

Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates en ciencias sociales.

Susana Gri, Guillermo Alessio, Soledad Martínez, Adriana García, David Brembilla, Julieta Almada, Federico Reche, Florencia Maggi, José Luis, Ramello y Griselda ...

Cita:

Susana Gri, Guillermo Alessio, Soledad Martínez, Adriana García, David Brembilla, Julieta Almada, Federico Reche, Florencia Maggi, José Luis, Ramello y Griselda ... (2012). *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates en ciencias sociales. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/437>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates en ciencias sociales"

Autores: Prof. Susana Gri, Lic. Guillermo Alessio, Magister Soledad Martínez, Lic. Adriana García, Lic. David Brembilla, Julieta Almada, Federico Reche, Florencia Maggi, José Luis Ramello, Mgter Griselda Osorio

Universidad Nacional de Córdoba

E-mail: griselosorio@hotmail.com

Mesa 33: Sociología política de la educación. Políticas educativas, gestión institucional y el escenario de la educación como derecho.

Introducción

Desde la conformación del Estado-nación, el sistema educativo público es desarrollado con el objetivo explícito de nacionalizar. El proyecto de monoculturalización mediante políticas asimilacionista (homogeneizadoras) tiene por fin reducir el potencial conflictivo y contrahegemónico de los grupos aún no nacionalizados.

Si bien es cierto que para los pueblos indígenas el hecho de que el sistema escolar se expandiera les permitió el acceso al derecho a una educación común, que actualmente aún valoran, ésta se enmarcó en un proceso de homogeneización, ocultamiento y sometimiento de sus especificidades culturales bajo un modelo civilizatorio del cual la escuela formó parte como institución privilegiada de instrumentalización de ese proyecto.

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 de las autodenominadas *Campañas del desierto*. Por tanto, lejos de tratarse de un proceso de auto-sometimiento que contara con la ingenua aceptación indígena, cito a A. René Machaca:

“(…) 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.”¹Machaca, A. R. (2007: 61)

En la actualidad, los distintos planteos provenientes de la condena internacional al maltrato que los indígenas han vivido desde la época de la colonia en adelante a lo largo de todo el territorio latinoamericano, sumado a las discusiones académicas sobre el reconocimiento y respecto por la diversidad cultural (en términos de multiculturalismo, interculturalismo, tolerancia, y sus diferentes matices), y -sobre todo- a las luchas indígenas en defensa de sus derechos económicos, políticos, sociales y culturales, fueron retomados por algunos Estados y Organismos Internacionales² para la planificación de las políticas educativas dirigidas hacia los pueblos originarios.

Al respecto, el Estado Argentino en las últimas décadas fue abandonando el paradigma estrictamente asimilacionista adaptándose al cambio de perspectiva cuyo último avance se materializa en el Artículo 52 (Capítulo XI) de la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 del año 2006. En el mismo se establece a la EIB como:

“(…) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, *a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.* Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley 26.206, la cursiva es nuestra)

abe destacar que a pesar de dicha legislación, producto de las políticas de descentralización de la educación en Argentina durante la década del '90, no existe un único modelo educativo que recorra el país en materia de pueblos indígenas, sino que se trata de una serie de diversos proyectos y experiencias provinciales. En el caso de Misiones, la provincia en la que

¹ Machaca, Antonio La escuela argentina en celebración del encuentro con el “nosotros indígena”. Edit. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Plural Editores. Bolivia 2007

² Uno de los más importantes en esta materia, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -del año 2001- conforme al cuál impuso a los distintos Estados parte a consultar y a hacer partícipes a los Pueblos Indígenas de cualquier programa que los afecte.

trabajamos, está en vigencia el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) elaborado en concordancia con el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)¹ y que se ha actualizado a partir de la Ley Nacional Nro. 26.206 de 2006, pero que en la práctica parecen tener cierta continuidad con el modelo asimilacionista; además de reflejar tensiones entre las demandas de las comunidades indígenas (principalmente de capacitación en educación formal para los auxiliares docente indígenas) y las de los docentes formales en capacitación específica en lengua y cultura mbya .

Más allá de los análisis que sobre la normativa vigente se puedan ensayar, cuando se trabaja sobre la implementación de la misma, los acercamientos demuestran que, en términos de Dietz, “la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización”³ (Dietz, G. (2012:196)

Asimismo la Ley Nacional mencionada establece responsabilidades del Estado argentino entre otras cosas con relación a: *Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.*

La escuela argentina debe revisar para ello muchos de sus supuestos de fundación, tanto en la formación de sus docentes como en los dispositivos que utiliza para el trabajo educativo en estos contextos, entre ellos los libros escolares.

El texto escolar mbya, un análisis posible

El texto, desde la tradición iluminista vinculada al libro, es una entidad “*homogénea y bien definida*”⁴ Abril (2007:82). Asimismo esa *entidad* es considerada por el autor citado como un devenir de solapamientos e hibridaciones , en la que actúan *varias voces* que dialogan en el texto y fuera de él. Dichas voces, siguiendo a Abril, pueden ser *convergentes* o *divergentes* y *todas conforman en términos de* Bajtin, una red una red textual que puede interpretarse desde una perspectiva *global* o bien, una *local* que no puede reducirse una a la otra. Además esta red (...) es en función de las prácticas sociales del leer y de las condiciones de la lectura”⁵ Abril (2007:84)

¹ Resultado la Resolución N° 549 de 2004.

³ Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica. Edit. Fondo de Cultura Económica de México 2012

⁴ Abril Gonzalo Análisis crítico de los textos visuales. Mirar lo que nos mira. Edit. Síntesis Madrid 2007

⁵ Abril Gonzalo Op. Cit

Los textos por no son sólo *objetos culturales*, sino que son verdaderos dispositivos de mediación de otros procesos culturales, de otras prácticas culturales. Es decir que no se puede despojar al texto de las relaciones con otros textos, con los sujetos que lo actualizan y con el contexto en el cual se actualiza. El texto escolar no puede eludir este análisis pero además implica pensar en este caso en funciones muy específicas, en tanto recurso didáctico, ya que en este sentido podemos relativizar al polifonía de voces de las que hablábamos para vincularlo con una voz normativizadora: la escuela.

El texto escolar funciona como soporte legitimador de la tarea educativa, ya que el libro constituye uno de los recursos más importantes que tiene la escuela para construir su autoridad académica. Articula objetivos educacionales con determinados contenidos disciplinares, atravesado por un posicionamiento teórico y político acerca de lo pedagógico, por una construcción social de significados que se expresan de manera explícita o pueden estar entramados en el discurso y las imágenes subrepticamente.

Los manuales o los textos escolares "(...) pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos" ⁶Choppin Alain (1992:102).

Hemos organizado el análisis a partir de los textos que se utilizan en las Escuelas Interculturales Bilingües para la educación de niños mbya-guaraníes en la ciudad de Capioví, Misiones.

Estos textos han sido analizados teniendo en su materialidad, es decir el texto como objeto: su formato, su organización y las características de los textos verbo visuales. En este aspecto, textos analizados presentan características comunes: ninguno es original. Todos son conformados por páginas fotocopiadas a simple faz, sin color y anillados, con tapa transparente y contratapa roja o bordó.

Los textos "escolarizados" son relatos de la comunidad recuperados en el aula. Han sido diseñados con "*propósitos educativos*" como material didáctico para promover la alfabetización en lengua mbya y en castellano.

Si bien los formatos son normalizados, observamos en las reproducciones que las páginas de los textos originales no tienen ese formato sino que son forzados a funcionar en este orden.

⁶ Chopin Alain Los manuales escolares: historia y actualidad. Edit. Hachette 1992

Los textos son ilustrados con fotocopias de dibujos en blanco y negro, en algunos casos lineales, en otros con texturas y sombreados. Casi siempre las ilustraciones son redundantes con el texto. No agregan información, ni complementan.

Las ilustraciones no son todas del mismo origen, ni de la misma mano. Hay una articulación de contornos de diferentes figuras calcadas, normalmente las figuras principales, y otras figuras que se incorporan de manera más espontánea. Esto se percibe porque no tienen la misma rigidez. Los trazos que las delimitan son más sueltos y espontáneos. Sin embargo, estas figuras dibujadas por los autores no son nunca las figuras principales. Su contenido son relatos que la comunidad ha conservado a través de la tradición oral y que fueron *representados* a través de la escritura. Este detalle no es menor porque da cuenta de un proceso de reducción muy significativo. Michel Foucault explica que las palabras se han puesto a la tarea de *representar el pensamiento*, no en forma de mimesis o de doble, sino en la manera en que éste se representa a sí mismo. Así las representaciones dice el autor “*no se enraízan en el mundo del que tomarían su sentido; se abren por sí mismas sobre un espacio propio, cuya nervadura interna de lugar al sentido*” Foucault, Michel⁷(1993:83)

Esto es así porque en primera instancia la traducción de los relatos orales a la forma gráfica de la palabra implica un empobrecimiento. La riqueza de la oralidad, con el acompañamiento gestual, el manejo del espacio y del sonido es imposible de ser reproducida en un medio tan limitado como la escritura alfabética que tiende a la distancia, a la pasividad, al retraimiento. Por otra parte, esta traducción de lo oral a lo escrito impone la permanencia de *un* relato imposibilitando la *actualización* que implica la reconstrucción oral del mismo. Mc Luhan y Powers describen el espacio acústico de la oralidad de esta manera:

“El espacio acústico está basado en el holismo, la idea de que no hay un centro cardinal sino varios centros flotando en un sistema cósmico que sólo exalta la diversidad. El modo acústico rechaza la jerarquía, sabe instintivamente que ésta es solo transitoria” En cambio el espacio visual de la escritura como *“(…) el conjunto mental de la civilización occidental, tal como ha procedido durante los últimos 4000 años para esculpir la imagen de sí misma monolítica y lineal, ... que, en el proceso, glorifica el razonamiento cuantitativo”*(⁸Marshall Mc. Luhan y B.R. Powers (1993:15).

⁷ Foucault Michel *Las palabras y las cosas*. Edit. Siglo XXI 1993

⁸ Mc. Luhan Marshall Power, B: *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Edit. Gedisa 1993

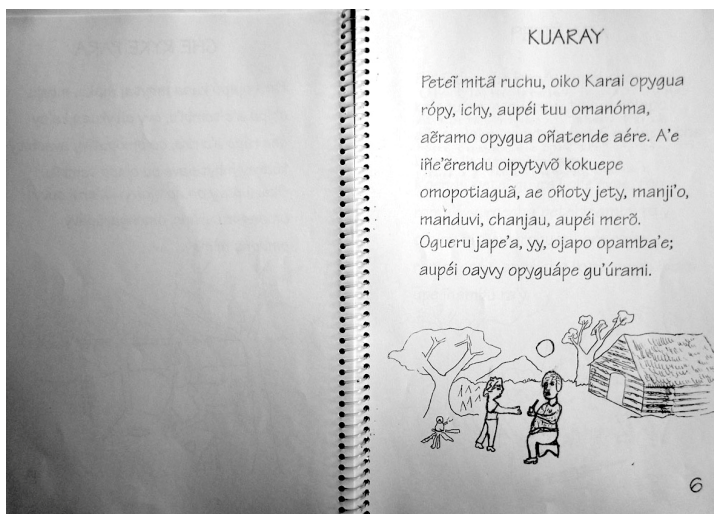
Uno de los textos es una reproducción anónima sin nombre que para la cultura del blanco “*no existe*” o bien es una manifestación débil y pobre de la existencia del relato constitutivo del “otro” .

Los relatos se presentan como texto tipeado con ilustraciones complementarias. El texto está tipeado en máquina de escribir, genera así una forma tipográfica mecánica y monoespaciada, en la que no puede reconocerse ningún índice de subjetividad particular, de escritura propia o apropiada. La máquina de escribir permite reproducir textos, siempre iguales en su forma no importa de aquello a lo que el texto refiera. Este aspecto de neutralidad, no es tal, en tanto que su propia forma repetitiva reduce profundamente la fuerza de la palabra. Los relatos que son abonados en las prácticas y las actualizaciones de la vida participativa de la comunidad se trasladan y se convierten en desnudos textos verbo-visuales pobremente mecanografiados que reducen las palabras a formas repetitivas y mecánicas.

Las ilustraciones tienen una característica muy particular: las figuras principales, las figuras de aquél o de aquellos a los que se refiere el texto son contornos calcados, calcados además de diferentes fuentes.

Observamos que estas líneas calcadas crean especies de “fantasmas” que luego son llenados con ojos, narices, bocas, que no son suyas. Esta sensación fantasmagórica y ausente de las figuras principales se ve profundizada por su rigidez. Esta rigidez que hace que estén representados pero no estén en la “escena”, que estén congelados, superpuestos a una escena de la que no participan.

Las figuras comparten el espacio pero no se ven relacionadas. Probablemente en la práctica, la relación se establezca con el texto verbal, vuelto a la oralidad. Las formas son hieráticas. La intención de representar es evidente (por ejemplo en KUARAY en que el niño tiende la mano para recibir el mate del adulto) Pero las miradas no se cruzan, no convergen, no están juntas sino aisladas cerradas en el contorno del calco.



En este texto observamos también como, por la reproducción de fotocopias, algunas páginas, en particular, las últimas, se vuelven ilegibles. Es apenas perceptible el contraste entre el texto y el fondo, de manera tal, que el niño, para leer, en una especie de aprestamiento incomprensible, tiene que remarcar el texto tipeado (que no responde al ductus natural de la mano puesto que la tipografía es discontinua y fragmentada) mecánicamente para hacerlo visible.

Che Recoa es otro de los textos escolarizados y fotocopiado, conformado por 24 hojas obra de tamaño A4, un formato estandarizado que posibilita la reproducción sin inconvenientes. La hoja de la tapa está fotocopiada en doble faz, mientras que el resto de las páginas están fotocopiadas en simple faz. En cada una de esas páginas hay un texto ilustrado.

Che Recoa es el texto que se usa en el aula de la escuela de Capiovì. Este texto escolar difiere del anterior porque presenta una intención de diseño más evidente, a pesar de que, por ejemplo, no encontramos en este texto tapa ni portada, en cada página el texto se dispone de manera más o menos aleatoria, sin observar (quiero expresar: sin elegir formas tipográficas, tamaños, márgenes, etc. CHE RECOA tiene una portada que, reconocemos es una de las ilustraciones de uno de los relatos que lleva ese título: Mi comunidad. Esa ilustración ha sido resignificada, enriquecida en sus detalles, presumiblemente coloreada en el original.



Como dijimos, la tapa es una hoja fotocopiada doble faz del mismo material que el resto de las páginas. No hay ninguna diferenciación en cuanto a calidad del soporte, de impresión o presencia de color. Lo que la diferencia del resto de las páginas es que presenta el título CHE RECOA en el sector superior de la hoja. El texto está hecho a mano y presenta un peso visual importante por su posición y por el grosor de los trazos que conforman los signos. Los signos no han sido construidos a partir de una grilla, sino a mano alzada, es por eso que se perciben irregulares, con diferente peso e inclinaciones. Debajo del título se observa un dibujo resuelto sobre un papel ligeramente texturado. Es probable que esta ilustración haya sido originalmente cromática, por la presencia de diferentes tonos de grises que parecen ser colores fotocopiados.

Es un dibujo complejo. Representa una aldea ilustrando de esa manera el título del texto escolar. El dibujo muestra dos cerros, algunas casas, sembradíos, y algunas personas en diferentes acciones. Los cerros o las serranías, enmarcan la escena. El espacio es representado

por elevación en el plano y también por disminución de tamaño. Las casas aparentan ser de madera con techo a dos aguas y una abertura frontal. Luego se observan dos techos aparentemente de caña. El dibujo presenta tres personas, aparentemente adultos. Parados en una posición frontal y rígida, con piernas cortas, cabeza grande y brazos cortos, con poca diferenciación facial: dos puntos para los ojos y un punto o una pequeña línea para la boca. Estas personas están ubicadas en posición frontal al lector. Las otras dos personas aparentemente son niños. Están representados en un tamaño comparativamente menor al de los adultos y en actitud lúdica. Uno de ellos está parado bajo un arco de palos y el otro frente a él. Entre medio de ellos una pelota. En el sector inferior de la página se observa un tronco de un árbol cortado. Más arriba un sembradío de maíz, a la izquierda unas plantas rastreras y más arriba aparentemente una huerta. En este dibujo hay seis árboles los que están en el centro del dibujo son altos y presentan ramas y una copa tupida, hacia la izquierda dos árboles más pequeños y luego tres árboles rodeando la casita más pequeña. Luego se observan algunas aves sobre el árbol de mayor tamaño.

En la portada encontramos solo texto dispuesto de manera centrada y en mayúsculas con una tipografía manuscrita. De arriba hacia abajo: CHE RECOA su traducción al castellano, (MI COMUNIDAD). Debajo: TEXTOS Y DIBUJOS: JACHUKA su traducción (JORGELINA DUARTE) debajo KUARAY su traducción (CIRILO DUARTE) Y al pie de la página:

AGRADECEMOS EL APORTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y PROEIB-ANDES A TRAVÉS DE LA CONVOCATORIA A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN ECUACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, Y LA COLABORACIÓN DE TODAS LAS PERSONAS QUE ANÓNIMAMENTE PERMITIERON LA EDICIÓN DE ESTE MATERIAL.

El detalle de la portada no es menor, puesto que demuestra la apropiación de los textos y de los dibujos. La portada en sí misma es toda una manifestación del texto no solo, como señala Abril, “*objetos culturales*” sino como “*dispositivos de mediación de otros procesos culturales*”, otras prácticas sociales. Sabemos que *la autoría* está ligada a los procesos de individuación que trajo consigo el pensamiento racional moderno. La idea misma de la *autoría* se sostiene en la concepción del hombre occidental, basado en la razón iluminista inventor, creador. Así esta autoría viene a poner en duda las experiencias, y los textos compartidos por la comunidad. Pone en duda la noción misma de comunidad que se

constituye y resignifica a través de los relatos que se actualizan en las prácticas polifónicas (diría Bajtin) del lenguaje. De ese lenguaje que no es de nadie y es de todos, cuando ponemos en práctica activa la sensación de pertenencia:

*“En la palabra, yo me constituyo desde el punto de vista de otro y, al fin de cuentas, desde el punto de vista de la colectividad”*⁹ Bajtin Mitjail (1982:58) El autor explica que la dimensión sónica del lenguaje es constitutiva del individuo y de la sociedad, el lenguaje lejos de reflejar el mundo y el pensamiento los configura en cuanto es una dimensión significante.

El lenguaje no es propio, sino que pertenece a la comunidad, lo que hacemos es una reactualización del lenguaje cuando lo ponemos en acción, en diálogo, con el habla. La escritura aquí detiene la acción dialógica del lenguaje para reproducir del mismo modo lo dicho.

En Che Ru el dibujo es lineal y plano, en el vemos una escena enmarcada entre tres árboles altos y, al parecer frondosos. La copa de los árboles está delimitada por un contorno lineal ondulado pero no se representan las hojas.



⁹ Bajtin, Mitjail Estética de la creación verbal. Edit. Siglo XXI 1982

Uno de los árboles está superpuesto a otro dando un indicio de profundidad por superposición. El tercer árbol se ve detrás por elevación en el plano. En el centro del dibujo se observa a una persona doblando al parecer una caña. Se la ha representado arrodillado apoyado sobre una de sus piernas. Viste camisa arremangada y pantalones, sin calzado. El rostro presenta poco detalle, la mirada hacia abajo, una muesca como sonrisa. El contorno del cabello está definido por una línea y luego varias líneas en el interior. Las manos están dibujadas en su contorno de manera realista pero los dedos se ven cortos y malformados. Proporcionalmente la cabeza es grande y en la espalda se percibe una curvatura que parece ser una joroba. Las figuras parecen calcadas por el detalle del contorno y la falta de detalle en su interior, tales como la textura o la sombra.

La escena ilustra el papá en el Monte, que es de lo que trata el relato. El hombre es representado en acción, doblando una caña aparentemente por lo que dice el texto, para hacer una trampa a fin de atrapar un tatù. Los elementos principales de la ilustración están calcados por lo que la representación se ve un tanto rígida y muda. Una acción detenida por alguien que está observando lo que el papá hace en el monte. Reminiscencia de un libro para colorear. El niño está limitado a esa interacción o condicionado a ser un receptor pasivo de lo dado.

Conclusión

Los textos escolares analizados, lejos de ser entidades *homogéneas y definidas*, como lo habíamos señalado, son construcciones que vinculan formas textuales que no conviven armónicamente.

Los relatos que son abonados en las prácticas y las actualizaciones de la vida participativa de la comunidad se trasladan y se convierten en desnudos textos verbo-visuales pobremente mecanografiados que reducen las palabras a formas repetitivas y mecánicas.

Junto a éstos las ilustraciones que, traídas, copiadas o calcadas de otros textos vienen a enrarecer la escena con sus figuras fantasmas, inexpresivas, inconexas y mudas. Siguiendo a Batjin, en este, *devenir de solapamientos, hibridaciones y ósmosis entre fragmentos textuales previos, lenguajes y perspectivas sociosemióticas* no hay una “voz” autora, sino “voces” que dialogan en el texto y fuera de él. Voces autoras y anónimas, propias y apropiadas, voces de la memoria y también ausencias, mutismos, silencios del olvido.

Si bien hay una tendencia a igualar, a homologar, (en la materialidad) a indiferenciar, lo que no se observa es “unidad”. Los textos verbo-visuales que se usan en las escuelas mbya

exhiben la divergencia. Lo que no hemos podido comprobar es cómo las condiciones y las prácticas de la lectura dan solución o continuidad, a esa divergencia.

En función a las intervenciones que los niños hacen en los textos, podemos afirmar que las posibilidades de participación individual, diferenciada, son difíciles, en tanto que las que la invitación a la interacción que brindan los textos es muy limitada. Por ejemplo, los espacios entre líneas son muy reducidos para que los niños puedan escribir, entonces su intervención es siempre “invasora” del texto tipeado. Por otra parte, las ilustraciones, ajenas, cerradas y completas, a veces casi imperceptibles por la falta de contrastes o incluso sombreadas de antemano, imposibilitan la apropiación por parte de los niños, los cuales necesitan una interacción participativa, imprescindible para la construcción del aprendizaje.

Es sabido, por la bibliografía especializada como por la propia práctica, que el texto visual de los libros escolares, puede producir, en tanto experiencia estética o cognitiva, un profundo impacto en el niño. En este sentido el espacio áulico, en el cual sucede procesos de enseñanza y aprendizaje tanto deliberada como involuntariamente, posee ciertas propiedades particulares que afectan a la personas que allí interactúan. En consecuencia es lícito pensar que también aquellos objetos estéticos, dispositivos instrumentales y disposiciones espaciales de la escuela y el aula también constituyen el elenco de utensilios significantes llamados, en las ciencias educativas, *currículo oculto*. Se entiende por currículo oculto al conjunto de aprendizajes que son incorporados por los alumnos en las instituciones educativas y que no están especificados en ningún plan, programa o currícula formal, pero pueden ser eficaces para la reproducción de conductas, actitudes e ideologías. Poder identificar el *sentido* que albergan los mensajes o textos visuales que se instalan en aulas y espacios de uso común de las escuelas, implica desentrañar los contenidos éticos, estéticos y políticos que alojan aquellas imágenes. Para sustentar nuestro análisis nos resulta de suma utilidad la noción de “*currículo oculto visual*”² el cual, derivando del concepto de *currículo oculto*, propone indagar en la dimensión subyacente de los mensajes visuales en las escuelas. La manifestación del *currículo oculto visual* se patentiza a través de tres sistemas de transmisión: los espacios generales; los espacios específicos, y la documentación visual didáctica.

En estos materiales utilizados el alumno no trae al texto sus experiencias, sino que el texto le brinda un contenido cerrado y fuertemente estereotipado. Vemos la rigidez con que se construyen los estereotipos, la madre que amamanta o porta al niño, el padre que va al monte

son figuras anónimas contornos llenados con rostros de otros, que han sido resueltos con un esquema ajeno. Asimismo algunas figuras han sido representadas de manera espontánea, no son protagonistas nunca de la escena, son marginales, es decir figuras de relleno.

En este sentido la dinámica de las *imágenes ritualizadas*, desde un punto de vista pragmático (usos, función), adscriben a la misión de construir en el receptor ciertas formas del comportamiento por la constancia y asiduidad en la enunciación de mensajes pero también de patrones expresivos preestablecidos. Estas “*hormas*” de sentido, las cuales se repiten con variantes configurales, plásticas o literarias sin solución de continuidad, constantemente reeditan un elenco de estereotipos que cuajan como mediación entre la cultura y el sujeto. La *mediación*, en tanto, se define como la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho y a las maneras de decirlo por medio de un sistema de orden.

Esto además se pone en acción, se “actualiza” en esa mediación que se produce en el aula, a través de la cual el texto alcanza su eficacia simbólica. Siguiendo a Gonzalo Abril, el texto puede ser analizado “*como una entidad sintáctica pero siempre en la intercepción de determinaciones semánticas y pragmáticas*” ¹⁰Abril Gonzalo (2007:87) Es decir, que no podemos despojar al texto de las relaciones del texto con otros textos, con los sujetos que lo actualizan y el contexto en que se actualiza.

Bibliografía

Abril Gonzalo Análisis crítico de los textos visuales. Mirar lo que nos mira. Edit. Síntesis Madrid 2007

Arce, H. “Mboe’ akuéry Mbyarekópy (Maestros en Cultura Mbya) experiencias de EIB en Misiones (Argentina)” En GARCÍA, S. Y PALADINO, M. (Co.): Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Antropofagia, Buenos Aires.2007

Arfuch Leonor y ots. Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos. Paidós. Estudios de comunicación. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

Bajtín, Mitjail: Estética de la creación verbal. Edit. Siglo XXI 1982

Chopin, Alain :Los manuales escolares: historia y actualidad. Edit. Hachette 1992

¹⁰ Abril Gonzalo Op. Cit.

Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica. Edit. Fondo de Cultura Económica de México 2012

Ley Nacional de Educación Nro 26206

Foucault Michel: *Las palabras y las cosas.* Siglo veintiuno editores. Primera edición en español 1968. 22 edición en español. Madrid. 1993.

Machaca, Antonio La escuela argentina en celebración del encuentro con el “nosotros indígena”. Edit. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Plural Editores. Bolivia 2007

Mc. Luhan Marshall Power, B: La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. Edit. Gedisa 1993