

Alfabetización visual - los aprendizajes ocultos en el entramado social de la imagen

Griselda Osorio

Profesora Sup. en Artes Plásticas. Lic. en Pintura Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Historia de la Cultura Argentina. Esc. Manuel Belgrano. Pre-universitaria. Univ. Nac. de Córdoba . Prof. de Técnicas y Materiales de Pintura- Prof. de Práctica de la Enseñanza del Dpto. Artes Plásticas Univ. Nac. de Córdoba. Investigadora SECyT. UNC. Coordinadora del Programa de Extensión Arte-Sociedad. Fac. de Filosofía y Humanidades UNC. Evaluadora Nacional de Proyectos de Extensión.

Resumen

Este trabajo indaga sobre los desafíos de la escritura para los chicos, más precisamente sobre la imagen que acompaña esa escritura, que configura el texto escolar en las Escuelas Interculturales Bilingües de la región de Capioví, Misiones, y de cómo éstas se relacionan con los procesos constitutivos de subjetividades en los niños mbya-guaraníes que asisten a las mismas. Pensamos que es necesario ahondar en las perspectivas cognitivas y culturales que abren el campo de la educación artística, aquellas que señalan como potencia educativa la cultura y el conocimiento visual como una interpellación de “lo otro” de la alteridad en nosotros. La escuela intercultural bilingüe tiene no solo un desafío, sino una oportunidad, la de reflexionar, repensar los contratos fundacionales de la institución escolar en el intercambio profundo y complejo con sus estudiantes mbya.

Palabras claves: educación visual; escuela; cultura; tradición; identidad social; currículo oculto.

Introducción

Los libros dirigidos a los niños abren mundos posibles mediados por los adultos. Mundos que son un ejercicio para pensarse, para pensar a “los otros” y para pensar su propio contexto. Fue y continúa siendo un desafío para “los gran-

des” cautivar a nuestros pequeños con el relato. En ese desafío se juegan los *pases culturales*, aquellos que posibilitan transmitir y construir una continuidad cultural, que se entiende también como identidad en términos de conocimiento y familiaridad en las que interactúan el contexto social y cultural en cada lugar, en cada grupo o sector social y en cada momento histórico.

Nuestro trabajo indaga sobre esos desafíos, los de la escritura para los chicos, más precisamente sobre la imagen que acompaña esa escritura, que configura el texto escolar en las Escuelas Interculturales Bilingües de la región de Capioví, Misiones, y de cómo éstas se relacionan con los procesos constitutivos de subjetividades en los niños mbya-guaraníes que asisten a las mismas.

Las escuelas que formaron parte del recorte analizado se encuentran en la región de Capioví, al lado de la ruta nacional Nro 12, que es a su vez una ruta internacional que une nuestro país con el hermano país de Brasil. Todas ellas están emplazadas en Zona Rural, y cuentan con la asistencia de niños mbya-guaraníes en un 100%. Las escuelas que hemos visitado son:

EIB N° 766 “Irma Prestes”. *Tekoá* –aldea- “El Pocito”, Capioví, Dpto. San Martín.- EIB “*Tekoá Mini*” - Oro Verde – Instituto Aborigen Bilingüe “*Takuapí*” N° 1113. “*Tekoá Takuapí*” “Ruiz de Montoya-EIBN°848 “AUVYRAPYTA” .*Tekoá Marangatú* -Ruiz de Montoya, todas en la provincia de Misiones.

En la escuela se escribe

La escuela privilegia en los procesos de alfabetización su mirada sobre el texto escrito, la imagen es subsidiaria de él. Pero a pesar de éste lugar que ocupa en la tradición escolar, está presente en todos los espacios de la formación de los niños, enfatizando la manera en que la cultura hegemónica construye las relaciones hombre – mundo.

El libro de texto articula objetivos educacionales con

determinados contenidos disciplinarios, atravesado por un posicionamiento teórico y político acerca de lo pedagógico, esto último se expresa de manera explícita o puede estar implícitamente tejido en el interior de sus páginas. Siguiendo a Parcerisa podemos decir que un libro de texto es

[...] un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades, generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de actividades propuestas (PARCERISA ARAN, 1995, p. 36).

Asimismo, la institución escolar construye también su autoridad con los libros de texto. Ellos son soportes legitimados y legitimadores de la tarea educativa, la situación de enseñanza hace verosímil los postulados sostenidos por el texto en su trama verbal-visual. Este entramado construido por las narraciones y las imágenes que se alternan con ellas, configura el mapa de lo que la escuela requiere como soporte en la cotidiana tarea de enseñar. Así es como la imagen va funcionar dentro de un discurso que la encamina hacia un determinado territorio de significaciones. Las imágenes de los libros de texto, las de las aulas y patios de las instituciones educativas articulan objetivos educacionales de los cuales a veces los docentes no pueden dar cuenta. El poder que ellas ejercen se relaciona estrechamente con su función específica. Los usos, modos e inscripciones de las imágenes en los libros, dibujan el carácter didáctico de las mismas. Las imágenes enseñan una forma de mirar, que junto al texto verbal constituyen las *ideas de mundo*.

El libro que me nombra

Los niños de la cultura mbya-guaraní aprenden la compleja tarea de escribir y de leer en las escuelas Interculturales Bilingües, a partir de una castellanización de su lenguaje (la

cultura mbya es ágrafo), y el castellano de manera paralela. Sus maestros hablan castellano y sólo algunos de ellos el guaraní *aparaguayado*, cuentan además con la presencia del maestro Asociado Docente Aborigen (ADA, integrante de la comunidad).

El recurso didáctico utilizado para la lecto-escritura es un cuadernillo fotocopiado, en el mismo las narraciones son acompañadas por dibujos en blanco y negro. Está diagramado internamente con una división que enfrenta en una hoja el texto en castellano, a la izquierda, y el texto en mbya a la derecha.

El docente trabaja el texto a partir de la lectura y la escritura, reproduciendo el dibujo del cuadernillo en el pizarrón, a modo de modelo que acompaña la representación de los personajes de los cuales se está hablando, ellos forman parte de otros patrones, los patrones sociales y contextuales: la mamá, el papá, los abuelos, el paisaje de la aldea, los trabajos etc.

Los niños dibujan hacia el final de la clase libremente en la pizarra, pero previamente han realizado ese dibujo principal en sus cuadernos junto a la palabra escrita en mbya y en castellano.

El trabajo de los chicos es bastante arduo ya que tienen que aprender en un mismo acto la representación escrita de su lengua, que originalmente no tiene escritura y de la cual lo que se hace es una castellanización, y el castellano.

La imagen enseñante

Las imágenes de los dos cuadernillos están resueltas linealmente en blanco y negro. En ellos, las representaciones de la figura humana son muy elementales, con un trazo entrecortado y con deficiencias en el dibujo de las extremidades, algunas de las cuales no alcanzan a resolverse.

Los sujetos son representados con un atuendo que acentúa tiempos pretéritos, la mamá tiene una especie de pollera, puede inferirse que es de tejido vegetal, lleva el

torso con los senos descubiertos. También es presentada con una vestimenta más actual con blusa y pollera de tela. El papá tiene en algunos casos sólo un taparrabos con el torso descubierto y en otros es presentado con pantalón y camisa, en algunas páginas puede vérselo en actitud de cazar o de pescar. Ambas actividades, que ya la mayoría de los habitantes de las aldeas no realizan por la situación en la que se encuentra su hábitat, que ya no es más la selva frondosa, y porque los lugares en los que se asientan las comunidades, es el caso de la Aldea El Pocito, son terrenos desmontados que se han logrado ocupar.



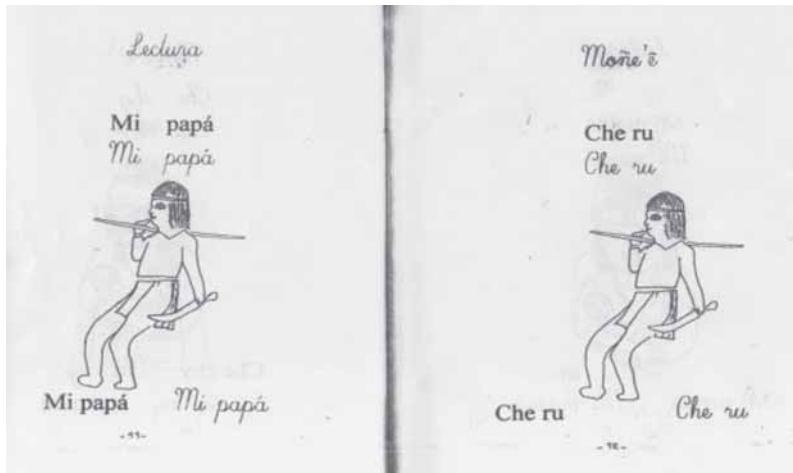
Estas imágenes que acompañan las lecturas de los niños se constituyen como un lenguaje paralelo, como una representación porque tienen la función de representar una ausencia la de la cual se habla, y se narra.

“Así se asigna a la representación un doble sentido, una doble función, hacer presente una ausencia, pero exhibir su propia presencia como imagen, y constituir con ello a quien mira como sujeto mirando” (CHARTIER, 2001, p. 78).

Los dibujos asumen un carácter de representación y esto constituye su complejidad, en tanto multiplicidad de sentidos que se desprenden de él como forma de aprehensión sensible de las ideas sobre los objetos y de conocimiento sobre los mismos.

Las imágenes, como en el caso de las presentadas: figu-

rativas con un alto grado de iconicidad, son un *registro* porque no solo interviene en su construcción un *referente* sino también la mirada de quien las realiza.



Quien mira en estos dibujos, mira a través de una ventana que presenta a los personajes como “en un cuadro”. Ventana y cuadro surgen en la modernidad con el Renacimiento, como una estrategia visual. A través de ella, se observa el mundo natural, en este caso el mundo de la aldea, los sujetos de la aldea y la vida de la aldea.

“Para esto parece mejor lo que yo hago cuando me pongo a pintar. Para pintar pues, una superficie, lo primero hago un cuadro o rectángulo del tamaño que me parece, el cual sirve como una ventana abierta, por la que se ha de ver la historia que voy a expresar”(ALBERTI, 1530 *apud* GÓMEZ MOLINA, 1995, p. 274).

La expresión visual es un intento de volver a hacer presente por medio de la imagen las ideas que tenemos de ellas.

Aprehendiendo al objeto, de modo obsesivo, para tratar de comprender nuestro ser y las relaciones que mantiene con el entorno a través de las cosas. Aprehensión intuitiva, conceptualizada o ideal, por medio de la cual lo concreto y lo diverso es pensado bajo una forma categorial (GÓMEZ MOLINA, 1995, p. 23).

Las formas categoriales de las que habla Gómez Molina son formas ancladas políticamente. En el caso de los libros, objeto de nuestro análisis, responden en términos de García

Canclini a una versión idealizada y a la vez osificada de los pueblos aborígenes. Forman parte de una interesada manera de mirar a partir de un conjunto de esencias prehispánicas, cargadas de las virtudes del pasado, en las cuales las concepciones biológico-telúricas se sustentan para defender también en el plano simbólico su identificación con los intereses nacionales de un horizonte cultural, el de los patricios y las familias oligárquicas, que niega los criterios históricos, los conflictos y las intensas luchas con los cuales se ha construido el “nosotros cultural”, un “nosotros” en conflicto.

“La dinámica histórica que ha ido constituyendo el concepto – y el sentimiento de nación, es diluida en ‘la tradición’” (GARCÍA CANCLINI, 1984, p. 09).

Siguiendo a este autor, decimos que las culturas indígenas, *se construyen en la totalidad de las relaciones sociales*, en la producción material y en la producción de significados, en las relaciones interpersonales y en las relaciones macro institucionales.

La escuela intercultural Bilingüe puede construir con las comunidades un aporte importante para la ampliación y consolidación de la cultura de los pueblos para los que trabajan, quienes necesitan resolver “su nosotros cultural”. Pensamos que la imagen que se construye cotidianamente en la institución escolar puede sumarse a la osificación de la cultura, como forma de apego a la tradición, al conservadurismo, o por el contrario, construir con los niños actores de su cultura, la capacidad de decidir sobre el uso de los recursos culturales.

Es necesario pensar en el contexto mbyá, que se debate entre la resistencia y la adecuación a la cultura nacional, produciendo una pluralidad de actualizaciones que se operan en el interior de su cultura.

Las imágenes construyen imaginarios y dibujan junto con otras expresiones un abanico posible del ser y del desear ser, las imágenes también enseñan. La escuela debe reflexionar sobre los estereotipos culturales con los que

trabaja, es decir aquellas representaciones que se cristalizan colectivamente a partir de la práctica social escolar.

El problema de la imagen como fijación y legitimación de condiciones estéticas, simbólicas y epistémicas no es una preocupación a la hora de su selección como recurso didáctico, no es un aspecto cuidado de la enseñanza en general.

Si acordamos con que la estructura significante de las imágenes acciona sobre la atención y la emoción de los educandos, vamos a entender entonces que los procesos de alfabetización no pueden ser sólo una complejidad de actividades cognitivas en el uso del lenguaje oral y escrito, sino que deben extenderse a otros tipos de alfabetización que amplían las posibilidades del conocimiento del mundo y sus relaciones.

Estos procesos los pensamos a partir de la perspectiva propuesta por Ana Borzone en tres dimensiones:

- 1) El mundo social de los niños, en el que están incorporadas las organizaciones sociales, la escuela y la comunidad.
- 2) Los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el proceso de interacción social e incide en las habilidades y los conocimientos que las personas aprenden y desarrollan.
- 3) Los procesos de alfabetización que hacen referencia a las habilidades en el uso del lenguaje oral, el lenguaje escrito y el lenguaje visual: habilidades necesarias para ingresar al mundo del conocimiento (BORZONE *et al.*, 2004).

Los dibujos del libro entraman una serie de significados que los niños mbya a los que van destinados, deben considerar como la configuración de unas formas para su valoración. Estas se construyen como un pensamiento, como un conocimiento. Entender la educación visual dentro de la perspectiva del pensamiento visual implica entender desde Rudolf Arnheim, que las formas son *momentos abstractos de una praxis*, la cual es siempre socio-histórica y que estas formas *son mudas si no se las interroga*. Por lo que

explorar, seleccionar, simplificar, analizar, comparar, combinar en incluir en un contexto, son operaciones cognitivas, son parte de un conocimiento entramado por la cultura, construido históricamente y de manera colectiva. Esto constituye lo que el autor denomina “realidad significante”.

La realidad significante no sólo está presente en los procesos de alfabetización como formas escolares de la lecto-escritura:

El alfabetismo es mucho más que saber leer o escribir. Las concepciones que lo reducen a ello son educativamente anémicas [...] cuando incluimos formas de representación como el arte , la música, la danza, la poesía y la literatura en nuestros programas no sólo desarrollamos formas de alfabetismo, sino también potenciales cognitivos particulares [...] Las formas de pensamiento destilado a las que me refiero se desarrollan sobre todo a través del proceso de representación. Cada conjunto de cualidades: - visual, auditivo y gestual, como también lingüístico y numérico – requiere diferentes formas de atención e impone exigencias propias de su índole, [...] constituyen un importante aporte a las destrezas cognitivas (EISNER, 2003, p. 36).

Estas destrezas cognitivas que señala Eisner se conforman en el marco transaccional de la narrativa visual como una red tejida entre:

*los valores del educando, * los valores del educador y *los relatos, las imágenes y las interpretaciones en conflicto. Estos espacios producen situaciones de debate, de negociación y modificación, en un intercambio multidireccional de imágenes, conocimientos, suposiciones, valores y significados. Cuando la cultura escolar está tan lejos de la cultura de los educandos estos espacios se complejizan aún más.

En las negociaciones que la escuela y los niños mbya realizan, éstos últimos van a construir sus representaciones condicionadas por sus propias concepciones culturales, no pueden responder al imperativo escolar de “copiar”, de reproducir sin más el estereotipo del cuadernillo. La analogía icónica del texto presupone a la vez una síntesis perceptual en el cruce de una realidad extra-estética y de

esquemas previos que construye el sujeto que representa, esto son representaciones culturales derivadas de la tradición y fijados por ella.

Es por ello que

el acto de copiar [...] avanza siguiendo un ritmo de esquema y corrección. El esquema no es un producto de un proceso de abstracción, de una tendencia a “simplificar”, representa la primera y amplia categoría aproximada que se estrecha gradualmente hasta encajar en la forma en que debe reproducir (BERGER, 2007, p. 69).

Acordando con lo expuesto, debemos cuestionar la idea de una “observación objetiva”, neutral y como educadores comprometernos a guiar los procesos de construcción de la imagen en la escuela. Es fundamental revisar y actualizar los estereotipos o esquemas que se reproducen en el material didáctico utilizado y los que construyen los alumnos como formas naturales de analogías. En el proceso de construcción de las imágenes se debe considerar que para representar nos valemos de *lo que vemos* y de *lo que pensamos o creemos de lo que vemos*. Esto último constituye pre-conceptos que necesitan ser problematizados, es de fundamental importancia esta problematización de los esquemas o estereotipos, los cuales tienden a naturalizarse y a repetirse vaciándose de contenido, o lo que es peor aún, subrayando como lo hemos señalado, imágenes culturalmente paralizadas en el tiempo a modo de prototipos de un legado colonial.

Trabajar interpelando los estereotipos es una tarea pedagógica que requiere de un posicionamiento crítico. Cuestionar los modos representacionales impuestos es una acción política, porque posibilita dudar de las afirmaciones elaboradas por otros.

Acordamos con los enfoques críticos de la pedagogía, la cual es entendida como “[...] conjunto complejo y cambiante de intervenciones teóricas y políticas dentro de la relación entre conocimiento y autoridad, y de cómo éstos se expresan y se los recibe en contextos específicos” (GIROUX, 1996, p. 240).

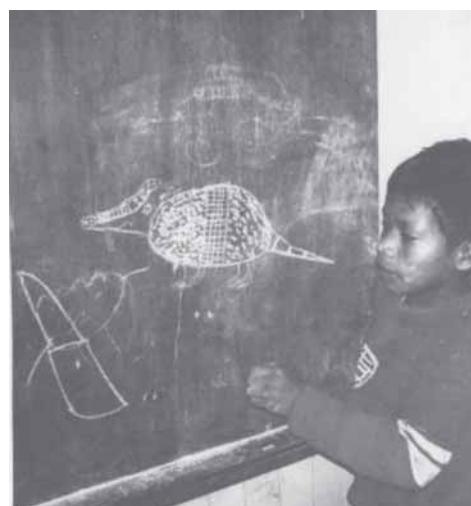
Desde esta perspectiva pedagógica, la educación no tiene la finalidad de sostener narrativas totalizadoras en el acto

de educar, más aún en las escuelas interculturales bilingües, donde la riqueza de la multiculturalidad puede habilitar diversas respuestas frente al conocimiento, vinculando en la acción pedagógica formas de teoría educacional, teoría social y estudios culturales.

Pensamos que es necesario ahondar en las perspectivas cognitivas y culturales que abren el campo de la educación artística, aquellas que señalan como potencia educativa la cultura y el conocimiento visual como una interpelación de “lo otro” de la alteridad en nosotros. La escuela intercultural bilingüe tiene no solo un desafío, sino una oportunidad, la de reflexionar, repensar los contratos fundacionales de la institución escolar en el intercambio profundo y complejo con sus estudiantes mbya.

El trabajo con las imágenes como espacios cognitivos implica

[...] las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad: a continuación las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición, un rango, una potencia; por último, las formas institucionalizadas por las cuales “representantes” (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, “presentifican”, la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder (CHARTIER, 2001, p. 84).



Referências

ARNHEIM, R. *El pensamiento visual*. Cap II. Edit. Eudeba, 1985.

BERGER, J. *Modos de ver*. Cap III. Edit. Gustavo Gilli, 2007.

BORZONE, A. et al. *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Cap II. Edit. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. 2004.

CHARTIER, R. *Escribir las prácticas Foucault, de Certeau, Marin*. Edit Manantial, 2001.

EISNER, E. *La escuela que necesitamos*. Cap I. Edit. Paidós, 2003.

GARCÍA CANCLINI, N. De qué hablamos cuando hablamos de cultura popular. *Revista Punto de Vista*, n. 20, Buenos Aires, 1984.

GIROUX, H. Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. In: _____. *Pedagogías itinerantes*. Edit. Paidós Educador, 1996.

GÓMEZ MOLINA, J. J. Las lecciones del dibujo. In: _____. *El andamiaje de la representación*. Edit. Cátedra 1995.

PARCERISA ARAN, A. *Materiales curriculares*. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Cap I. Edit. Graò Barcelona 1995.

TORRES, S. J. *El currículo oculto*. Cap I. Edit. Morata 1992.

Resumo

Este trabalho indaga sobre os desafios da produção de textos para crianças, mais precisamente, sobre a imagem que acompanha este texto, o qual configura o texto escolar nas Escolas Interculturais Bilíngues da região de Capioví, Missões, e de como estes se relacionam com os processos constitutivos de subjetividade nas crianças mbyá-guaraníes que estudam nessas escolas. Pensamos que é necessário aprofundar nas perspectivas cognitivas e culturais que envolvem o campo da educação artística, visando assinalar aquelas que atuam como potência educativa a cultura e o conhecimento visual como interpretação do “outro” da alteridade em nós. A escola intercultural bilíngue tem não apenas um desafio, mas uma oportunidade, a de refletir, repensar os contratos fundadores da instituição escolar no intercâmbio profundo e complexo com os estudantes mbyá.

Palavras-chave: educação visual; escola; cultura, tradição; identidade social; currículo oculto.

Artigo revisado por Tatiane Aparecida Dias dos Santos

Artigo recebido em: 13/11/9

Aprovado para publicação em: 30/6/10