, que se indignen frente a las injusticias y se solidaricen con los que son avasallados en sus derechos. Incluso algunos consideran que el pensamiento social se vincula con una reflexión profunda en torno a la interpretación de la vida y la existencia humana pero con un potencial crítico y transformador.

La visita al museo y las producciones que elaboraron a partir de esta experiencia dan cuenta de reacciones –indignación, solidaridad, emoción frente a la belleza, tristeza frente al sometimiento- y de una reflexión crítica –frente a los métodos y el rol de la evangelización- Estas actitudes le permitirán al estudiante posicionarse como un ciudadano autónomo. Las imágenes son como unos “potentes prismáticos” que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo pasarían inadvertidas.

#### **2. la polisemia de las imágenes/objetos artísticos**

Una estudiante comentó: *“La escultura de San Pedro Verona (Alto Peru S XVIII) refleja la forma de imponer su religión cristiana a los pueblos originarios. En la escultura el santo está con el rostro con sangre y rasgos de sufrimiento, que a mi parecer quieren demostrar que él sufrió por ellos por lo tanto deben adorarlo, también este objeto artístico debería generar miedo en los aborígenes ya que está hecho lo más real posible (ojos de vidrio, dientes de marfil, etc.), con el miedo trataban de someter a los aborígenes. “*

Otra, opinó de manera diferente: *“La Coronación de la Virgen me representa la época colonial porque en esa época se pretendía evangelizar utilizando como vehículo las*

*imágenes, dado que los indígenas no estaban alfabetizados. Pretendían a través de la impronta de la imagen, inculcar y transmitir contenidos religiosos.”*

En los testimonio de estas estudiantes aparecen dos significados diferentes –incluso podríamos decir contrapuestos- sobre la pintura religiosa. Las imágenes para quien las observan, no son transparentes ni unívocas, son abiertas a múltiples significados.”No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que ésta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador” (citado en Abramowski, 2009) La polisemia de la imágenes favorece la aceptación de varias interpretaciones debilitando una de las característica de los esquemas de interpretación que tienen los jóvenes frente al análisis social: si hay dos interpretaciones contrarias de un mismo suceso, solo una es válida, la que les resulta más conocida (Grupo Valladolid, 1994:199). Ya no se trata de buscar lo falso y lo verdadera. Por el contrario, comienzan a aceptar, por este camino, la existencia de distintas perspectivas de análisis sobre un hecho social y, a la vez, tolerarlas como las opiniones de otros. (multiperspectividad y controversialidad del pensamiento social).

### **La relación entre palabras e imágenes/objetos artísticos**

*“Una cosa es leer o escuchar que la economía de la zona se basaba en la explotación y comercialización de la plata y otra cosa es verlo con tus propios ojos.*

*Me hizo entender y relacionar varios de los temas que vimos en la clase. Realmente era muy importante la plata, no solo era el eje económico de toda la región sino que también tener objetos de ese material significaba prestigio, riqueza, mayor status (lo simbólico y lo económico).*

*Al observar tantos objetos ostentosos, super elaborados, con tanto detallismo, uno no puede ignorar la importancia de la plata en el Virreinato y dentro de la sociedad. “*

“Muchas veces decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de lo que una imagen sí puede.” (Abramowski, 2009) Aquí los objetos del museo sí pudieron hacer comprender a las estudiantes que la producción de plata estructuraba la economía colonial; que el criterio de jerarquía en la sociedad, luego del color de la piel, era la riqueza y que los objetos de plata, además del valor material, tenían un valor simbólico. Pero pudieron entender todo esto no sólo por las imágenes que por sí solas no les hubiesen dicho mucho (o, por lo menos, no lo mismo). El cruzamiento con lo que habían leído (la palabra escrita) y con lo que la profesora había explicado (la palabra oral) les permitió la comprensión de contenidos complejos. En este caso, el contacto con los objetos artísticos potenció el aprendizaje. “Las palabras y las imágenes son irreductibles unas a otras, pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas” (Abramowski, 2009).

### **La relación entre ver y saber.**

*“El objeto artístico que más me gustó fue el Sagrario de plata. Me llamó la atención la calidad con la que estaba hecho el objeto y la dedicación. Me impactó tan bella obra y me hizo remontar en ese mismo instante a la época colonial, a tatar de imaginarme cómo es que llevarían a cabo estos objetos sin contar tal vez, con los materiales con los que se cuenta hoy en día. Quedé maravillada con semejante obra de arte. [...]*

*... el par de espejos que encontré colgados de la pared ... me hizo representarme una escena de la vida colonial, en donde seguramente las damas de aquella época pasarían tiempo arreglándose frente a estos espejos, aunque los imaginé como adornos en un living de grandes dimensiones.”*

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? El testimonio anterior responde estos interrogantes que plantea Abramowski. Las alumnas antes de ir al museo estudiaron la bibliografía dada por la profesora sobre la época colonial. Sin embargo, la lectura del texto escrito y las actividades propuestas por la docente no lograron que esta alumna construyera una imagen mental sobre el período que había estudiado. Y si no hay representación, no hay aprendizaje. ¿Cómo pueden comprenderse las distinciones y conflictos de los distintos grupos sociales si no hay una representación mental de ellos? Los distintos objetos del museo posibilitaron una experiencia visual y la alumna se encontró “viendo” más allá de lo que “sabía” sobre la época colonial. Esta experiencia posibilitó la construcción conceptual de la época colonial. Y es a partir de ella que podrá enseñar a sus alumnos.

En otros casos, ‘lo que vieron’, la experiencia del contacto con los objetos del museo les permitió cuestionar sus saberes. *“Me sorprendió la importancia que se le daba a la religión” “Aprendí mucho en el museo ya que no es lo mismo lo que uno puede leer en los libros que ver los objetos auténticos de la época. Lo más novedoso y sorprendente para mí fue ver como las obras de arte como la pintura y la escultura fueron una herramienta muy eficaz utilizada por el europeo para dominar y someter a los pueblos originarios.”*

La sorpresa ante el perfil religioso de casi todos los objetos que vieron en el museo cuestionó saberes previos que tenían los alumnos. Si bien este aspecto estaba explicado en los textos que leyeron en Enseñanza de las Ciencias Sociales I, la lectura no modificó ideas previas. Probablemente éstas se hayan originado en su historia escolar y en ella, el rol de la Iglesia y las políticas de evangelización como eje de la dominación de los españoles sobre las sociedades indígenas es un contenido subvaluado en los manuales y está totalmente ausente en las conmemoraciones de las efemérides. El contacto con los objetos del museo pudieron modificar imágenes fuertemente arraigadas. Al respecto Abramowski (2009) sostiene que “también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos”.

## Conclusiones

Ya no tenemos el alumno del siglo XX y mucho menos del siglo XIX, cuando se dictó la ley 1420 y se pensó la formación de maestros. Las aulas de las instituciones escolares del siglo XXI están pobladas con un alumnado heterogéneo, con diferentes capitales culturales y profundas desigualdades sociales. Un estudiante tiene poca “cultura letrada” pero una rica experiencia visual producto de las nuevas tecnologías. Sin embargo carece de las habilidades para analizar y comprender lo que observa.

Pero, además, tenemos estudiantes que tienen dificultades para comprender lo que leen y para construir conceptualizaciones a partir de la lectura. En gran medida debido a no haber podido desarrollar las capacidades necesarias en su historia escolar. En otros casos, porque por razones de origen cultural la palabra escrita tiene menor jerarquía frente a otras representaciones.

Es un desafío para los profesores que comencemos a pensar nuevas estrategias de enseñanza vinculadas con otros lenguajes. Para nosotros, la investigación que desarrollamos fue una “punta” para pensar la potencialidad de otros lenguajes con el objetivo de que nuestros estudiantes aprendan.

Específicamente, pudimos observar que luego de la experiencia de nuestros alumnos con los objetos del museo, disminuyó la dimensión individual del objeto artístico. Éste ya no es “lo que trasmite el creador” sino la expresión de una sociedad. Consideramos, incluso, que las representaciones de la sociedad colonial que tenían fueron cambiando, se complejizaron. No podemos corroborarlo pero pensamos que los estudiantes ya no elegirían imágenes “tipo Billiken” como representativas de esta época.

Pero incluir nuevos lenguajes también nos plantea revisar nuestro papel. Ir a los museos como actividad escolar es una costumbre desde hace muchos años y, forma parte de la tradición escolar. Lo nuevo es como se paran los actores en esta experiencia. El docente suele ser el mediador entre el objeto artístico y el estudiante. En nuestra visita fue el facilitador de la relación, de la posibilidad de que el estudiante interactúe con el objeto. Y es en la relación donde se produce conocimiento.

### **Bibliografía**

- **Abramowski, A.**(2009)El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- **Alonso, V y Pipkin, D.** (2014) “Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde las ciencias sociales” en Hiller, F. y otras (coord.) Lenguajes artísticos y formación docente. Historia de una experiencia, Filo:UBA, Buenos Aires.
- **Benejam, P. Y J. Pagés** (Coord),(1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- **Bourdieu, P.** (1995) Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona.
- **Bourdieu, P.** (2010) El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura, Siglo XXI, Madrid.
- **Eisner, E.** (2002): La escuela que necesitamos. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- **García Canclini, N.** (1982) Las culturas populares en el capitalismo, Nueva imagen, México.
- **Grupo Valladolid** (1994): Cap. 5. Conclusiones finales en La comprensión de la Historia por los adolescentes. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- Hiller, F. y otras (coord.) (2014) Lenguajes artísticos y formación docente. Historia de una experiencia, Filo:UBA, Buenos Aires.

- **Kisilevsky, M. y Veleda, C.** (1990) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. IPE – UNESCO, Buenos Aires.
- **Loyola, C. y Spravkin, M.** (2010) “La interacción de los alumnos del Profesorado de Nivel Inicial y Primario con objetos artísticos: aportes para la formación inicial”. En Revista praxis Educativa (595-2069). Bahía, Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía.
- **Mirzoeff, N.** (2003) Una introducción a la cultura visual, Paidós, Barcelona.
- **Oliveras, E.** (2007) La metáfora en el arte, Emecé Editores. Buenos Aires.
- **Pipkin, D.** (coord.) (2009) Capítulos 5 y 6 en Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media. Ediciones La Crujía. Serie del Dicho al Hecho. Buenos Aires.
- **Spravkin, M.** (2006). “La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte”. En Alderoqui, S. (comp.), Museos y escuelas: socios para educar. Paidós, Barcelona, 1º ed. 1996.
- **Tenti Fanfani, E.** (2007) La escuela y la cuestión social, Ensayos de Sociología de la educación, Siglo XXI, Argentina.
- **Terigi, F.** (2007) “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar” En FRIGERIO, G y DIKER, G (comps.) Educar: (sobre) impresiones estéticas (87-97) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- **Tiramonti, G. y MONTES, N.,** (2009) La escuela media en debate, editorial Manantial, FLACSO, Buenos Aires.
- **Vezub, L.** (1994) "La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia", en Entrepasados, Revista de Historia. Año IV. Nº 7, Buenos Aires.