

APRENDIENDO LOS DIBUJOS QUE ME NOMBRAN

LEARNING THE DRAWINGS THAT NAME ME

Griselda Osorio*

La educación a través de la escuela, como institución donde se originan contenidos y modos de aprendizaje, se constituye en la herramienta fundamental de la transmisión y la reproducción de los discursos socialmente legitimados. La escuela y uno de sus principales recursos metodológicos: el texto escrito, que genera una correspondencia entre los conceptos, las ideas y las representaciones prácticas con el pensamiento y la acción, constituyen una configuración identitaria de los sujetos en la cual se miran, se valoran y se niegan aquellas particularidades que no están contenidas en el marco regulatorio de la civilización.

La escuela subraya siempre el valor de la alfabetización verbal. La palabra escrita es secundada por la imagen como refuerzo de las ideas que se quieren transmitir. En efecto las imágenes que aparecen en los textos y también en las paredes de las aulas y en los patios acompañan a la alfabetización verbal. Son esas imágenes que a modo de patrones, van impregnando el universo visual de los niños, un universo visual acotado que encierra valoraciones del mundo y de los sujetos.

Nuestro trabajo pretende entender cómo se construyen los espacios identitarios de los niños mbyá-guaraníes a través de las imágenes que la escuela utiliza para desarrollar el proceso de alfabetización.

Alfabetización visual - Identidad - Estereotipo - Cultura visual

* Cátedra Práctica de la Enseñanza. Proyecto de investigación "Imagen e identidad: la construcción de procesos identitarios desde la alfabetización visual que propone la escuela en la cultura mbyá-guaraní de Misiones". SECyT. **Integrantes del proyecto:** Lic. Carlos Szulkin, Lic. Guillermo Alessio, Lic.Prof. Daniela Di Paoli, Prof. Susana Gri, Directora del proyecto: Prof. Griselda Osorio

The education through school, as an institution where contents and ways of learning are originated, turns in the fundamental tool of transmission and reproduction of the socially legitimated discourses. The school and one of its main methodological resources: the written text, which generates a correspondence between concepts, ideas and practical representations with thought and action, constitutes an identity configuration of the subjects in which it can be looked, valued and denied the special features that are not contained in the civilizations' regulatory framework.

The school underlines always the value of verbal literacy. Written word is supported by the image as a reinforcement of the ideas that want to be transmitted. Indeed, the images that appeared in texts and also in classroom's walls and playgrounds, accompany the verbal literacy. These are the images that, like patterns, impregnate the visual universe of the children, a delimited visual universe that entails evaluations of the world and the subjects.

Our work pretends to understand how mbya-guaraníes kids' identity spaces are built trough images that school uses to develop the literacy process.

Visual literacy - Identity - Stereotype - Visual culture



Introducción

El presente trabajo es parte inicial del proyecto de investigación *"Imagen e identidad: la construcción de procesos identitarios desde la alfabetización visual que propone la escuela en la cultura mbyá-guaraní de Misiones"* que se está llevando a cabo desde el año pasado en las escuelas interculturales bilingües de la región de Capioví, Misiones.

Desde hace ya varios años algunos de los participantes del presente proyecto hemos realizado experiencias con docentes de escuelas rurales del país, capacitándolos en la posibilidad de construir procesos de escritura con sus alumnos. Estos procesos de escritura se llevan a cabo a partir del Taller de Títeres "El escondite" propuesto como una herramienta psicosocial que permite, desde el planteo de los conflictos cotidianos, producir textos generadores

centrados en una serie de personajes que hablan y actúan desde un contexto. Cada participante así significará las historias actuadas desde su horizonte cultural, que en este caso es el de la ruralidad. Se abordan los aspectos narrativos, es decir la construcción de un genotexto básico para la realización del guión, los aspectos dramáticos que posibilitan un trabajo más fluido por parte de los chicos y docentes, y los aspectos plásticovisuales con los que se resuelven los problemas de construcción de las representaciones de personajes y espacios escenográficos.

Durante el desarrollo de la capacitación se pudo observar la demanda de los participantes en cuanto a la necesidad de construir herramientas teórico-metodológicas para el abordaje pedagógico que implica asumir la tensión entre la cultura de origen de sus alumnos y la cultura escolar. Cabe destacar que muchas de las escuelas que se sumaron a la convocatoria tienen porcentajes altos de niños aborígenes, principalmente en la Provincia de Misiones y Chaco. Estos maestros se encuentran muchas veces con complicadas situaciones en las que la trama de lo cultural desborda las previsiones de la institución escuela y la formación de los docentes.

Los interrogantes se abrieron aun más cuando al presentar el módulo de educación plásticovisual abordamos los contenidos desde la perspectiva cognitiva y cultural. Las preguntas y las demandas de los docentes daban cuenta del vacío de reflexión sobre el problema de la representación visual como forma de conocimiento. Esto nos planteó muchos desafíos, entre ellos el poder entender cómo la escuela va construyendo un modelo identitario en las comunidades aborígenes en las cuales está inserta, a través de las imágenes que se utilizan para la alfabetización en los libros, en las paredes de las aulas y en las propuestas didácticas que se presentan en la práctica docente cotidiana.

El espacio escolar de los niños mbya-guaraníes de la Aldea El Pocito

Durante el mes de setiembre del año próximo pasado viajamos a Capióvi y visitamos la Escuela Intercultural Bilingüe Nro 766 Irma Prestes que se encuentra emplazada en la Aldea El Pocito de la localidad de Misiones.

La escuela es un edificio con dos corredores a lo largo de los cuales se encuentra la dirección, en un aula muy pequeña, al lado un aula taller, luego el comedor y enfrentadas a las mismas dos aulas grandes donde se distribuyen los grados de todo el ciclo escolar primario en dos turnos. Los chicos que concurren a la escuela son todos integrantes de la Aldea. El edificio escolar está construido a modo de portal de la misma. Las clases se desarrollan con no más de diez o

doce niños. Es notable la atención que ellos prestan a cada propuesta de sus maestros, ya que participan frente a cada interrogante en forma ordenada y respetuosa. Siempre en las aulas están presentes dos docentes a cargo de la enseñanza, un docente de fuera de la comunidad y otro que el sistema educativo ha dado en llamar Asociado Docente Aborigen que pertenece al grupo étnico destinatario de la tarea educativa.

Es muy particular la forma en que los niños aprenden la compleja tarea de escribir y de leer, ya que sus maestros hablan castellano y aivú (lengua particular dentro del mbyá-guaraní) de manera paralela. Las narraciones son acompañadas por dibujos que generalmente el maestro Asociado Docente Aborigen reproduce de un cuadernillo de fotocopias en el pizarrón, a modo de modelo que acompaña la representación de los personajes de los cuales se está hablando. También los niños dibujan hacia el final de la clase libremente en la pizarra, después de haber realizado ese dibujo principal en sus cuadernos junto a la palabra escrita en aivú y en castellano.

Para el aprendizaje de la lecto-escritura trabajan con dos libros: uno de ellos es una fotocopia de un texto editado en blanco y negro por el Ministerio de Educación de Misiones y el otro es un cuadernillo mimeografiado bastante antiguo, fotocopiado por los docentes. 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 es ágrafa y de la cual lo que se hace es una castellanización, y el castellano. Las paredes del aula cobijan varios tipos de imágenes, la mayoría de las cuales se refieren a los hábitos que los pequeños deben construir, y lo hacen a partir de fotos de niños blancos y ciudadanos que realizan la acción y ésta es reforzada por una oración en imperativo. Asimismo, se encuentra en uno de los laterales del pizarrón un afiche del Ministerio de Educación que *sintetiza* el mundo aborigen en nuestro país con una subdivisión de planos y con imágenes consideradas como prototípicas de cada comunidad, ancladas en un supuesto de paralización temporal que les daría a esas comunidades una extraña situación de pureza cultural originaria. Estas imágenes, aparentemente contradictorias, que habitan el aula están subrayando el lugar del sujeto que participa del acto de aprender. Es así como a pesar del lugar secundario que la educación visual ocupa en la escuela, ella está presente a lo largo de la escolaridad. La imagen es necesaria para introducir a diversos contenidos y enfatiza los vinculados con la propia identidad, los relacionados con los conceptos de nación, región, clase social, y también en este caso con un grupo étnico resemantizado por la cultura nacional desde sus propios intereses hegemónicos; tal situación nos lleva a hablar de un “nosotros con pretensión de inclusión”.

“El ámbito de la identidad es un subsuelo oscuro donde se desarrolla continuamente la querrela de lo real y lo simbólico. ¿Qué pasa con el término *identidad* una vez cuestionados los grandes conceptos míticos que lo fundamentaban (Pueblo, Nación, Comunidad, Clase, Territorio, etc)?”¹. El “subsuelo oscuro” con pretensiones de universalización está asociado no sólo a una “nivelación de las diferencias”, sino también a una selección de hechos que se escogen en desmedro de otros, asignándoles una valoración positiva. Es así como algunos personajes históricos, algunos paisajes, algunos ritmos musicales, algunas imágenes, son validados y encargados de sostener y legitimar “lo nacional” en el seno de la escuela, pese a que ella registre en sus paredes alguna imagen “del otro” sujetado en el tiempo a su imagen colonial.

Los procesos de alfabetización y la alfabetidad visual

Pensamos que la alfabetización no es sólo el desarrollo de un instrumental que construye destrezas para codificar y decodificar los significados de la lecto-escritura. Estas habilidades cognitivas en el uso del lenguaje oral y escrito son acompañadas silenciosamente por otros tipos de alfabetización (como la visual) que la escuela se encarga de construir silenciosamente. Tanto a los procesos de alfabetización con relación a la lecto-escritura como a los atinentes a la imagen, los pensamos a partir de lo descrito por 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 inciden 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 conocimiento². (El subrayado es nuestro).

Entendemos entonces los procesos de alfabetización no solo como una complejidad de habilidades cognitivas en el uso del lenguaje oral y escrito, sino también como unas prácticas extendidas a otros tipos de alfabetización que amplían esas posibilidades de conocimiento del mundo y sus relaciones;

¹ Ticio Escobar (1999). *La maldición de Nemur. Acerca del arte, el mito y el ritual*, Arte Nuevo, Paraguay.

² Borzone, Ana y otros (2004): *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

conocimiento que implica tener un acceso significativo a las formas de vida que los sistemas de significado hacen posible.

Eisner afirma: “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 solo 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”³.

Acordamos ciertamente con Eisner y agregamos que estamos pensando en una alfabetización visual inscrita en el derrumbe de las fronteras entre las bellas artes y el arte popular, por lo que consideramos que los dominios de la educación artística están extendidos a la cultura visual, la que está asociada a los significados sociales, a las formas contextualizadas, y por ello tratamos de comprender sus relaciones e influencias. Así el proceso de significación tiene lugar cuando el sujeto participa de empresas compartidas con otras personas, de modo que todos desempeñan papeles activos y a menudo asimétricos en la actividad socio-cultural. La cultura visual es un campo reciente y tiene varias definiciones, entre las que se encuentran, al decir de Mirzoeff, las ligadas a la historia de las imágenes, a la sociología de la cultura y otras a las que adherimos en las que “ [...] la cultura visual tiene un sentido más activo, un papel determinante en la cultura más amplia a la que pertenece y su contenido es debatido y transformado en la interacción social [...] la cultura visual es una táctica y “la táctica no tiene más lugar que el del otro” (de Certeau). La táctica es una maniobra que se lleva a cabo a la vista del enemigo, de la sociedad controladora en la que vivimos. [...] la cultura visual explorará las ambivalencias, los intersticios y lugares de resistencia en la vida cotidiana posmoderna, desde el punto de vista del consumidor”⁴.

En la escuela el marco transaccional de la narrativa visual se conforma como una red tejida entre:

- los valores del educando
- los valores del educador y

³ Eisner, E. (2003). *La escuela que necesitamos*. Paidós, Buenos Aires.

⁴ Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*, Paidós Arte y Educación. Buenos Aires.

- 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.

El texto como dibujo de una narrativa social

Hemos señalado que en el marco de *la actividad silenciosa de la escuela*, uno de los recursos fundamentales en los procesos de alfabetizaciones el texto escrito. En la Escuela Irma Prestes circulan dos libros a través de los cuales los maestros realizan su propuesta de alfabetización. Uno de ellos, publicado por el Ministerio de Educación en el año 1990, es material de lectura para primero y segundo grado. En el otro caso, el compilador e ilustrador y autor de los textos fue un habitante de Capioví que conoce la lengua mbyá. El primer libro consta de setenta y cuatro páginas y está diagramado internamente con una división que enfrenta en una misma hoja el texto en castellano a la izquierda y el texto en mbyá a la derecha. 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 madre tiene una especie de pollera que se infiere es de tejido vegetal y el torso con los senos descubiertos, aunque también es presentada con una vestimenta más actual, con blusa y pollera de tela; el padre tiene en algunos casos sólo un taparrabos con el torso descubierto y en otros es presentado con pantalón y camisa, y en algunas páginas puede vérselo en actitud de cazar o de pescar. En ambos casos se trata de actividades ya poco practicadas por la mayoría de los habitantes de las aldeas, dada la situación en la que se encuentra su hábitat, que ha pasado de selva frondosa a terreno desmontado.

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. Las imágenes son figurativas y tienen un alto grado de iconicidad; presentan el objeto, son un *registro* porque no solo interviene en su construcción un *referente* sino también la mirada de quien las realiza; una mirada no neutra de quien realiza los dibujos de las ilustraciones desde un lugar cargado de suposiciones referidas a la belleza, a lo deseable, a la posición social, a la civilización. Esa idea general de los objetos está inscrita en la cultura de los sujetos.

Las representaciones pueden analizarse en dos aspectos:

1. Aspecto espejo (mimesis), como síntesis perceptual que es producida por quien representa a partir de la observación de la realidad.

2. Aspecto mapa (referencia): síntesis producida por el que representa a partir de esquemas previos. Aquí podemos señalar las representaciones realizadas por otros sujetos, las obras de arte, las derivadas de la tradición etc., por lo que el acto de “copiar” se construye entre el esquema y la corrección, entendiendo por esquema no una simplificación, sino más bien una operación formal que gradualmente va encajando en la forma que debe reproducir.

Los niños mbyá van a construir así estos esquemas de representación condicionados por los objetos que observen y por sus concepciones culturales sobre tales objetos. Las concepciones culturales que subyacen en estos textos con los cuales ellos tienen que trabajar están atravesadas por la tendencia a reducir la especificidad cultural del pueblo mbyá a una serie de rasgos folklóricos, en los cuales se realzan rasgos aislados e inconexos y se eligen los que se preservan y los que pueden desaparecer o cambiar. Asimismo las imágenes seleccionadas tienden a sostener una inmovilidad de la cultura, buscando sostener una pureza de origen, una visión colonial y osificada de los pueblos aborígenes. Esa reducción a modo de estereotipo no es una mera repetición. En este sentido afirma Gombrich que esta se adapta a la función del momento, incorporando ciertos rasgos distintivos que se correspondían a la cultura mbyá, con lo cual se proporciona una cierta información. Es decir que el dibujante no parte de su impresión visual, sino de su idea o concepto. Como hemos señalado anteriormente, “[...] el anónimo alemán de su concepto de un castillo que adapta lo mejor que puede a aquel castillo individual [...] La información visual individual, esos rasgos distintivos de que hablaba, se apuntan, por así decir, en las preexistentes líneas en blanco de un formulario, y como tan a menudo ocurre con los formularios, si no prevén ciertas especies de información que a nosotros nos parecen esenciales, tanto peor para la información”⁵. Los formularios de los cuales se parten para la ilustración de los cuadernillos están dentro del marco de una visión colonial: como señalábamos, se trata de un estereotipo que niega la actualización de las culturas y que va conformando una autoimagen identificatoria en los niños mbyá ligada más a su pasado como comunidad que a su presente y a sus posibilidades de futuro. Estos son sus primeros textos escolares y contienen las narraciones con las cuales ellos construyen sus primeras representaciones sociales. Son esas imágenes que a

⁵ Gombrich, E. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Gustavo Gilli, Barcelona.

modo de patrones, van impregnando el universo visual de los alumnos, un universo visual acotado que encierra valoraciones del mundo y de los sujetos. El tipo de imagen y los contenidos por ella referidos van conformando un cúmulo de significaciones en torno a modelos deseables para los niños. Las imágenes forman parte de los procesos socializadores de transmisión, producción y reproducción de sentido, conformando así mediaciones simbólicas que construyen sentidos colectivos. Para plantearlo con Tadeu Da Silva:

“A través del proceso de significación construimos nuestra posición de sujetos y nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo, y procuramos constituir las posiciones e identidades de otro individuos y de otros grupos. Producimos significados y sentidos que queremos que prevalezcan relativamente sobre los significados y sentidos de otros individuos y grupos”⁶.

A modo de cierre

Nuestra tarea tiene poco tiempo de desarrollo: hemos abordado la Escuela Nro 766 no porque llevemos a cabo un estudio de caso, sino porque el trabajo de campo es reciente y aún nos quedan muchos espacios escolares por trabajar dentro de la zona de Capióví. El entramado del problema de investigación se complejizó a medida que recolectábamos datos a partir de las entrevistas, de las imágenes y de los textos con los cuales los maestros asumen el compromiso de enseñar.

Acordamos con que la educación a través de la escuela, como institución donde se originan contenidos y modos de aprendizaje, se constituye en la herramienta fundamental de la transmisión y la reproducción de los discursos socialmente legitimados. La escuela y uno de sus principales recursos metodológicos: el texto escrito, que genera una correspondencia entre conceptos, ideas, representaciones prácticas, pensamiento y acción; ello constituye una configuración identitaria de los sujetos en la cual se miran, se valoran y se niegan aquellas particularidades que no están contenidas en el marco regulatorio de la civilización. La construcción de sentido, en la línea de trabajo que hemos seeguido, exige una participación activa de los sujetos en esos procesos de significación construidos socialmente. En la escuela estos sentidos se van configurando como base o fundamento de la construcción del conocimiento, porque ellos dan claridad al significado.

⁶ Gombrich, E. *Op. Cit.*

¿Cómo otorgar entonces mayor claridad a los significados en esta diáspora cultural en la que los pueblos originarios se encuentran? Tal vez la respuesta esté en ese marco de inestabilidad e incertidumbre en que todas las culturas viven, en ese lugar de tensiones y negociaciones donde se juega la posibilidad de una mayor autonomía y un resquicio para elegir futuros. A propósito afirma Mirzoeff que “el problema consiste en asumir que Occidente es una entidad cultural precintada herméticamente, cuyas patrullas de frontera pueden permitir entrar a otras culturas como fuentes de inspiración de ideas occidentales, pero nunca como identidades iguales e interactivas. Una labor básica a la hora de enfocar la cultura visual consiste en buscar medios de escritura y narración que permitan la permeabilidad transcultural de las culturas y la inestabilidad de la identidad”⁷.

BIBLIOGRAFÍA

- Borzone, A. y otros (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Eisner, E. (2003) *La escuela que necesitamos*. Paidós, Buenos Aires.
- Gombrich, E. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Gustavo Gilli, Barcelona.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*, Paidós Arte y Educación. Buenos Aires.
- Tadeu Da Silva, T. “Cultura y currículo como prácticas de significación”. En: *Revista de Estudios de Currículo*. Vol 1 Nro 1, Pomares, Barcelona.
- Ticio Escobar, L. (1999). *La maldición de Nemur. Acerca del arte, el mito y el ritual*, Arte Nuevo, Paraguay.

⁷ Tadeu Da Silva, T. (1998). “Cultura y currículo como prácticas de significación”. En: *Revista de Estudios de Currículo*. Vol 1 Nro 1, Pomares, Barcelona.