

El gusto estético en la escolaridad elemental argentina en torno al Primer Centenario de la Revolución de Mayo (1910)

Fecha de recepción: agosto 2014

Fecha de aceptación: noviembre 2014

Versión final: marzo 2015

Patricia Andrea Dosio (*)

Resumen: El propósito de este trabajo es indagar desde una perspectiva histórica los vínculos entre arte y educación. Específicamente, se trata de una exploración de algunos aspectos en torno a la formación del gusto estético en las escuelas primarias públicas en la época del Primer Centenario (1910). En este sentido, se analiza el aporte de los artistas visuales al debate educativo sobre la instauración de la estética en la escuela y en las materias artísticas del nivel primario, a partir de la convocatoria lanzada por el presidente del Consejo Nacional de Educación en 1909, en un contexto signado por la cuestión nacional.

Palabras clave: gusto estético – arte - ambientación –escuela primaria - historia del diseño y arquitectura - dibujo - estética – arquitectura

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

Consideraciones preliminares

El propósito de este trabajo es indagar desde una perspectiva histórica los vínculos entre arte y educación¹. Específicamente se trata de una exploración de algunos aspectos en torno a la formación del gusto estético en las escuelas primarias públicas en la época del Primer Centenario. Hacia 1910 en la Argentina la cuestión social y el estímulo del sentimiento patrio se asociaron al pensamiento estético e higienista y a la lucha contra el anarquismo. Eran tiempos de fuerte conflicto político y revuelta social. Las rencillas dentro del grupo dominante, la situación militar y el accionar de la oposición política, más las huelgas y otras movilizaciones de trabajadores, marcaron el pulso del período. Esta situación se hizo sentir asimismo en el terreno educativo, tanto en la enseñanza estética en la escuela como en el diseño y arquitectura escolares.

En ese marco, las ideas de solidaridad y de disciplina social se presentaron como uno de los problemas de urgente resolución desde la educación. Éste fue el objetivo central de la nueva gestión del Consejo Nacional de Educación² a partir de 1908, con la asunción del Dr. José María Ramos Mejía. Su proyecto de encauzar el campo educativo hacia el sentimiento de lo nacional se estructuró sobre bases estéticas. De este modo, el cultivo del buen gusto, no solo en relación al arte sino también referido a todos los aspectos de la vida cotidiana, era el cultivo del buen comportamiento, del mantenimiento del orden y de la moral.

A su vez, esta empresa se halló en consonancia con el proyecto de los artistas coetáneos empeñados en el desenvolvimiento de las artes a través del desarrollo de sus instituciones y de la educación estética del grueso de la población. Era evidente que la formación del público se tornaba fundamental para el progreso del arte y la gestación de una escuela artística nacional que, además, desde la óptica de la época constituía una medida de civilización.

En este sentido, el artículo analiza el aporte de los artistas visuales al debate educativo sobre la instauración

de la estética en la escuela en general y en las materias artísticas del nivel primario en particular, a partir de la convocatoria lanzada por el presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1909, en un contexto signado por la cuestión nacional.

Cabe señalar que la educación artística en la instrucción común durante el período acotado constituye un tópico poco atendido por la historia del arte local, pese a su relevancia para los estudios sobre la recepción artística y, desde el punto de vista educativo, sobre la constitución de las materias escolares que afectó luego la educación visual dentro del plano de las asignaturas artísticas. Por otra parte, este trabajo se halla en consonancia con recientes investigaciones centradas en objetos de estudio semejantes. Esto es, la formación e historia de las materias escolares y sus vínculos con la construcción de la identidad nacional³.

Las reformas de José María Ramos Mejía en el CNE

Intelectual y hombre de ciencia, José María Ramos Mejía (1842-1914) fue impulsor de la doctrina positivista en el Círculo Médico desde sus tiempos de estudiante, aparte de su marcado interés por las disciplinas históricas. Como escritor, sus interpretaciones sobre las multitudes argentinas se convirtieron en referentes ideológicos de la clase dominante argentina. Desde su óptica, no tenía lugar el temor a la multitud; por el contrario, la percibía como masa a instruir, factible de ser educada, moldeada. Al asumir sus funciones en el área educativa, Ramos Mejía redefinió el rol del Consejo Nacional de Educación con la finalidad de que adquiriera una participación central y activa en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, sencillamente “porque [el Consejo] es el encargado de orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional” (Ramos Mejía, 1909:3).

Asimismo, Ramos Mejía puso en marcha una serie de propuestas y reformas que apuntaban a la implementación de una mejora estética del ambiente y de la arquitectura escolar. Esta iniciativa pretendía la generación

de un entorno donde primara la información visual orientada a despertar sentimientos patrióticos de acuerdo a determinados criterios de estética y gusto. Se trataba de una ampliación de lo estético en el ámbito escolar: “veinte años atrás, hablar de educación estética en la Escuela Primaria, era un atrevimiento que colocaba al que tal hacía en el grupo de los que ambicionan salir de la vulgaridad á todo trance, utilizando medios violentos y paradójicos. Hoy día, la situación ha cambiado” (Guillén, 1913:48). Sin duda, se iniciaba el interés por la formación estética en consonancia con desarrollos internacionales, pero se recortaban logros previos. En efecto, en los primeros años de la centuria, el pintor Martín A. Malharro (1865-1911) había renovado la enseñanza artística, incorporando la psicología experimental e infantil en pedagogía, sobre todo a través de la obra de Rodolfo E. Senet (1872-1938). El niño como individuo y sus propias elecciones y descubrimientos, lejos de la implantación de convencionalismos y disciplina, fueron la base de su pensamiento y gestión.

Sin embargo, su trabajo fue desatendido por las nuevas autoridades e ignorado por algunos de sus colegas. Estas confrontaciones pueden ser puestas en tensión con la naturaleza misma de una asignatura escolar. De acuerdo a Ivor F. Goodson, parafraseando a Eric Hobsbawm, toda disciplina escolar es un ejemplo de invención de tradición y el proceso de transformación que atraviesa no está exento de conflictos en tanto que constituye un campo de poder (Goodson, 1995, 2000; Hobsbawm y Ranger, 2002), al igual que el campo artístico.

La incorporación de lo estético involucró a la materia Dibujo y a la educación primaria en general, pues: “no basta saber leer, escribir, contar, etc., a nuestra especie, que vive de intelectualidad. El sentimiento estético debe cultivarse y desarrollarse en todos los ciudadanos y no ser el patrimonio de una minoría adinerada. El sentido crítico, efecto de la formación del gusto, lo aplicará el niño a los conocimientos generales” (Frumento, 1909:317). La educación integral que proclamaba el pensamiento de Ramos Mejía respondía a un ideal grecolatino donde el individuo para devenir en ciudadano libre y virtuoso debía fundar su formación en la unión armoniosa de fuerza física, moral, estética e intelectual. Se insistía en que el valor educativo de la enseñanza artística era la formación moral del ciudadano y el desarrollo integral de sus facultades, la formación del gusto y el desenvolvimiento del sentido estético.

La estética, aparte de ser percibida como un aporte al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, permitiría “colmar el vacío dejado en la escuela por la supresión de la enseñanza religiosa, en cuanto suscita emociones análogas y sugiere impulsos generosos y humanitarios” (Frumento, 1909:323). La transformación educativa de la mano del positivismo reemplazó la enseñanza de la moral religiosa por la moral cívica. La solidaridad que implicaba su enseñanza, que en la vida nacional concernía al Estado, suponía además una preparación para la vida práctica. La educación moral era infundida también a través de lo sensible “y más aun en una sociedad como la nuestra en que debe desarrollarse la moralidad a medida que aumenta la libertad” (Fusco, 1910:75). Formar al niño en un entorno estético favorecería la transmisión

de una cultura moral y el desarrollo de una sociedad armoniosa y ordenada.

A lo estético se asoció el higienismo, como beneficioso para el escolar, puesto que “después de batallar por la higiene de las escuelas, dotándolas de condiciones de salubridad, se ha caído en la cuenta de que no es suficiente que no sean dañosas á los tiernos organismos infantiles, sino que es necesario además, que no depriman el espíritu”, y coadyuven al mantenimiento de la atención (Rodríguez Codolá, 1910: 838).

También la educación del gusto estético se entretreía con la cuestión relativa a la nacionalidad (Martinelli, 1915). Para Ramos Mejía se tornaba posible administrar y moldear la masa urbana para la construcción de la nación a través de la instrucción elemental y de la creación de un entorno adecuado. Y en esta tarea se amalgamaban la formación del gusto estético y la salubridad.

En lo que atañe a sus funciones médicas, impulsado por los nuevos saberes del higienismo francés y los aportes del pensamiento bacteriológico, Ramos Mejía encaminó reformas que involucraron ambos aspectos y que incidieron en el diseño del espacio escolar y en lo atinente a la materia Dibujo. Así, por un lado, se propició la introducción de modificaciones en los espacios escolares y su ambientación, “según las exigencias de la higiene y la estética urbana, subordinando a igual criterio de salud y de buen gusto la distribución de las aulas y su decorado” (Zuberbühler, 1909:3).

Por otro lado y de un modo similar, Ramos Mejía rediseñó los programas de la materia Dibujo de forma que favoreciera la gestación de sentimientos patrios, la veneración de los símbolos nacionales, sus tradiciones y figuras heroicas bajo la gravitación de la idea de participación y solidaridad.

La noción de solidaridad conformó una de las piezas clave en las voces oficiales de la época. Se aducía que frente a ciertas carencias en la sociedad argentina, como de solidaridad y respeto mutuo, con claras referencias a los conflictos obreros de cuño anarquista que tenían lugar por entonces, el aporte de la estética contrarrestaría tales faltas, en un momento histórico de transición nacional (Reyes Salinas, 1909:93-94). En este proceso, los discursos cercanos al Primer Centenario proclamaban el estímulo del sentimiento de lo bello a través del espacio del aula y de la práctica de ejercicios de dibujo: “no se puede formar el buen gusto sino al contacto de las bellas cosas; nadie mejor que el niño se deja influenciar por el ambiente y es por eso que todo lo que le rodea deberá estar dispuesto de modo que colabore á su educación moral y estética”.

Respecto a la enseñanza del dibujo se aconsejaba su inspiración en “preocupaciones artísticas por la elección de los modelos, de las composiciones, de la buena ejecución; el uso del pincel tiene su importancia para aprender á distinguir los colores, los matices, á armonizarlos y aplicarlos con juicio” (Sluys, 1909:626). Preocupaciones artísticas y formación del gusto eran ahora los pivotes centrales de la asignatura.

Empero, la intervención de Ramos Mejía implicó mucho más que una reestructuración del programa de esta materia. Propició un corte con lo realizado hasta el momento y avivó polémicas y luchas de poder que condujeron

a un reacondicionamiento de la enseñanza de la asignatura, que fue encauzándose gradualmente a modos más tradicionales. Encaminó la materia como una pieza más de un mecanismo, la escuela, atravesada por lo estético y el arte. Acentuó el uso de la imagen en todas sus formas, teniendo en cuenta las tecnologías de la época. Así fue, tanto en la propia materia Dibujo como en otras asignaturas y en el ambiente escolar, la arquitectura y la organización del salón, en especial a medida que se aproximaban los festejos del Centenario.

Ramos Mejía representaba además una vertiente nacionalista asociada al nuevo perfil médico finisecular. Al igual que el enlace entre la cuestión social y la cuestión nacional, la educación fue abrazada por las políticas higienistas. En el contexto de las transformaciones sociales de fin de siglo, las ideas higienistas se extendieron hacia el saneamiento y regeneración de la población. En lo cultural, la higiene era portadora de los valores de la civilización, de sus pautas de comportamiento, entre ellas, formar la apreciación y valoración estéticas adecuadas en todos los sectores de la población. Este último aspecto fue asimismo bandera de la elite de artistas del campo artístico porteño, entre ellos Eduardo Schiaffino, quien diera su apoyo a la campaña de Ramos Mejía.

El aporte de los artistas visuales de la Generación del 80

Por esos años las artes visuales argentinas atravesaban una etapa de institucionalización de la mano de un grupo de artistas conocidos como la Generación del 80, empeñados en la difusión del arte y en la educación del gusto de un público amplio y heterogéneo. Estos artistas habían fundado hacia 1876 la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (SEBA) con el objetivo primordial de dar impulso al desarrollo artístico en el país mediante la gestación de espacios de difusión de las tendencias europeas, publicaciones especializadas, debates, promoción de exposiciones y apoyos económicos.

Se trataba de un grupo de artistas y aficionados de formación europea, encabezado por Eduardo Sívori (1847-1918) y su hermano mayor Alejandro, acompañados por Julio Dormal (1846-1924), Eduardo Schiaffino (1858-1935), Reinaldo Giudici (1853-1921) y Alfredo Paris (1846-1908), entre otros. Posteriormente, se sumaron otros artistas como Severo Rodríguez Etchart, Ernesto de la Cárcova, Augusto Ballerini, Graciano Mendilaharsu, Ángel Della Valle, que crearon en 1893 El Ateneo, entidad encargada de la organización de las primeras exposiciones de arte. Fue asimismo el núcleo gestor de la fundación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) en 1896.

Eduardo Schiaffino, primer director del Museo, estaba empeñado en una empresa estética de magnitud que involucrara, aparte de las artes visuales y la creación de instituciones, al diseño urbano, la formación de los artistas, la eliminación de gravámenes para la importación de piezas artísticas y la educación del sentimiento estético en el gran público.

Fue hacia el año 1909 cuando Schiaffino halló una oportunidad para canalizar sus propósitos. Junto con el artista Ernesto de la Cárcova y el historiador del arte Carlos Zuberbühler, respondió a la consulta de Ramos Mejía sobre la introducción de lo estético en la escuela. Las

tres personalidades del arte de entonces manifestaron su respaldo a las iniciativas del presidente del Consejo Nacional de Educación y elaboraron propuestas de implementación que fueron editadas en el órgano del CNE, la publicación *El Monitor de la Educación Común*. Las propuestas de los artistas traducían la misma ecuación: estética e higienismo en pos de la responsabilidad ciudadana, extendiendo el cultivo del buen gusto al cultivo del orden y de la moral.

Schiaffino en su informe apuntó que la irregularidad, los excesos y la diversidad que podía observarse en la ciudad, en los interiores de algunas casas y en varios productos gráficos se asociaban al mal gusto, de la misma manera que la diversidad cultural o los excesos y vicios en los hábitos de vida, eran las malas costumbres de los sectores populares que el programa higienista debía sanear. Al mismo tiempo, marcaba una diferencia, oponiendo la idea de la multitud vil librada a sus pasiones, a una ciudadanía responsable. Y el ciudadano responsable no era obra sino de la escolarización en un ambiente saludable y confortable. Además, tales “pasiones” podían fácilmente identificarse con las ideologías extremas.

En el reporte de Carlos Zuberbühler, sucesor de Schiaffino en la dirección del MNBA, se postulaba que la acción del buen gusto debía adaptarse al niño a través de ejercitaciones metódicas, graduales e intensivas. Debían contemplarse desde la encuadernación de los libros hasta las actitudes del maestro y la decoración de los muros del aula, todos en armonía dominados por principios de sencillez elegante, que no son privilegio exclusivo de las obras expuestas en los museos.

Asimismo, Zuberbühler planteó los beneficios que podrían acarrear al proceso de enseñanza y aprendizaje la renovación constante, favorecedora de la incitación de la curiosidad y el mantener el interés en los niños. Otro punto fuerte fue la idea de extender el espacio estetizado de la escuela al hogar, y la neutralización del medio y su acción perniciosas, donde el mal gusto dominante es contagioso. Aquí se aproxima a Schiaffino en su crítica de los “interiores de algunas casas” populares y el uso de algunas producciones gráficas de baja calidad que contaminarían el buen gusto.

Ernesto de la Cárcova, por su parte, aseveraba la conveniencia de que la educación estética del niño comenzara justamente en la escolaridad elemental. Ello se debía a la carencia en el país, en comparación con las naciones europeas, de una tradición artística. A este fin concurrirían con éxito la utilización de reproducciones que la industria moderna había perfeccionado en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos.

Además, señalaba la relevancia de una clase dinámica fundada en una explicación dialogada, al ponderar la importancia de las conversaciones del maestro con el alumno para despertar el sentimiento estético y encaminar el buen gusto de los párvulos. Del mismo modo, ponderaba la práctica del dibujo como agente cultural eficaz, factible de ser perfeccionado luego dentro del mundo utilitario y profesional.

Por medio de lo sensible se infundiría educación moral “y más aun en una sociedad como la nuestra en que debe desarrollarse la moralidad a medida que aumenta

la libertad” (Fusco, 1910:75). Formar al niño en un entorno estético favorecería en consecuencia el desenvolvimiento de una sociedad armoniosa y ordenada, librada de conflictos.

Desde este pensamiento, la materia Dibujo contribuía a una enseñanza moral, suministrando racionalmente predisposiciones y comportamientos. También lo hacía adicionando una dimensión visual, al introducir a los jóvenes en hábitos de observación dirigida y revisada y al incentivar el uso de determinadas imágenes que respondían a un repertorio patrio específico: símbolos y figuras heroicas, tradiciones, episodios históricos y paisajes típicos. Esta iconografía además era enseñada con ejercicios de copia que implicaba la generación de representaciones repetitivas que se adecuaban a la misma metodología aplicada en otras materias, especialmente Historia (ver Carretero y Voss, 2004). Se trataba de un aprendizaje basado en la articulación de relatos fundacionales, efemérides y figuraciones patrias, que apelaban a la afectividad y emoción para la construcción de lazos de identificación y pertenencia. En este sentido, la materia Dibujo participaba en la configuración de una trama de relatos visuales por medio de retratos, íconos y símbolos patrios. Al lado del dibujo, el uso didáctico de la imagen, las salidas escolares, las revistas ilustradas, la decoración móvil y la organización arquitectónica, fueron otros tantos medios para propiciar la educación estética y patriótica.

Ideas finales

La elite del campo artístico coincidió en sus ideales y perspectivas con el proyecto educativo nacional de Ramos Mejía. La educación integral que proclamaba su pensamiento respondía a un ideal donde el individuo para devenir en ciudadano libre y virtuoso debía fundar su formación en la unión armoniosa de las fuerzas física, moral, estética e intelectual. Tal vez, su convocatoria a los miembros destacados del ámbito artístico fue guiada por esta idea de unidad armoniosa, pretendiendo armonizar a los distintos sectores de la cultura nacional en la búsqueda de una misma finalidad. Estos aspectos también se insertaban en la escuela como factores concurrentes a la formación moral y cívica del niño por medio de la enseñanza específica del dibujo.

Notas:

¹. Este artículo forma parte de una investigación mayor sobre la configuración del dibujo como disciplina escolar de la escuela primaria pública bajo el orden liberal conservador en Buenos Aires durante el periodo 1880-1916.

². El Consejo Nacional de Educación fue un organismo dependiente del poder ejecutivo encargado de los establecimientos de enseñanza primaria pública.

³. Así se detecta con respecto a las asignaturas Historia (Carretero y Voss, 2004; Bertoni, 2001), Geografía (Quintero Palacios, 1995) y Literatura (Bombini, 2004), las prácticas de lectura y escritura (Cucuzza y Pineau) y las materias de la rama de las ciencias exactas y naturales (Gvirtz, Valerani y Cornejo, 2001).

Referencias bibliográficas

- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*, Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bunge, C. (1910) *La educación y la disciplina social. El Monitor de la Educación Común*, 23 (449), 327-340.
- Carrasco, A. (1947) *Lo que yo vi desde el 80... Hombres y episodios de la transformación nacional*, Buenos Aires: P.B.O.C.M.O. Citado en: Pellettieri, O. (1980) *Testimonios culturales argentinos: la década del 10*, Buenos Aires: Belgrano.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Cucuzza, H. (dir.), Pineau, P. (codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De la Cárcova, E. (1909) *La educación estética en la escuela. El Monitor de la Educación Común* (436), 30-32.
- García Martínez, J. A. (1985) *Arte y enseñanza artística en la Argentina*, Buenos Aires: Fundación Banco de Boston.
- Goodson, I. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corregidor.
- Goodson, I. (2000) *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro.
- Guillén, C. (1913) *Educación estética. El Monitor de la Educación Común*, 45 (484) 48-56.
- Gvirtz, S., Aisenstein, A., Valerani A. y Cornejo, J. (2005) *The Natural Sciences in The Schools: tension in the modernization process of Argentine society (1870-1960)*. Science & Education. Kluwer Academic Publishers, 10 (6) 545-558.
- Fusco, M. (1910) *Cultura moral. El Monitor de la Educación Común*, 32 (445), 75-83.
- Frumento, L. (1909) *La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria. El Monitor de la Educación Común* 30 (439) 314-323.
- Hobsbawn, E. y Ranger. T. (2002) *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.
- Manzi, O. (s.f.) *Sociedad Estímulo de Bellas Artes*, Buenos Aires: Publicaciones Atenas.
- Martinelli, C. (1915) *El dibujo y los maestros. El Monitor de la Educación Común*, 53 (508), 625-631.
- Quintero Palacios, S. (1995) *Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)*. Territorio (7) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ramos Mejía, J. (1909) *La escuela argentina en el Centenario*. Proyectos del presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. José María Ramos Mejía. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Rodríguez Codolá, M. (1910) *El arte en la enseñanza primaria. El Monitor de la Educación Común*, 32 (445) 838-846.

Salinas, R. (1909) *El niño en la escuela necesita ser dirigido. El ambiente escolar*. El Monitor de la Educación Común, 29 (436) 93- 94.

Schiaffino, E. (1933) *La pintura y la escultura en la Argentina: 1783-1894*, Buenos Aires: Ediciones del Autor.

Schiaffino, E. (1896, 26 de diciembre) *Discurso inauguración del Museo Nacional de Bellas Artes*, La Nación.

Schiaffino, E. (1909) *Educación estética. El Monitor de la Educación Común*, (436) 21-29.

Sluys, A. (1909) *Nuevo programa de educación estética. El Monitor de Educación Común*, 29 (436) 626-630.

Zuberbühler, C. (1909) *El arte en la escuela. El Monitor de la Educación Común*, (436), 3-20.

Keywords: Aesthetic taste - art - primary -school atmosphere - history of design and architecture - design - aesthetic - Architecture

Resumo: O propósito deste trabalho é investigar desde uma perspectiva histórica os vínculos entre arte e educação. Especificamente, trata-se de uma exploração de alguns aspectos em torno da formação do gosto estético nas escolas primárias públicas na época do Primeiro Centenário (1910). Neste sentido, analisa-se o contributo dos artistas visuais ao debate educativo sobre a instauração da estética na escola e nas matérias artísticas do nível primário, a partir da convocação lançada pelo presidente do Conselho Nacional de Educação em 1909, num contexto signado pela questão nacional.

Palavras chave: Gosto estético – arte - ambientação –escola primária - história do design e arquitetura - design - estética – arquitetura

(*) **Patricia Andrea Dosio:** Licenciada en Artes (Universidad de Buenos Aires). Posgrado en Educación (FLACSO). Docente de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Abstract: The purpose of this paper is to investigate from a historical perspective the links between art and education. Specifically, it is an exploration of some aspects regarding the formation of aesthetic taste in public primary schools in the era of the First Centenary (1910). On this regard, the contribution of visual artists to the educational debate on the introduction of aesthetics in school and in the arts subjects at primary level, from the call made by the president of the National Council of Education in 1909 is analyzed, in a context marked by the national question.

El valor de la imagen en la investigación social

Analía Faccia (*)

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Resumen: Bajo los supuestos teóricos y metodológicos de la Sociología Visual, a través del presente escrito se propone una reflexión sobre el trabajo con imágenes en el marco de las clases de Metodología de la Investigación Social desarrolladas en distintas universidades e institutos de formación terciaria. Fundamentalmente, se pretende destacar la relevancia que poseen los recursos visuales para la identificación, descripción y comprensión de los procesos sociales, como en soportes icónicos que habilitan el análisis y conocimiento de la realidad social.

Palabras clave: imagen – metodología - investigación social - fotografía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 127]

Durante las clases en las que se imparten conocimientos metodológicos para el conocimiento científico de un ámbito específico de la realidad, en líneas generales, los alumnos plantean un problema de estudio, lo cual implica generar una idea y estructurarla, diseñar los objetivos de la investigación, fundamentar la propuesta y contextualizarla. A su vez, definen la metodología a través de la cual se proponen recolectar la información y construyen un adecuado marco teórico. Luego, en los casos en que se propongan ir más allá de objetivos meramente exploratorios y/o descriptivos, y se orienten a la explicación de algún fenómeno particular de la realidad, elaboran una o varias hipótesis que guían el trabajo. A

continuación, continúan con el procesamiento de los datos y su análisis y, por último, realizan una síntesis que se expone mediante la elaboración de un informe final y un póster capaz de integrar de modo significativo los hallazgos de la investigación.

En este contexto, en las aulas se reflexiona sobre los principales paradigmas teórico metodológicos en Ciencias Sociales -como lo son el Paradigma Funcionalista, el Paradigma del Conflicto y el Paradigma Interpretativista- y sobre los principales instrumentos de recolección de datos que de estos paradigmas se desprenden, y que se traducen en herramientas de tipo cuantitativas