

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Interculturalidad y educación visual. Un dibujo cercado por la escuela.

Osorio Griselda.

Cita:

Osorio Griselda (2013). *Interculturalidad y educación visual. Un dibujo cercado por la escuela. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/391>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eMCw/QEV>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 18

Titulo de la Mesa Temática: Representaciones y realidades sobre la educación de pueblos indígenas, originarios y otras alteridades en América Latina (siglos XVIII al XX)

Coordinadores: Prof. Enrique Cruz- Prof. Lisandro Hormaeche

**INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN VISUAL. UN DIBUJO CERCADO POR
LA ESCUELA**

*Mgter. Griselda Osorio
Facultad de Artes. U.N.C.
griselosorio@hotmail.com*

Introducción

Los diseños curriculares construidos para el Area de la Educación Intercultural Bilingüe contienen la tensión entre la educación general, la que regirá para todo el territorio nacional y que cada jurisdicción ajusta a sus particularidades y la educación intercultural. El Estado argentino entiende la necesidad de extender el derecho a la educación:

Por su parte, la vocación igualitaria de la escuela plantea la perentoria necesidad de garantizar a todas las poblaciones indígenas una educación de equidad y calidad (...)
Se abre con ello un segundo aspecto del proceso de diálogo y negociación, centrado en

este caso en la relación entre las propuestas de educación intercultural bilingüe y aquellas que erigen para los grupos que son concebidos como mayorías.¹

Nuestro trabajo se desarrolla en la Provincia de Misiones, en cuatro Escuelas interculturales Bilingües:

1) Escuela Irma prestes Tekoà-aldea El Pocito Capioví Dpto San Martín, 2) EIB Tekoà Miní. Oro Verde, 3) Instituto Aborigen Bilingüe Takuapí Nro 1113 Tekoà Takuapì. Ruiz de Montoya y la 4) EIB 848 Auvyrapyta, Tekoà Marangatú. Ruiz de Montoya

Estas escuelas atienden a una población de niños que en su totalidad pertenecen a la etnia mbya-guaraní. Las escuelas están emplazadas en el portal de cada una de las Aldeas o comunidades mbya.

El estudio que llevamos a cabo está centrado en la imagen de los textos escolares, analizando el poder que albergan las mismas para construir subjetividades e identidades colectivas dentro de la etnia mbya-guaraní que participa del proyecto escolar nacional.

Las prácticas docentes en la educación intercultural

Nuestro trabajo tiene una historia de seis años aproximadamente, en este tiempo hemos tratado de entamar preguntas acerca de por qué las Escuelas Interculturales no han logrado construir estrategias de enseñanza, ámbitos de aprendizaje, y materiales didácticos (en los que incluimos a los libros de texto), que acompañen la propuesta particular de una educación intercultural respetuosa de las diferencias.

Como respuesta parcial podemos decir que los docentes tienen, por su formación, dificultades para pensar su trabajo en términos de particularidad cultural, ellos mismos declaran la necesidad de formarse desde los estudios culturales para poder comprender y hacer mejor su tarea.

Desde este lugar, la enseñanza se torna una reproducción de las formas en las cuales la escuela argentina resolvió el problema interno de la heterogeneidad cultural en el momento de la construcción del estado Nacional. Los docentes naturalizan sus prácticas aceptando los modelos educativos con los cuales ellos mismos fueron formados. Es así que, salvo excepciones que se manifiestan en una cierta apertura al diálogo con “el otro”, los maestros construyen sus prácticas de la misma forma en que lo harían en una escuela común, con lo

¹ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe. Entre otras el documento señala la importancia de conocer la realidad socio-cultural de los pueblos indígenas y de construir materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógicas pertinentes. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2009

cual no se está respondiendo así los objetivos que la Ley 26623 enuncia y pretende garantizar para las comunidades indígenas:

- garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- Impulsar la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas que permitan el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas, que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Más allá de los análisis que sobre la normativa vigente se pueden ensayar, cuando se trabaja sobre la implementación de la misma, los acercamientos demuestran que si bien, la nueva Ley de Ecuación Nacional puede leerse como un avance en materia de derechos culturales, la Escuela Pública Argentina, a través de su entramado de responsabilidades, permite que coexistan prácticas y discursos que promueven la diversidad y otras que sostienen la homogeneidad paralelamente, es decir “ (...) la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización” (Dietz, 2012:196)

Entendemos a las prácticas docentes como prácticas sociales contextualizadas, muchos son los trabajos de análisis que sobre ellas se han construido. Asimismo se torna necesario subrayar la noción de educación como práctica política en la que tanto los niños como sus maestros construyen nuevos sentidos para el acto de enseñar y de aprender y sobre todo en nuestro caso que es el de una cultura tan distinta a la cultura escolar y a la expectativa de perfil de alumno que la escuela argentina en su contrato de fundación establece.

Los maestros de las Escuelas Interculturales que hemos visitado son concientes de sus limitaciones en tanto desconocimiento de la territorialidad que la escuela ocupa, sin embargo muchos de ellos apuestan al asimilacionismo, en el cual ellos son los agentes que facilitan el ingreso de la cultura mbya a la civilización. También los caciques de las Aldeas abogan por una educación que permita a sus niños la posibilidad de una cierta movilidad social y se ven preocupados porque esto se desarrolle en ese sentido, y tratan de reasegurar el espacio cultural para las decisiones internas de la comunidad, expresado muchas veces en la demanda a la escuela de una instrucción en la lecto-escritura y en el cálculo y exigiendo que la misma respete el orden cultural de la cultura materna.

Por otra parte, no debe olvidarse que en el caso argentino la implementación de una educación asimilacionista se debe contextualizar en el previo intento de desaparición física de los pueblos indígenas a través del genocidio que significó la Campaña al desierto. Es así que no estamos frente a una aceptación ingenua de la necesidad de una educación que les permita a los pueblos indígenas participar de los beneficios de la ciudadanía: “(...) los indígenas aceptamos la escuela por las buenas o por las malas ante la necesidad de adquisición de la carta de ciudadanía y a sabiendas de que su presencia atentaba contra nuestra cultura” (Machaca, 2007:61)

En general cuando hablamos de la noción de interculturalidad en las escuelas trabajadas tenemos variadas posiciones que van desde el respeto y la tolerancia hasta miradas que consideran a las gentes de las comunidades como un *reservorio cultural* que debe sostenerse en *estado puro*, reduciendo la especificidad cultural a una serie de rasgos *folklóricos*.

Asimismo otra de las posiciones tiende a sostener constantes culturales, siguiendo a García Canclini diremos que :

(...) se orienta hacia la inmovilidad (...) Dentro de esta perspectiva se considera que cualquier cambio es contaminante y atenta contra la pureza de las culturas indias y contra la identidad de los pueblos. (..) Otra vez se niega el derecho a la actualización de las culturas y se olvidan de cinco siglos de sujeción colonial” (García Canclini, 1990:100)

En el contexto de América Latina el término interculturalidad está ligado a las relaciones de poder dentro de las cuales esa diversidad nombrada resiste a la homogenización, como así también a una endulzada pretensión de convivencia pacífica de las desigualdades, las inequidades y las ausencias de posibilidades que se construyen para la subalteridad.

En las prácticas docentes dentro de las EIB la interculturalidad se cruza necesariamente con la aboriginalidad. La noción de aboriginalidad se construyó cambiando sus sentidos paralelamente a los diferentes tiempos históricos en los que se van definiendo las políticas del Estado Nacional. Por tanto para las comunidades indígenas esta *experiencia de ciudadanía* ha sido siempre un ejercicio de gran ambigüedad y altamente conflictivo.

Cuestionados desde el principio en su propia humanidad por los invasores europeos, desterrados por el colonialismo al confín de una institucionalidad incierta y embrollada, finalmente conminados durante los dos últimos siglos de vida republicana a dejar de ser colectivamente para poder sobrevivir individualmente:

(...) La experiencia política de los pueblos indígenas, sin embargo, ha probado reiteradamente a lo largo y ancho de América la crueldad de un orden social jerarquizado en el que clases privilegiadas y grupos étnicos-raciales dominantes pueden ejercer un derecho discriminado y selectivo de ciudadanía, sobre grupos económicos, sociales, políticos y étnicos subordinados. (Varese, 1996-23)

Así también el espacio social subalterno que constituyen las culturas étnicas tampoco es homogéneo, como no lo son las discusiones acerca del camino que desean emprender para su autodeterminación. Al respecto la Educación Popular Indígena (EPI) sostiene un debate que aborda algunas discusiones, entre ellas la de la necesidad de *redefinir la cultura originaria, *un análisis crítico de la cultura de enclave como así también a la *defensa irreflexiva de los valores culturales autóctonos, *la creación de Centros Culturales Indígenas autogestionados por representantes de las comunidades , y la *Educación bilingüe y bicultural, pero impartida por maestros indios o especializados para cada cultura específica. Cabe destacar que en este momento las escuelas cuentan con ADA, Asociado Docente Aborigen que está presente en el aula junto al maestro blanco. Al maestro Asociado Aborigen se le asigna el rol de mediador entre la cultura mbya-guaraní y la cultura escolar. Es también necesario resaltar que el ADA tiene un rol secundario en las tareas educativas que emprende la escuela.

La educación visual una asignatura pendiente para la educación intercultural

Las escuelas interculturales públicas con las que trabajamos no poseen la asignatura Educación artística, salvo una que es de gestión privada. Esta ausencia se da a pesar del lugar preponderante que tiene la educación artística en la Ley de Educación Nacional Nro 26623 donde la Educación Artística aparece curricularmente desde el Nivel Inicial hasta la Especialidad de Polimodal. Nos adelantamos así a afirmar que la Educación Artística en las Escuelas Interculturales Bilingües es parte del curriculum nulo.

En la escuela de gestión privada, que pertenece a una comunidad evangélica suiza, los niños desarrollan este aprendizaje una vez por semana el cual es acompañado por la gestión directiva y por las maestras de cada grado.

En su oportunidad entrevistamos al docente a cargo de la especialidad educativa, quien se había formado en Oberá en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Misiones. En el diálogo expresó la dificultad para trabajar con los niños por la *ausencia del material artístico*, resaltando la importancia de trasladar los conocimientos que le había impartido la

Universidad en el área de pintura al aula con los niños. Manifestó el hecho de no tener a disposición óleos o acrílicos y soportes necesarios para emprender la tarea creativa.

Cuando se le consulta sobre las formas en que aborda los problemas de la enseñanza de la disciplina, manifiesta un profundo desconocimiento acerca de las posiciones pedagógicas en la educación artística y expresa críticamente que su formación ha sido en el campo artístico a pesar de haber cursado el profesorado.

Asimismo al caracterizar al alumnado de las escuela los define como *naturalmente creativos*, relacionando la cultura mbya-guaraní con al sumisión, la tranquilidad, el orden, y la laboriosidad para la cual según nuestra entrevistada es importante el aprendizaje de técnicas artísticas.

Pudimos observar que la práctica docente en educación artística en esta escuela está atravesada por algunos supuestos que continúan perneando las posiciones pedagógicas de los docentes, aún cuando éstos no puedan dar cuenta de ello. Nos referimos la relevancia de la *autoexpresión*, como así mismo a la adquisición de *destrezas manuales*, que en principios se constituyeron como posiciones pedagógicas diferenciadas en el campo de la educación artística, pero luego el análisis sobre la práctica y los estudios educacionales en el área como así también en el mismo campo artístico permitieron avanzar con relación a esta perspectiva.

En este sentido el docente afirmaba:

Si, yo me baso más que nada en el currículum, o sea, depende de que tema se da según el currículum y ahí trato como en el currículo te dice muy básico lo que es por ejemplo: forma, textura, color, y uno entonces tiene que aplicar sus conocimientos para que ellos apliquen esos contenidos en los trabajos, entonces yo lo que más trato de hacer y ahí trato de experimentar distintas técnicas pero lo principal que yo trato de hacer es que ellos saquen la creatividad que tienen dentro, porque ellos son muy creativos, es impresionante lo que ellos naturalmente tienen, entonces yo les trato de brindar los materiales y las técnicas y que ellos apliquen.

Es importante señalar que los contenidos que subraya la docente, presentes en el currículo, son de carácter operacional. Las texturas, las formas y los colores son sólo elementos básicos del diseño, separados en este caso de un análisis acerca de su contextualización y de su intencionalidad.

Asimismo consideramos que estas concepciones pedagógicas que adhieren a la línea de la autoexpresión y que en este caso parecerían ligarse a una representación estereotipada que el docente construyó de sus alumnos: la de la creatividad innata, junto a la argumentación de una educación operacional con acento en las técnicas es obsoleta y no colabora con los objetivos que el área de la especialidad intercultural se ha propuesto.

La autoexpresión creativa tiene como claves el desarrollo de la sensibilidad, la naturalidad, la espontaneidad, la imaginación, ideas que aparecen en el discurso generalizado en el área como conceptos estelares, es decir aquellas reiteraciones a modo de obsesiones pedagógicas que “(...) residen en el deber ser, que simulan orientar al cómo y qué, con frecuencia, desde ellos se juzga lo realizado (...) A los conceptos estelares los encontramos en los discursos de la formación.” (Carrizalez Retamosa, 1989: 97)

Es importante para la formación del pensamiento crítico contextualizar dichos conceptos en el momento en que aparecen como opción educativa, y reconocer los cambios argumentales que la educación artística ha atravesado a lo largo de su construcción como propuesta educativa integral. La perspectiva desde la que trabaja el docente no incluye una variable central hoy para la práctica docente en general, que es la de la trama cultural, y más aún en estas escuelas en las que la tarea educativa va destinada a grupos culturales muy distintos a los que la escuela está habituada a recibir como institución regida por el marco civilizatorio.

Los enfoques más significativos a la hora de construir una propuesta pedagógica son los que entran el arte como conocimiento, como comunicación y como categoría de la cultura, éste último es el que posibilita sin dudas una relación significativa entre las expresiones artísticas y el espacio social. Asimismo, y desde la pedagogía práctica, un pedagogo muy reconocido en esta línea de pensamiento Elliot Eisner plantea la necesidad de los múltiples alfabetismos, a través del desarrollo de la percepción de las cualidades sensibles, que permite a la vez la construcción de significados sociales y la apropiación y decodificación de los mismos. En este sentido alfabetizar implica un “(...) aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida que los sistemas de significado hacen posibles (...) El aprendizaje visual posibilita esas formas de experiencia. Al hacerlo, se convierte en un medio por el cual damos sentido al mundo”. (Eisner, 2002:25)

La educación artística no puede estar ajena a esta idea de construir con los alumnos prácticas significativas y formas de apropiación de los bienes simbólicos, articulando los contenidos curriculares con enfoques críticos. En este sentido la propuesta de educación a través de la cultura visual es una posibilidad muy interesante para ensayar alternativas superadoras a las formas operacionales y/o manuales a las que se ve acotada la educación artística en las escuelas interculturales, como así también una forma de aportar a la educación general de los niños mbya en donde el significado de las prácticas se pone en entredicho.

“La escuela no es el centro distribuidor de la ortodoxia en materia de prácticas sociales. Al menos, bajo esta forma, la escuela puede ser uno de los puntos donde iniciar una articulación entre el saber técnico y la relación social, y donde se efectúe, gracias a la práctica colectiva, el ajuste necesario entre dos modelos culturales contradictorios. Es una tarea limitada, pero hace participar a la escuela en el trabajo, mucho más vasto, que diseña hoy día la “cultura”. (de Certeau, 199:106)

La cultura occidental, en la cual la institución *escuela* tiene un lugar preponderante de transmisión del *legado cultural*,¹³ construye su universo de significación de manera dicotómica. Estas oposiciones van a legitimar uno de los conceptos por sobre el otro ejercitando así, en la práctica simbólica, su devaluación. Antagonismos como razón-emoción / objetivo-subjetivo / teórico-práctico / intelectual- manual / unidad- multiplicidad / convergente-divergente / orden-caos / están presentes en la educación, en la cual el primer término es el dominante, es “ontológicamente superior”. Este ordenamiento subraya una “verdad” medible, clasificable, generalizable:

La obsesión con medir y clasificar es en gran medida una obsesión de dominio. Nos entrena para pensar en el control del mundo. Nos muestra que todos son objetos distantes y distintos del investigador, que establecerá sobre ellos la autoridad de la razón. Manifiesta un deseo autoafirmador de imponer orden en el ser y en los otros, que en ocasiones bordea la patología”.(Núñez, 1995:367)

Marina Núñez entiende al dualismo platónico como una enfermedad que se inscribe en los cuerpos para reforzar las reglas culturales. Desde el enfoque de la cultura visual en el que está inscripta una alternativa pedagógica crítica podemos decir que este deseo de imposición se ve interrogado porque está presente en dicho enfoque la idea de reconstrucción, es decir que los textos visuales ya no sólo las expresiones del Arte Culto, son expuesto para contradecir y jaquear cualquier interpretación fija, lo cual reduce las fuentes primarias y legitimadoras del significado social y abre la posibilidad de negociar las identidades y el sentido de agencia social.

Entendemos el legado cultural, siguiendo a Arturo Roig, como aquellas formas discursivas que son sostenidas en el ejercicio de la dominación, cuyos supuestos son: *la reducción de la cultura al mundo espiritual.* la tendencia a la ontologización de la cultura. * la afirmación de una determinada jerarquía axiológica, que deviene en una taxonomía (orden jerarquizado de bienes culturales) invirtiendo medios y fines, con relación a los sujetos culturales receptores, a los sujetos del discurso hegemónico y a los bienes culturales . * la existencia de un *mítico continente cultural* al cual pertenecemos y al cual recibimos como legado.

Los estudios pedagógicos críticos centrados en la interculturalidad, le imprimen a la educación artística la necesidad de considerar al hecho artístico desde su dimensión antropológica, como así también al sujeto de aprendizaje desde el discurso de las culturas vividas: permite pensar cómo se construye el significado en la vida social, interroga sobre las maneras en que la gente construye historias, crea símbolos, pinta imágenes como formas de autodeterminación y actuación en el mundo. Entendemos la actuación en el mundo como formas de experiencia mediadas por el lenguaje, un lenguaje en el que se entrecruzan el conocimiento y el poder. Experiencia como condición situada de representación y de recepción.

Los modelos culturales antropológicos y artísticos se basan en poder hacer una distinción entre la cultura de una etnia, nación o persona y otra. Del mismo modo en que ha sido importante utilizar lo que Gayatri Spivak denominaba “esencialismo estratégico” para validar el estudio de la cultura visual no blanca y no occidental por derecho propio, ahora lo es realizar el duro trabajo de ir más allá de este esencialismo hacia una comprensión de las realidades plurales que coexisten y se enfrentan tanto en el presente como en el pasado. (Mirzoeff], 2003:49)

En la educación intercultural debiera estar presente la posibilidad de una educación artística que facilite nuevos espacios de experiencia en los que se construyan recursos, metodologías y textos en general para responder al desafío de construir una escuela intercultural que contenga la alteridad y que ésta misma atraviese a la escuela interpelando sus supuestos de origen y sus fines. Abriendo así el juego a las relaciones que se establecen entre los textos constituyentes del discurso social escolar y los del discurso de las culturas vividas de la comunidad mbya-guaraní.

Las escuelas son la encarnación o representación histórica y estructural de formas de cultura que son ideológicas. Estas formas significan la realidad de modos que suelen ser activamente cuestionados y experimentados de maneras diferentes y por diferentes grupos. En este sentido, las escuelas son terrenos ideológicos y políticos en los que la cultura dominante, en parte, produce sus certezas hegemónicas; pero también son lugares en los que los grupos dominantes y subordinados se definen y limitan mutuamente por medio de una batalla constante y un intercambio, que responde a las condiciones socio-históricas

“portadas” por las prácticas vividas, institucionales y textuales que definen la cultura de la escuela y la experiencia maestro/estudiante, dentro de una particular especificidad del tiempo, espacio y lugar” (Mc.Laren, 2000: 176) .

Bibliografía

- Arturo Roig.(1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México Ediciones Tierra Firme. Fondo de Cultura Económica
- Carrizalez Retamosa, César (1989) *Los conceptos estelares en la formación Venezuela* Editorial Colección Pedagógica Venezolana
- De Certeau, Michel (1999) *La cultura en plural*. Argentina Edit. Nueva Visión
- Dietz, Gunther (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. México. *Una aproximación antropológica*. Edit. Fondo de Cultura Económica de México.
- Eisner, Elliot (2002) *La escuela que necesitamos*. Argentina Edit. Amorrortu.
- García Canclini.(1987) *Políticas culturales en América Latina*. México Barcelona Buenos Aires. Editorial Grijalbo.
- Machaca, Antonio (2007) *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el “nosotros indígena”* Bolivia. Plural editores.
- Mc. Laren Peter (2000) *Pedagogía, identidad y poder*. Argentina Ediciones Homosapiens
- Mirzoeff, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona Buenos Aires México. Edit Paidós.
- Núñez Marina (1995) “Razonando la corpulencia: el dibujo de las modelos “.Gómez Molina Juan José (coordinador) *Las lecciones del Dibujo* Madrid. Editorial Cátedra pp 365-376
- Varese, Stefano (1996) *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Ecuador Edit. Biblioteca Abya- Yala