

Escribiendo imágenes en la aldea El Pocito, Misiones



Resumen

La experiencia previa del presente trabajo de extensión ha sido el de la capacitación en procesos de lecto-escritura destinada a maestros rurales, a partir del Taller de Títeres, propuesto como una herramienta psico-social que permite, desde el planteo de los conflictos cotidianos, construir textos generadores centrados en una serie de personajes que hablan y actúan desde un contexto. De este modo, cada participante significará las historias actuadas desde su horizonte cultural, que en el caso del que se trata, es el de la ruralidad.

La escuela y uno de sus principales recursos metodológicos, el texto escrito, 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.

En la escuela se subraya siempre el valor de la alfabetización verbal y 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.

El tipo de imagen y los contenidos que ésta encierra, van conformando un cúmulo de significaciones en torno a modelos deseables que, a partir de estereotipos (imágenes no reflexionadas), se inscriben en los niños.

Estas y otras reflexiones nos crearon la necesidad de investigar sobre el problema de la alfabetidad visual en las escuelas interculturales bilingües de la localidad de Capioví, provincia de Misiones. Junto con la investigación hemos comenzado a desarrollar un

Osorio, Griselda

Escuela de Artes. Universidad Nacional de Córdoba
osoriogriseldagmail.com

espacio de intervención pedagógica desde el que podemos articular nuestras preguntas con acciones que posibilitan ampliar la mirada en torno a las complejas relaciones entre la escuela y los sujetos en contextos culturales aborígenes. El trabajo se desarrolla en la Escuela N° 766, Irma Prestes, de la Aldea mbya-guaraní El Pocito, de la ciudad de Capióví en la provincia de Misiones.

Palabras clave

alfabetidad visual / conflictos cotidianos / contexto cultural de niños aborígenes / escuelas interculturales bilingües / procesos de representación visual / taller de títeres



WRITING IMAGES IN EL POCITO

Topic: Visual education at schools for native children

Author: Osorio, Griselda

Translator: Ma. Eugenia Arias

Abstract

The experience prior to this extension work has been the training of rural teachers in reading and writing processes using a Puppet Workshop. The puppets act as a psychosocial tool, and by posing daily conflicts, they permit the construction of generating texts focused on a series of characters that speak and act from a certain context. Thus, each participant shall signify the stories performed from their cultural horizon, which in this case, it is the rural environment.

The school and one of its main methodological resources – written text- constitute an identifying configuration of the individuals, where they observe, evaluate, and deny those particularities

that are not contained in the regulatory framework of civilization.

In the schools, the value of verbal literacy is always emphasized, and the written word is second after the image as reinforcement of the ideas to be transmitted. In fact, the images that appear in texts, as well as those on the walls in the classrooms and the backyards, accompany verbal literacy.

The type of image and the content that it contains form a host of meanings related to desirable

models which, along with stereotypes (non-mediated images), are instilled into the children.

These and other reflections create the need to research the problem of visual literacy at the intercultural bilingual schools of Capióví, province of Misiones. Together with the research, we have been developing a pedagogical intervention environment from where we can articulate our inquiries with actions that enhance the view regarding the complex relationships between the school and the individuals in native cultural contexts. The work is being done in the School N° 766, Irma Prestes, from the mbya-guarani village El Pocito, from the city of Capióví in the province of Misiones.

Key words:

visual literacy / daily conflicts / cultural context of native children / intercultural bilingual schools / processes of visual representation / puppet workshop

Introducción

Las reflexiones que se proponen en el siguiente artículo con relación a la tarea de extensión llevada a cabo con una comunidad mbya-guaraní en la aldea El Pocito de Misiones, tiene como principal antecedente un proyecto que se desarrolla en el marco del Programa de Cooperación con Escuelas Rurales con apoyo especial del *Programa Infancia y Desarrollo* de Fundación Escolares, Fundación Arcor y Fundación Antorchas.

Estas experiencias de extensión consistieron en la capacitación de maestros rurales en procesos de lecto-escritura a partir de un taller de títeres. El proyecto *El taller de títeres y los procesos de lecto-escritura*, lleva adelante la propuesta pedagógica del *Teatro de Títeres El escondite*, que coordina el Lic. Carlos Szulkin y que se desarrolla desde hace siete años en zonas rurales de todo el país.

Las experiencias de la vida cotidiana son el punto de inicio de la producción del taller de teatro de títeres escolar. Todos los hombres nacen, crecen y se desarrollan en la vida cotidiana; constituyen en ella una imagen del mundo y de sí mismos. Allí se satisfacen o se frustran sus necesidades, se forman las ideas, se aprenden los usos y las respuestas posibles. Es en el ámbito de la vida cotidiana donde naturalmente se incorpora una forma de percibir los problemas “como si fuera natural” que así sea y que, incluso, debiera serlo siempre. De este modo se niega y reniega de la capacidad y habilidad del sujeto humano de transformar la realidad y transformarse a sí mismo. En consecuencia, el proceso del taller de títeres favorece la reconstrucción de significaciones imaginarias que operan como organizadores de sentidos y que se plasman en los discursos al establecer qué es lo bueno, lo malo, lo bello, lo feo, lo permitido, lo prohibido; en relación con las condiciones materiales que les dan existencia. Es decir, que se constituye un mundo simbólico que hay que develar.

En este sentido, el taller de títeres es planteado como un dispositivo psico-social que permite, desde el planteo de los conflictos cotidianos, construir textos generadores centrados en una serie de personajes que hablan y actúan desde un contexto. De este modo, cada participante (niños y adultos)

elabora una historia cotidiana desde su horizonte cultural.

Las escuelas rurales que tienen a su cargo la educación de niños aborígenes se encuentran con el complejo problema del cruce cultural en el aula, esto se transforma en un desafío para los docentes y en una necesidad particular de formación. Por otra parte, los maestros participantes de las capacitaciones demandaron, en muchos momentos, la necesidad de un conocimiento más profundo de los alcances de la educación visual como una posibilidad de abordar la alfabetización contextualizada.

A partir de las historias elaboradas, es posible reconocer una variedad de “personajes” en un “contexto determinado”. De esta manera, se inicia el trabajo de representación visual y teatral (elaboración de títeres y escenografías).

Es en esta instancia cuando el equipo capacitador enfrenta un problema particular: ¿cómo pensar las estrategias de representación visual en las escuelas a donde asisten niños aborígenes?

Las demandas de los docentes y las inquietudes experimentadas por el equipo extensionista abren la necesidad de ahondar en el problema de la alfabetización visual, por lo que se inicia un proyecto de investigación en la región de Capioví con escuelas interculturales bilingües, denominado: “Imagen e identidad: la construcción de procesos identitarios desde la alfabetización visual que propone la escuela en la cultura mbya-guaraní de Misiones”.

Asimismo, y en el marco de este trabajo, surge la necesidad de realizar intervenciones de carácter extensionista que tienen como destinatarios a los chicos de la comunidad mbya-guaraní de la Escuela Irma Prestes de la aldea El Pocito, en Capioví, Misiones.

Este proyecto se denomina: *Imagen e identidad: la cultura visual como ejercicio para pensarse. Dibujando cuentos. Talleres de educación plástico-visual para los niños mbya-guaraníes de la aldea El Pocito.*

Trabajar con otros textos y con otro alfabeto

El diagnóstico se hizo a partir de entrevistas realizadas a los docentes de la Escuela Irma Prestes de

la localidad de El Pocito, a maestros externos a la comunidad y a maestros aborígenes a los que se denomina: ADA (Asociados Docentes Aborígenes). En dichas conversaciones, todos expresan la necesidad de contar con material didáctico adecuado para los intereses de los niños, como así también al contexto cultural donde la escuela se halla situada. En este sentido, pudimos advertir la ausencia de docentes de la especialidad artística y de materiales para el trabajo de expresión plástica-visual.

Observamos clases en las que los alumnos utilizaban unos cuadernos fotocopiados de originales en mimeógrafo con escasas y estereotipadas figuras realizadas linealmente con resolución en blanco y negro. Pudimos advertir también, la gran necesidad de expresión que los niños demostraban al participar voluntariamente de la representación de personajes que dibujaban, con un alto grado de observación y complejidad. Los chicos se expresaban de forma permanente en el pizarrón en las horas que los docentes dedican a la enseñanza de la lengua.

Este aprendizaje se hace paralelamente en aivu (lengua particular mbya-guaraní) y en castellano, los niños aprenden ambas formas de escritura al mismo tiempo. Para la escuela este es un aprendizaje central, los padres de los niños expresan la necesidad de aprender la lengua castellana como así también la escritura del aivu, que es una castellanización de esta lengua mbya, ya que, en principio, no tiene escritura.

El principal recurso metodológico de la escuela es el texto escrito que constituye configuraciones identitarias de los sujetos que participan en los procesos de aprendizaje.

En los textos para la escolarización primaria se miran, se valoran y se niegan aquellas particularidades que no estén contenidas a lo largo de sus lecturas, es decir, aquellas que regulan los procesos de 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 de los patios acompañan a la alfabetización

verbal.

El tipo de imagen y los contenidos que ésta encierra van conformando un cúmulo de significaciones en torno a modelos deseables que, a partir de estereotipos (imágenes no reflexionadas), se inscriben en los niños.

Pensamos en la alfabetización no sólo como el desarrollo de un instrumental que construye destrezas para la lecto-escritura, sino en los múltiples alfabetismos que la escuela puede cimentar como posibilidad de conocimiento para los niños.

Siguiendo a Ana Borzone planteamos el proceso de alfabetización en tres dimensiones:

- El mundo social de los niños, en el que están incorporadas las organizaciones sociales, la escuela y la comunidad.

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la interacción social e inciden en las habilidades y los conocimientos que las personas aprenden y desarrollan.

- 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 (el subrayado es nuestro).

Entendemos al alfabetismo como un proceso más amplio, donde participan más de un tipo de lenguajes y donde se produce un acceso importante a las formas de vida que los sistemas de significado hacen posible.

“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 -visuales, auditivas y gestuales, como también lingüísticas y numéricas- requiere diferentes formas de atención e impone exigencias propias de su índole, (...) constituyendo un importante aporte a las destrezas cognitivas”¹ (Eisner, 2003-36).

Acordamos 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. En consecuencia, consideramos a los dominios de la educación artística, extendidos a la cultura visual, la que está relacionada a los significados sociales, a las formas contextualizadas, tratando de comprender sus relaciones e influencias. La cultura visual es un campo de conocimiento 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.

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, 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.

La lectura de nuestros dibujos, la de nuestra cotidianeidad

En la Escuela Irma Prestes circulan dos libros a través de los cuales los maestros realizan su propuesta de alfabetización.

Uno de ellos fue publicado por el Ministerio de Educación en el año 1990 y es material de lectura para primero y segundo grado. El otro, fue realizado por un vecino de Capioví que conoce la lengua mbya y en él se describen algunas de las tareas cotidianas que hombres y mujeres realizaban hace muchos años, cuando el habitante de esas regiones contaba con su selva y con sus ríos.

El primer libro consta de setenta y cuatro páginas y está diagramado internamente con una división que, en una misma hoja, contiene el texto en castellano y en mbya.

Las imágenes de los dos cuadernillos están resuel-

tas 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, por ejemplo, tiene una especie de pollera, aparentemente de tejido vegetal y el torso con los senos descubiertos, pero también es presentada con una vestimenta más actual de blusa y pollera de tela. El papá, en algunos casos, sólo tiene un taparrabos con el torso descubierto, y en otros, es presentado con pantalón y camisa. En ciertas páginas puede vérselo en actitud de caza o de pesca. Actividades que la mayoría de los habitantes de las aldeas ya no realizan por la situación en la que se encuentra su hábitat. Actualmente no hay más selva frondosa y los lugares en los que se asientan las comunidades, como es el caso de la aldea El Pocito, son terrenos desmontados que han logrado ocuparse.

Los dibujos que acompañan las lecturas de los niños se constituyen como un lenguaje paralelo porque tienen la función de representar una ausencia de la que se habla y se narra.

El tipo de imagen y los contenidos que ésta encierra conforman 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.

“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 otros individuos y de otros grupos. Producimos significados y sentidos que queremos que prevalezcan relativamente sobre los significados y sentidos de otros individuos y grupos”² (Tadeu da Silva, 45-1998) .

Esa identidad social y étnica, explícita en las imágenes el lugar del aborigen ligado a una realidad

ya inexistente. Hace referencia a una imagen colectiva pretérita en la cual los niños deben mirarse y, a la vez, esa misma situación, narrada visualmente, se les niega como posibilidad vivencial en su cotidianeidad.

El paisaje no es el mismo del antiguo Eden mbya-guaraní, ni tampoco las actividades de sus padres, excepto la de la producción artesanal. La comunidad vive en un lugar acotado por las acciones de los procesos de colonización y neocolonización que se han desarrollado a través del tiempo.

“Al igual que la clase, la diferenciación de la gente por medio de características naturales o biológicas encuentra un canal de expresión y de refuerzo en el paisaje. Las relaciones entre éste y la identidad étnica son mucho más profundas que la presencia visible de forasteros intrusos en una escena paisajística. La conservación, el diseño y la apariencia del paisaje ha hecho uso de la teoría y del lenguaje ecológicos para determinar la convivencia de elementos paisajísticos, valiéndose para ello de la autoridad que tiene la ecología como ciencia para determinar acontecimientos naturales y la propiedad de ubicación”³ (Denis Cosgrove 80-2002)

A modo de conclusión abierta

A partir de la observación de los libros con los que trabajan los niños y los maestros en la aldea El Pocito, pensamos en la necesidad de construir un espacio de diálogo entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los niños mbya-guaraníes, recuperando sus mitos, leyendas y experiencias de vida, desde la expresión escrita y la expresión plástico-visual, sintetizadas en la producción infantil de libros de cuentos.

En este sentido, el proyecto ha comenzado con una serie de procesos en los cuales el sujeto al que va dirigido está pensado como protagonista de la acción extensionista.

Algunas de las experiencias se realizaron a partir de la narración oral, en la cual los niños describían sucesos que les hubiesen ocurrido con un animal

del monte. Este diálogo con los chicos se recuperó a través de los dibujos y de la construcción de máscaras que luego los docentes utilizaron para la teatralización y la construcción de diálogos entre los alumnos.

Asimismo, se han realizado intervenciones en los muros de la escuela a partir de la pintura mural y de pequeños bloques de bajorrelieves. Se trabajó con imágenes fotográficas de la flora y la fauna de la región, que eran expuestas para la observación de los niños. También se realizaron algunas experiencias ligadas a los registros que la comunidad conserva de su entorno, utilizando metodologías que recuperan la imagen mnemónica colectiva. Se construyeron espacios de taller en los que participaron los alumnos de la escuela, los docentes y otros adultos de la comunidad.

Los relatos que surgieron desde la memoria colectiva y la imagen fotográfica se constituyeron como dispositivos para entamar diálogos y descripciones orales, como elementos residuales de las imágenes que se construyeron en los bajorrelieves.

La actividad promovió la participación y la comunicación entre los chicos y los docentes, como así también la recuperación de la memoria colectiva en las narraciones fantásticas de los niños, que incorporaban animales ya casi en extinción u otros fantásticos, ligados a su legado mítico.

Muchas veces los niños dibujan la flora y la fauna de su territorio, pero muy pocas pueden hacerlo desde sus propias narraciones, aquellas que les devuelven sentido a su decir y a su dibujar. Es por tal motivo que los resultados están siendo recopilados y sistematizados porque formarán parte de futuros textos para los niños de la aldea El Pocito y de otras, cercanas a la región de Capioví.

Las representaciones del arte constituyen una forma de conocimiento social que es desplegada por los sujetos dibujando sus intereses, sus situaciones particulares de vida, sus contextos y sus formas propias de comunicación.

Los proyectos de extensión, ligados a la producción de espacios de conocimiento para los agentes extensionistas y para los destinatarios, promueven profundas reflexiones sobre los sujetos y las insti-

tuciones. En este caso, podemos decir que en algunos momentos han jaqueado, a través del discurso de los mismos docentes, el lugar de la escuela, sus supuestos y sus contratos fundacionales.

Se piensa al espacio de desarrollo artístico como un lugar de reflexión sobre la propia realidad, que posibilita procesos de expresión enraizados. Las estrategias de intervención desde el arte son siempre acciones pedagógicas que van a propender a una práctica construida en el marco de una relación horizontal entre los grupos y las organizaciones que participen. Consideramos que toda práctica artística encierra una posición política desde la cual se interpela al mundo y se lo representa, esto implica entender las formas del discurso social como formas del conocimiento, y entender también, que ese conocimiento afecta a todos los lenguajes ya que se

constituye como un modo de política cultural.

Pensar la educación visual como un dispositivo de intervención es enlazar en la propuesta y en el análisis de su acción, las formas propias de indagación de lo artístico, de la teoría social y de los estudios culturales.

Trabajar desde la educación visual implica un compromiso político y ético en el cual podemos construir un diálogo con “el otro”, a quien va dirigida nuestra propuesta intervencionista. Un diálogo que nos interpele como docentes y estudiantes universitarios, para entender la complejidad de las estrategias puestas en juego en lo que respecta a las relaciones dominantes de producción cultural, material y social.

Notas

1 Eisner Elliot. *La escuela que necesitamos*. Edit. Paidós, 2003.

2 Tadeu da Silva, Tomaz. *Cultura y currículo como prácticas de significación*. Revista de Estudios de currículo. Vol 1. Nro 1. Barcelona. Pomares 1998.

3 Cosgrove, Denis. *Observando la naturaleza: El paisaje y el sentido europeo de la vista*. En Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. Geografía cultural. Año 2002.

BIBLIOGRAFÍA

Cosgrove, Denis. *Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista*. En Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. Geografía cultural. Año 2002.

Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*. Edit. Paidós 2003.

Tadeu da Silva, Tomaz, *Cultura y currículo como prácticas de significación*. Revista de Estudios de currículo. Vol. I Nro 1. Editorial Pomares 1998.

Borzone, Ana y otros, *Niños y maestros por*

el camino de la alfabetización. Edit. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2004.

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*. Edit. Paidós. Arte y Educación Buenos Aires, 2003.