



## **Las imágenes en los procesos de enseñanza en el nivel superior.**

EJE N° 5. Tecnicidades.

Reseña de Investigación

Cappadona, Ana Paula  
UBA. [ani.cappadona@gmail.com](mailto:ani.cappadona@gmail.com)

Saez, Virginia  
UBA- [virginiasaez27@gmail.com](mailto:virginiasaez27@gmail.com)

### **RESUMEN**

El uso de imágenes en los procesos de enseñanza nos convoca a analizar los propósitos pedagógico- didácticos en torno a su inclusión dentro de los procesos de alfabetización visual que el mundo contemporáneo resignifica permanentemente. Nos orientamos a focalizar sobre las demandas cognitivas que se inauguran desde la propuesta docente en torno a las imágenes dentro del nivel superior, concebidas como instrumento de mediación que contribuye a la construcción de saberes por parte de los/as estudiantes. Aspiramos a explicitar brevemente alguna de las hipótesis interpretativas preliminares en torno a las nuevas alfabetizaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, tales conjeturas son construidas a partir de un proceso de investigación en curso que indaga el uso de los medios digitales en el nivel.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente- Medios digitales- Imágenes- Enseñanza de las Ciencias Sociales.



## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo aún en proceso de una investigación de posgrado que se focaliza en el análisis de los medios digitales en el nivel superior, enfatizando en la formación docente. A modo de introducción compartimos que en la formación docente el sujeto se forma ayudado por mediaciones (Souto ,2016), la formación no es en aislamiento sino que es en relación con otros, sean estos otros sujetos u objetos culturales, con los cuales es posible vincularse. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han sido en este último tiempo el vehículo para construir un escenario continente donde sea posible construir un lazo social que promueva la construcción de nuevos aprendizajes (Mazza, 2020). Por lo que, los distintos recursos que han sido elaborados y seleccionados por los/as docentes durante este periodo han sido elementos que han mediado en la formación de los/as estudiantes del nivel superior. En relación a ello nos preguntamos: en qué medida tales recursos contruidos interrogan al sujeto, a sus saberes previos ; cuál es el tipo de demanda cognitiva que se promueve en relación a recursos seleccionados o contruidos; o bien cuál es el tipo de vínculo con las nuevas tecnologías que se promueve, consumidores/as, productores/as de contenidos, etc.

En la cultura contemporánea las imágenes han adquirido un peso significativo por lo que su inclusión en los procesos de enseñanza supone interpelar las formas de conocimiento que habilitan, qué posibilidades de construcción de saberes proponen y qué andamiajes podrían favorecer para el conocimiento de lo social. Nos hallamos ante un escenario sociocultural donde la formación docente encuentra el desafío permanente de dialogar con su presente, de abordar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asumiendo la no neutralidad de las mismas, hacia promover procesos de lectura que habiliten a reflexionar sobre otras formas de producción y circulación de saberes (Leal, 2022). Ello supone el desafío de construir propuestas situadas, que atiendan los consumos culturales contemporáneos y conciban a la escuela como institución porosa (Lion, 2012) permeable a los nuevos modos de construir conocimiento. Lo que nos convoca a reflexionar sobre el rol

docente no como un/a coleccionista de recursos, sino como un/a curador/a de contenidos, que reinterpreta los contenidos en el marco de una producción propia que le otorga un sentido singular (Barletta, 2020). Es decir, el/la docente como curador/a resignifica los recursos disponibles en función de sus intencionalidades pedagógicas, al mismo tiempo que les otorga un sentido que reviste de un carácter ético- político su práctica de enseñanza. Focalizando en el trabajo con imágenes en la formación docente, aspiramos a analizar: los propósitos pedagógicos que sostienen su inclusión y la resignificación que realizan los/as docentes de los recursos disponibles desde posicionamientos ético-políticos diversos.

El abordaje de los recursos visuales y audiovisuales en formación docente se inaugura desde una pedagogía crítica que ponga en tensión perspectivas instrumentales (Giroux, 2013), hacia focalizar en la responsabilidad social que revisten nuestras propuestas de enseñanza. Podríamos aventurarnos hacia problematizar una alfabetización que recupere el pensamiento freireano, como una práctica reflexiva sobre los usos que le atribuimos a los productos culturales que mediatizan los procesos de enseñanza e inviten a dar y dejar tomar la palabra (Cornu, 2008) por parte de los/as jóvenes; hacia una alfabetización digital y mediática que identifique la necesidad de su permanente actualización sobre premisas reflexivas y críticas en torno al ejercicio de la ciudadanía.

### **Dimensión metodológica e hipótesis interpretativas preliminares**

El abordaje metodológico de la investigación es cualitativo, aspiramos a comprender el uso de los medios digitales en el nivel superior particularmente la formación docente, focalizando en la enseñanza de las ciencias sociales en dos institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi”* y el *Instituto Superior del Profesorado “Dr. J.V. González”*. En el primero hemos observado clases de *“Enseñanza de las Ciencias Sociales II”* relativas al Profesorado de Educación Primaria, mientras que en el segundo hemos observado clases de *“Historia Argentina y Americana I”* del Profesorado de Historia orientado al nivel medio y superior.

Nos orientamos hacia realizar una contribución significativa en términos comprensivos, formulando hipótesis interpretativas (Sirvent, 2005) que promuevan la construcción de



un conocimiento pedagógico y didáctico sobre la inclusión genuina (Maggio, 2018) de los medios digitales en los procesos de enseñanza. La perspectiva educativa adoptada en esta investigación, se focaliza en las pedagogías críticas, para el análisis de las diversas articulaciones entre los medios digitales y los procesos de enseñanza desde múltiples dimensiones. En lo que remite a los instrumentos de recolección de datos, los registros observación son abiertos con la intención de captar sentidos y singularidades además de aspectos recurrentes. Del mismo modo que, las entrevistas son semi-estructuradas a modo de esquema sobre los tópicos a conversar (Valles, 2002) con estudiantes y docentes.

El desarrollo de las observaciones realizadas en la asignatura “*Enseñanza de las Ciencias Sociales II*” hemos advertido que el uso de las imágenes en la propuesta de enseñanza ocupa un lugar significativo ya que, la demanda cognitiva por parte del docente se centra en convocar a los/as estudiantes a analizar las imágenes propuestas con el objetivo de advertir rasgos de la época colonial, sus nexos con el momento presente y la arquitectura actual de la Ciudad de Buenos Aires. Las imágenes no ocupan un lugar subsidiario en la construcción del conocimiento sobre tal momento histórico sino que ocupan un lugar central para resignificar escenarios sociales cotidianos para los/as futuros/as docentes, e interpelar posicionamientos ético-políticos de los sujetos en ellas involucrados. Las orientaciones docentes se focalizan en torno a la pregunta de *cómo acercar la realidad social a los/as niños/as del nivel primario*, allí la referencia a las imágenes aparece en reiteradas oportunidades en el transcurso de las clases observadas, en demandas como: contrastar la arquitectura de un tiempo pasado con el presente de un mismo escenario físico (Plaza de Mayo, estaciones de trenes y subtes, puertos, calles centrales del casco de la ciudad, etc.); analizar vestimentas de época y advertir a partir de ellas el posicionamiento social de los sujetos implicados; identificar la presencia de distintas comunidades que pueblan la Ciudad de Buenos Aires desde inmigrantes europeos, afrodescendientes, etc.; así como también, indagar sobre la prensa de distintos momentos históricos, portadas de diarios y revistas de época que apelan a recursos visuales y textuales para explicitar posicionamientos sociales y sostener intencionalidades comunicativas. Advertimos que las imágenes se abordarían como un



instrumento que permite andamiar la comprensión de la realidad social desde múltiples dimensiones (arquitectónicas, demográficas, etc.)

Enseñar a leer y escribir en un escenario donde la imagen ya no ocupa un lugar subsidiario a la escritura, tal como podríamos observar en los tradicionales manuales escolares, implica interpelarnos sobre el tipo de conocimiento que habilita a construir, en pos de focalizar críticamente sobre aquellas propuestas que tienden a monopolizar los sentidos y significados que se construyen en torno a los recursos visuales que mediatizan los procesos de enseñanza. Compartimos que la imagen es una práctica social de representación, que no se agota en una interpretación y lectura única, por lo que amerita un trabajo individual o colectivo donde sea posible advertir los sentidos que le imprimimos, por lo que el entendimiento de una imagen no va por fuera de lo discursivo (Dusse, 2007) donde se imbrica lo emocional. Por ello resulta interesante situar la propuesta de enseñanza *“(...) en el contexto de culturas visuales, que definen lo que es visible y lo que es invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto”*(Dussel, 2007: 8) .

Las nuevas tecnologías nos invitan a reflexionar sobre los distintos soportes expresivos a partir de los cuales docentes y estudiantes se posicionan como consumidores/as y productores/as de conocimiento, valiéndose de nuevas formas de representación y mediación del mundo que el entorno digital habilita (Augustovsky, 2012). Es decir, las nuevas tecnologías posibilitan nuevos modos de representación al mismo tiempo que se articulan con actos de pensamiento (Augustovsky, 2012) que involucran cognitiva y emocionalmente a los/as estudiantes, lo que podría movilizar la construcción de aprendizajes significativos.

### **La función cognoscitiva de la imagen.**

Al interrogarnos sobre el tipo de conocimiento que las imágenes posibilitan, implica además contemplar que no es un saber puramente visual sino que supone discursos diversos que la resignifican según determinadas intencionalidades. Tales discursos tienen la potencialidad de ampliar o bien empobrecer nuestra mirada (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), de modo tal que los discursos que forjamos en torno a los recursos visuales y audiovisuales exigen una mirada atenta que no parcialice los sentidos susceptibles de construir, habilitando una diversidad de



significaciones en función de los/as intérpretes. En ocasiones las propuestas pedagógicas utilizan las imágenes a modo ilustrativo de un proceso, fenómeno, acontecimiento social, etc., lo que consecuentemente conduce a la búsqueda de un sentido conceptual previamente establecido, siendo las imágenes un mero reflejo de las palabras (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), y nos aventuraríamos a decir con un sentido unívoco. Compartimos que el trabajo con imágenes involucra activamente la percepción, podrían conducir a los/as estudiantes a una implicación subjetiva responsable (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021) con determinadas problemáticas sociales; allí resultaría significativo interrogarse sobre las intencionalidades de los/as productores/as, qué lecturas intentarían promover y con qué discursos podría tejer diálogo con las imágenes propuestas. La formación docente inicial se halla ante el desafío contemporáneo de reflexionar en torno a una pedagogía de la imagen que comprenda los sentidos diversos que se construyen en torno a los recursos visuales y audiovisuales sobre los cuales pueden construirse las propuestas de enseñanza, por lo que resulta necesario identificar el tipo de demanda cognitiva a la que aspira cada propuesta en singular. Es decir, las imágenes pueden proponerse como ilustrativas de un fenómeno a las cuales se le atribuyen una significación preestablecida y previsible por quien enseña; o bien pueden introducirse para impulsar el análisis desde la conflictividad o incomodidad que inaugura en cada sujeto, colocar en tensión supuestos estereotipados, intencionalidades de los/as creadores/as, tensionar los discursos ideológicos que las sostienen, etc.

Podríamos argumentar en esta instancia que desde una perspectiva crítica se tiende a combatir una mirada ingenua que presupone los/as estudiante/as desde un rol pasivo cuya capacidad analítica en torno a aquello que consume requiere ser andamiada. Las propuestas pedagógicas que se forjan desde esta perspectiva reducen en ocasiones la capacidad argumentativa de los/as jóvenes en torno a sus consumos, los saberes desde donde construyen sus lecturas, y en ocasiones ignora el rol activo que muchos/as tienen en la producción de imágenes y contenido audiovisual que circula en el mundo contemporáneo a través de las redes sociales. Es decir, sostenemos que las propuestas en la formación docente inicial ameritan una orientación hacia pensar a sus destinatarios/as como productores/as, consumidores/as, como sujetos socialmente inscriptos, que capturan la realidad contemporánea conflictiva y controversial en



diversas imágenes que difícilmente la propuesta curricular recupera para contribuir a la comprensión del momento presente. Precisamente compartimos que las producciones que circulan en las distintas redes sociales podrían adquirir cualidad de provocadoras (Anijovich y Cappelletti, 2020) de inéditas reflexiones ya que:

*“(…) nuestra aparición individual en el ámbito social está mediada por un conjunto de imágenes como las que compartimos en las redes donde la dimensión política y la privada, lo lúdico y lo profesional no son fáciles de distinguir” (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021: 33).*

Consideramos que resulta apremiante forjar tales espacios de reflexión que conduzcan dentro de la formación docente inicial a repensar el rol de educador/a en la sociedad contemporánea y convoquen a los/as estudiantes a problematizar los contenidos curriculares en torno al conocimiento de lo social en distintas temporalidades.

## Conclusiones

A modo de cierre consideramos que las propuestas de enseñanza hasta el momento analizadas intentarían convocar los/as estudiantes a experimentar nuevos modos de mirar, considerando perspectivas diversas, por lo que la imagen no sólo ilustra un momento histórico social dado sino que es parte constitutiva de un proceso de enseñanza que busca captar la conflictividad de una época, la incomodidad con respecto a las formas de representación de ciertas poblaciones, e identificar en ellas posiciones ideológicas e intencionalidades ético-políticas de quien las produce. Por ello estimamos apremiante una formación en el lenguaje visual y audiovisual que se promueva desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sostenemos que las imágenes resignifican la conformación identitaria de los sujetos de la educación e interpelan el universo simbólico en el que se enmarcan los intercambios intersubjetivos contemporáneos. La incorporación de las imágenes a los procesos de enseñanza adquiere centralidad como recurso con una entidad y lenguaje singular que nos invita a reflexionar en las oportunidades que amplían para la construcción de los saberes propuestos.

## Bibliografía de referencia

- ❖ Anijovich, R. y Cappelletti, G (2020) “El sentido de la escuela secundaria”.



Buenos Aires. Paidós.

- ❖ Augustowsky, G. (2012) El arte en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- ❖ Barletta, C. (2020). Clase 5: Los recursos y materiales didácticos digitales en la formación docente. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ❖ Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, (2021). Leer imágenes “Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela”. Ministerio de Educación de la Nación argentina.
- ❖ Cornu, L. (2008):“Lugares y formas de lo común”. En Frigerio G., Diker G. (Comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Del estante editorial, Buenos Aires.
- ❖ Dussel, Inés. (2007). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Ponencia presentada en el seminario virtual “Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior”. Instituto Nacional de Formación Docente. Bs As. Argentina. Disponible en: <https://es.slideshare.net/PabloBison/los-desafos-de-las-nuevas-alfabetizaciones-las-transformaciones-en-la-escuela-y-en-la-formacion-docente>.
- ❖ Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 13-26. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.
- ❖ Leal, M (2022) “Alfabetización digital: desafíos de la formación docente para una ciudadanía crítica”. Navegando la infodemia con AMI, alfabetización mediática e informacional. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- ❖ Lion, C. (2012) “Pensar en red. Metáforas y escenarios”. En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo.
- ❖ Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.





- ❖ Mazza, Diana (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”. Documento 7. CITEP, Universidad de Buenos Aires.
- ❖ Sirvent M. T. (2005). Lógica y metodología de la investigación: los pares lógicos y su traducción en procedimientos de la cocina de la investigación social. Gráficos comparativos. En Sirvent M.T. El Proceso de Investigación (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- ❖ Souto, Marta (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 6 y 7 (selección).
- ❖ Valles, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.