

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates en ciencias sociales"

Autora: 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.

Título del trabajo: Educación intercultural y educación visula: una reunión desafiante para la educación argentina.

Palabras clave: educación intercultural- educación visual- interculturalidad- pedagogía crítica

Introducción

La conformación de la modalidad de la Ecuación Intercultural Bilingüe dentro del Sistema Educativo argentino se pensó conforme a la Constitución Nacional en tanto garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígena (...) *a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a mejorar su calidad de vida* . Art. 75 inc.17.

Asimismo esta modalidad se construyó también a partir de la demanda que los pueblos indígenas realizaron, reafirmando su ciudadanía argentina (en algunos casos) y como exigencia de sus derechos a la ecuación, a una ecuación específica.

En la sanción de la Ley Nacional de Educación Nro 26.206 del año 2006, se establecen las responsabilidades del Estado en la garantía de su realización, entre ellas podemos citar:

- Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- 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.

- 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.

Entendemos que estos propósitos para la Educación Intercultural Bilingüe ponen a la escuela argentina en un profundo desafío como lo es la discusión sobre sus supuestos fundacionales, aquellos que dieron origen a la cultura nacional y funcionaron como dispositivos homogeneizadores de la diversidad cultural que poblaba nuestro territorio. Asimismo los docentes que trabajan en las Escuelas Interculturales Bilingües tienen la misma formación que el resto de los maestros de las escuelas comunes, una formación modelada por la tradición normativista la cual no aborda problemas tan caros al trabajo de un maestro intercultural o al menos bicultural como es el de la complejidad cultural y lingüística, cuestión esta que lo coloca en desventaja y a la intemperie para su tarea cotidiana con la cuestión étnica.

El proyecto pedagógico de las escuelas indígenas debería prestar atención a las particularidades culturales de la etnia en la cual está inserto, a lo que caracteriza a su cultura, y adecuar los contenidos a ello. Las comunidades suelen rechazar a la escuela a partir de la preocupación por los valores y sentidos que ésta resalta, mucho más que por los contenidos que imparte. Muchas veces esta construcción de sentidos en la práctica educativa se desliza a través del currículum oculto, que como sabemos no está explicitado en ningún proyecto y se introduce como dispositivo eficaz aún cuando, incluso, el docente no puede dar cuenta del mismo.

La situación de la Educación artístico-visual en el contexto educativo intercultural

A pesar del lugar preponderante que tiene la educación artística en la Ley Nacional de Educación, son pocas las escuelas argentinas que cuentan con esta área de conocimiento. En las escuelas Interculturales suele estar ausente la formación artístico-visual, generalmente es el maestro de grado el que aborda esta experiencia formativa para el niño.

Se ha observado en el caso de una de las escuelas que cuenta con el espacio educativo al que hacemos referencia que el mismo es abordado desde un posicionamiento operacional, centrado en la técnica. La práctica docente está atenta a un currículum

que deviene entre la *perspectiva industrial* ligada a la promoción de las destrezas y una *perspectiva expresiva* enlazada con la *libre auto expresión*, la cual lejos de pensarse como posibilidad de desarrollo cognitivo anclado culturalmente, es un modelo que se establece sobre una especie de *fondo común*, de *niño prototípico* que en su desarrollo expresa formas prototípicas de representación y que para su promoción sólo es necesario conjugar: temas, técnicas y materiales adecuados a las fases del desarrollo etario que propone su autor Víctor Lowenfeld en la defensa del Desarrollo de la capacidad creadora .

Los contenidos propuestos en las escuelas se recortan por fuera del contexto cultural mbya, las representaciones se conciben desde un sustancialismo formal y la técnica se aborda desde una serie de imperativos de orden manual.

A modo de síntesis podemos señalar algunas definiciones del trabajo docente en el área:

* Apego al curriculum prescripto, el cual según los docentes se explicita en problemas de : forma, textura y color.

* Experimentación con técnicas: collage, témperas, etc.

* Un trabajo pedagógico no claramente especificado desde la creatividad de los alumnos, en el cual existe el supuesto de que los niños de la cultura mbya son “naturalmente , étnicamente creativos” y que esto puede verse en la “aplicación de la técnica”¹ Asimismo se establece una relación estrecha entre : creatividad, sumisión, tranquilidad, orden y laboriosidad como características particulares del niño mbya-guaraní.

Entendemos que estas formas de abordaje de los conocimientos del campo artístico visual desvinculan aquellos problemas con las discusiones más sustantivas. Las técnicas en general, son fenómenos consustanciales a la existencia humana y configuran por cierto una manera de estar en el mundo; ya que articulan sujeto y naturaleza en un acto dialéctico que puede ser de integración o de sumisión de esta última al primero, es por ello que supone una capacidad cognitiva que se concibe como valor y que se inscribe en la actividad creadora e intelectual del hombre.

Es importante volver sobre el concepto de *Techné*, en tanto conjunto de conocimientos eficaces que se acompañan con el conocimiento de las razones o causas por las cuales el procedimiento es eficaz. La *Techné* como intencionalidad, ligada a una saber hacer

¹ Expresiones del docente entrevistado

y por ello ligada a una episteme, un conocer en el sentido más amplio, un *salir de lo oculto*, ya que la *Techné* subraya la razón crítica por sobre la razón instrumental, esto es lo que nos permite construir sentidos que van a ser entendidos como constructor.

El sentido entonces de la educación artístico-visual no es una arbitrariedad, es un proceso de reflexión y construcción a partir de ciertas posiciones pedagógicas específicas del campo en las que las discusiones sobre la técnica o la creatividad están ligadas a profundamente hoy a los factores cultural y social. Los procesos de construcción de las representaciones visuales son *portadores y mediadores de significado*, de posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y además fijan realidades en torno a como mirar y como ser mirados.

No se trata de determinar “*quién*” *está dotado* para la creatividad y analizar “*cuáles*” son los rasgos que explican tal disposición, sino en todo caso, de adentrarse en el propio fenómeno creativo, tratando de hallar el mecanismo que lo hace posible y en ese sentido organizar los criterios con los cuales se organizamos los contenidos.

A partir de nuestras observaciones podemos decir que estos contenidos tienen en la Escuela Intercultural Bilingüe mbya las siguientes características:

* La ilusión de ser espacios asépticos, donde lo que se enseña son formas neutras exentas de tradición y por fuera de la construcción de sentidos sociales.

* Esas formas están, por lo tanto, por fuera de toda discusión y de todo conflicto en cuanto a la puja por la legitimación del sentido.

* Los contenidos centrados en temas: *tratar de ver lo que mejor dibujan* : la naturaleza, los animales etc. No está pensada la problematización, no hay objeto de conocimiento en la propuesta pedagógica.

* La organización de los contenidos en términos de la Academia, es decir con un orden jerárquico temático: primero los animales, luego el rostro humano, y luego “ (...) la figura humana completa, que es lo que más les cuesta a ellos as final, yendo a fin de año a aplicar eso,... digamos”²

* El ordenamiento de elementos del código visual aislados del contexto: punto, línea, textura, trama.

Esta organización prioriza el orden y la sistematización, lo cual le brinda al docente una cierta seguridad en el orden dado, a pesar de que muchas de estas cuestiones señaladas han sido ya discutidas dentro del campo artístico y del educativo específico.

² Expresiones del docente entrevistado

La organización que se le imprime a los contenidos no coincide con los esquemas de significación, ni con los intereses de los niños mbya. Esto tiene que ver con la distancia cultural entre la escuela y la aldea, este hiato no habilita a pensar contenidos que atraviesen los intereses y deseos de los niños. Tomás Tadeu Da Silva señala que un curriculum crítico no puede pasar de largo por las preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes. Un curriculum de educación artística que promueva la educación intercultural inclusiva y democrática debiera entamar los textos constituyentes del discurso social escolar con el discurso de las culturas, esto implica por cierto un conflicto. Conflicto y diálogo son dos aspectos que la Educación intercultural bilingüe, tal vez más que otras escolaridades, tiene en su seno.

La *narrativa totalizante* de la escuela se ve interpelada cotidianamente por el cruce entre la cultura blanca y la indígena, entre el conocimiento, la cultura y el poder.

Intentar construir asepsia cultural y política con las imágenes, construyendo un conocimiento que se pretende neutro es, aunque a veces no haya consciencia de ello, ejercer el poder, siguiendo a Pierre Bourdieu, en términos de violencia simbólica. Es decir aquellas narrativas visuales a las que se echa mano para dibujar el mundo, cargado de un *legado cultural*³ que el campo artístico se ha encargado de sostener.

La representación visual es una forma de conocimiento de índole cultural, por lo que la educación en estos términos debe pensar las formas en que las cosas son *dichas* e *interpretadas*, como producción de formas sensibles mediadoras de significados en su doble sentido: de producción y de interpretación.

En este sentido una educación artística para la educación general y sobre todo para el ámbito de la educación intercultural debe trabajar sobre la ampliación de las definiciones intraestéticas, en el conocimiento y el interés de cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de los cuales están enlazados:

- El discurso de la producción cultural, es decir el de las prácticas estatales que representan y promueven la legitimación de algunas prácticas culturales por sobre otras.

³ 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. Arturo Roig. Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Ediciones Tierra Firme. Fondo de cultura económica México 1981.

- El discurso del texto artístico, como forma de deconstrucción, develando las contradicciones y las diferencias que están inscriptas en sus formas y sus contenidos, entendiendo al texto visual como indagación intelectual y al espectador , lector o alumno como productor activo de significados.
- El discurso de las culturas vividas que permite pensar cómo se construye el significado en la vida social, e interroga, siguiendo a Peter Mc. Laren la manera en que la gente construye historias, crea símbolos y formas de autodeterminación.
- Este empalzamamiento de la educación artístico-visual habilitaría la construcción de un lenguaje crítico, en el que está presente el sujeto “otro”, se apela así a su condición de posibilidad en el reconocimiento de esa alteridad, en su historicidad y en la organización de su propia posición axiológica desde su empiricidad histórica. ⁴ Roig Arturo
- La educación artística así se constituiría en un texto enriquecido de un discurso social ampliado.
- Entonces conocer en el campo artístico ya no puede reducirse a unas formas, a unos temas, y a unas técnicas. Conocer es una experiencia en la recepción y en la producción formal, como condición situada de discursos que pueden ser analizados, tratados y enseñados en su doble dimensión: como producción de lenguajes y como argumento histórico, porque a través de ellos se han construido y se construyen las identidades sociales. Unos lenguajes pensados como generadores de realidades con la cuales se discute, polemiza, opina, y sobre todo se duda.

Las Escuelas Interculturales Bilingües se construyeron con el imperativo de “ (...) garantizar a todas las poblaciones indígenas una educación de equidad y calidad” y entre otras cosas el documento nacional señala la importancia de conocer la realidad socio-cultural de los pueblos indígenas y de construir materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica pertinentes.

Acompañando esta decisión legal y política del Estado se precisa tomar decisiones en torno al cómo se construyen los imperativos de mayor igualdad e inclusión en estos ámbitos.

“La pedagogía no sólo está comprometida a transmitir conocimiento, sino que primordialmente tiene un compromiso con la manera en que el conocimiento es

⁴ Arturo Roig. Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Ediciones Tierra Firme. Fondo de cultura económica México 1981.

productivo, tanto de sentido como de afecto, con la manera en que llega a ser una moneda cultural que resuena y que amplía los intereses que los maestros y los estudiantes legitiman dentro del contexto del aula”.⁵ Peter Mc. Laren (1998:75)

Sabemos que las prácticas que se desarrollan en las aulas están atravesadas por cuestiones de índole epistemológicas, sociales e ideológicas y que no se deben ignorar dichas mediaciones. En las aulas interculturales está presente, aunque no siempre como una toma de posición consciente por parte del maestro del lugar desde el cual se piensa el multiculturalismo.

Según Imanol Agirre la educación artística multicultural se manifiesta, al menos, en dos formas: como convivencia entre culturas rechazando la uniformidad y promoviendo el respeto por el “otro” como diferente ; y como convivencia dentro de una misma cultura, reconociendo las desigualdades, rechazando la marginalidad. Siguiendo este análisis se puede establecer asimismo cuatro tipos de respuesta a la dominación cultural de occidente:

- Multiculturalismo combativo: el que saca a luz los aspectos negativos y de intolerancia de la cultura dominante a través de la comparación con otras culturas. Aquí podemos pensar en un multiculturalismo de resistencia, de contraataque.
- Multiculturalismo de evasión: es el que resuelve ampliando la diversidad en el curriculum
- Multiculturalismo transformativo: toma lo más potente de cada cultura para construir un territorio libre de opresión y de desigualdades.
- Multiculturalismo reparador: pone acento en los valores culturales de la herencia cultural, evalúa la autoestima de los marginados, pero olvida la interacción con la actual cultura occidental.⁶Patricia Stuhr (2003:135)

A partir de los análisis realizados creemos que hay que emprender un esfuerzo por la construcción de un nuevo tipo de racionalidad curricular, que no continúe con los enfoques técnicos, sino que contemple el espacio curricular como un lugar de lucha social comprometida con la emancipación de la sensibilidad, de la razón y la imaginación. Los aprendizajes en educación artística, siguiendo este sentido se tornarían en procesos de cambio social, comunicativo y político, lo que implicaría sin lugar a dudas ampliar la noción de lo político y lo artístico a través de lo pedagógico,

⁵ Mc. Laren Peter. Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Edit. Homo Sapiens.

⁶ Stuhr Patricia y otros, La educación en el arte posmoderno Edit. Paidós Arte y Educación. 2003

desarrollando competencias interpretativas simbólicas y estéticas, sí el alumno y el docente funcionan como parte de una larga tradición, comprendiendo que esa tradición es una actividad cognitiva y experiencial que relaciona: una información, un problema y un conocimiento personal y grupal.

Por lo tanto la tarea pedagógica en educación artística como en cualquier ámbito pedagógico se construye en la complejidad del contenido, que no son siempre preclaros y están atravesados por encubrimientos, sospechas y oscuridades, construyendo un sistema cultural de valores. Por ello es que las operaciones artísticas, las producciones, son un aprendizaje intenso, en la que se pueden explorar las insuficiencias y potencialidades éticas y políticas de la vida común, lo que la pedagogía crítica resalta como politización. Siempre pensando en las relaciones entre poder y conocimiento, aquellas que regulan el acceso a las comunidades interpretativas particulares de las diversas expresiones.

Los niños mbya-guaraníes construyen sus competencias argumentativas en un camino tensionado entre la aldea y la escuela, ésta última debiera permear la interpelación sobre sus supuestos de origen y reflexionar sobre la racionalidad civilizatoria con la cual fue creada, esto implica una idea “del otro”, una discusión ética siguiendo a los pedagogos críticos, e las que se vinculan una *democracia radical*: la idea de un “otro” como proyecto político, de un “otro incómodo” y la *esperanza radical* co sentido común polémico, como forma utópica contra el consenso.

Ampliar las fronteras de las Bellas Artes para la educación visual es poder pensar críticamente la modernidad, y un “otro orden posible” donde la alteridad nos interpele y a su vez podamos ver el inmenso poder de la cultura visual y de su uso como un lenguaje capaz de construir prácticas en pos de la emancipación de los sujetos.

“(…) el uso del lenguaje como un acto eminentemente social y político, relacionado con las maneras en que los individuos definen el significado y crean sus relaciones en el mundo por medio de un constante diálogo con los otros (...) enfatiza correctamente la necesidad de comprender la lucha entre diversos grupos con respecto al lenguaje y al significado como un impertivo moral y epistemológico”. ⁷Peter Mc. Laren(1998:73)

⁷ Mc. Laren Peter. Op Cit.

BIBLIOGRAFÍA

Agirre, Imanol : Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una visión pragmática de la experiencia estética Edit. Octaedro 2006

Bourdieu, Pierre : La eficacia simbólica Edit. Biblos 2010

Ley Nacional de Educación. Año 2006 **Mc. Laren Peter.** Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Edit. Homo Sapiens.

Roig, Arturo: Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Ediciones Tierra Firme. Fondo de cultura económica México 1981.

Stuhr Patricia y otros, La educación en el arte posmoderno Edit. Paidós Arte y Educación. 2003