

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**TESIS DOCTORAL**

**TEMA:** La fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural en el sistema educativo. El caso de enseñanza en comunidades aborígenes de la provincia del Chaco (Argentina).

"Tesis para aspirar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales"

**ALUMNA:** VALENZUELA Estela Maris.

DNI: 21.048.032

Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco

e-mail: [estelamarisv@hotmail.com](mailto:estelamarisv@hotmail.com)

**DIRECTOR:** Dr. Kulemeyer, Jorge Alberto.

**CO- DIRECTORA:** Dra. Zoppi, Ana María.

**AÑO:** 2016

## INDICE

- Nota preliminar y agradecimientos
- Introducción
- Capítulo I. La Investigación: definiciones y perspectivas.
  - 1.1. Justificación de la investigación
  - 1.2. Objeto de estudio
  - 1.3. Planteo del problema
  - 1.4. Objetivos de la investigación
    - 1.4.1 Objetivos Generales
    - 1.4.2 Objetivos específicos
  - 1.5. Perspectiva epistemológica
  - 1.6. Marco teórico de la investigación
  - 1.7. El contexto de investigación
  - 1.8. Aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la institución involucrada.
  - 1.9. Los participantes de esta investigación.
  - 1.10. El Proceso de Investigación.
- SEGUNDA PARTE: La relación fotografía- educación
- Capítulo II Propuesta formativa del CIFMA
  - 2.1. Formación docente en el CIFMA
  - 2.2. Plan de formación del CIFMA
  - 2.3. Etapas en la Historia institucional del CIFMA
  - 2.4. Concepción de currículo y de lo intercultural
  - 2.5. La metodología de trabajo en el CIFMA
  - 2.6. Los requisitos de ingreso de los alumnos
- Capítulo III: Una aproximación al concepto de fotografía
  - 3.1. Los orígenes de la fotografía
  - 3.2. La fotografía como ícono, índice o símbolo de la realidad
  - 3.3. El lenguaje fotográfico
  - 3.4. Funciones de la imagen
  - 3.5 El lugar social de las imágenes.
  - 3.6. Las imágenes como fuente de saber pedagógico
- Capítulo IV :Vinculaciones entre fotografía y verdad.
  - 4.1 El realismo de la fotografía puesto en tensión
  - 4.2 Cambios en la episteme escópica entre lo visible y lo in-visible
  - 4.4. Aportes para una interpretación de las imágenes fotográficas.
- Capítulo V: Patrimonio, fotografía e identidad
  - 5.1 Acerca del concepto de Patrimonio
  - 5.2 La fotografía como patrimonio y modo de conocimiento.
  - 5.3 El patrimonio y la identidad.
  - 5.4. Patrimonio y fotografía en el marco de la Interpretación.
  - 5.5. La enseñanza del patrimonio desde la perspectiva de los propios actores.
  - 5.6 El patrimonio como recurso didáctico y como vía de conocimiento.
- Capítulo VI: Fotografía, regímenes de visibilidad. Patrimonio e Identidad.
  - Taller nº 1: Construcción de aportes de la imagen fotográfica para trabajar la diversidad en la educación.

Primera Jornada de Capacitación  
Breves conclusiones de la primera jornada de capacitación:  
Taller de producción didáctica n° 1  
Breves conclusiones del primer taller de producción didáctica  
Taller n°2: Imagen fotográfica y su vinculación con las palabras  
Segunda Jornada de Capacitación  
Objetivos:  
Breves conclusiones de la segunda jornada de capacitación.  
Taller de producción didáctica n° 2  
Síntesis de las reflexiones:  
Propuestas didácticas construidas  
Breves conclusiones del segundo taller de producción didáctica  
Taller n°3: Fotografía como imagen fija productora y portadora de contenidos  
Tercera jornada de capacitación:  
Breves conclusiones de la tercera jornada de capacitación  
Taller de producción didáctica n° 3:  
Breves conclusiones del taller de producción didáctica n° 3  
Taller 4: Vinculaciones entre Fotografía y Patrimonio.  
Cuarta Jornada de capacitación: Fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural. Aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica  
Breves conclusiones jornada de capacitación n° 4  
Taller de producción didáctica n° 4  
Breves conclusiones del taller de Producción didáctica n° 4.  
Taller n° 5 . Estrategia de enseñanza y usos didácticos de la fotografía  
Breves conclusiones de la quinta jornada de capacitación  
Taller de producción didáctica n° 5: Usos didácticos de la fotografía  
Observación durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica  
Primera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica  
Segunda jornada de desarrollo de la secuencia didáctica  
Tercera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica  
Breves conclusiones del taller de producción didáctica n°5  
Capítulo VII: Discusión de los procesos desarrollados y elaboración de aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica.  
7.1. Discusión de los procesos desarrollados  
7.2 Reflexiones acerca de la relación imagen y educación  
7.3. Aportes para una Pedagogía de la Imagen Fotográfica  
Apreciaciones respecto de las imágenes fotográficas.  
Líneas de investigación abiertas  
ANEXOS  
Anexos 1: Población indígena en la Provincia del Chaco  
Anexo 2: Pueblos aborígenes del Territorio Argentino  
Anexo 3: Plan de Formación Docente en el Instituto CIFMA  
Anexos 4: Fotografías de indígenas de principio del Siglo XX  
Anexo 5: Mapas poblaciones indígenas según lenguas en uso.  
Anexo 6: Relato El Zorro Sagaz quiere volar  
Anexo 7: Técnicas de recolección de Información.  
Anexo 8: Galería de Imágenes

## Anexo 9: Fotografías tomadas durante el desarrollo del proyecto

## **Nota preliminar y agradecimientos**

Mi agradecimiento va dirigido a las personas que amablemente han accedido a colaborar en esta investigación. Sus aportes como colaboradores activos han sido fundamentales para concretar el desarrollo de este proyecto. Son ellos: mis colegas educadores indígenas que con absoluta entrega y disposición han aportado a la construcción de conocimientos con el solo interés de realizar una mirada hospitalaria a las imágenes, buscando despertar en ellas nuevos sentidos y fuentes de conocimiento.

También a cada uno de mis alumnos indígenas que me han aportado sus miradas acerca de las diferentes fotografías, y se han sumado voluntariamente al proyecto buscando hacer aportes significativos y nuevas lecturas.

A mi director de tesis Dr. Jorge Kulemeyer a quien considero amigo en primer lugar, y a su vez es el responsable de haberme contagiado el gusto por el tema, el interés por la profundidad y el alcance de la fotografía como estrategia de conocimiento; gracias a su constante motivación, animación por el trabajo, su pertinaz insistencia ha logrado contagiarme y sumarme al gran desafío de desarrollar esta investigación.

Por otra parte, a la Dra Ana María Zoppi que generosamente ha aceptado acompañarme en este trabajo como co-directora, leer mis textos, hacerme las correcciones oportunas y necesarias hacen que pueda haber concluido este proceso iniciado.

Agradezco a la gente de mi entorno familiar a mis padres (Juan y Tuny) por haberme inculcado valores, sin los cuales no me hubiera sido posible crecer personal y profesionalmente.

A la abuela María M. de Skupina por conservar las fotos de indígenas del Chaco de los años 1930-1940 regalarme sus álbumes, autorizar su publicación y comentarme acerca de la relación entre ellos, inmigrantes europeos y los indígenas en esa época.

A mis hermanas/os, por acompañar mis iniciativas desde donde se encuentran.

A mi compañero de vida Walther, mi colaborador necesario, por haberme soportado estoicamente todos estos años, sin su paciencia, ayuda y comprensión, no hubiera sido posible culminar esta etapa formativa.

Por último quiero dedicar este trabajo a mis hijos: Ludmila, Camila y Tiago Mura esperando que ellos sepan apreciar el esfuerzo que está implícito en este trabajo, acepten las disculpas por haber sacrificado las horas de encuentro, de salida, de pasarla juntos, de compartir en familia. Pero a su vez, deseo transmitirles a través de mi actitud de sacrificio y entrega, la pasión por hacer lo que uno desea.

## **Introducción**

La investigación que aquí se presenta fue realizada a lo largo de los años 2012-2015. En ella participaron alumnos y docentes indígenas del Instituto de Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen provincia del Chaco, República Argentina), en carácter de voluntarios, asumiendo una relación de co-investigadores implicados en el proceso de construcción de estrategias de conocimiento y de enseñanza del patrimonio cultural de las comunidades indígenas, a partir de fotografías.

Luego de revisar distintos paradigmas de investigación se eligió el de investigación – acción, entendida como el modo a través del cual un grupo de personas pueden organizar las condiciones bajo las cuales pueden aprender desde su propia experiencia. La idea central de este método es promover una reflexión crítica sobre la mirada, sobre la construcción de la visualidad y la identidad de los indígenas. Se propone a partir de observar las imágenes fotográficas de indígenas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX, realizar lecturas que permitan identificaciones, la construcción de sentido de pertenencia que a partir de las propias miradas y lecturas de las imágenes se posibilite generar estrategias de conocimiento del patrimonio cultural de las comunidades indígenas del Chaco y a la vez se constituya en una posibilidad de empoderamiento interpretativo.

Por otra parte, la lectura e interpretación de las imágenes fotográficas por parte de los alumnos y docentes indígenas del Instituto CIFMA permitirán a su vez, la elaboración de usos didácticos- pedagógicos que facilitarán el reconocimiento y la incorporación de los saberes, prácticas, cosmovisiones de los indígenas en los niveles de formación magisterial y primaria, buscando de este modo aportar a la construcción de un currículo intercultural. Esto es, una propuesta formativa donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos sean reconocidos y valorizados en igualdad de status en relación a otros contenidos curriculares inmersos en el currículo de formación. Igualdad de status quiere decir, poder reconocer, analizar y profundizar los diferentes tipos de conocimientos de las diferentes culturas presentes en las aulas, vinculadas a los contextos donde cobran significatividad y validez.

En este proyecto, la palabra indígena o aborígen se utiliza como sinónimos. Esta similitud es sostenida por el grupo de voluntarios docentes y alumnos indígenas implicados en este proyecto.

Sin embargo, ser indígena o pertenecer al pueblo originario, en su sentido más específico refiere a un hombre que pertenece a una etnia, que preserva la cultura tradicional no europea. Además de los rasgos físicos, se identifican como indígenas por vivir en comunidad, la comunidad indígena, poseer una serie de características culturales comunes, una lengua, una cosmovisión. Por lo general el ser indígena, es pertenecer a una tradición organizativa anterior al surgimiento del Estado Moderno (Hirsch, 2004).

Si bien la identidad constituye una problemática difícil de abordar, dado que la misma se encuentra en constante construcción y redefinición, solo puede ser “comprendida” y “entendida” desde el contexto histórico, social y político en el que está inmersa. Frente a lo otro, no indígena la adscripción étnica fundamental es la del indígena “nosotros somos aborígenes”, los otros son los criollos, los blancos.

Radcliffe y Westwood (1996:27) tomado de (Hirsch, 2004) aportan la noción de “geografía de la identidad” para entender los procesos identitarios en América Latina. Según estas autoras, la geografía de la identidad refiere a los sentidos de pertenencia y subjetividades que están constituidas y su vez constituyen diferentes espacios y sitios sociales. La geografía de la identidad se corporiza a un nivel personal, derivadas de la biografía del sujeto y sus esquemas representativos. En este sentido, el concepto de “geografía de la identidad” enmarca la definición identitaria.

Para los propósitos de esta investigación según lo caracteriza Loncon, (2002) la identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación que establecen los sujetos con un conjunto significativos de elementos, a partir del cual ordenan la realidad, según jerarquías de valoración, espacialidad, temporalidad, y ubicación social política y económica.

Por otra parte, los principios fundamentales de la cosmovisión indígena, explica la manera de cómo se concibe el conocimiento en tales culturas. Los indígenas constituyen sus

nociones fundamentales sobre el universo y sobre el lugar en él, a partir de un intenso contacto con la naturaleza y su medio. La concepción de cosmos como diverso impregna el pensamiento indígena. Cada cosmovisión tiene sus propias preguntas a partir de las cuales formula sus respuestas, impensables desde otros criterios culturales y conllevan a significados no unívocos. Estas concepciones son reflejadas, por ejemplo, en el pensamiento sobre la Madre Tierra, la naturaleza y las personas, y las relaciones que se establecen en estos ámbitos. (Tovar, 2004)

Siguiendo con esta línea de pensamiento, resulta importante retomar lo que plantea Arévalo en relación a los saberes científicos. El, afirma que los saberes de la cultura indígena en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura, matemáticas no son ciencia o no son reconocidos como científicos. Esto responde al hecho de que en un proceso de imposición cultural, el conocimiento y la investigación se han reducido a lo que plantea occidente, limitándose a lo que llaman, el conocimiento científico y como instrumento válido para su construcción: el método científico. Desde este punto de vista, el conocimiento indígena, no es reconocido como ciencia y los procedimientos de investigación quedan reducidos al empirismo. (Arévalo, 2010)

Durante el desarrollo de esta investigación no se ignoró respecto del peso y la condenable soberbia despectiva hacia la cultura universal de occidente, ni tampoco se desconoció los postulados universales, laicos y gratuitos sobre la que se construyó la escuela oficial a partir de la ley 1420 en Argentina, quien impuso su homogeneización compulsiva sobre la base de la cultura occidental excluyente, condenando explícitamente a las culturas de los troncos poblacionales nativos con sus diferentes mestizajes (Argumedo, 2004).

En todo momento, se advirtió acerca del peligro de ser ubicados en algún punto extremo, que no permita la construcción colectiva de conocimiento y nuevas alternativas de intervención en la práctica docente para una realidad concreta, buscando a partir del diálogo, del encuentro con las miradas, de la lectura de imágenes, encontrar puntos en común que nos permita construir conocimiento acerca de los diferentes modos de vida de los indígenas para posibilitar su uso pedagógico- didáctico en las escuelas y, a su vez,

aportar a la construcción de una pedagogía de la imagen fotográfica enmarcado en el desarrollo de una propuesta educativa intercultural.

La educación intercultural en Latinoamérica nació en la década de 1980, a partir de un fuerte cuestionamiento de los pueblos indígenas a la escuela monocultural, que sólo consideraba los conocimientos y las prácticas de la tradición cultural hegemónica. Por entonces, se planteó la necesidad de dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores silenciados en las escuelas (López, 1995). Esta opción, obligó a revisar las propuestas curriculares entonces vigentes elaboradas desde una visión occidental que en la mayoría de los casos significó para los indígenas una concepción, ajena a la realidad a las demandas y necesidades de los pueblos indígena. Este reto ha sido asumido de manera muy distinta desde hace más de tres décadas, y las alternativas que se han construido han dependido de cómo se han conjugado las concepciones de los diferentes programas y proyectos de Educación Bilingüe Intercultural acerca de la escuela, el currículum, la cultura, el patrimonio de las comunidades indígenas.

En el caso particular del Instituto CIFMA, contexto institucional donde se desarrolló esta investigación, es un instituto de absoluta vanguardia en la formación de docentes indígenas, que cuenta con una trayectoria formativa de 28 años. Esto le imprimió un sello particular a la investigación que se presenta, ya que el Instituto, desde un enfoque intercultural reconoce la existencia de diferentes culturas y saberes, postulando el desarrollo de la formación de docentes capaces de poner en prácticas un nuevo tipo de educación, que promueve el reconocimiento y la valoración de los saberes culturales de cada comunidad indígena (de las etnias tobas, wichí y mocoví). En este escenario, se sintió la necesidad de formar docentes críticos con un fuerte sentido de identidad y valoración de la herencia cultural de sus comunidades y poseedores de un conjunto de estrategias que les permitan desenvolverse en sus medios y en otros espacios.

Este instituto constituye una de las respuestas concretas que se dio desde el Estado provincial y nacional a los reclamos educativos de las comunidades indígenas *tobas*, *wichi* y *mocoví* de la provincia del Chaco (Argentina). Al momento en que los indígenas reclamaban, entre otras cuestiones, un sistema educativo más justo, igualitario y equitativo,

en el país se estaba generando un proceso de transformación político-social donde la recuperación de la democracia, como forma de gobierno, puede ser considerada su rasgo más sobresaliente. La posterior modificación de la Constitución Nacional y de la provincial, sumada a la ulterior sanción de leyes, vinieron de alguna manera a garantizar el proceso de reconocimiento de los indígenas como pueblos y, por lo tanto, su derecho a la participación activa como ciudadanos poseedores de una identidad particular (Valenzuela, 2009).

Este documento está organizado en tres partes. En la primera se desarrolla el capítulo I que contiene la justificación, objeto de estudio, planteo del problema, los objetivos de la investigación, la perspectiva epistemológica, el marco teórico de la investigación, el contexto educativo institucional donde se desarrolla la investigación, los aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la institución involucrada, las características de los participantes (docentes y alumnos indígenas) y se realiza una descripción del proceso desarrollado.

La segunda parte denominada: la relación fotografía - educación se desarrollan los capítulos II, III, IV y V de la investigación. En capítulo II, se desarrolla la propuesta formativa del CIFMA, el plan de formación, las etapas en la historia institucional, concepción de currículo intercultural, la metodología de trabajo y los requisitos de ingreso de los alumnos a las carreras que se desarrollan en el instituto.

En el capítulo III, se presenta una aproximación al concepto de fotografía, los orígenes de la fotografía, la fotografía como ícono, *index* o símbolo de la realidad, el lenguaje fotográfico, las funciones de la imagen, el lugar social de las imágenes y las imágenes como fuente de saber pedagógico.

En el capítulo IV, se desarrolla la vinculación entre fotografía y verdad, poniendo en tensión el realismo de la fotografía, los cambios en el régimen escópico, la invisibilidad como herramienta de conocimiento, como dispositivo de poder, y como mediadora en la interacción social. Se presentan algunos aportes para la interpretación de la imagen fotográfica.

En el capítulo V, se desarrolla la relación entre patrimonio, fotografía e identidad. Se explicita el concepto de patrimonio, de la fotografía como patrimonio y modo de conocimiento, la relación patrimonio y identidad, se considera los aportes del patrimonio fotográfico en el marco de la Interpretación, se aborda la enseñanza del patrimonio desde la perspectiva de los propios actores y por último se puntualiza acerca del patrimonio como recurso didáctico y vía de conocimiento.

En la tercera parte se presenta el trabajo realizado en los talleres que se desarrolla los capítulos VI y VII.

En el Capítulo VI, denominado fotografía, regímenes de visibilidad. Patrimonio e Identidad; se presenta el trabajo realizado en las cinco jornadas de capacitación y en los talleres de producción didáctica. Se presentan las estrategias de enseñanza y usos didácticos de la fotografía que fueron elaboradas por los voluntarios donde se pone en relación los conceptos de imagen y pedagogía. A partir de la relación entre patrimonio y fotografía y se propone algunas alternativas de gestión y activación del patrimonio fotográfico.

En el capítulo VII, se discuten los procesos desarrollados, se realizan reflexiones acerca de la relación imagen y educación, y se presentan los aportes que han elaborado los docentes y alumnos voluntarios en este proceso de investigación para una pedagogía de la imagen fotográfica.

Por último, se presentan las conclusiones generales de la investigación realizando apreciaciones respecto del uso didáctico de la imagen fotográfica, se formulan líneas de investigación, se cita la bibliografía y se presentan los anexos.

Esta investigación podrá ser útil para todos los que buscan alternativas de educación para grupos minoritarios como son las etnias indígenas, para los que creen que los cambios en la educación son posibles y necesarios, ya que apuntó a recuperar el patrimonio cultural desde la perspectiva de los propios actores, creando nuevas experiencias de formación en

educación bilingüe intercultural, constituyéndose en un aporte valioso y de interés para todos los educadores en contextos bilingües e interculturales.

Aspira también a presentar nuevas alternativas en la construcción de la visualidad con formatos que nos hablen de las identidades de cada uno de los fotografiados, de sus culturas, de sus valores, de sus tradiciones, de tal manera que esos saberes puedan ser considerados como contenidos a ser enseñados en las escuelas, en los programas de formación docente aportando de este modo a la construcción de una escuela mejor, más democrática, más justa e igualitaria.

Personalmente he sido, y continúo siendo, parte de este proceso de formación de docentes indígenas, por lo que considero que esta investigación, en algunos de sus momentos, se nutrió de mis experiencias y mis apreciaciones personales.

## **PRIMERA PARTE. La investigación**

### **Capítulo I. La Investigación: definiciones y perspectivas.**

#### **1.1. Justificación de la investigación**

Esta investigación busco generar una estrategia de conocimiento, a partir de la fotografía como vía metodológica en la enseñanza del patrimonio cultural en el sistema educativo y en la formación de docentes indígenas, en particular. Esto demandó a los involucrados en el desarrollo de la investigación a reconocer y valorar el patrimonio cultural de los indígenas tobas, wichí y mocoví del Chaco utilizando para ello, fotografías de indígenas de principio de S.XX. A partir del reconocimiento del patrimonio cultural se propició generar estrategias didácticas para ser aplicadas en las escuelas primarias de la provincia y en la formación superior.

A partir de la riqueza que brinda el conocimiento del patrimonio cultural indígena, se construyó un modelo didáctico de interrelación cultural, que permitió el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje garantizando cierta equidad, justicia y pertinencia a la hora de trabajar con los saberes culturales en las prácticas docentes, realizando en las diferentes intervenciones abordajes integradores que favorezcan el desarrollo de competencias, el enriquecimiento a partir de los diferentes puntos de vista, así como el fortalecimiento de la identidad de cada involucrado. Esto fue posible a partir del trabajo en equipo, la cooperación, el intercambio, y la búsqueda en común de distintas alternativas formativas, de estrategias didácticas que contribuyan a garantizar la creatividad, la innovación y constituirse como formas avanzadas de incorporación y producción de saberes culturales para ser desarrollados en los contextos de educación indígena.

En esta dirección, se concibió a este proyecto como una herramienta que posibilita atender las necesidades de las instituciones educativas, de los educandos y sus formadores respecto del conocimiento sistemático del patrimonio cultural indígena, buscando re-crear la historia, los saberes culturales entre otros aspectos, mediante la imagen fotográfica como recurso metodológico, de tal manera se pueda generar estrategias de enseñanza que posibiliten un tipo de aprendizaje escolar más contextualizado y pertinente.

En esta investigación se entendió que la interculturalidad y la educación intercultural suponen ir más allá del reconocimiento de la multiculturalidad. Se trata precisamente de la definición y /o construcción de herramientas que promueven el intercambio, la convivencia, la reciprocidad y la solidaridad entre diferentes culturas y pueblos, por lo que las propuestas educativas deben abarcar desde la reforma curricular, el respeto a las formas de pedagogía endógena, el uso de sus idiomas, la formación y capacitación del personal docente hasta la elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables (Habermas, 1998).

El grupo de voluntarios asumió que las escuelas son instituciones sociales, políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos, significados y subjetividades desde los intereses del grupo dominante, pero que, a su vez, pueden constituirse como lugares para la elaboración de nuevos discursos y prácticas, como plantea Giroux (1997, 1998). En relación a la enseñanza en el contexto de la Educación Superior se entendió que, a la educación superior se la considera un instrumento insustituible para el desarrollo humano, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social y la promoción de una cultura de paz. Que el instituto CIFMA, como institución formadora de docentes indígenas debe asumir el rol protagónico en la generación, producción, transmisión de conocimientos significativos para la formación de sus docentes, como para la transformación de la comunidad que le sirve de sustento y desde donde provienen sus alumnos.

A partir del desarrollo del proyecto y de las entrevistas con directivos del instituto CIFMA se registro que este instituto en líneas generales realiza su labor sustentada en la práctica del diálogo y la apertura, maximizando la posibilidad de intercambio entre docentes, estudiantes y conocimientos, sobre la base de la concepción de educación permanente y de calidad. El desafío que hoy se les presenta, no sólo es el de cómo desarrollar una propuesta educativa pertinente en contextos de educación intercultural indígena; sino en no reducir lo intercultural a una política lingüística de enseñanza o recuperación de lenguas indígenas, ni tampoco a una cuestión pedagógica de incorporación de contenidos indígenas

o culturales al currículo escolar. Se acuerda que la interculturalidad, debe rebasar las políticas educativas evitando quedar abreviada a lo indígena, lo rural o lo folklórico (Hecht. A.; Schmidt. M, 2016).

En todo momento se observó que está latente la idea de búsqueda y de equilibrio para ser capaces de ofrecer una formación de mayor calidad y relevancia que responda realmente a los intereses individuales, a los requerimientos de las comunidades indígenas, de los mercados laborales y a las expectativas de una sociedad en transformación.

En relación a la educación intercultural en los últimos años, han ido surgiendo una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la diferencia, el derecho a tener derecho y la urgencia de empoderar a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea. Existe un conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y pedagógico y que constituyen una fértil cuna de discursos y modelos novedosos para el ámbito de la educación intercultural. (Fornet-Bentancurt, 2004)

Frente a este panorama, se consideró necesario mantener la vigilancia para no adherir rápidamente a enfoques o posturas denominadas *anything goes* (todo vale) o de hacer (como si) (Valenzuela, 2011) producto de una nueva moda, que cubre su vaguedad conceptual y práctica con la importación de un mimetismo de soluciones supuestamente interculturales, que en otros contextos han resultado inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivas para quienes pretenden interculturalizar, integrar o empoderar (Dietz, 2007; 2009).

Esto justificó la necesidad de analizar de forma crítica y comparativa los principales discursos y prácticas interculturales, sus conceptualizaciones subyacentes, no sólo para nutrirnos del debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional, provincial, sino para orientar las decisiones estratégicas que durante el desarrollo del proyecto se iba tomando.

El conocimiento de las diferentes propuestas educativas interculturales bilingües en marcha el último tiempo en la provincia del Chaco, nos permitió realizar un análisis comparativo de las diferentes experiencias educativas que desarrollan, los postulados que sostienen su práctica educativa y los marcos institucionales que dan sentido a las acciones que se concretan.

Desde la variedad de experiencias educativas en áreas donde la población escolar es indígena que se desarrollan en la provincia del Chaco, se puede decir que tanto el instituto CIFMA como todas las otras instituciones de nivel inicial, primario, secundario, superior, las nuevas Escuelas Pública de Gestión Privada Social Indígena (EPGSI)<sup>1</sup>, los bachilleratos libres para adultos indígenas están en proceso de desarrollo. Respecto del alcance de las propuestas educativas implementadas todavía no son las suficientes y en algunos casos no se llega a cubrir con la demanda de las diferentes comunidades. En relación a los procesos formativos que desarrollan admiten una diversidad de prácticas y criterios que dependen de quien gestione el saber en las aulas, si lo hacen los docentes indígenas o lo realizan en pareja pedagógica un docente criollo-un indígena. Es variable también, el uso de las lenguas en la enseñanza, la escritura de las lenguas, el nivel de competencia lingüística que tienen los alumnos al momento del ingreso, la disponibilidad de materiales bilingües para la alfabetización, la resistencia de los docentes no indígenas y el pedido de una mayor inclusión en el sistema, la posibilidad de formación permanente, entre otros aspectos.

En efecto, se considera que la diversidad constituye el contexto legítimo del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, encuentra su sustento jurídico legal en el enfoque curricular vigente (LEN N° 26.206/06, art. 8, 11 entre otros; Ley Provincial de Educación N° 6691/10, art.3, 9,18, 21, entre otros). Por lo tanto, el respeto hacia lo diverso debe ser un forzoso punto de partida para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos que atiendan apropiadamente a la heterogeneidad de biografías, cosmovisiones y modalidad de aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Se aclara que se inauguro una EPGSI N° 1 en el barrio toba de la ciudad de Resistencia (2011) y la EPGSI N° 2 de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Además en el año 2011 se creó una institución de nivel medio y superior en Pampa del Indio. Para el nivel secundario se creó el bachillerato libre para adultos y un secundario en Roque Sáenz Peña (2013); bachillerato libre para adultos en Juan José Castelli, (2013); Tres Isletas (2014). San Bernardo (2014) y en El Bermejito (2015) Para la etnia mocoví se creó el instituto superior en El Pastoril – Villa Ángela (2012) . El instituto superior en Misión Nueva Pompeya (2014) para la etnia wichí y el Instituto de Educación Superior en el barrio toba de Resistencia, todos de gestión indígena.

## 1.2. Objeto de estudio

Hasta el siglo XIX el registro en las expediciones científicas era de dibujantes. Con el surgimiento de la fotografía nuevos equipos de registro y observación permitieron captar en imágenes la vida y el mundo. Exploradores, viajeros, fotógrafos profesionales y estudiosos en expediciones científicas han capturado en sus fotografías sus encuentros con el “otro” (Catela.; Giordano.;Jelin, 2010). Estas autoras señalan que en el contacto interétnico que siguió a la conquista y la colonización, dibujos y luego fotografías registraron y pretendieron cristalizar esos momentos de encuentro, conflicto, amistades, destrucciones y conquistas [...] permitiendo tanto la exotización del otro, como al conocimiento de ese “encuentro”. Muchos grupos étnicos que ocupan gran parte del territorio Argentino fueron sistemáticamente registrados, clasificados y evaluados a través de la fotografía (Catela y otros, 2010).

Por otro lado, afirman que las prácticas fotográficas constituyen un elemento importante no sólo en la construcción de la memoria y el conocimiento sobre el mundo, sino también en la construcción de las subjetividades, identidades y vínculos sociales en la vida cotidiana de las personas.

En esta investigación, es la fotografía y su utilización educativa el objeto central, considerado como patrimonio en sí mismo. Su uso permitirá conocer asociaciones del patrimonio seleccionado con contextos sociales, tecnológicos, económicos, culturales, laborales, políticos, ambientales. Será una herramienta comunicativa y productora de sentidos, así como *artefacto* y como *medio*<sup>2</sup> para la construcción de estrategias de conocimiento a ser utilizadas en contextos de educación intercultural.

A partir de la fotografía se busca aportar a una pedagogía de la imagen fotográfica que permita generar estrategias de conocimiento del patrimonio de la cultura originaria en el sistema educativo, sobre todo, en la formación de docentes indígenas.

---

<sup>2</sup> Belting distingue a la imagen como “*artefacto*” (obras en imagen) y como “*medio*” (medios en que se comunica esa imagen, tanto en su pieza única como reproducible). Ambos aspectos aparecen indisolubles en la imagen (Belting, 2007: 15-16).

### 1.3. Planteo del problema

En relación a investigaciones con fotografías se pueden identificar los estudios en situaciones de opresión catastrófica (como la situación límite en los campos de concentración); el estudio de la fotografía y sus usos posteriores por actores políticos y sociales como “evidencia” en las luchas por el sentido de lo ocurrido (para la Shoah: Struk, 2004; Zelizer, 1998; Didi-Huberman, 2004, entre otros. Por otro lado, los estudios sobre fotografía popular y su relación con la construcción de identidades colectivas e imaginarios nacionales o regionales. Ejemplo de ello, son los estudios de Deborah Poole sobre indígenas peruanos (2000). Los estudios de Alvarado (2001 y 2007). En Argentina, los trabajos vinculados a los otros- indígenas se encuentran los de Penhos (1995 y 2005), Vezub (2002) y Giordano (2004 a, b y c) entre otros. En relación a fotografías en el Chaco paraguayo, los iniciados en la década de 1890 con Guido Boggiani quien fotografió a las tribus: angaites, lenguas, sanapanás, caduveos, tobas, payaguas, bororo y chamacocos constituyen el primer repertorio fotográfico de la región. Pueden señalarse también las fotografías tomadas por Han Mann a pilagás quienes fueron utilizadas por Palavecino y Métraux. Las de fotógrafo Otto Moesgen y utilizadas por M. Schimdt y Kysela. En las imágenes fotográficas se puede visualizar aspectos que corresponden a lo instantáneo y al montaje (Giordano, 2002)

Por otra, parte el italiano Fric, (1946) realizó estudios desde una mirada etnocéntrica, donde la idea de primitivismo y salvajismo en correspondencia con la natural inferioridad del salvaje fueron registrados. Son relevantes los estudios antropométricos y somatológicos realizados por el antropólogo Lehmann Nitsche,(1904 b) y Lehmann Nitsche, (1906) a chiriguano, chorotes, maticos y tobas; los estudios de Enrique Palavecino con los indígenas maccá. (Giordano, 2002) Es destacable también, las fotografías etnográficas de indígenas chaqueños tomadas por Grete Stern (1958-1064) Giordano, (2002, 2003,2004b, 2005).

En términos generales, se puede sostener que la mayoría de los estudios que ha abordado la imagen fotográfica de indígenas, lo ha concebido como un corpus documental preciso y

acotado. Así se ha configurado una red de representaciones e ideas uniforme y homogénea. Y desde esta homogeneidad se ha sugerido, invitado y hasta impuesto una manera de leer la otredad. (Catela y otros, 2010). La manera en que se ha definido “la otredad” visual, en los grupos indígenas están sometidos a ciertos mecanismos de construcción e interpretación de identidades y etnicidades, así como también de transmisión de memorias pre-moldeadas, en donde se manifiestan características visuales específicas para organizar la diferencia y por lo tanto las formas de “imaginarlas” (Alvarado.; Giordano, 2007)

Las imágenes etnográficas de rostros consternados, imperturbables, resignados son parte constitutiva de lo que la comunidad científica ha elegido para reflexionar o declara haber elegido para reflexionar sobre la otredad, contribuyendo a la conformación de una memoria colectiva (Alvarado y Mason, 2001); (Giordano, 2003). Ésta no se constituye con un cúmulo de recuerdos compartidos, sino en palabras de Sontag (2005) de *declaraciones: ésta es importante y ésta es la historia de lo ocurrido*.

Los docentes y alumnos indígenas voluntarios en esta investigación, sostuvieron desde el inicio es que la visualización de imágenes de indígenas chaqueños por parte de los mismos, permitirá cuestionar las categorías de realismo o “realidad pura”, convencionalmente atribuidas a la fotografía en general y a la de indígenas en particular, desde los marcos de visión universal, es decir impuesto por “los otros” ajenos a su realidad y a su pensamiento.

Por ello, esta investigación se planteó constituirse en una lectura alternativa que surge (desde adentro), desde los propios indígenas, a partir de analizar un *corpus* de imágenes fotográficas buscando que el actor o los actores involucrados construyan nuevos sentidos, interpretaciones, lecturas que puedan trasladarse a las prácticas de enseñanza concreta, como también generar diferentes modos de producción, de apropiación de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivos Generales**

Generar lectura de la imagen fotográfica a partir de las cuales los alumnos y docentes indígenas desarrollen propuestas de conocimiento del patrimonio cultural sustentadas en sus sentidos de reconocimiento y pertenencia, y que a su vez se proponga como una propuesta emergente.

Aportar a la construcción de una pedagogía de la imagen fotográfica, que favorezca el aprendizaje en contextos de educación indígena bilingüe intercultural y se oriente a mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Rescatar la historia, los saberes culturales, entre otros aspectos, mediante la fotografía como estrategia de conocimiento, de tal manera que se posibilite una enseñanza escolar más contextualizada y pertinente.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

- ✓ Conformar una comunidad auto-crítica de personas: docentes y alumnos indígenas y no indígenas, que participarán de manera colaborativa en el proceso de investigación.
- ✓ Desarrollar un proceso de trabajo colectivo y crítico tendiente a pensar y construir caminos formativos, usando las fotografías como estrategia de conocimiento.
- ✓ Analizar un *corpus* de imágenes fotográficas que les pertenecen o que circulan en las comunidades indígenas del Chaco, buscando que el actor o los actores involucrados construyan sentidos, prácticas, modos de producción de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.
- ✓ Elaborar aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica que permita pensar en cursos de acción posible, usando la fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio de las culturas originarias.
- ✓ Formular cooperativamente estrategias de enseñanza con las fotografías, de tal manera que contribuyan a generar un mayor conocimiento del patrimonio cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco.

#### **1.5. Perspectiva epistemológica**

Este proyecto de investigación se inscribe bajo la opción científica que está orientada por el paradigma crítico o socio-crítico de investigación, tanto teórica como metodológicamente. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno) en el neomarxismo (Apple, 1997); Giroux, (1998); en la teoría crítica social de Habermas (1984); y en los trabajos de Freire (1972) y Carr y Kemis (1983) entre otros.

Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por éstas. Se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que se le atribuye un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

En la dimensión práctica, conceptual y metodológica, existen similitudes con el paradigma interpretativo al que añade un componente ideológico, con el fin de transformar la realidad, además de describirla y comprenderla. Habermas (1986) uno de los exponentes de la teoría crítica, propuso que el saber humano se construye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes: técnico, práctico y emancipatorio (Carr y Kemmis, 1988:148). El interés emancipador es un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones, libres.

En este sentido, la perspectiva crítica suministrará el tipo de entendimiento auto-reflexivo, mediante lo cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y, se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. De aquí que una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para concientizarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que se posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas (Carr y Kemmis, 1988:149).

A partir de esa postura, en esta investigación, interesa superar los límites de la crítica y abordar la práctica, buscando constituirse como una alternativa transformadora.

La opción es la investigación-acción, vista como uno de los procesos importantes en la investigación en y para la formación del profesorado, cuyo avance en la educación y en la formación surge a partir de una investigación orientada a las decisiones colaborativas, al interés por el desarrollo democrático del *currículum*, a la aproximación entre teoría y práctica, según los nuevos enfoques epistemológicos en ciencias sociales y en educación.

Respecto de los enfoques para los estudios sociales, será preciso exigir que el investigador en ciencias sociales sea consciente de que la indagación científica constituye una búsqueda interminable, donde no existe una respuesta final, total, sino una sucesión de respuestas aproximativas originadas en diferentes horizontes culturales, de allí la necesidad de los análisis multifactoriales de los problemas sociales. Dado que el objeto de estudio de las ciencias sociales es, hablando genéricamente el fenómeno humano, el sujeto. Un sujeto que se encarna en individuos humanos, pero es una dimensión social, en tanto interactúa con las prácticas de su época y, a la vez, se constituye desde esas prácticas. El sujeto es, una instancia social, es una integridad biológica- psicológica- espiritual- social. En los estudios sociales el hombre desde sí mismo capta el sentido de las realizaciones humanas y desde ella interpreta su propio ser (Díaz, 1997).

Respecto de los nuevos enfoques en la enseñanza, fue necesario considerar la enseñanza por capacidades o competencias, con este nuevo concepto del desarrollo de las capacidades se intenciona un cambio en el paradigma del aprendizaje: ya no es el conocimiento en sí o su cantidad lo que cuentan, sino cómo el educando logra resolver o manejar una situación o un tema. Es el educando el centro de la preocupación, su capacidad creativa para lograr los objetivos y ya no sólo la información a memorizar para reproducir lo central en la nueva propuesta. (Perrenoud,1999). De esta manera, la escuela pasa de ser un lugar de asimilación de conocimientos a ser un espacio de encuentro entre educando/educador y educador/educando, de ser un lugar de pruebas permanentes y de control, a ser un lugar de elaboración de las competencias como un proceso de motivación y de cambio de toda la vida. La escuela pasa de ser un instituto de adiestramiento a ser una escuela que aprende.

Se entiende por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional, anclado en una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. No

se trata de una mera suma de capacidades, sino que constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades involucradas (Tobón, y otros, 2010).

En este marco el currículum, se concibe como un análisis de la práctica, como un espacio donde se deben resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (Stenhouse,1984). Estas prácticas tendrán un carácter siempre participativo, creando comunidades auto-críticas de personas que participan y colaboran en todo el proceso de investigación, impulso democrático decidido por la mayoría, teniendo como finalidad la construcción del conocimiento, un tipo de papel crítico frente a la ciencia llamada tradicional, una función de cambio social, y una función de formación (Imbernón, 1996:110)

Como parte de la perspectiva epistemológica de esta investigación los aportes del pedagogo indígena toba Dr. Orlando Sánchez (2009, 2009 a) quién en sus numerosos estudios realiza un abordaje integral acerca de los diferentes modos de conocer y producir saberes desde la cosmovisión indígena serán tenidos en cuenta para el análisis de las imágenes como fuente de conocimiento del patrimonio cultural, y de las estrategias de enseñanza que se deriven de ellas. También los estudios de Freire,(1972), los aportes de Sagastizabal (1996), De Sousa Santos, (2010) Kulemeyer (2007, 2008) entre otros.

En este marco las fotografías permitirán la posibilidad de establecer: diálogos, análisis e interpretación en un sentido y en una dirección diferente al que usualmente se realiza. La imagen adquirirá desde este lugar, una función articuladora entre los representados, los presupuestos personales y conceptuales, de tal forma que en ese cruce de miradas y percepciones que el diálogo permitirá, la imagen se constituirá en una fuente de información y comunicación diferente.

## **1.6. Marco teórico de la investigación**

El marco teórico en el que se inscribe esta investigación, permite establecer las bases a partir de las cuales se podrá construir un modelo de análisis y estudio oportuno del objeto que se investiga.

A lo largo de las últimas décadas, se han realizado investigaciones en las que la fotografía ha sido utilizada con diferentes propósitos y desde distintas concepciones teóricas. En términos generales, se podría afirmar que existen cuatro grandes grupos o modos de utilizar la fotografía en la práctica educativa y en la investigación:

1.- la fotografía como testimonio del pasado: se trata de investigaciones de corte histórico en las que las fotografías tomadas en el pasado se conforman como *corpus* de fuentes primarias;

2.- la fotografía como representación de la mirada propia o la del otro: se trata de una estrategia que consiste en proveer de cámaras a diferentes grupos o sujetos y que registren mediante determinadas consignas algún aspecto de la realidad, sitios que les disgusten o gusten, con el fin de evaluar aspectos vinculados al uso del espacio y el clima de trabajo;

3.- la fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación: se trata de acciones o experiencias en las que distintos tipos de fotografías son presentadas a un grupo o a un sujeto con el fin de promover reflexiones, impresiones personales o discusiones. Las fotografías también pueden plantearse como material para evocar situaciones o plantear dilemas;

4.- la fotografía como un dato: en este caso se utiliza la fotografía como medio para la recolección de información. Se trata de un modo de registro, para levantar datos de la experiencia. La toma fotográfica se emplea para el relevamiento sistemático de aspectos o cuestiones en las que otros modos de registro, como la transcripción escrita de lo observado, resultan insuficientes o inadecuados.

En un primer apartado nos centramos en el análisis del objeto que se investiga con una aproximación al uso de la imagen fotográfica. Para este apartado constituyen textos de referencia los aportes de Sontang,(2012); Soulages(2005);Belting (2007-2009) Fontcuberta (1997) y los de Bourdieu 2003 y Freund 2002 para un análisis sociológico. Desde la semiótica, Barthes (1999). La obra de Burgin (2004); Brea, (2005); Mitchel, (2003) ha sido de vital importancia para explicar los modos de análisis social de las fotografías. Se ha

ocupado especialmente en las aportaciones de la fotografía a las relaciones de poder, deseo y a la representación en la cultura occidental.

Para una revisión histórica sobre el uso de la fotografía en el tiempo, su valor, nos sirvió de referencia el texto de Benjamín, (1973 a) “Breve historia de la fotografía”.

Para realizar una mirada, una propuesta situacional y emergente del tema que se investiga, los textos de Sánchez, (2009); Freire, (1972); De Sousa Santos (2010) y los de Sagastizabal (1996) fueron pilares de análisis y la posterior construcción de la propuesta pedagógica.

En una segunda parte, y vinculando a la fotografía con el patrimonio y la identidad los textos de Kulemeyer, (2007, 2008) Rubio Díaz (1999) y otros sirvieron como obras de referencia.

Se pensó a la visión como un entramado de valores e identidades, donde mirada e imagen constituyen construcciones simbólicas, sistemas de códigos, prácticas de ver y mostrar, pero también de visibilizar e invisibilizar (Mitchell, 2003; Guasch, 2003)<sup>3</sup>.

Se entendió a la fotografía como medio visual en el que puede apreciarse la huella “real” de un acontecimiento. Desde la experiencia cotidiana, en el desarrollo de los talleres como en la tarea docente con jóvenes indígenas marginados, estigmatizados<sup>4</sup>, se pudo dar cuenta de los sentidos que se construyen alrededor del indígena. Estos sentidos, representaciones, no sólo se derivan de su condición socio-económica sino de las visiones del mismo grupo socio-cultural, de sus expectativas, de sus posiciones sociales y condiciones de vida, trayectorias escolares y simbolizaciones educativas.

Por otra parte, las visiones acerca de la escuela, el conocimiento y el papel de los docentes en contextos de diversidad, se constituyeron en los aspectos fundamentales que permitieron

---

<sup>3</sup> Mitchell, desde las propuestas teóricas del nuevo ámbito de los estudios visuales, plantea que la cultura visual aborda el estudio de las prácticas sociales de la visualidad humana, buscando describir las relaciones específicas de la visión con las prácticas culturales particulares (Mitchell, 2003)

<sup>4</sup> Goffman, E. (1963) (término de la psicología social); término utilizado por los griegos para referirse a los signos corporales que expresarían atributos negativos de la persona. El término hoy se utiliza para designar señalamientos hacia el otro en términos de defectos

realizar análisis de los procesos que se desarrollaron, como de los resultados que se obtuvieron en los diferentes tramos de la investigación.

En relación a la conformación de la escuela, si realizamos un breve recorrido histórico acerca de la conformación de la escuela en Argentina, veremos que "... ha surgido históricamente desempeñando un papel central en los procesos de unificación y uniformización del estado nacional comenzados durante el siglo XIX..." en el caso de Argentina y de Uruguay no podría concebirse el estado nacional sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas" (Behares, 1997). De esta forma, los sistemas educativos nacionales se originaron con tres fines fundamentales: "1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la "lengua oficial" (Narodowski, 1999)

La escuela ha sido, desde sus comienzos, una institución homogeneizadora y normalizadora al servicio de la cultura dominante, cuya finalidad era la asimilación de las grandes masas de inmigrantes portadores de lenguas y costumbres diversas que desde mediados del siglo XIX, arribaron a la Argentina y fueron conformando la población del país.

Respecto de la comunidad indígena y siguiendo a lo planteado por Meliá, posee su propio sistema de educación que sigue demostrando su eficacia en la actualidad, cuando debe afrontar, incluso, la estigmatización de la identidad étnica. Este sistema no formalizado tiene, como principal característica, la de enseñarse y aprenderse en términos de socialización integrante (Melià, 1979). Es decir, con procedimientos que si bien están sistematizados son de características flexibles, y por supuesto, sin la necesidad de tiempos rígidamente pautados y de una estructura física. El niño va adquiriendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en su sociedad, en los escenarios mismos de la vida. Por ello para Meliá la escuela, como instituto formalizado en el ejercicio de una actividad de aprendizaje consciente, es una institución extraña para los indígenas (cuyo aprendizaje está basado en la oralidad) que se distingue por la ausencia de formalización de los sistemas de socialización (Melià, 1979).

Asimismo, cualquier análisis de la educación formal en las comunidades indígenas debe considerar que la escuela se encuentra inmersa en un contexto de contacto interétnico y, por lo tanto, de conflicto.

Cardoso de Oliveira (1978) enfoca las relaciones interétnicas entre grupos indígenas y segmentos regionales de la sociedad nacional en cuanto relaciones de fricción, debido al carácter básicamente antagónico que las distingue. Estas relaciones inter-étnicas enmarcadas en una situación de contacto y dentro de un sistema totalmente asimétrico, dan como resultado relaciones en términos de subordinación – dominación.

A partir de dejar planteado el lugar de la escuela, del sistema educativo en las comunidades indígenas y los conflictos a partir del encuentro inter-étnico, se consideró que educar en la diversidad cultural plantea siempre un reto, el de estar y relacionarse con el mundo desde diferentes perspectivas; estas perspectivas amplían y enriquecen la propia.

De acuerdo con muchos autores contemporáneos, entre ellos Sagastizabal (2006), afirma que la característica que más refleja la realidad en la que vivimos, es la complejidad. En esta complejidad, en las múltiples interrelaciones se define los aspectos claves para la formación de las personas. *“La magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar el sentido de la existencia, las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los conflictos sociales, los impactos de la ciencia y la tecnología... La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo”* (Pérez Lindo, 1998)

A partir de los años 90 se insistió desde variados ámbitos, sobre la necesidad de atender a la “diversidad cultural” y muy especialmente en la educación.

Augé señala que *“debemos pues hablar de mundos y del mundo, pero también debemos saber que cada uno de esos mundos y del mundo está en comunicación con los demás, que cada uno posee por lo menos imágenes de los otros, imágenes a veces truncas, deformadas, falseadas, imágenes a veces reelaboradas por quienes, al recibirlas, buscaron en ellas los rasgos y los temas que les hablaban ante todo de sí mismos, imágenes cuyo carácter referencial es sin embargo ineludible, de suerte que ya nadie puede dudar de la existencia de los otros”* (Auge, 1995)

En este sentido, la educación intercultural, desde sus diversas corrientes y programas, supone el instrumento para lograr “aprender a comprender al otro”. *“...la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como algo positivo y no como una rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo de las instituciones, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división”*.<sup>5</sup>

Esta propuesta de educación intercultural, procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto. Se considera a la interculturalidad como fundamental para construir una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo.(Sagastizábal, 2004)

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, su profesión. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

Las posibilidades de establecer una relación dialógica entre lo local y lo universal, entre lo particular y cada cultura-subcultura y lo universal es uno de los desafíos que enfrenta hoy, el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

El diálogo entre cultura implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son, sólo culturales sino, económicas, políticas, jurídicas, sociales, sociedades además, por lo general socialmente estratificadas.

El reconocimiento de esta diversidad sociocultural, la posibilidad de comprenderla y reflexionar sobre ella, de interactuar con el “otro” de participar en la sociedad global

---

<sup>5</sup> Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. Revista de Educación N° 307 CIDE, Madrid, 1995, p.139

constituyen los basamentos de la educación intercultural, así también lograr el fortalecimiento de la propia identidad cultural al respetar y comprender culturas distintas.

Desde la comprensión de la realidad y su complejidad, se debe rescatar todos los elementos que puedan ayudar en la difícil tarea de aprender y enseñar en los nuevos contextos socioculturales. En este sentido, los nuevos paradigmas de enseñanza- aprendizaje se caracterizan por ser integradores, ya que no se puede integrar a los alumnos a sus diversidades si no se parte de una concepción de ciencia integradora, que genere a su vez conocimientos integrados e integradores de las diversas realidades que están presentes en el mundo.

La finalidad de la educación intercultural es, por lo tanto: *“una educación respetuosa de la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo”*.(Sarramona, J. en Sagastizábal, 2004)

Sagastizábal señala fases en el proceso de desarrollo de la acción educativa intercultural:

- reconocimiento y expresión de la propia identidad/apertura a la identidad del otro;
- reconocimiento y jerarquización de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas/búsqueda e impulso de la homogeneidad humana;
- respeto de los caracteres heterogéneos/práctica de los valores pluriinterculturales conforme a los principios básicos admitidos.

Este modelo educativo, implica el desarrollo de una propuesta educativa que genera nuevos modos de relación con el saber, las lenguas y las culturas de las poblaciones, donde se acentúa la participación activa de las comunidades implicadas en dicho proceso educativo.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares recobran fuerza e importancia a partir de que son pensadas como instancia para atender a la diversidad de la población escolar (Boggino, 2006). La diversidad es un concepto infinitamente rico y generoso, que invita a reconocer todo tipo de diferencias para no discriminar y no provocar problemas escolares.

La escuela, a partir de lo planteado, deberá reconocer y respetar las diferencias individuales, fundar las prácticas pedagógicas en la diversidad; rompiendo la mirada

bipolar que excluía poblaciones minoritarias por sus diferencias con los cánones convencionales y plantear un modelo de educación sin exclusiones, pensado a partir del alumno, desde la singularidad de cada alumno y, consecuentemente, para todos los alumnos. Un modelo que ubique a la diferencia como un valor, como un punto de encuentro, como una instancia de enriquecimiento.

En este marco, se plantea la necesidad de que los docentes puedan hacer explícitas sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se habla de enseñanza, siguiendo a Montero (2006), nos referimos a la actividad profesional que los profesores realizan en sus aulas dentro del marco institucionalizado de la escuela. Hacemos referencia a un campo de la práctica, histórica y socialmente configurada por el fenómeno de la escolarización. Es un fenómeno preexistente y determinante de la práctica de profesores concretos y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado por ellos.

Este proceso tiene lugar en un contexto y un tiempo determinado que lo condicionan. Así, la enseñanza necesariamente comienza por la comprensión por parte de un profesor de lo que va a ser aprendido y cómo va a ser enseñando.

Siguiendo con la propuesta de Jakson (1975) las tareas de la enseñanza van más allá de dar clases, de la interacción profesor alumno. Abarcan un conjunto de actividades menos visibles y socialmente menos reconocidas, que comprenden tanto los aspectos de la planificación y los referidos al análisis y evaluación de la actividad realizada. La enseñanza entonces para Jakson puede ser definida como la actividad profesional de los profesores, como conjunto de acciones intencionalmente previstas para promover el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores en el marco de la institución escolar.

El aprendizaje es entendido como un proceso amplio, planteado o no, de generación de conocimientos que lleva a la adquisición de nuevos desempeños, compartidos y disponibles para ser puestos en acción (Gore, 2003) Implica un proceso de reestructuración y negociación de significados. Bien puede constituirse en la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y desempeños individuales como colectivos.

## **1.7. El contexto de investigación**

El contexto o ámbito donde se desarrolló la investigación es el Instituto de Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) ubicado en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, en la provincia del Chaco. Este instituto tiene como objetivo principal la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural.

La institución está ubicada estratégicamente en un punto central de la provincia, que permite la concentración de los jóvenes estudiantes provenientes de distintos puntos de la provincia y de provincias vecinas. Posee un edificio propio, construido con aportes del Plan Social Educativo Nacional. Fue inaugurado en el año 1995, y no comparte el edificio con ninguna otra institución educativa, lo que constituye una valiosa oportunidad ya que permite el desarrollo de diversas acciones sin condicionamientos, ni limitaciones.

#### **1.8. Aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la institución involucrada.**

El CIFMA es un proyecto totalmente financiado por el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco. Los fondos otorgados están destinados al pago de salarios de docentes y al mantenimiento del servicio de comedor para los estudiantes albergados. Adicionalmente, se reciben fondos del Ministerio de Educación de la Nación y, en menor cantidad, también subsidios específicos del Ministerio de Educación provincial, mediante la presentación de solicitudes relativas a distintos programas permanentes, fondos para capacitación, investigación, becas para alumnos, becas de formación docente, etc.

Los alumnos recibían becas de estudio financiadas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) desde los inicio del Instituto como nivel Terciario en el año 1994. Los alumnos reciben ayuda económica de los municipios de donde provienen o en algunos casos de fundaciones. Hace aproximadamente más de cinco años que reciben becas de parte del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y del Plan PROGRESAR (Programa de respaldo a estudiantes de Argentina)

El marco legal en el que se sostiene la formación docente indígena se ampara en lo establecido en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y la Constitución Provincial (artículo 37); en el que la provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural y afirma que el Estado les asegurará la educación bilingüe e intercultural. Entre otros instrumentos legales trascendentes en este tema se sitúan: el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Ley 24.071 de Ratificación del Convenio n° 169 de la OIT; la Ley Nacional n° 23.302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; la Ley Federal de Educación n°24.195 y la reforma n° 26.206. Es importante enfatizar la Ley n° 3.258, denominada “del Aborígen Chaqueño” que, en su artículo 13, reconoce a las culturas y lenguas toba, matakó, mocoví, como valores constitutivos del patrimonio cultural de la provincia, y aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

Este Centro para la Investigación y Formación de docentes en la modalidad aborígen (CIFMA) como institución, responde a un modelo de gestión participativa, con una organización interactiva, flexible, dinámica, de liderazgo compartido, con creatividad e innovaciones amplias. Los actores institucionales tienen igualdad de oportunidades, tanto como responsabilidades y tareas. Los acuerdos se establecen con claridad y se intenta superar con el mayor consenso las controversias, se genera un trabajo en equipo de estrategias compartidas.

En el inicio, el proceso de elección de docentes para desempeñarse en el CIFMA fue selectivo: sólo podían trabajar aquellos que demostraran competencias e idoneidad con la temática indígena. En la actualidad, la selección es por orden de mérito y la realiza la Junta Provincial de Clasificación de Docentes, siendo los más valorados aquellos docentes indígenas y no indígenas que tienen conocimiento y/o especialización en la modalidad bilingüe intercultural.

### **1.9. Los participantes de esta investigación.**

Los actores involucrados en el proceso investigativo fueron los alumnos indígenas de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria y docentes indígenas egresados de dicho Instituto.

Quedó siempre abierta la posibilidad de incorporar al equipo de trabajo, a miembros de la comunidad, a fin de enriquecer miradas y perspectivas.

Todos los alumnos del CIFMA son indígenas de nacionalidad argentina, provienen de diferentes comunidades del interior del Chaco y de provincias vecinas (Santa Fe, Formosa y Salta, entre otras). Estos alumnos y sus familias buscan una formación de nivel superior que contribuya al desarrollo personal y a la reafirmación de la identidad aborígen dentro y fuera del sistema educativo. A pesar de que existe un eje de unión entre ellos, aparecen diferencias culturales. El Instituto recibe jóvenes que provienen de familias aborígenes mocovíes, qom y wichís, con historias diversas. Sus conocimientos de la lengua indígena como castellana también son distintos. Los alumnos qom procedentes de la zona norte son hablantes de la lengua toba, mantienen un bilingüismo incipiente: usan la lengua materna correctamente, pero tienen dificultades con la lengua castellana.

Los pueblos originarios de la zona centro de la provincia del Chaco perdieron la lengua indígena entre las causas se puede señalar: que la población desde principios del siglo XX fue escolarizada en una propuesta escolar lingüísticamente homogeneizante, que impuso el castellano como lengua única vehicular de contenidos en la educación pública.

Las diversas lenguas originarias han sido objeto de procesos de silenciamiento y no gozaban hasta hace poco ningún tipo de reconocimiento particular en la legislación ni en las prácticas escolares concretas (Acuña, 2002 tomado de Unamuno 2010).

La pérdida de la lengua originaria está relacionada también con otros factores, entre los cuales hace falta mencionar el exterminio físico de sus hablantes, su desplazamiento hacia otras zonas por la fuerza y los procesos de ocultamiento de su conocimiento por parte de los propios hablantes como estrategia de supervivencia a los sistemas represivos estatales y privados sobre los pueblos originarios. En la memoria histórica de estos pueblos, el conocimiento de la lengua ha sido asociado con peligros y desventajas, ideas que han influido sin duda en el corte en la transmisión intergeneracional de estas lenguas (Unamuno, 2010).

Los intereses y motivaciones que les han llevado a estudiar en el CIFMA son variados. Muchos alumnos mantienen una motivación vocacional importante y otros inician la formación del CIFMA por la escasez de opciones de formación existentes. El hecho de que el Instituto proporcione la opción de albergue y manutención, en ocasiones también lo convierte en una prioridad para elegir cursar allí los estudios. Muchos alumnos del norte, de la ciudad de Juan José Castelli y El Sauzalito (donde existe una extensión del instituto CIFMA pero sin albergue estudiantil) vienen a cursar sus estudios a Presidencia Sáenz Peña porque no pueden costearse el transporte al Instituto desde su ciudad natal.

Históricamente los alumnos inscritos, se situaban en una franja de edad superior entre los veinte a veinticinco años en muchos casos eran alumnos que dejaron sus estudios secundarios y se habían incorporado al mundo laboral. Actualmente, cada vez son más los jóvenes indígenas que se forman hasta el nivel secundario, y eligen la opción de seguir estudiando. Hoy día, la franja de edad de los alumnos del CIFMA es de dieciocho a cuarenta años, a pesar de que la gran mayoría se encuentran en el intervalo de los dieciocho a los treinta años.

Como grupo, los alumnos trabajan por niveles. Al iniciar el ciclo lectivo los alumnos indígenas de las etnias tobas, wichi y mocoví realizan un diagnóstico socio-lingüístico que determina el nivel de conocimientos de estos alumnos de la lengua indígena, sus conocimientos respecto de la cultura y cosmovisión de los pueblos originarios.

A partir de ese diagnóstico se ubican los alumnos según sea en el nivel cero o uno. Los alumnos del nivel cero saben que pueden cursar las unidades curriculares de primer año menos la lengua indígena de primer año hasta aprobar el nivel cero de conocimientos, es decir lograr las competencias básicas para iniciar el cursado de la lengua indígena.

En el nivel cero se ubican aquellos ingresantes que no usan la lengua indígena para comunicarse, reconocen, diferencian la lengua indígena de otras lenguas pero no la usan. Estos alumnos provienen de un contexto donde el uso de la lengua indígena no es habitual.

En el Instituto CIFMA la gran mayoría de los alumnos tobas ingresantes están en esta condición, reducido caso en alumnos de las etnias wichí y mocoví.

El profesor de este nivel enseña empezando desde el acentuado comparando, contrastando fonética. Realiza enseñanza oral desde el inicio y cuando los alumnos han adquirido conocimientos y manejo de palabras, forman frases sencillas, oraciones simples, saludos de cortesía, presentación, pequeños textos.

El cursado de este nivel es obligatorio y anual, cuando los alumnos aprueban este nivel recién pueden empezar con el cursado del espacio curricular de lengua indígena que es una unidad curricular de primer año.

En el nivel uno, se ubican alumnos que han cursado el nivel cero y aquellos alumnos que al momento del ingreso tienen un uso significativo de la lengua indígena, cursan directamente la lengua indígena de primer año. En este nivel logran conocer aspectos básicos de la lengua como por ejemplo pronunciar frases sencillas, saludar, conocer la gramática, la normativa de la lengua. Muchos alumnos de este nivel no pueden al inicio hablar la lengua pero si entienden lo que se les comunica. El profesor tutor de este nivel trabaja de manera coordinada con el profesor de 1er año de la carrera. Las expectativas en este nivel es lograr que los alumnos adquieran las herramientas básicas para comunicarse, producir textos cortos en lengua indígena.

Institucionalmente, no existe mayor interacción entre cursos de diferentes niveles, pero si existe en el momento que se preparan conjuntamente obras de teatro o bailes: los grupos de danza y de teatro están formados por grupos de diferentes niveles de conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Existe un cierto grado de dependencia entre los alumnos en relación al desarrollo de su carrera profesional; los profesores y la administración deben mantener un seguimiento porque fácilmente se desorientan, desconocen su situación académica. No existe un tutor en cada curso, esta función es llevada a cabo por la directora de estudios y un bedel del centro; ellos llevan a cabo el asesoramiento sobre la situación académica actual de los alumnos.

En relación a los hábitos y normativa, cabe destacar que en el albergue existe una estricta normativa comprendido en el reglamento para uso y permanencia en el albergue estudiantil

para mantener una correcta convivencia. Ya en el aula, el Instituto sigue la misma normativa que se lleva a cabo en los institutos terciarios de la región.

### **1.10. El Proceso de Investigación.**

A continuación se presenta el proceso investigativo de un equipo intercultural conformado por docentes y alumnos indígenas como colaboradores de las acciones que se han diseñado y desarrollado en el marco del proyecto.

En un primer momento se realizaron encuentros para conformar el equipo de investigadores voluntarios. La mayoría eran alumnos de segundo año y algunos docentes indígenas de las etnias toba y mocoví, luego se han sumado alumnos de tercer y cuarto año. Estos alumnos son estudiantes en el instituto CIFMA las edades de los mismos oscilan entre 18 a 35 años. Ellos provienen de diferentes comunidades indígenas del Chaco. Los alumnos tobas, en su gran mayoría son de Presidencia Roque Sáenz Peña o de Colonia Aborigen ubicado a 20 km de la ciudad de Sáenz Peña. Los alumnos mocoví provienen de las localidades de La Tigra, Villa Ángela, San Bernardo. Hacia el final del desarrollo del proyecto se han incorporado alumnos wichí, estos eran de Misión Nueva Pompeya y de la localidad Wichí- El Pintado ubicado a más de 300 km de la ciudad de Roque Sáenz Peña.

Desde el comienzo, en las reuniones del equipo de voluntarios y la responsable del proyecto de investigación se explicó la idea base del proyecto, se elaboró el diseño que fuera presentado al equipo de voluntarios para su conocimiento y acuerdo. Una vez presentado el diseño de investigación se ha programado la agenda de encuentros para comenzar con el desarrollo del mismo desde el año 2013 en adelante.

Dada la temática y los objetivos del proyecto, se observó la necesidad de capacitar a los miembros del equipo de voluntarios para que, a partir un mayor conocimiento sobre el tema, puedan construir estrategias de conocimiento utilizando imágenes fotográficas.

Para ello, se acordó la realización de jornadas de capacitación y talleres de producción didáctica fundada en metodología de la investigación- acción participativa con enfoque etnográfico. La investigación –acción, entendida como modo a través del cual las personas pueden organizar las condiciones bajo las cuales pueden aprender desde su propia

experiencia y hacer esta experiencia asequibles a otros (McTaggart en Wadsworth, 1998) permitió desarrollar un proceso participativo, crítico y reflexivo en el cual encontrar un balance equilibrado entre la investigación académica y el enriquecimiento del trabajo educativo desarrollado bajo la perspectiva etnográfica. El enfoque etnográfico posibilitó desde la observación participante observar, describir y comprender en detalle los que los participantes hacen, dicen y piensan brindando la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares donde los alumnos pertenecen a diferentes culturas (Levinson, 1991).

Para promover reflexión crítica sobre la construcción de la visualidad y de la mirada, presente en las imágenes fotográfica; el equipo de voluntarios de esta investigación ha puesto en discusión los modos en que la imagen fotográfica del indígena fue presentada a las comunidades. Se buscó desnaturalizar la mirada, esto significó, darse la oportunidad de correrse de la manera convencional de lectura de las fotografías, promoviendo otros modos de lecturas, que permita a partir de la construcción de nuevas visualidades elaborar propuestas educativas emergentes, para ser utilizados en los distintos niveles de formación.

Esta experiencia se apoyo en el diálogo con docentes y alumnos, con los textos facilitados por la responsable del proyecto, con las experiencias de visualidad, permitiendo generar estrategia de conocimiento del patrimonio cultural a partir de las imágenes fotográficas.

En el mes de octubre del año 2013 se desarrolló la primera jornada de capacitación cuyo objetivo apuntó a generar un proceso de trabajo colectivo y crítico donde el colectivo implicado se planteara sobre los aspectos visuales de la cultura, nos preguntamos frente a la proliferación de imágenes ¿qué miramos?, ¿qué vemos cuando miramos?, ¿qué nos muestran? ¿Quiénes las producen y para qué?. En coincidencia con lo planteado con (Mitchell, 1986) se busco comprender “teóricamente” a las imágenes desde las prácticas culturales y sociales que le dan sentido.

A partir de considerar que no miramos el mundo, ni las imágenes desde una posición pura, incontaminada, neutra, sino que nuestra mirada esta “situada” (Gruner, 2002) se puso en discusión los regímenes de visibilidad, siguiendo lo plantado por Rossana Reguillo quien sostiene que: “...los regímenes de visibilidad son complejas construcciones socio-históricas y, en tanto tales, articuladas a instituciones socializadoras que enseñan a mirar,

*y a lógicas de poder que van determinando lo in/visible y lo cognoscible*". En término de Brea esto sería el conjunto de condiciones de posibilidad determinado técnica, cultural política, histórica y cognitivamente que afecta a la productividad social de los "*actos de ver*". (Brea, 2005). Este concepto nos permite desindividualizar nuestras prácticas de ver e inscribirlas en lógicas más amplias que le otorguen inteligibilidad.

Importo conocer las tecnologías con las que miramos, las tecnologías de la visión. Sabiendo que la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes, ya que disponemos de imágenes de todo tipo: impresas, vía satélite y también imágenes médica al interior del cuerpo humano (Mirzoeff, 2003). Nos preguntamos si las comunidades indígenas han tenido acceso a este tipo de visión. Por último, y relacionado con las imágenes nos interesó indagar acerca de que nos provoca la mirada: placer, desagradados, indiferencias, qué sentimientos nos suscita el mirar.

La responsable del proyecto durante la jornada de capacitación ha desarrollado diversas estrategias de aproximación y conocimiento del tema utilizando para ello: presentaciones visuales, sugiriendo lecturas varias, mostrando los estudios que han abordado la temática de las imágenes, etc. A través de preguntas se iba orientando los intercambios entre los participantes. Uno de ellos era el responsable del registro. Cabe aclarar que, al finalizar cada jornada de capacitación, que duraba alrededor de tres a cuatro horas, se les proponía realizar evaluación de las mismas y elaborar las conclusiones a la que, como grupo de investigadores han llegado y se acordaba la fecha para el taller de producción.

En noviembre del año 2013 se concretó el primer taller de producción didáctica. En ella, los participantes han tenido el primer contacto con las imágenes. Estas imágenes en blanco y negro fueron tomadas del álbum de la Sra María de Skupina quien junto a su esposo una vez llegados de Europa en el año 1923 mantuvieron una estrecha relación con los indígenas del Chaco. En las fotos, se visualizan a indígenas en diferentes circunstancias y situaciones que van desde reuniones, en la cosecha de algodón, parados alrededor de su choza, en grupo familias. En varias fotos aparecen semi-desnudos y en otras con diferentes vestimentas similares a las del gaucho. Por dichos de la Sra María, ellos (los gringos) le facilitaban este tipo de vestimenta. También puede observarse que en algunas de ellas

aparecen junto a Don Antonio Supina, un gringo con quien mantuvieron relaciones al principio distantes, fruto del temor que se tenían entre ambos, sumado al desconocimiento de la lengua española por parte de ambos. En ese tiempo, los indígenas en su mayoría tobas solo hablaban su lengua y esta pareja de extranjeros checos, solo hablaba su lengua checa. Con el correr del tiempo, estos indígenas se han incorporado al trabajo en la chacra o en los obrajes en el campo chaqueño junto a Don Antonio, llegando a establecer una relación de mayor acercamiento y confianza.

A partir de observar las fotografías, se les propuso promover miradas críticas, buscando formar un espíritu crítico, conciencia, pensamientos y posiciones críticas que les permita construir sentidos y prácticas, esto es, activar la capacidad visual para movilizar, atraer y capturar la atención. Ernst Grombich dice que *“hay algo en la imagen visual que le otorga primacía absoluta en materia de aprendizaje: su poder de activación de la atención o de las emociones del observador”* (Grombich,1997 citado Malosetti, Costa, 2005) Esta idea de activación nos permitió interpretar cómo se materializó la alteridad visual y qué procesos han participado en esas construcciones.

Los involucrados en esta etapa de la investigación han atravesado dos momentos significativos. Primero de observación, casi de contemplación para luego escribir algunas reflexiones ayudados por una guía facilitada por la responsable del proyecto. A partir de las reflexiones han podido elaborar los primeros aportes didácticos.

Finalizado el taller de producción didáctica, la responsable del proyecto invitaba a los participantes a evaluar, se recogían las impresiones y se elaboraban las conclusiones. Se acordaba la lectura de los textos, el seguir analizando las imágenes, buscando descubrir nuevas alternativas, intervenciones y relaciones con el conocimiento escolar y se propuso la agenda de encuentros para el año siguiente.

Durante el 2014, se desarrollaron las segunda, tercera, cuarta y quinta jornadas de capacitación y talleres de producción didáctica que fueron programados el año anterior. Cabe aclarar que se había acordado un trabajo intenso donde la capacitación se realizaría en un mes y al mes siguiente se realizaría el taller de producción didáctica.

La segunda jornada de capacitación se concretó en el mes de abril en coincidencia con el ciclo lectivo de nivel superior. En esa jornada, se abordó la relación imagen fotográfica y palabras, indagando acerca del potencial de las imágenes como portadoras de saberes y

contenidos. Se les propuso un trabajo de reflexión ya su vez se les brindó aportes teóricos para que puedan construir nuevas miradas.

El taller de producción didáctica se realizó en el mes de mayo, allí los voluntarios han puesto en diálogo imágenes y palabras a fin de proponer alternativas de gestión de conocimiento a partir del uso de las imágenes en el aula. Se ha elaborado un punteo de propuestas didácticas.

La tercera jornada de capacitación se desarrolló en el mes de junio del año 2014. En ella se abordó a la fotografía como imagen fija portadora y productora de contenidos y como sistema convencionalizado de representación visual. Los participantes han podido advertir los significados que se les atribuyen a las imágenes en función del contexto en que está siendo mirada, leída e interpretada. Se buscó en esta jornada de capacitación formar espectadores críticos, despojarse de prejuicios y realizar lecturas desde sus propias miradas. El tercer taller de producción didáctica se realizó en el mes de julio donde se buscó generar aportes respecto de las posibilidades que ofrecen las imágenes como portadoras de significados y conocimiento. Desde un enfoque intercultural, esto significa desde la generación de un espacio de diálogo y entre culturas diferentes, se ha elaborado aportes tanto de estrategias didácticas como de saberes que pueden ser enseñados en el aula a partir del uso de las imágenes.

La cuarta jornada de capacitación se desarrolló en el mes de agosto. En ella, se abordó la relación entre fotografía y patrimonio; identificando a las imágenes fotográficas como estrategias de conocimiento del patrimonio cultural. Se buscó que los involucrados elaboren aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica. Se siguió con la metodología de formación en temáticas específicas o poco conocidas por los voluntarios como patrimonio, estrategias de interpretación, gestión del patrimonio en la escuela, etc. Los participantes han podido interpretar a las imágenes como portadoras de significados y promotoras de saberes y conocimientos sobre sí mismos, y sobre los otros.

En el cuarto taller de producción didáctica desarrollado en el mes de septiembre, se ha elaborado acciones para la activación del patrimonio cultural fotográfico, se trabajó con los diseños curriculares de la educación primaria y se diseñó una propuesta de activación del patrimonio utilizando fotografías.

La quinta jornada de capacitación se desarrolló durante el mes de octubre y apuntó a formular estrategias de enseñanza que permitan construir propuestas didácticas utilizando fotografías. Se capacitó a los docentes y alumnos en claves de desarrollo de competencias a fin de elaborar secuencias didácticas y propuestas de activación del patrimonio.

El quinto taller de producción didáctica se realizó también en el mismo mes de octubre con la intención de aplicar la estrategia didáctica desarrollada en coincidencia con la semana de la diversidad cultural.

Como responsable del proyecto, luego de cada capacitación o taller de producción, iba realizando lectura de los datos, sistematizando los registros, realizando los informes parciales que en cada encuentro previsto se iban dando lectura. El grupo de voluntarios en esta investigación se avocaba al análisis de los alcances y límites de las producciones, buscando enriquecer los procesos en marcha. Esta manera de trabajar permitió por un lado poner en valor los conocimientos desarrollados por los docentes y alumnos implicado en el proyecto y por otro lado, generar los escenarios para que los docentes formadores puedan a partir de lo trabajado en las capacitaciones como en los talleres de producción didáctica cuestionar sus prácticas docentes. Esta actitud, favoreció la transformación y/o revisión de las mismas. Las acciones tendientes a la revisión de las prácticas se constituyeron en un dispositivo de uso permanente, generando la posibilidad de revisión de las propuestas de desarrollo curricular tanto en la formación docente inicial; como en el nivel primario. Dado que algunos docentes indígenas se desempeñan en el nivel primario, esta mirada crítica también se trasladó a las prácticas docentes en ese nivel.

El primer borrador informe del desarrollo del proyecto estuvo elaborado hacia finales del mes de noviembre, el grupo de voluntarios ha podido lectura, revisión y ajustes pertinentes. Paralelo a ello, se iba dando conocimiento de este proceso al director y co-directora de este proyecto de investigación.

Un segundo borrador del informe se tenía listo para el mes de junio del año 2015. Para este tiempo, el grupo de voluntario ya no podía reunirse periódicamente como se realizó el año anterior, porque la gran mayoría de los alumnos estaban realizando sus prácticas docentes en las diferentes escuelas primarias de la zona. Es oportuno aclarar que, los alumnos indígenas docentes en formación de acuerdo al nuevo reglamento de práctica y residencia,

ya realizan las prácticas docentes en tercer año de la carrera de dieciocho horas como mínimo y la residencia pedagógica en cuarto año, de cuarenta y cinco días, rotando por lo diferentes ciclos de enseñanza.

Frente a esta situación, se han programado entonces encuentros precisos para revisar sobre todo la propuesta didáctica elaborada. El grupo de voluntarios ha diseñado varias secuencias didácticas en el marco de la cátedra desarrollada por la docente: Programación del Enseñanza y Gestión de la Clase, donde se han incorporado alumnos de tercer y cuarto año del instituto. Se ha desarrollado varias secuencias y al final, los voluntarios han seleccionado la secuencia didáctica que se desarrollaría en la escuela primaria.

El desarrollo de la secuencia estuvo a cargo de dos voluntarios y fueron observados por la responsable del proyecto que iba haciendo el registro de lo sucedido. Se realizaron tres jornadas de desarrollo de la secuencia didáctica y un encuentro de evaluación y elaboración de conclusiones.

En los talleres de producción como en los espacios de formación se apuntó a construir una nueva visualidad, dejando de lado los criterios de verdad propios de los planteamientos de la tradición cultural hegemónica sobre la naturaleza, la comunidad, los indígenas, sus lenguas, su cosmovisión quien en su gran mayoría proponen una visión sesgada y parcial adoptando más bien una actitud de de-construcción. Brea nos dice que “... *la episteme escópica característica del siglo XX ha estado asentada en aquella lógica que implicaba someter a ciertos objetos que estarían permaneciendo vedados u ocultos en el campo escópico a un proceso de visualización o de tracción a la conciencia...*” (Brea, 2005).

Esto fue posible, desde la construcción colectiva y en proceso de colaboración, donde cada alumno y docente indígena participantes del taller se fue haciendo capaz de abandonar el papel instrumental que el sistema le asignó por mucho tiempo y, asumir el carácter de intelectuales transformadores comprometidos con la misión de formar ciudadanos críticos y capaces de cambiar el currículo, las prácticas de enseñanzas, generando estrategias donde se utilicen las imágenes fotográficas de indígenas como posibilitadoras de aprendizajes. (Giroux, 2009)

Esto se puso en evidencia en las diferentes expresiones de los voluntarios, tales como: “*nosotros podemos hacer una nueva lectura*”; “*somos capaces de mostrar otras o más*

*cosas a partir de estas imágenes*”. Las actitudes que cada uno iba tomando y en los vínculos que iba estableciendo con las imágenes, se observó siempre curiosidad, búsqueda, pensar su integración en las propuestas de enseñanza, relacionarlo con las propuestas curriculares y con la interculturalidad como eje transversal en las practicas de enseñanza en contextos de educación indígena.

En las diferentes instancias de trabajo se ha buscado ayudar a desestructurar y deslegitimar el poder dominante, así como el orden social y económico vigente, buscando generar nuevos sentidos y prácticas, impulsando a develar e identificar el aporte particular de docentes y alumnos indígenas portadores de una herencia cultural que se pueda presentar como contra- lectura, como una nueva alternativa, como posibilidad diferente.

El enfoque intercultural que orienta estas decisiones puso en tensión las creencias que reproducen la asimetría de poder, señalando cómo estas creencias se han instalado en el imaginario social y en la subjetividad de los subordinados, poniendo en marcha procesos de construcción de una imagen de desprecio y negación.

Las lecturas de imágenes fotográficas permitirán un mayor conocimiento de los indígenas como tal. Sánchez (2009 a) plantea que a los indígenas se lo ha considerado siempre “perezosos” al constatar por parte de “los blancos”<sup>6</sup>, que los hombres indígenas permanecía acostados durante el día, y que sus mujeres permanecían fuera del hogar cosechando frutos y buscando leña. Sin embargo, quien ha convivido con ellos, sabrá que los hombres pasaban durante la noche pescando o casando animales y que recién al amanecer llegaban a sus hogares cargados de peces o carnes de los diferentes animales que cazaban y que luego se utilizaría para la alimentación de sus hijos y familiares. En este sentido los participantes han expresado que: *“este trabajo nos permitirá conocer otros aspectos ignorados de nuestro propio modo de ser”*.

Los participantes voluntarios se ha implicado en cada una de las acciones diseñadas en el proceso investigativo, buscando promover el desarrollo de una conciencia crítica que les permita emanciparse de los condicionamientos sociales que influyen e influyeron en su

---

<sup>6</sup> Los blancos es un término que se utiliza para identificar al no indígena.

práctica educativa, en su visión del mundo, como también, en los modos de apropiación y de significación que tenían de las imágenes fotográficas de los indígenas, a partir de la toma de distancia crítica (Kemmis y Mc Taggart 1988). Esta orientación responde al marco teórico y a las preguntas alrededor de las cuales se ha centrado la investigación, vinculadas con la relación entre el conocimiento y el poder y su influencia en los procesos de construcción y transmisión del discurso escolar y de la construcción de ciertos regímenes de visibilidad que configuraron los modos de representar al indígena chaqueño.

## **SEGUNDA PARTE: La relación fotografía- educación**

### **Capítulo II Propuesta formativa del CIFMA**

En este capítulo II, se presenta la propuesta formativa del CIFMA, el plan de formación, las etapas en la historia institucional, concepción de currículo intercultural, la metodología de trabajo y los requisitos de ingreso de los alumnos a las carreras que se desarrollan.

#### **2.1. Formación docente en el CIFMA<sup>7</sup>**

Caracterizando al Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A desde los aspectos que lo conforman y definen como institución formadora de docentes indígenas podemos decir que es una Institución que tiene como objetivos: la formación del docente bilingüe intercultural, a partir de garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa que parte del reconocimiento y valoración de los saberes culturales y posibilita su enriquecimiento.

En relación al desarrollo de la propuesta, se puede especificar que el Instituto de Educación Superior CIFMA cuenta con 28 años de fecunda trayectoria y jerarquía académica. Surge como una forma de dar respuestas a las necesidades y expectativas de formación de una población que nunca fue atendida en sus condiciones particulares. Sabemos que, a través de los años y como fruto de aplicación de políticas educativas que no atendieron a la diversidad sociocultural, respondiendo al mandato de la homogeneización, la escuela, cuyas funciones fueron civilizatorias y, en un sentido político en gran medida antipopular, trató de adaptar a los sujetos sociales a los parámetros establecidos desde el proyecto de constitución del Estado Nacional.

La preocupación y ocupación como Instituto es construir un dispositivo de educación que signifique una propuesta de formación partiendo del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos tienen, y por lo que pueden ser y son, conscientes de que la escuela

---

<sup>7</sup> CIFMA: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigin

es la gestora de las matrices sobre las que se asienta el desarrollo social y educativo de los futuros ciudadanos.

## 2.2. Plan de formación del CIFMA

El plan de formación del *Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria* Posee un total de 2.796 horas de reloj, a lo largo de cuatro años de estudio. Incluye diversos espacios curriculares cuya denominación es común a otros institutos de formación, aunque su tratamiento fuera diferente. Además de la inclusión de otros espacios de mayor especificidad, como ser el tratamiento de las lenguas indígenas, aspectos específicos referidos a la Identidad, cultura escolar y diversidad, cosmovisión indígena, historia del Gran Chaco antes y después de la conquista, entre otros (ver anexo 3. Plan formación)

## 2.3. Etapas en la Historia institucional del CIFMA

### a) Etapa preparatoria (1987-1993):

Se trata de una etapa experimental, debido al carácter innovador de la propuesta de EBI<sup>8</sup> de la institución, que sólo registraba antecedentes en la provincia vecina de Formosa.

Producto de la demanda realizada por los indígenas tobas, wichí y mocovís en las asambleas de comunidades, y del pedido entregado al gobierno del Chaco, a legisladores, ministros y líderes políticos, se creó una comisión conformada por tres docentes no indígenas que tenían conocimiento de la temática indígena y una amplia experiencia laboral en escuelas de las comunidades.

La comisión elaboró los lineamientos generales del proyecto del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”, que permitió que se llevara a cabo el primer curso de la Carrera de Auxiliar Docente Aborigen, de dos años de duración y medio año de práctica docente. Para la puesta en marcha del proyecto, se buscó una infraestructura que estuviese situada en una zona aborigen, para favorecer la relación escuela-comunidad; el local elegido estaba situado en el Barrio Nala’ (Sol), en la periferia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

---

<sup>8</sup> EBI: Educación Bilingüe Intercultural.

De esta manera, se inicia el 15 de julio de 1987 el curso de auxiliares docentes aborígenes, con una matrícula de 35 alumnos de las etnias toba y mocoví, originarios de diversas comunidades de la Provincia.

En esta etapa se determinaron algunas características del perfil del auxiliar docente aborígen, con tal de orientar el ingreso de los jóvenes al curso: debía haber cursado la escuela primaria, saber hablar su lengua, valorar su cultura, gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertinencia. En 1.989, se graduaron 27 jóvenes de distintas comunidades de la etnia toba y mocoví de la Provincia, en la primera promoción de auxiliares docentes aborígenes.

Para los indígenas de la etnia wichí, a mediados de 1987, se implementó la capacitación de auxiliares en la localidad de El Sauzalito, localizada en la zona llamada “El Impenetrable”, cuya población es mayoritariamente wichí y hablante de la lengua del mismo nombre. Esta localidad se ubica aproximadamente a 450 kilómetros de distancia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Se eligió esta comunidad para realizar un anexo del centro de formación buscando favorecer a los alumnos indígenas que aspiraban cursar la carrera y que por la distancia, los costos de viajes y estadía, se verían imposibilitados.

En un inicio existió una fuerte resistencia del sistema educativo hacia este nuevo formato de formación profesional, destinada únicamente a indígenas. El CIFMA era considerado una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar la carrera de auxiliar docente aborígen, de maestro bilingüe intercultural y de profesor intercultural bilingüe.

La propuesta de formación del CIFMA era desconocida por gran parte de la sociedad civil. No obstante, al poco tiempo de la graduación de la primera promoción, el Consejo de Educación de la provincia del Chaco decide integrar al Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Pro.EBI) una gran cantidad de escuelas primarias y jardines de infantes con población escolar indígenas ubicadas en las comunidades de donde provenían los estudiantes indígenas. Este hecho, favoreció la inserción laboral de los auxiliares docentes una vez culminada su etapa de formación. Dicha resolución determinó misiones y funciones de los auxiliares docentes aborígenes.

El 9 de septiembre de 1994 se gradúa la segunda promoción de auxiliares docentes aborígenes. Ese mismo año se dedica a la construcción de un edificio propio del CIFMA con aportes del Plan Social Educativo. Un mes antes, se había aprobado en la Constitucional Nacional, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

b) Etapa de institucionalización (1993-1995)

Etapa iniciada con la creación del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen” por parte del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia (Resolución N°83/93CGE). Orientada hacia la consolidación de la Institución como centro de formación de docentes indígenas afirmando, simultáneamente, su perfil de animador y coordinador del ProEBI<sup>9</sup>; realizando actividades como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las escuelas, talleres con miembros de las Asociaciones Cooperadoras, ADA<sup>10</sup>, directivos, maestros, etc.

c) Etapa de consolidación (1995 en adelante)

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, la Institución inicia su función como instituto de nivel terciario bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario, que es el órgano de contralor de las instituciones formadoras de profesionales no universitarios en la Provincia. Se inicia entonces la etapa de consolidación de la Institución.

Hasta el año 1999, la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural se desarrolló con una duración de tres años. Los estudiantes se graduaban con el título de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, que les permitía trabajar en el primer ciclo de escolaridad primaria (destinada a niños de 6 a 8 años de edad) y en el segundo ciclo (de 9 a 12 años de edad).

Desde el año 2000 hasta 2009 se desarrolló la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2.

---

<sup>9</sup> ProEBI: Programa de Educación Bilingüe Intercultural

<sup>10</sup> ADA: Auxiliares Docentes Aborígenes.

Y desde el 2009 a la fecha se desarrolla la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria.

El crecimiento es notable tanto a nivel académico como comunitario a tal punto que desde el año 2006 nuestro Instituto cuenta con una Unidad de Extensión de Servicios (anexo) en la localidad de Juan José Castelli, distante a 120 Km de nuestra sede para garantizar la continuidad de los estudios a los alumnos indígenas de las etnias tobas y wichí que desean continuar sus estudios superiores.

Desde el año 2007 se ha realizado la apertura de una nueva extensión de servicios en la localidad de El Sauzalito, distante a 450 km de la sede central, para la formación de profesores interculturales bilingües para alumnos de la etnia wichí.

Actualmente, se está implementado la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria (PIB Educación Primaria)<sup>11</sup>, se presentó ante el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) los Diseños Curriculares de las Carreras de: Profesor Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial; Profesor de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria y la tecnicatura en Traductor y Mediador Intercultural, todas estas carreras están en proceso de evaluación y en caso de ser aprobadas serán implementadas a partir del año 2017.

Si bien los docentes indígenas egresados se encuentran trabajando, no cubren las demandas educativas de más de cuatrocientas escuelas ubicadas en diferentes comunidades indígenas en la Provincia del Chaco. La población escolar va en aumento considerable y la cantidad de egresado no es suficiente para cubrir las demandas de educadores indígenas.

#### 2.4. Concepción de currículo y de lo intercultural

El CIFMA concibe el currículum como un análisis de la práctica: un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas.

El currículum que propone la Institución, pretende alejarse de los marcos institucionales rígidos de las políticas educativas inflexibles, que no abren espacio a la participación de

---

<sup>11</sup> PIB: Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria

profesores a los que se les limita la competencia profesional de modelar su propia práctica y teoría para la mejora de la educación.

La política curricular parte de un marco de definiciones básicas que permiten algunas modificaciones particularizadas a medida que se lleva a cabo el proceso educativo. Para el Instituto el proceso de desarrollo curricular se produce en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en la realización del currículum. Se trata de concebir el currículo como un espacio donde profesores, especialistas, administradores e investigadores y estudiantes tienen que concertar una acción de colaboración.

Esta propuesta curricular fortaleciendo el diálogo intercultural por medio de la práctica, no enfoca únicamente el encuentro entre culturas, o el conocimiento entre las diferentes etnias (toba, wichí, mocoví) sino que a partir de su desarrollo, pretende poner en discusión los diferentes formatos de la inequidad, la discriminación, la desvalorización, tratando que los alumnos se posicionen frente al conflicto histórico de dominación y hegemonía contra los pueblos indígenas y adopten posturas emergentes y superadora de esta condición.

Desde de la perspectiva del CIFMA, el concepto intercultural va más allá de su usual componente relacional y armónico, para situarse en el análisis sincrónico y diacrónico de la inequidad y la desigualdad en América Latina.

Lo intercultural es entendido no como un simple contacto entre culturas, sino como un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad; como un proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y de esa manera reforzar identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, impulsando activamente procesos de intercambios por medio de mediaciones sociales, políticas y

comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

La Interculturalidad constituye un puente de relación entre culturas, una articulación social entre personas y grupos culturalmente diferentes. No se busca erradicar o sobrevalorar las diferencias culturales, ni formar identidades mezcladas, sino propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado-presente, inclusión-exclusión, control-resistencia. Los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas, políticas no desaparecen. Sin embargo, es en este espacio intercultural donde se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante.

Se sostiene que: es el sistema educativo uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la Interculturalidad, ya que es la base de la formación humana, donde se debe buscar contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En conversaciones con el personal de conducción del instituto, nos manifestó que la formación propuesta por el CIFMA pretende brindar las herramientas para la función docente; a través de una propuesta de formación que parte del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos poseen, los valores, saberes, costumbres, lengua y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos permanentes en el proceso de enseñanza. Que sobre estas intenciones, se construye el hacer diario en la institución, aunque reconocen que en muchos aspectos están en procesos, sobre todo lo relacionado a la adquisición de las lenguas, en la recreación de la cultura, la alfabetización bilingüe, la afirmación de la identidad indígena, entre otros aspectos.

La experiencia de formación del CIFMA contribuye de manera positiva, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos indígenas en una zona tradicionalmente con pocos recursos económicos productivos, donde tradicionalmente ocuparon posiciones muy marginales en contextos de extrema pobreza. El ser educadores indígenas significa para

estos sujetos una valiosa oportunidad para asegurar la formación de diversas generaciones de indígena en la lengua y la cultura de sus comunidades, como también en el conocimiento y apropiación de saberes de otras culturas que conforman la sociedad en general.

## 2.5. La metodología de trabajo en el CIFMA

El proyecto educativo de la Institución determina que la metodología de trabajo parte de la base de la construcción de una escuela más inclusiva, donde todos pueden aprender, porque el aprendizaje es propio de la condición humana. Asumiendo una pedagogía para la diversidad que pone en cuestión las prácticas escolares diarias, analiza supuestos, procesos y construye a partir de errores, desnaturalizando lo cotidiano en el aula y la organización escolar. Estas acciones requieren la búsqueda constante del conocimiento para superar los obstáculos que se presentan; pudiendo advertir la llegada del obstáculo, nombrarlo y elaborar una estrategia para superarlo a corto alcance.

El método utilizado en el aula desde la matriz de la educación intercultural es interdisciplinar. La acción de los sujetos provenientes de distintas disciplinas se configura dentro de este campo a partir de un “nosotros” que transita y delimita un horizonte común desde la convergencia de lo ético y lo epistemológico. (Sagastizábal, 2004)

El proceso de aprender una lengua, en el camino para llegar a la competencia lingüístico-comunicativa es largo. La enseñanza de la lengua debe considerar necesariamente etapas que volcará en cursos sucesivos. La escala o progresión que se adopte desde un enfoque comunicativo, va a recoger las funciones, los contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y socioculturales, o sea, aquellos elementos que corresponden al constructo o modelo, y lo va a ordenar en una secuencia. (Acuña, 2003)

Las dos primeras semanas de los alumnos que inician la carrera, están formadas por clases-taller. La finalidad de este espacio es conocer los conocimientos previos de los alumnos de primer año, diagnosticando cuál es la situación de cada uno en relación al nivel de conocimiento de la asignatura. En base a esta información, el profesor reconoce las dificultades de los alumnos y puede planificar medidas al respecto.

La evaluación que se lleva a cabo en las asignaturas es sumativa, utilizando diferentes pruebas parciales que deben aprobar para presentarse al examen final. En el caso que los alumnos tengan dificultades para aprobar esos exámenes parciales, se les da una segunda oportunidad para recuperar su nota, presentándose a un examen de recuperación.

#### 1.6. Los requisitos de ingreso de los alumnos

- a) Ser indígena de las etnias toba, wichí y mocoví.
- b) Contar con un aval comunitario
- c) Acreditar su procedencia y el conocimiento de la lengua indígena.

Al ingreso, los estudiantes son evaluados por un equipo interdisciplinario de docentes indígenas y no indígenas que emiten un dictamen acerca de las competencias lingüísticas de cada alumno. Dependiendo del nivel alcanzado los alumnos cursan la lengua indígenas con profesores que aplican diferentes estrategias, ya sean de recuperación de la lengua materna como de profundización para los alumnos que dominan la lengua.

La carrera de profesor intercultural bilingüe ha permitido el ingreso de estudiantes mayores de 25 años que no han finalizado sus estudios secundarios y que demuestran poseer aptitudes, habilidades y conocimientos fundamentales necesarios para cursar una carrera de nivel superior.

Los aspirantes atraviesan una evaluación escrita y otra oral:

- Una prueba escrita que consiste en trabajar con textos escritos en lengua española y lengua indígena donde se evalúan las siguientes capacidades: comprensión lectora, aplicación de técnicas de subrayado, resumen, síntesis, esquemas y diagramas que permitan procesar la información, capacidad para plantear hipótesis, aporte reflexivo de redacción personal y argumentación.
- Una vez aprobada esta parte ceden a una prueba oral que consiste en una entrevista que contempla múltiples aspectos: experiencia laboral, escolarización previa, informaciones y expectativas sobre la carrera, conocimiento sobre la lectura, cosmovisión lengua e historia de las comunidades indígenas, competencias lingüísticas significativas lengua.

Una vez aprueben ambas evaluaciones y el proceso de selección se les admite como alumnos de la carrera y se les permite cursar el taller obligatorio de primer año denominado: “De la imagen profesional a la identidad profesional”.



## **Capítulo III: Una aproximación al concepto de fotografía**

### 3.1. Los orígenes de la fotografía

La historia de la fotografía se inicia a principios del siglo XIX, cuando en el año 1816 el científico francés Nicéphore Niepce obtuvo las primeras imágenes fotográficas, aunque la fotografía más antigua que se conserva es una imagen obtenida en 1826 con la utilización de una cámara oscura y un soporte sensibilizado mediante una emulsión química de sales de plata. Niepce comenzó sus investigaciones, necesitando ocho horas de exposición a plena luz del día para obtener sus imágenes (Augustowsky, 2007).

En 1839, Louis Daguerre hizo público su proceso para la obtención de fotografías basado en la plata denominada Daguerrotipo, que resolvía algunos problemas técnicos del procedimiento inicial de Niepce y reducía los tiempos necesarios de exposición. Su procedimiento resulta ser el antecesor de la actual fotografía instantánea de Polaroid. Casi al mismo tiempo, Hércules Florence, Hippolythe Bayard y William Fox Talbot desarrollaron otros métodos diferentes (Augustowsky, 2007).

El creado por William Fox Talbot se basaba en un papel cubierto con cloruro de plata que es mucho más cercano al de la fotografía de hoy en día, ya que producía una imagen en negativo que podía ser posteriormente positivada tantas veces como se deseara (Augustowsky, 2007).

Por esos tiempos el Daguerrotipo era mucho más popular, ya que era particularmente útil para los retratos, costumbre común entre la clase media burguesa de la Revolución industrial. Es un hecho que, gracias a la enorme demanda de estos retratos, mucho más baratos que los pintados, la fotografía fue impulsada enormemente (Castiblanco Ramírez, 2013).

A sólo treinta años de su invención, la fotografía ya estaba siendo utilizada en los archivos policiales, en los informes de guerra, en la pornografía, en la documentación enciclopédica, en álbumes familiares, postales, informes antropológicos, periodismo y retratos formales. La fotografía, con su bajo costo y disponibilidad, democratizó la imagen visual y creó una nueva relación de las sociedades con el espacio y el tiempo (Berger, 1998; Mirzoeff, 2003)

La fotografía puede ser pensada como una producción cultural donde la memoria social o colectiva busca referentes, huellas y marcos de contención. Estas imágenes constituyen memorias delineadas sobre el "otro" en espacios disímiles.

Las formas de "ver" las fotografías por los historiadores, antropólogos y científicos sociales en general, han cambiado sustancialmente desde fines de la década de 1960. Aquellas dejaron de ser consideradas solamente como una estrategia de registro y documentación visual de una situación encontrada en la "realidad", para transformarse en una temática por sí mismas. Parte de estos avances, por decirlo de alguna manera, se deben fundamentalmente a que la fotografía ya no es sólo considerada como producto de la técnica, entendida como un conjunto de conocimientos teóricos aplicados para producir una imagen susceptible de ser almacenada y reproducida (Burke, 2001). Actualmente, los múltiples enfoques sobre el acto fotográfico, lo fotografiado y la imagen fotográfica como artefacto cultural y sistema convencionalizado de representación, consideran estrategias de análisis y marcos teóricos tan amplios y diversos, que las posibilidades de lectura e interpretación de esta expresión visual han llegado a expandirse de una manera insospechada

Estos planteamientos resultan especialmente atingentes para el estudio y reflexión en relación a aquellas fotografías que contienen imágenes y tomas de diferentes pueblos y culturas "nativas", no sólo como registro de realidades culturales diferentes, sino que se intenta un abordaje que dé cuenta de las complejidades de la imagen como lenguaje y como representación.

### 3.2. La fotografía como ícono, índice o símbolo de la realidad

La foto no es sólo una imagen, el producto de una técnica y de una acción, el resultado de un hacer y de un saber-hacer, una figura de papel que se mira simplemente en su delimitación de objeto cerrado. Es también, de entrada, un verdadero acto icónico, una imagen pero con trabajo en acción, algo que no se puede concebir fuera de sus circunstancias, fuera del juego que la anima, sin hacer literalmente la prueba: algo que es a la vez una imagen-acto, pero sabiendo que este acto no se limita al gesto de producción de

la imagen (toma) sino incluye también el acto de su recepción y de su contemplación (Dubois,1986).

Las tres preguntas fundamentales que surgen al mirar una imagen fotográfica son ¿qué es lo que hay representado?; ¿cómo ha sido producido?; ¿cómo es percibido?

Sin pretender realizar un análisis técnico de la teoría de Peirce, sino utilizarla como instrumento conceptual útil en relación al objeto que se investiga: la fotografía, se hará referencia a la famosa tricotomía peirciana icono/index/símbolo.

Un icono es un signo que remite al objeto que denota, simplemente en virtud de las características que posee, ya sea que este objeto exista realmente o no, la existencia del referente no está implicada en el signo icónico, existe “en y por sí mismo”. Encuentra su sentido en su propia plenitud (2.247)<sup>12</sup>.

Esta autonomía del signo icónico respecto de lo real, significa que en el ícono sólo cuentan las características que posee, en tanto que éstas remiten icónicamente, es decir, se asemejan a un denotado, ya sea éste real o imaginario. Lo importante en el icono es la semejanza con el objeto, ya sea que éste exista o no. (Dubois, 1986)

Peirce llamo índice al signo que significa su objeto, solamente en virtud del hecho de que está realmente en conexión con él (3.361)

Defino como índice al signo, determinado por su objeto dinámico, en virtud de la relación real que mantiene con él (8.335) Un índice es un signo que remite al objeto que denota, porque está realmente afectado por ese objeto (2.248). Entre los numerosos ejemplos de índice evocados por Peirce recordemos la veleta que indica la dirección del viento; el hilo de plomo, que muestra la dirección vertical; el humo que señala el fuego; el gesto de señalar con el dedo (véase 2.285 hasta 2.289) signos que no significan nada por sí mismos, sino que la significación está determinada por su relación efectiva con su objeto real, que funciona como su causa y como su referente.

---

<sup>12</sup>Charles Sanders Peirce; Collected Papers, Cambridge (Mass); Harvard University Press, 8 vol., de 1931 a 1958. Las citas de Peirce que se harán en adelante serán identificadas con un código, cifrado que da el número de volumen seguido del número de párrafos en el volumen, por ej (2.247) significa volumen 2 párrafo 247. En lo que respecta a la traducción francesa se ha seguido la obra de Gérard Deledalle en su antología de textos de Peirce, *Esrits sur le signe*, París, Seuil, col. L'ordre philosophique, 1978.

En cuanto al símbolo, su característica básica es ser convencional y general. Un símbolo es un signo que remite al objeto que denota en virtud de una ley, de ordinario, una asociación de ideas generales, que determina la interpretación del símbolo por referencia a este objeto. Es pues, en sí mismo, un tipo general o una ley (2.249)

El símbolo no está ligado a la existencia real del objeto al que se refiere. En este sentido ícono y símbolo son considerados por Peirce como signos mentales y generales (porque están separados de las cosas) mientras que el índice, siempre será físico y particular, porque está unido a las cosas. Toda palabra común como pájaro, matrimonio, es un ejemplo de símbolo, es aplicable a todo lo que puede realizar la idea adherida a esa palabra. No nos muestra un pájaro, ni un matrimonio, pero supone que somos capaces de imaginar esas cosas y que las tenemos asociadas a la palabra (2.298)

Peirce nos señala que ninguna de estas tres categorías teóricas existe en estado puro, el índice y el ícono no son excluyentes uno del otro, el símbolo tampoco lo es, respecto de las dos categorías señaladas anteriormente. Dicho de otra forma un mismo signo puede pertenecer a las tres categorías semióticas a la vez. Por ejemplo, la expresión “llueve”. Peirce nos dice que el ícono es la imagen mental compuesta de todos los días lluviosos que el sujeto ha vivido, el índice es todo aquello por lo cual distingue ese día y su lugar en su experiencia; el símbolo es el acto mental por el cual califica ese día como lluvioso (2.348)

Presentada esquemáticamente la famosa tricotomía semiótica, dentro de los límites metodológicos resulta evidente que el signo fotográfico, por su modo constitutivo (la huella luminosa) pertenece de lleno a la categoría de los índices (signo por conexión física) incluso, si los efectos de la imagen-foto terminan siendo del orden de la semejanza icónica, o incluso perteneciendo a la categoría de símbolo.

Uno de los mayores méritos de Peirce es haber podido analizar en 1895 el estatuto teórico del signo fotográfico, superando la concepción primitiva de la foto como mimesis, haciendo saltar ese verdadero obstáculo epistemológico de la semejanza entre la imagen y su referente. Peirce ha tomado para ello no sólo el mensaje como tal, sino también y, sobre todo, el modo de producción mismo del signo (Dubois, 1986).

Pierce nos demostró que no se puede definir al signo fotográfico fuera de sus circunstancias, no se puede pensar la fotografía fuera de su inscripción referencial y de su eficacia pragmática.

A partir de las concepciones ontológicas sobre el estatuto de la fotografía, y teniendo en cuenta fotografías de indígenas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX buscando comprender en qué consiste la originalidad de la imagen fotográfica se puede decir que, obligatoriamente, hay que ver el *proceso* más que el *producto*, y esto en un sentido extensivo, en que se tomen en cuenta no sólo el nivel más elemental, las modalidades técnicas de la constitución de la imagen (la huella luminosa), sino también el conjunto de los datos que definen en todos los niveles, la relación de ésta con su situación referencial, tanto en el momento de la producción (relación con el referente y con el sujeto - operador: el gesto de la mirada sobre el objeto: momento de la toma) como el de la recepción (relación con el sujeto-espectador: el gesto de la mirada sobre el signo: momento de la re-toma, de la sorpresa o del error). Es, por tanto, todo el campo de la referencia lo que entra en juego para cada imagen (Dubois, 1986).

### 3.3. El lenguaje fotográfico

La imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y no contiene ninguna partícula discontinua, aislable, que pueda ser considerada como signo. Sin embargo, existen en ella elementos retóricos (la composición, el estilo) susceptibles de funcionar como lenguaje secundario.

Es la connotación, asimilable en este caso, a un lenguaje. Es decir: es el estilo lo que hace que la foto sea lenguaje. Por medio de la connotación, Barthes(1990) intenta delimitar qué es lo que la fotografía produce, un efecto específico sobre el observador, qué es lo particular, lo propio, cuál es la esencia de la fotografía, cuál es el enigma que la hace fascinante Barthes, 1990).

Para Barthes (1990) la fotografía sólo adquiere su valor pleno con la desaparición del referente, con la muerte del sujeto fotografiado, con el paso del tiempo. En la foto, el referente desaparecido se conserva eternamente. La esencia de la fotografía es precisamente esta obstinación del referente en estar siempre ahí. En ella permanece de

algún modo la intensidad del referente, la fotografía es la momificación del referente, éste se encuentra ahí, pero en un tiempo que no le es propio.

Una foto puede ser objeto de tres prácticas o de tres emociones o intenciones: hacer, experimentar, mirar. Barthes (2009:35) El Operador es el Fotógrafo. El *espectador* somos los que compulsamos en los periódicos, libros, álbumes o archivos, colecciones de fotos, etc. Aquello que es fotografiado es el referente, que llamaría *Spectrum* de la fotografía, palabra que mantiene a través de su raíz una relación con el espectáculo.

Distingue también *Studium* de *punctum*. Por medio del *studium* me intereso por muchas fotografías, ya sea porque las recibo como testimonio político; ya sea, porque las saboreo como cuadros históricos buenos. Esta connotación está presente en el *studium*.

El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta, me pinza, es pinchazo, agujerito, pequeña mancha, corte y también causalidad.

El *studium* es el campo tan vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto, me gusta/no me gusta. Reconocer el *studium* supone dar con las intenciones del fotógrafo, entrar en armonía con ellas, aprobarlas, desaprobarlas, pero siempre comprenderlas discutir las en mí mismo, pues la cultura de la que depende el *studium* es un contrato firmado entre creadores y consumidores.

El *studium* es una especie de educación que me permite encontrar al Operador, vivir las miradas que fundamentan y animan sus prácticas, pero vivirlas en cierto modo al revés, según mi querer de *Spectador*

Barthes (1990) se preocupa en buscar si la imagen contiene signos y cuáles serían esos signos. Inventa su propia metodología. Encuentra que estos signos tienen la misma estructura que el signo lingüístico propuesto por Saussure: un significante unido a un significado.

Al analizar fotos de publicidades obtiene significados, al buscar los elementos que provocan esos significados, les asociará significantes y encontrará signos plenos. Descubre por ejemplo, que el concepto de italianidad que se destaca ampliamente en una famosa publicidad de pastas se produce por distintos significantes: un significante lingüístico, la sonoridad italiana del nombre propio, un significante plástico de color verde blanco y rojo,

que evocan la bandera italiana y, finalmente, significantes icónicos, que representan objetos socialmente determinados: tomates, pimientos, cebollas, un paquete de pastas, una lata de salsas, queso. El método se puso en práctica: partir de significados para encontrar los significantes y, entonces, los signos que componen la imagen se mostró operativo.

Barthes, (1990) demostró que la imagen está compuesta por distintos tipos de signos: lingüísticos, icónicos, plásticos, que convergen para construir una significación global e implícita. En el caso de la publicidad analizada, el canto de la lengua, la idea de nación y la cocina mediterránea.

### **3.4. Funciones de la imagen**

Considerar a la imagen como un mensaje visual, compuesto de distintos tipos de signos nos lleva a considerarla como un lenguaje y como una herramienta de expresión y de comunicación. Una imagen siempre constituye un efecto de mensaje para otro, incluso cuando este otro se trate de uno mismo. Para comprender bien una imagen es necesario buscar para quién fue producida. Identificar el destinatario no alcanza, necesitamos preguntarnos también ¿para qué se supone que sirve esta imagen? La función del mensaje visual es también determinante para la comprensión de su contenido.

Para distinguir el destinatario y la función de un mensaje visual, nos hace falta contar con criterios de referencias. El primer criterio consiste en situar los distintos tipos de imágenes en el esquema de la comunicación, y el segundo, en comparar los usos del mensaje visual con los de las principales producciones humanas destinadas a establecer una relación entre el ser humano y el mundo.

Todo mensaje necesita primero un contexto, llamado referente, al cual remitirse. Requiere luego, de un código común, al menos en parte, al destinatario. Le hace falta también un canal físico, un contacto entre los protagonistas, que permita establecer y mantener la comunicación.

Este esquema dio lugar a múltiples interpretaciones, análisis o modificaciones pero sigue siendo operativo para comprender los principios de base de la comunicación, verbal o no.

Cada uno de estos factores originan una función lingüística diferente, según a qué factor apunte o se centre el mensaje.

La función llamada denotativa, o cognitiva o referencial concentra el contenido del mensaje sobre eso que dice, es dominante en numerosos mensajes, donde se da como tal, pero una escucha o una lectura más atenta, permite detectar la manifestación concomitante de otras funciones. Ningún mensaje puede ser absolutamente denotativo, aunque lo pretenda.

La función llamada expresiva o emotiva se centra sobre el emisor del mensaje, y el mensaje se manifestará entonces más subjetivo.

La función conativa del lenguaje (del latín *conatio*: esfuerzo, tentativa) sirve para manifestar la implicación del destinatario en el discurso y la manifiesta a través de todo tipo de procedimiento como la interpelación, el imperativo o la interrogación.

La función fáctica concentra el mensaje sobre el contacto, Se manifiesta a través de fórmulas ritualizadas como el Hola? del teléfono, o los fragmentos de conversación aparentemente “vacíos” de información como “entonces...” “bueno...” etc; que sirven para mantener el contacto físico entre los interlocutores.

Por último, la función metalingüística tiene como objetivo examinar el código empleado mientras que la función poética trabaja sobre el mensaje mismo manipulando su lado palpable y perceptible, como las sonoridades o el ritmo para la lengua.

Una precaución a tomar cuando se busca determinar la función comunicativa de la imagen, consistirá en distinguir la función implícita de la explícita. Bourdieu pudo demostrar que la foto familiar cuya función parece en primer término referencial (tal persona a tal edad, la casa familiar, etc) tenía como función esencial reforzar la cohesión del grupo familiar, es decir una función más fáctica que referencial.

La función comunicativa de un mensaje visual, implícito o explícito, determina fuertemente su significación. La función informativa o referencial a menudo dominante en la imagen, puede también extenderse a una función epistémica, otorgándole la función de herramienta de conocimiento, que da información sobre las personas, objetos, lugares bajo formas diversas como las ilustraciones, las fotografías, los planos o los carteles.

### 3.5 El lugar social de las imágenes.

La sociedad contemporánea se caracteriza como una sociedad de la producción y el consumo de las imágenes de diferente tipo y naturaleza. En varias ocasiones, la representación visual de un hecho, de un objeto, de una persona tiene más relevancia que la persona, el objeto o el hecho mismo al que la imagen en cuestión representa. Este modo de entender a las representaciones visuales favorece la espectacularización de la vida social y privada.

Debord (1995) en su obra “La cultura del espectáculo” ya hace más de 40 años ha señalado que “*toda la vida de las sociedades en donde rigen las condiciones modernas de producción se manifiesta una inmensa acumulación de espectáculos*”. Todo lo que antes se vivía directamente, ahora es una representación. Debord (1995:4) dice que “*el espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada a través de imágenes*”. En este sentido, es necesario reflexionar acerca del lugar preponderante que ocupan las imágenes en nuestras vidas, los modos de relación que favorecen, y cómo las imágenes configuran una percepción del mundo, la noción del tiempo, del espacio, la manera de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. En términos de Debord (1995) la observación de la imagen sirve para crear una sensación de cercanía, de presencia, y de posesión y al mismo tiempo muestra la ausencia, la falta del objeto o de la persona re-presentada.

La sociedad se vuelve cada vez más exhibicionista, hay una cultura de la espectacularización del mundo cada vez más fuerte. Sibila, (2008)<sup>13</sup> refiere a *la intimidad como espectáculo*. Mientras los sujetos del siglo XIX buscaban la introspección en sus diarios íntimos, como modo de conservar intimidad, el sujeto del siglo XXI exhibe su intimidad como forma de espectacularización de su yo. Esto determina un proceso de construcción de nuevas subjetividades y comunidades que las instituciones escolares deberían plantearse, buscando develar aquellas imágenes que todavía, a pesar del exceso de visibilidad, continúan siendo invisibles. Entre lo obvio y lo obtuso, como decía Barthes

---

<sup>13</sup> Sibila, P (2008) La intimidad como Espectáculo. Fondo de Cultura Económica. Bs As

(1986) la versión escolar se queda con lo obvio y no da un paso hacia lo obtuso que encierra toda imagen.

Levis, (2015)<sup>14</sup> nos dice que *“la imagen sirve como medio para re-producir simbólicamente la realidad, una realidad en cuya re-presentación siempre se han entremezclado lo material y lo imaginario”*. La imagen ha servido y sirve de memoria de lo vivido, de lo soñado y de lo deseado. Se constituye en un puente a través del tiempo y del espacio, entre el momento y el lugar en que es creada y aquellos en que es mirada.

Mirar es un proceso activo y selectivo al mismo tiempo. Según sea nuestro interés buscamos en las imágenes diferentes cosas, lo cual modifica la percepción de las mismas. *“El modo en que una persona mira al mundo depende tanto de su conocimiento de él como de sus objetivos, es decir de la información que busca”* (Hochberg, 1983:89) <sup>15</sup>. Esto da cuenta de que toda mirada es siempre situada y contextualizada.

Quintana, (2008)<sup>16</sup> dice que *“en estos momentos la educación por la imagen tiene que ser una educación crítica. La imagen no es un mundo, y tampoco es el mundo. Tenemos que saber cómo leerla, como verla. Buscar no sólo lo obvio sino lo obtuso. Y la imagen no es una ventana al mundo, sino un escondrijo. No nos revela únicamente lo que nos muestra, sino lo que está más allá de la propia imagen.*

En este sentido la educación por la imagen tiene que ser, primero una educación crítica, tenemos que saber cómo leerla, cómo verla, buscando no solo lo obvio, lo que aparece a primera vista, lo que se deja ver, sino también buscar lo obtuso. Estamos en un mundo más complejo, heterodoxo, donde podemos cuestionar los discursos del saber, entre otros a los discursos de la verdad de las imágenes, y eso posibilita un mayor enriquecimiento a partir de nuevas lecturas.

---

<sup>14</sup> Levis, D. (2015) Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras, celulares en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

<sup>15</sup> Hochberg, J (1983 [1972]): La representación de objetos y personas en Gombrich, E.H., Hochberg, J. y Black, M. Arte, percepción y realidad. Barcelona: Paidós, 69-126

<sup>16</sup> Quintana, Ángel panelista en el Seminario Educar la Mirada 3 organizado por el Área de Educación de Flacso. Julio 2008. Argentina.

En palabras de Dussel (2009) habría que colocar a la escuela en el medio de la formación de una cultura de la imagen buscando develar qué tipo de conocimiento o efectos producen, y cuál es su relación con formas de saber- poder instituidas.

Siguiendo a Mitchell (2002) se considera que la cultura visual es un conjunto de hipótesis “que necesitan ser examinadas, por ejemplo que la visión, es una construcción socio-cultural que se aprende y se cultiva, por lo tanto tendría una historia vinculada en algunos modos que aún deberemos determinar a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores y finalmente que está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto”. Así, la cultura visual no es un simple repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones y que están inscriptos en prácticas sociales estrechamente asociadas a las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada”. Entre ellas, la escuela que organiza el campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo.

Partiendo del argumento de que la escuela contribuyó a la formación de sujetos visuales modernos, lejos de ser un aparato marginal, participó, contribuyó a la formación activamente en la formación de nuestra cultura visual. En la actualidad, y a partir de las convergencias de nuevas visualidades, que operan más por exceso que por censura, surge la inquietud de conocer cómo se construyen en la institución escuela el campo de lo visible.

En relación al lugar social de las imágenes de indígenas en el presente contexto, nos introduce en un proceso de formación de nuevas sensibilidades. Tal como sostiene ~~Walter~~ Benjamin, (1933) “*el placer que brinda el mundo de las imágenes (...) se nutre de un sombrío desafío lanzado al saber*” (citado en Did-Huberman, 2005:195) el saber letrado, el saber que se asentaba en el valor de la especulación abstracta y, sobre todo de la distancia crítica, se encuentra cuestionado, interpelado por nuevas forma de producir saberes que propone el mundo de las imágenes. Saberes que dan lugar a nuevas categorías de pensamiento y movilizan nuevas experiencias que consideran al sujeto involucrado, habilitando la palabra, los sentidos para construir nuevas gramáticas y permitir, a través de

las imágenes, la construcción de nuevos saberes y conocimientos, nuevas actitudes de conocimiento, en síntesis, nuevas epistemes.

En coincidencia con Didí- Huberman (2005:196), “*nada es más indispensable para el saber que aceptar este desafío*”; a partir de esta idea se entiende que es necesario colocar en diálogo a las imágenes para generar a partir de ellas nuevas aproximaciones al saber, a partir de re-significarlas y posibilitar nuevas lecturas.

### **3.6. Las imágenes como fuente de saber pedagógico**

Durante mucho tiempo las imágenes no fueron consideradas como fuente para la investigación en ciencias sociales y humanas y mucho menos para el aprendizaje. Los textos han tenido la legitimidad ya que a las imágenes se les consideraba como apoyaturas de los textos, como ilustración o como formas de información simples, incompletas e estereotipadas. Esto fue cambiando con el paso del tiempo, a tal punto que las imágenes se han vuelto objeto de atención y estudio para los diferentes campos desde la más tradicional teoría estética, historia del arte, hasta los nuevos espacios como la historia visual, imagología, metaforología, mediología, etc donde la imagen ha sido re-invindicada como fuente de producción de saberes.

Para esta investigación resulta central considerar las imágenes como fuentes de saber pedagógico.

Se entiende por saber pedagógico a todos aquellos aspectos, categorías que por sus características o atributos se refieren a lo educativo. Es un saber que conjuga la teoría y la práctica y está en construcción permanente; constituye un sistema de representación de saberes y tratamiento articulado de los mismos y no sólo se materializa a través del lenguaje escrito, sino también a través de las imágenes.

Es cada vez más cierto que en las imágenes hay una fuente de saberes pedagógicos todavía por explorar. Buscando realizar múltiples miradas pedagógicas a la imagen se presentan,

siguiendo a Runge Peña, (2015)<sup>17</sup> cuatro perspectivas que permiten un acercamiento inicial a las imágenes.

1. La imagen como fuente de saber pedagógico: en tanto producto humano, las imágenes se pueden concebir como una forma especial de praxis cultural que expresa de un modo particular la asimilación, la apropiación, elaboración y reelaboración de ciertos conocimientos, sentires y saberes. Las imágenes al re-configurarse materialmente se tienen que (re)acomodar dentro de un mundo de sentido codificado socio-culturalmente, sin agotarse totalmente en la gramática de ese mundo y su manifestación. Las imágenes, al no tener la lógica ni la linealidad del texto, se presentan al observador como una “oferta de comunicación” que no se agota en sí misma; a su vez constituyen fuentes de información de gran valor. Podríamos hablar de una iconología pedagógica, entendida como el estudio científico de las estructuras y los contenidos simbólicos y de sentido de las imágenes pictóricas en tanto resultan de relevancia para la pedagogía. En otros términos “una iconología pedagógica” que busca en el discurso de la imagen los íconos que son de importancia para el área de la formación y de la educación. De tal manera que interpretar las imágenes en el ámbito educativo implica apoyarse en múltiples fuentes para poder leer, comprender su contexto de producción y circulación, descubrir los valores, creencias, costumbres, tradiciones, narrativas implícitas, así como las categorías sociales, políticas, religiosas a las que representan.

2. La imagen como medio formativo y educativo: se trata de la perspectiva que analiza qué significa educarse y formarse a través de imágenes, cómo se genera una didáctica de la imagen o “didacografía”, entendida según Comenio (1964), como el arte de imprimir imágenes en los discípulos interpretando sus diferentes modalidades de producción, regulación, entrecruzamientos y direccionamientos que producen los regímenes escópicos y sus influencias en las diferentes prácticas de formación.

---

<sup>17</sup> Runge Peña, A.:(2015)*El Saber pedagógico en las Imágenes y las imágenes en el saber pedagógico*. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

3. Las imágenes internas como forma que el hombre tiene de representarse a sí mismo entendido también, como la facultad de representarse en imágenes y su relación con las imágenes colectivas, es decir, lo imaginario. Se ponen en juego aquí, imagen de sí, y de los otros, en tantos sujetos educables y sociables. Este conjunto de imágenes colectivas cumplen un papel fundamental en la estructuración de discursos, ya que su codificación sustentada en una lógica basada en imágenes, da pautas de acción, y además encadena un repertorio desde el cual visualizamos una completa representación de la realidad social, como también el paisaje político de la sociedad.

4. Finalmente, nos podríamos preguntar por las imágenes en el discurso pedagógico, en el discurso cargado de imágenes, metafóricas, alegóricas, emblemáticas, analógicas y proyectivas. No desconocemos que existe una creciente producción de imágenes que determina intercambios de diferentes tipos e intensidades, donde la imagen fotográfica se configura como campo de experiencia propia. Las imágenes aparecen como una forma particular de conocimiento, con una gramática específica y que da lugar a un sinnúmero de espacios de experiencias.

En tanto producto humano, las imágenes se pueden concebir como una forma muy especial de praxis cultural que expresa un modo de asimilación, apropiación, elaboración y reelaboración de ciertos conocimientos, perspectivas y saberes. Las imágenes se configuran y (re) configuran dentro de un mundo de sentidos, que está codificado socio-cultural e histórica. Su gramática depende del momento histórico y del contexto en el que transcurre la experiencia.

Las imágenes se han convertido en un espacio de experiencia propio, tal lo sostiene Belting (2001) en su libro “Antropología de la Imagen”, buscando dar respuesta a la constitución medial y mediada del ser humano incluyendo la reflexión sobre qué son las imágenes, qué son las experiencias a través de imágenes, en qué consiste su cualidad mundial e intercultural.

En el contexto pedagógico, desde Comenio sabemos que el “ojo no se hastía de mirar” (Comenio, 1989:65), tomado de Runge Peña<sup>18</sup> y que por ello, las imágenes son medios formativos por excelencia. El que mira pedagógicamente una imagen se forma a sí mismo, a través de este proceso.

Comenio (1989) fue uno de los primeros en observar el mundo con una intencionalidad pedagógica y con una intención formativa. El *Orbis Sensualium Pictus*, se presenta como un registro pictórico ejemplar susceptible de ser tematizado pedagógicamente. A través de él se puede ver la estrecha relación entre imagen, imaginación y formación como asuntos pedagógicos. Las imágenes no sólo se presentan como herramientas didácticas para el aprendizaje y la formación, sino como soporte de un “orden religioso verdadero” que se plantea como necesario transmitir. El *Orbis Sensualium Pictus* consiste en una presentación ordenada de las cosas del mundo a través de imágenes, buscando hacer visibles, las cosas visibles y las no visibles, inmateriales como Dios o las virtudes. Es conocida la imagen que Comenio da de Dios. El círculo que contiene en el centro el triángulo que representa la vida, y el movimiento y la alegoría de la trinidad (padre, hijo y espíritu Santo) trinidad divina. Para los griegos el triángulo era símbolo de la luz y en Comenio, además de la luz, la trinidad divina. Además de representar la eternidad de Dios, el círculo representa también el cosmos en rotación. Lo novedoso del libro es que se presenta el mundo a través de imágenes. El *Orbis pictus* apela a la “sed de imagen”. Con Comenio la mirada pedagógica pedagogiza el mundo y explota profundamente la fuerza formativa de la imagen en sí misma y en su relación con otras imágenes. Vistas pedagógicamente las imágenes son relevantes en un doble sentido: desde el punto de vista antropológico –formativo como productoras de la formación de sujeto y como ampliadoras de su horizonte de comprensión y de vida. Se trata de recuperar la “autopsia” (ver por sí) pues el autor critica la idea de ver por los ojos ajenos. Y desde el punto de vista metódico didáctico en tanto son fáciles de entender, producen placer, desarrollan la imaginación y promueven sentidos. Comenio(1989) expresa que gran parte del aprendizaje comienza con las percepciones, con los sentidos, con la intuición sensible. Por ello, una de las maneras de

---

<sup>18</sup> Runge Peña, A. Op. cit.

aprender, fomentar la educación y formación del hombre es por medio de las imágenes. Imagen, imaginación y formación se encuentran en relación muy estrecha.

En lo que respecta a las imágenes de indígenas de principios del siglo XX importa ver cómo fue visualizada históricamente y cómo se van configurando alrededor de ellas nuevas narrativas que permiten la construcción de nuevos saberes. Se pasa de concebirlas desde una relación asimétrica, de poder, una relación instaurada y estructurada donde el indígena es reconocido y visto como el “salvaje” hacia otro tipo de manifestaciones, encontrando en las imágenes otros tipos de atmósferas y ambientes fomentando el contacto, la intimidad, una intencionalidad pedagógica que busque comunicar, que den nuevas pistas y se construyen nuevos sentidos. Se trata aquí, de despejar las escalas valorativas acerca de las imágenes típicas de un tiempo, perfilando acciones e ideas que orienten los cambios de mentalidades y de las estructuras sociales, del pensamiento, los gustos y sentimientos.

## **Capítulo IV :Vinculaciones entre fotografía y verdad.**

### **4.1 El realismo de la fotografía puesto en tensión**

En el libro “El siglo de la Imagen Analógica”, Sorlin (2004) demuestra que la fotografía al mismo tiempo que cambió la forma de ver el mundo, se basó en formas preestablecidas de representación que terminaron por limitar sus posibilidades de producción, al predeterminar aquellas cosas que pertenecen al campo fotografiable y establecer imágenes posibles, deseadas, secretas, ocultas o imposibles, sumado a una constante continuidad de técnicas fotográficas que creó costumbres y fijó reglas que, con el correr del tiempo, aparecieron como las únicas concebibles.

En toda representación visual, incluyendo por supuesto la fotografía, se presentaría, por lo tanto, un fenómeno que consistiría en anteponer a la experiencia propia de la mirada y de la representación una imagen tipo de una forma anteriormente conocida. En otras palabras, parece ser que antes del encuentro con el otro, con la imagen del otro, ya existe una palabra para nombrarlo; antes de escucharlo, ya tenemos una definición o diagnóstico que nos dice quién es; antes de atender su singularidad ya tenemos una pedagogía, una metodología, una didáctica e incluso una explicación respecto de qué hacer con él; y antes de mirarlo, ya tenemos una imagen de cómo debe ser su cuerpo, cómo debemos mirarlo y hasta cómo nos puede o no mirar.

En términos de fotografía, se puede decir que antes de encontrarnos con imágenes del otro, ya tenemos su foto en nuestra mente. Esa foto mental podría denominarse como una proto-fotografía, una imagen previa primitiva, prefijada, que habrá de devenir en fotografía una vez que sea necesario su despliegue para representar la realidad fotografiada.

Lo proto-fotográfico puede ser visto como un dispositivo intersubjetivo que delimita tanto las posibilidades de temas y personajes fotografiables, como las formas de representación de los mismos.

Cuando observamos una foto nos encontramos ante un entrecruzamiento de tres miradas: la del fotógrafo, la de los fotografiados y la nuestra como espectadores, de tal forma que lo que queda al final de este entrecruzamiento no es una verdad en sí misma. Es decir, no es el registro de lo que pasó, sino el registro de algo que no podemos ver, sencillamente porque no estuvimos ahí, en ése lugar, en ésas miradas, en el momento en que fueron tomadas las fotos.

Castiblanco Ramírez<sup>19</sup> nos dice que la experiencia de ver una foto, nunca es la misma experiencia de haber estado allí. Es, ante todo, un nuevo tipo de experiencia, o mejor, una experiencia de mirar, es otra experiencia de la mirada, una experiencia que implica mirar la alteridad, una experiencia de mirar el secreto de un secreto.

Sontang (2005) afirma que “la fotografía no puede deslindarse del todo del modelo, apelando así a una pretensión de verdad que la pintura jamás podría tener.[...] pese a todos los cambios históricos que la revelan como una práctica independiente del valor testimonial, establece un compromiso con la verdad del objeto que representa...”

Por su parte, Barthes (1970: 13) apunta que la imagen fotográfica no es lo real, pero es el *analogon* perfecto de la realidad. Sostiene que la imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y no contiene ninguna partícula discontinua que pueda ser utilizada como signo. Señala que existen en ella elementos retóricos como la composición, el estilo, susceptibles de funcionar como mensajes secundarios. El estilo es lo que hace que la fotografía sea un lenguaje. Barthes se preocupó por saber lo que la fotografía es “en sí”, cuál es el rasgo que la distingue de la comunidad de imágenes. Desde esta perspectiva postula la relación entre la fotografía y su referente y la relación entre la fotografía y la muerte. La fotografía lleva su referente consigo: no hay foto sin algo o alguien. “La esencia de la fotografía es la obstinación del referente de estar siempre allí”.

---

<sup>19</sup> Castiblanco Ramírez, I.: (2013). *Fotografía y diferencias de la mirada al tacto* en Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.

Dubois (1986) afirma que la separación tradicional entre producto: el mensaje acabado y el proceso: el acto generador realizándose ya no es pertinente, no es posible pensar la fotografía fuera de su modo consecutivo, de lo que la hace ser como tal. Dubois no se refiere a fotografías particulares sino que su análisis se centra en el sentido de un dispositivo teórico, es decir, “lo fotográfico”, entendido como una categoría de pensamiento que introduce una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y el hacer. Con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que la hace posible.

En la misma dirección a este posicionamiento, Tisseron (2000) analiza la fotografía como práctica, no sólo como imagen y propone abordar la dinámica del “rastros”, entendida no como la marca dejada por el contacto de un cuerpo con una superficie, huella, sino como la marca de una acción. En tal sentido es el testimonio de cuerpos que han estado en contacto, pero también de la intención del sujeto que lo ha realizado.

La fotografía es, a la vez, rastro del mundo, visible o invisible, objetivado por la luz y rastro de la presencia de un sujeto en él. Para este autor incluso en oposición a lo planteado por Barthes, la fotografía es la exaltación de la vida, incluso en la representación de la muerte.

El poder de seducción de la fotografía radica, como práctica y como imagen, en ser metafórica de la vida psíquica y mantener una continuidad con ella.

La ecuación fotografía = verdad jugó un papel muy importante, ligado al desarrollo de la antropología y la criminología durante las últimas décadas del siglo XIX.

La asociación de fotografía y verdad se vincula con los pilares del pensamiento positivista: orden y progreso. La fotografía colabora con el esclarecimiento de la verdad, evidencia la existencia de los hechos.

La asociación fotografía - progreso aparecía referida al carácter de invento prodigioso, y al uso de la imagen como registro incontrovertible del progreso.

Toda reflexión sobre un medio cualquiera de expresión, como en este caso las fotografías debe plantearse como cuestión fundamental la relación que existe entre el referente externo y el mensaje producido por ese medio. Se trata de los modos de reproducción de lo real o si se prefiere, la cuestión del realismo.

Existe una suerte de consenso de principios que pretende que el verdadero documento fotográfico rinda cuenta fiel del mundo, se le ha atribuido una credibilidad, un peso real absolutamente singular.

Haciendo un recorrido histórico sobre las diferentes posiciones sostenidas por los críticos y teóricos de la fotografía respecto del principio de realidad propio de la relación entre la imagen fotoquímica y su referente, se pueden identificar siguiendo a Dubois (1986) un recorrido que articula en tres tiempos, que marcaron posturas diferentes.

En primer lugar, *la fotografía vista como espejo de lo real, el discurso de la mimesis* discurso que se planteó desde comienzo del siglo XIX. El efecto de realidad ligado a la imagen fotográfica se atribuyó de entrada a la semejanza existente entre la foto y su referente. La fotografía es percibida por el ojo natural como un *análogon* objetivo de lo real, es considerada como una imitación, y la más perfecta, de la realidad. Esta capacidad mimética la obtiene, según las posturas de la época, de su misma naturaleza técnica, de sus procedimientos mecánicos, que permiten hacer aparecer una imagen de forma objetiva, casi natural, sin que intervenga la mano del fotógrafo. De esta forma, la fotografía se opone a la obra de arte que es producto del trabajo, del genio y del talento manual del artista.

La aparición de la fotografía provocó en los artistas y en toda la sociedad del siglo diecinueve temor y atractivo a la vez (la ambivalencia característica de Baudelaire quien, al mismo tiempo que denunciaba con virulencia el gusto de la multitud por la fotografía no dejó de retratarse varias veces por Nadar y Carjat, y manifestó su deseo edípico de tener el retrato fotográfico de su madre)<sup>20</sup>

Baudelaire establece la división entre la fotografía como simple instrumento de una memoria documental de lo real, y el arte como pura creación imaginaria. El papel de la fotografía es conservar las huellas del pasado o ayudar a las ciencias en su esfuerzo por aprehender mejor la realidad del mundo. La fotografía es una “servidora” de la memoria, el simple testimonio de lo que ha sido. Nos dice que la fotografía no debe pretender

---

<sup>20</sup> Vale la pena citar la ~~my~~ hermosa carta que Baudelaire escribió a su madre en 1865 “Me gustaría tener tu retrato”. Es una idea que se ha apoderado de mí. Hay un excelente fotógrafo en El Havre. Pero temo que esto ahora no sea posible. Sería necesario que yo estuviera presente. Tú no entiendes de ello, todos los fotógrafos, aunque sean excelentes tienen manías ridículas: consideran que es una buena imagen en que todas las verrugas, todas las arrugas, todos los defectos, todas las trivialidades del rostro se hacen visibles, muy exageradas: cuánto más dura es la imagen, más contentos se quedan. Además yo querría que el rostro tuviera al menos la dimensión de una o dos pulgadas. En París no hay nadie que sepa hacer lo que yo deseo, es decir, un retrato exacto, pero que tenga la indefinición de un dibujo. Bueno, ya pensaremos en esto ¿verdad?

avanzar sobre dominios reservados a la creación artística. Lo que sostiene semejante afirmación es su concepción elitista e idealista del arte como finalidad sin fin, libre de toda función social y de todo anclaje en la realidad. Una obra, para Baudelaire, no puede ser artística y documental a la vez, puesto que el arte es definido como eso mismo que permite escapar de lo real.

Contrariamente a las posiciones de Baudelaire, en el otro extremo de los discursos del siglo diecinueve sobre la fotografía, se encuentran toda clase de afirmaciones y declaraciones optimistas y entusiastas que proclaman la liberación del arte por la fotografía. Estos discursos positivos descansan exactamente en la misma concepción de una separación radical entre arte, creación imaginaria que tiene su propio fin en sí, y la técnica fotográfica, instrumento fiel de reproducción de lo real.

La práctica pictórica puede dedicarse a su propia esencia, es decir la creación imaginaria desprendida de toda contingencia empírica. La pintura se liberaría de lo concreto, de lo utilitario, y de lo social. Esta concepción ha perdurado más allá del siglo XIX. Picasso, en 1939, en un diálogo con Brassai afirma:

«Cuando usted ve todo lo que podía expresar a través de la fotografía, descubre todo aquello que no puede permanecer por más tiempo en el horizonte de la representación pictórica. ¿Por qué el artista habría de seguir tratando temas que pueden ser logrados con tanta precisión por el objetivo de una máquina fotográfica? ¿Sería absurdo, verdad? La fotografía ha llegado justo a tiempo para liberar a la pintura de toda anécdota, de toda literatura e incluso del tema. En todo caso, hay un cierto aspecto del tema que hoy compete al campo de la fotografía» (citado en Dubois, :26).

Bazin,(1945) en su libro sobre la *Ontología de la imagen fotográfica* prolonga el discurso liberador aduciendo que “ *la fotografía, al consumir lo barroco, ha liberado a las artes plásticas de su obsesión por la semejanza*”. Pues la pintura, en el fondo, se esforzaba en vano por crear una ilusión y esta ilusión bastaba al arte, mientras que la fotografía y el cine son descubrimientos que satisfacen definitivamente y en su esencia misma, la obsesión del realismo

El reparto queda claro: para la fotografía, la función documental, la referencia, lo concreto, el contenido; para la pintura, la investigación formal, el arte, lo imaginario. Esta bipartición da cuenta de una oposición entre la técnica, por una parte, y la actividad humana por otra. Así, la fotografía sería el resultado objetivo de la neutralidad de un aparato, y la pintura, el producto subjetivo de la sensibilidad de un artista y su habilidad.

Se ha deducido que la foto no interpreta, no selecciona, no jerarquiza. Opera en ausencia del sujeto. Como máquina depende de las leyes de la óptica y de la química, sólo puede transmitir con precisión y exactitud el espectáculo de la naturaleza.

El discurso de la mimesis, si bien es mayoritario durante el siglo diecinueve, no finaliza con éste, sino que tendrá numerosas repercusiones en el siglo veinte.

*Luego, la fotografía como transformación de lo real, el discurso del código y la deconstrucción.*

A lo largo del siglo XX se insiste mayoritariamente en la idea de la transformación de lo real por medio de la fotografía. Se trata de un vasto movimiento crítico hacia la noción de “efecto de realidad”. Diferentes autores se levantan contra el discurso de la mimesis y de la transparencia y subrayan que la foto es inminentemente codificada desde todos los puntos de vista: técnico, cultural, sociológico, estético, etc. El texto de Eastlake publicado en 1857, indicaba muy fragmentariamente la incapacidad de la fotografía para dar cuenta de toda la sutileza de los matices luminosos, y no sólo reduciendo el espectro de los colores a un simple juego de degradados del negro al blanco.

Arnheim, (1957) teórico de la percepción, en su libro *Film as Art*, desarrolla una deconstrucción del realismo fotográfico basada en una observación técnica y un estudio de sus efectos perceptivos. Arnheim propone una enumeración sintética de las diferencias aparentes que la imagen presenta respecto de lo real. En primer lugar, la fotografía ofrece al mundo una imagen determinada, a la vez, por el ángulo de visión elegido, por su distancia respecto del objeto y por el encuadre. Por lo tanto, la fotografía reduce la tridimensionalidad de un objeto a una imagen bidimensional, y asimismo todo el campo de variaciones cromáticas a un contraste entre blanco y negro. Además la fotografía aísla un

punto preciso del espacio-tiempo y es puramente visual, con exclusión de toda otra sensación, olfativa o táctil.

Siguiendo a Dubois (1986 : 36) desde las posiciones más comprometidas y más radicales en la vía de las denuncias al realismo fotográfico, se pueden encontrar análisis de carácter ideológico que discuten la pretendida neutralidad de la cámara oscura y la pseudo-objetividad de la imagen fotográfica. Entre los textos teóricos más famosos en este sentido están los de Baudry, Damisch y Bourdieu citado en Dubois(1986) quienes desde perspectivas diferentes, insisten sobre el hecho de que la cámara oscura no es neutra ni inocente sino que la concepción del espacio que implica es convencional y está guiada por los principios de la perspectiva renacentista.

Damisch señala: «Se olvida que la imagen que pretendieron tomar los primeros fotógrafos, y la misma imagen latente que supieron revelar y desarrollar estas imágenes no tienen una base natural: pues los principios que dirigen la construcción de una máquina fotográfica y, en primer lugar, la de la cámara oscura, están ligados a una noción convencional del espacio y de la objetividad, que ha sido elaborada antes de la invención de la fotografía y a la cual los fotógrafos, en su inmensa mayoría, no han hecho otra cosa que adaptarse» (Damisch, “Cinq notes pour une phénoménologie de l’image photographique”, en *L’arc* N° 21, Aix en Provence, 1963. Citado en Dubois, F.:36-37).

Bourdieu (2003) en *La fotografía, un arte intermedio*, nos dice que: *La fotografía fija un aspecto de lo real, que no es otra cosa que el resultado de una selección arbitraria, y en este sentido una transcripción. Entre todas las cualidades visuales del objeto, sólo se retienen las cualidades visuales que se dan en el instante y a partir de un punto de vista único, éstas son transcritas en blanco y negro, generalmente reducidas y proyectadas en el plano. Dicho de otra manera, la fotografía es un sistema convencional que expresa el espacio según las leyes de la perspectiva (habría que decir de una perspectiva) y los volúmenes y los colores por medio de degradados del negro y del blanco. Si la fotografía, es considerada como un registro perfectamente realista y objetivo del mundo visible, es porque se le ha asignado (desde el origen) unos usos sociales considerados realistas y objetivos. Si se ha presentado con la apariencia de un lenguaje natural, es ante todo*

*porque la selección que opera en el mundo visible es totalmente apropiada a su lógica, a la representación del mundo que se impuso en Europa desde el Quattrocento* (Bourdieu: 108) tomado de Augustowsky,(2007)

De este modo se señala entonces que la cámara fotográfica no es un agente reproductor neutro, sino una máquina que produce efectos deliberados. Al igual que la lengua, es una cuestión de convención y un instrumento de análisis y de interpretación de lo real. La concepción de “*naturalidad*” de la imagen es desnaturalizada.

Bergala en su texto “*Le Pendule*” combate las “*fotos históricas estereotipadas*” de las cuales afirma que son “*fotos enteramente dominadas, controladas, señuelo de un consenso universal ficticio, simulacro de una memoria colectiva en la que imprime una imagen relevante del acontecimiento histórico, las del poder que las ha seleccionado para hacer callar todas las demás*”. Bergala durante la década de 1970 analiza las fotografías famosas como la de Robert Capa (el republicano español que muere en plena acción en 1938), la del pequeño judío con gorra levantando los brazos en el ghetto de Varsovia, la del monje budista que se inmola por el fuego en 1963, la del vietnamita que llora bajo su paraguas arrastrando en un saco el cuerpo de su hijo muerto, etc. Denuncia toda la parte de «puesta en escena» de estas imágenes, toda la dimensión ideológica de sus dispositivos de enunciación siempre ocultados. Insiste en los modos de integración del fotógrafo en la acción, en el efecto de detención sobre la imagen, en el papel del gran angular, etc

La última categoría de los discursos sobre la codificación de la imagen fotográfica corresponden a las declaraciones que devienen de los usos antropológicos de la foto, que muestran que la significación de los mensajes fotográficos está culturalmente determinada. La evidencia no se impone para todo receptor, su recepción necesita de un aprendizaje de los códigos de lectura. Todos los hombres no son iguales ante la fotografía. Sekulla (1975) en su artículo “On the invention of photographie meaning” relata la siguiente anécdota: “El antropólogo Melville Herskøvits mostró un día a un aborigen una foto de su hijo. Ella es incapaz de reconocer esta imagen hasta que el antropólogo llama su atención sobre algunos detalles de la foto (...). La fotografía no emite ningún mensaje para esta mujer hasta que el antropólogo se la describe. Una proposición como “esto es un mensaje” y “esto ocupa el

lugar de su hijo” es necesaria para la lectura de la foto. Para que la aborígen comprenda la foto, es necesaria una expresión verbal, que haga explícitos los códigos que preceden a la composición de la foto. El dispositivo fotográfico es un dispositivo culturalmente codificado” (Dubois, 1986:39). A partir de estas teorías queda cuestionado el valor de espejo, de documento exacto, de semejanza infalible reconocido a la fotografía. Esta deja de aparecer como transparente, inocente, realista por esencia.

Por último, la consideración de la fotografía como huella de una realidad, el discurso del índice y la referencia. La noción de mimesis ha centrado su objetivo en el orden del ícono (según Pierce, 1895), es decir, de la representación por semejanza, y corresponde al orden del símbolo, en tanto representación como convención general.

Existen un conjunto de teorías que tratan a la fotografía como perteneciente al orden del índice (*index*), es decir, como una representación por contigüidad física del signo con su referente. Esta concepción se diferencia de las anteriores porque implica que la imagen indicial está dotada de un valor absolutamente singular o particular, puesto que está determinada únicamente por su referente, y sólo por éste: huella de la realidad.

Este discurso se basa en las teorizaciones de Pierce sobre el índice, y en los escritos de Barthes y ha adquirido vigor en los Estados Unidos y Europa. Dubois (1986) destaca el texto de André Bazin *Sobre la ontología de la imagen fotográfica* del año 1945, puesto que es una bisagra entre el discurso de las mimesis y el de la huella. Con anterioridad, el trabajo de Benjamín *Pequeña historia de la fotografía* (1931) insiste, como lo hará Barthes medio siglo después, que la fotografía es, más allá de los códigos y los artificios de la representación, el modelo, el objeto referencial captado que irresistiblemente retorna.

Pierce, en 1895, ya había señalado el estatuto indicial de la fotografía para ilustrar sus numerosas clasificaciones de los signos.

*Las fotografías, y en particular las fotografías instantáneas, son muy instructivas porque sabemos que, en ciertos aspectos, se parecen exactamente a los objetos que representan. Pero esta semejanza se debe en realidad al hecho de que esas fotografías han sido producidas en circunstancias tales que estaban físicamente forzadas a corresponder punto por punto a la naturaleza. Desde este punto de vista, pues, pertenecen a nuestra segunda clase de signos, los signos por conexión física (index).* (Pierce, Charles Sanders, *The Art of*

Rasonning. Cap. II, en *Collected Papers*, Harvard University Press.1985. Citado en Dubois,(1986) .

Pierce prepara el terreno para una aproximación teórica al realismo fotográfico, superando el obstáculo epistemológico que plantea la mimesis. Para fundamentar su definición toma en cuenta no el producto icónico acabado, sino el proceso de producción del mismo. Más que fijarse únicamente en la referencia, en el solo hecho de que *para que haya foto, es preciso que el objeto mostrado haya estado allí en un momento dado del tiempo* (véase Barthes), Pierce por medio de sus consideraciones sobre el índice, abrirá el camino de un verdadero análisis teórico del estatuto de la imagen fotográfica, que será considerada y desarrollada por las investigaciones actuales.

La naturaleza técnica del procedimiento fotográfico, es decir, el principio elemental de la *huella luminosa* regida por las leyes de la física y de la química, constituyen el punto de partida. La huella, la marca, el depósito emparentan a la fotografía con el tipo de signos, entre los que se encuentra el humo- indicio de fuego, la sombra-indicio de una presencia, una cicatriz-indicio de una herida, todos esos tienen en común haber sido afectados por sus objeto, mantener una relación física. Se diferencian los íconos por mantener una relación de semejanza, y de los símbolos, que definen su objeto por una convención general.

El estatuto del índice de la imagen fotográfica implica que los signos indiciales mantienen con su objeto referencial una relación marcada por: conexión física, singularidad, designación y atestiguamiento. A través de estas cualidades de la imagen indicial se desprende la dimensión esencialmente pragmática de la fotografía, es decir que la fotografía no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación efectiva con su objeto y su situación de enunciación.

La fotografía índice afirma ante nuestros ojos la existencia de aquello que representa, pero no nos dice nada sobre el sentido de esta representación. Como índice, la imagen fotográfica no tendría otra semántica que su propia pragmática.

Este panorama de las teorías sobre las fotos nos ha permitido identificar, a grandes rasgos, tres grandes posiciones epistemológicas en cuanto a la cuestión del realismo y el valor documental de la imagen fotográfica.

La primera de estas posiciones ve en la foto una reproducción mimética de lo real. Verosimilitud: las nociones de semejanza y de realidad, de verdad, de autenticidad se recubren y se superponen exactamente. Según esta perspectiva la foto es concebida como espejo del mundo. Es un ícono en el sentido de Pierce.

La segunda actitud, consiste en denunciar la facultad de la imagen para convertirse en copia exacta de lo real. Toda imagen es analizada como una interpretación-transformación de lo real, como una creación arbitraria, cultural, ideológica, y perceptualmente codificada. La foto es aquí un conjunto de códigos, un símbolo en la terminología de Pierce.

Por último, la tercera manera de abordar la cuestión del realismo fotográfico señala cierto retorno hacia el referente, pero desembarazado ya de la obsesión del ilusionismo mimético. La imagen foto se torna inseparable de su experiencia referencial, del acto que la funda. Su realidad primera no confirma otra cosa que una afirmación de existencia. La foto es, ante todo, índice. Es sólo a continuación que puede llegar a ser semejanza (ícono) y adquirir sentido (símbolo).

#### **4.2 Cambios en la episteme escópica entre lo visible y lo in-visible**

Siguiendo a Brea<sup>21</sup> se denomina “episteme escópica” a la estructura abstracta que determina el campo de lo cognoscible en el territorio de lo visible: “*Lo que se sabe en lo que se ve*” o “*aquello que puede ser conocido en aquello que puede ser visto*”.

Es obvio que el registro de lo cognoscible sobrepasa por mucho a lo visible, tenemos conocimientos, noticias de muchos más datos que los aportado por la visión, y obviamente, hay no sólo mucho conocido al margen del originado en el registro de la visión, sino que

---

<sup>21</sup> Brea, J. L.: *Cambio del régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. Revista Estudios Visuales. Pág. 146-163. <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf> [consulta 08/03/2016]

incluso existe un nada despreciable contenido de conocimiento que tiene la ceguera, en la “nada que ver” su territorio propio. Lo cognoscible, es por lo tanto, mucho más amplio que lo meramente visible.

Brea (op. cit.) nos dice que buena parte del S. XX ha sostenido la hipótesis cuyo postulado esencial sería “ *hay algo en lo que vemos que no sabemos que vemos, o algo que conocemos en lo que vemos que no sabemos “suficientemente” que conocemos*”.

En términos de Benjamin sería un conocimiento no conocido inscrito en lo visual, en las imágenes; *es el revelado por el ojo mecánico por la cámara fotográfica*. Ella, entiende Benjamin (op. cit.), ve algo que nosotros no podemos ver, en principio, salvo su mediación. “*Habría en lo óptico percepciones que se nos escapan ellas tienen que ver con la estructura temporal del acontecer, con el devenir, con el paso del tiempo que se registran en la compleja percepción escópica, del cuasi instante, que el ojo mecánico de la fotografía perciben, en cierta forma, conocen, aunque no se forma reflexionante, pensante, por lo tanto inconsciente*”.

El ojo como dispositivo de producción cognitiva tiene que vérselas con algo más que puras formas, con algo más que mera opticalidad retiniana. Lo que el ojo percibe, son significados, pensamientos, sentidos, conceptos, algo más que meras formas, poniendo en evidencia que la constitución del campo escópico es cultural, está sometido a construcción, a historicidad y culturalidad, al peso de los conceptos y categorías que lo atraviesan.

El ver no es neutro ni, por así decir, una actividad dada y cumplida en el propio acto biológico sensorial, o puramente fenomenológico, sino un acto complejo cultural y políticamente construido. Lo que conocemos y vemos en él, depende, justamente, de nuestra pertenencia y participación de uno y otro régimen escópico.

“No poder verlo todo” o “no poder saberlo todo en aquello que es visto” esa particular articulación tiene como nota distintiva la importancia en su estructura de campo de una cierta zona de punto ciego o “inconsciente óptico”. Es la característica del régimen escópico dominante del siglo XX, que tiene en esa prefiguración de una zona de “inconsciencia óptica” como constitutiva esencial del campo de la visión.

Brea (op. cit.) aporta que existe un régimen escópico estructurado sobre la presunción de que existe un orden de producción de significados en el espacio de la visualidad al que no se puede acceder de modo consciente. La idea de *desocultación* término que Heidegger (1930) elige para articular su idea de verdad, tiene que ver con la lógica de la visibilización de lo no visible, con un cierto traer a la luz aquello que permanecía oculto. Implica un profundo trabajo del pensar reflexionante como destino del hombre en la custodia de la verdad del ser, una tarea que asigna a la obra de arte un potencial de importancia crucial: *el propio desvelamiento de la verdad* profunda de lo que es.

Pero por otro lado, Brea nos advierte que se están produciendo cambios en cuanto al régimen escópico de nuestro tiempo, que ponen en suspenso la episteme escópica del modernismo, de tal modo que la presunción de un espacio de inconsciencia/ invisibilidad no se corresponde con la estructura epistémico cultural que caracteriza el presente. Sin dudas, la organización técnico/cultural/cognitiva de lo escópico está experimentando profundas transformaciones.

Entre las causas de estos desplazamientos, Brea (op. cit.) señala el creciente asentamiento de la imagen electrónica y como características síntesis señala:

- a) la desviación de la fuerza simbólica asociada a la imagen hacia la percepción del sentido acontecimiento, como reconocimiento del diferirse de la diferencia en cuanto al tiempo.
- b) el reconocimiento del carácter mental, psi, de la imagen, disociada cada vez más de la exigencia de especialización y materialización en objeto específico y singularizado.
- c) la puesta de su fuerza simbólica al servicio de la producción cognitiva (heurística) ya no archivística, mnemotécnica y de la generación de procesos de socialización, productores de comunidad.
- d) la apertura del régimen social de circulación de la imagen a la forma de las economías de distribución. La orientabilidad última del proceso a formas de apropiación colectiva del conocimiento e intelección colectiva.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Benjamin (1989) reflexiona en “*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*” que la tecnología modifica al arte en dos sentidos: por un lado, la reproductibilidad posibilita la conversión de la obra de arte en mercancía y

por el otro, crea nuevas formas de manifestación estética. En relación a lo primero, significa la posibilidad de reproducir la obra en copias. Se va creando un nuevo tipo de consumo que funciona como acercamiento del arte a la vida cotidiana. Todos podemos acceder a escuchar un disco en nuestro hogar, a poseer una copia de una obra de Van Gogh en su libro de historia del arte o en un directorio de nuestra computadora.

La socialización es al mismo tiempo mercantilización, esto es, la reproductibilidad implica un proceso industrial que lleva al arte a equipararse con cualquier otra producción de mercancías. El productor o la multcorporación cultural piensan a la obra a partir de sus posibilidades de intercambio, su capacidad de abrir mercados. Lo aurático de la obra parece residir en su capacidad de venta. Esto vuelve a poner en escena la discusión acerca de la especificidad de lo artístico, ya que si el arte es mercancía. ¿Qué es una obra de arte verdadera? ¿No pierde el arte su condición esencial? ¿No deja de ser intrínseco a la obra el status de lo artístico, para pasar a ser extrínseco, esto es, mercantil? Por otro lado, en la época de la estetización de la existencia no tendría sentido preguntarse por el arte, si todo ha devenido en hecho estético.

Sztajnszriber (2015) nos dice que: “*la industrialización del arte genera el kitsch: el arte basura, etimológicamente significa “fabricar barato”*. Algo *kitsch* es algo inadecuado, estéticamente inadecuado para el canon. Es “*cursilería*”. El carácter imitatorio de la obra *kitsch* se relaciona directamente con la reproductibilidad técnica, la industrialización es causa del kitsch, pero la estetización del consumo como hecho mercantil es la kitschificación de la existencia. La originalidad del arte es ahora, su capacidad de travestirse, de fusionarse como un “*pastiche*”, una gran mezcla tribal y fragmentaria, donde todos se mezclan con todos. Esto se visualiza en la música, por ejemplo en la combinación entre jazz, salsa, rock, pop, el tango electrónico o la música villera, en la mezcla de estilos en la arquitectura, en la decoración, en la literatura, etc. Los estilos han perdido palabras, no dicen nada, solo son combinaciones y experimentaciones posibles. En un mundo estetizado, en un mundo de apariencias, el artista es un “*experimentalista*”, esto es, alguien que juega y experimenta hasta el paroxismo con las posibilidades e imposibilidades estéticas.

### 4.3 La in-visibilidad como herramienta de conocimiento, como dispositivo de poder y como mediadora en la interacción social.

Reguillo (2015)<sup>22</sup> nos dice que los regímenes de visibilidad no son neutros, ni naturales. Se trata de complejas construcciones socio-históricas que se articulan a:

- a) formaciones históricas particulares, por ejemplo: Oriente /occidente. Europa/ América. Modernidad/ tardomodernidad. Centro/ periferia. Lo que explica que la invisibilidad esta siempre situada.
- b) instituciones socializadoras e intermediarias que la modelan y modulan: la familia, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación, las industrias culturales. Se aprende a ver y ello tiene repercusiones culturales y sociopolíticas.
- c) lógicas de poder político que deviene poder cognitivo. Quié(nes) determina(n) qué es lo visible y lo invisible, configuran lo cognoscible y enunciable del mundo.

La autora Reguillo señala, que todo régimen de in-visibilidad comporta una franja de indeterminación potencialmente transformadora. Aquello que era invisible de un modo dado por las lógicas del poder, se puede transformar en visible, y es esta condición, la de su potencial transformador, la que vuelve amenazante los mundos de la visibilidad. Mirar de otro modo, ser mirado de otro modo, implica movilizar los cimientos mismos en que reposa un orden asimétrico, excluyente y estigmatizador.

Cuando se habla de políticas de in-visibilidad se hace referencia a ese conjunto de técnicas y estrategias que, de manera cotidiana gestionan la mirada, ésa que produce efecto sobre el modo en que percibimos y somos percibidos, ésa que clausura y abre otros caminos, ésa que reduce o ésa que restituye complejidad. Son políticas de la vida cotidiana que “no vemos” porque, a través de ellas, “vemos”.

La cultura europea para pensarse a sí misma, requiere de la presencia de otro diferente y diferenciado. En ese proceso de alteridad, juega un papel fundamental, la mirada sobre las

---

<sup>22</sup> Reguillo, R(2015) Políticas de la (In) visibilidad. La construcción social de la diferencia. en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. FLACSO. Buenos Aires.

culturas primitivas. Rastrear sobre los modos en que la diferencia ha sido pensada y construida implica colocar la pregunta por la otredad. Lo otro es fuente de riqueza y temores, de aprendizajes y celos y ha sido, en diferentes períodos históricos, una gran pregunta

Lo otro, se pensaba, estaba situado en un más allá de los límites de la ciudad, del país, del continente, del planeta. La búsqueda del hombre diferente instauró tempranamente la asociación de la diferencia con la lejanía y, al mismo tiempo, contribuyó a la afirmación de la “normalidad” de la cultura que observaba y se erigía a sí misma en parámetro, en la unidad de medida válida para establecer las clasificaciones entre lo idéntico (el nosotros excluyente) y lo diferente (ustedes, ellos, lejanos). Todos estos procedimientos se mantienen aún en estado latente, generaron la emergencia de una oposición binaria del que hoy, en pleno desarrollo globalizador, cuesta desprenderse y salir como es la oposición centro - periferia. El centro del mundo se ubica en Europa. Afuera, en las periferias se ubican los otros, los bandoleros, los peligrosos, los salvajes, los diferentes, noción que se usó para eufemizar la idea de anomalía, de monstruosidad, de la incompletion de las criaturas habitantes de la periferia.

Por otra parte “la razón” y la neutralidad de la ciencia reposan en buena medida en los dispositivos de visibilidad en que se han convertido los medios de comunicación, quienes producen y transmiten las representaciones dominantes desplegando todo su poder clasificatorio y estigmatizador. Estos medios construyen y ayudan a construir cotidianamente el relato sobre la otredad monstruosa a través de diferentes géneros y estrategias narrativas: “colombianización” significa adentrarse en las aguas turbulentas de la delincuencia, ilegalidad, los fabelados, los villeros para reconocer a los habitantes de los cinturones de miseria en Brasil y Argentina. Son estos reconocidos como delincuentes a priori y, por lo tanto, constituyen una amenaza para la gobernabilidad.

Toda diferencia es una diferencia situada según García Canclini (2004) y, en tal sentido, es también una diferencia relacional, es decir, para que ella, la diferencia opere, es necesario que el diferente sea consciente de su condición y tenga la competencia de auto-representarse en el proceso de interacción cultural. Las políticas de las in-visibilidad

constituyen un tema clave para nuestra contemporaneidad, el de los contextos socio-políticos que transforman la diferencia situada en anomalías y la saturación textual/visual en descontextualización política, Y, en esa tensión, la perspectiva y la mirada no neutra debe ser capaz de atender simultáneamente lo que se condensa y lo que se desplaza.

*“Hay que desprenderse del quehacer cotidiano para poder levantar la mirada, más allá, de lo inmediato. La perspectiva supone [...] un punto de vista desde donde mirar. No existe una mirada neutra; toda perspectiva está situada, es interesada”* (Lechner, 2002)

En relación a qué se muestra y cómo se definen las imágenes de la identidad, la presencia de lo heterogéneo, lo desigual, los modos de exhibir y ocultar determinados sujetos, se puede observar que durante la segunda mitad del siglo XIX en América Latina, como en Argentina, la definición de la identidad colectiva, las características del sujeto colectivo deseado fue centro de preocupación en la definición de la iconografía de la nación. Los sectores dirigentes diseñaron diferentes políticas públicas con el objeto de formular las características del sujeto colectivo aceptado, definiendo la composición, el contenido, la inclusión y exclusión de los diferentes componentes humanos que determinaban la identidad colectiva.

Para el caso de Argentina, la carencia de una identidad que se ajustara plenamente al modelo anhelado despertaba inquietud, en palabras de Sarmiento (1811-1889) escritor y presidente argentino, pronunciadas en 1883: “¿Somos nación? ¿Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello”. Son precisamente los bordes de la subjetividad colectiva, la escasa articulación entre los componentes materiales que afectaban la cohesión de la identidad. La escuela cumplió un rol fundamental en la formación de la subjetividad colectiva, fue una herramienta clave para amalgamar y construir un sentido de pertenencia frente a una población heterogénea, dispersa, carente de unidad, tanto por la presencia del extranjero como de otras poblaciones.

Los trabajos del crítico peruano Cornejo Polar (1994), los estudios de Mignolo (2006), García Canclini (1992) entre otros investigadores abordan esta cuestión. Los aportes de estas investigaciones muestran la voluntad desde el poder de crear un sujeto homogéneo, analizando los instrumentos utilizados desde el ámbito cultural y sus diversos dispositivos

como las instituciones educativas, ideologías, Estado, mercado, para reforzar el orden social y crear una imagen homogénea, moderna, europeizada y civilizada. Las imágenes que se muestran resultan de sumo interés para explorar qué se muestra y qué no, por qué ciertas imágenes adquieren valor y capacidad de circulación y cómo se construye el capital cultural de una nación y, en particular, su representación iconográfica.

Fernández Bravo (2015)<sup>23</sup> analiza los regímenes de visibilidad en torno a la fotografía de fin de siglo XIX, cuando la técnica del daguerrotipo se desarrolla y se convierte en un dispositivo clave para producir imágenes que serán observadas por diferentes públicos. En su trabajo puede leerse que “...*la fotografía sirvió para identificar y distinguir entre sujetos “anormales”, “peligrosos” o indeseables, por un lado, del patrón de normalidad por el otro, que para el caso de Argentina como en toda América Latina, debía aproximarse al hombre blanco europeo*”.

Los estudios de Penhos (2005) son relevantes para mostrar cómo el cuerpo de la nación se volvió materia de discusión. Un cuerpo ajustado a un modelo estandarizado buscaba perseguir y corregir a los anormales: delincuentes, dementes, enfermos, podrían ser éstos inmigrantes o indígenas. Los indígenas eran considerados un grupo en vía de extinción, un resto anacrónico que obstaculizaba la modernización.

En otros contextos minorías negras, africanos, los mestizos, a los que se asociaba a través de la frenología (disciplina fundada por Gall en el siglo XIX, que proponía estudiar el carácter a partir de la forma del cráneo y el positivismo, con la degeneración, el desvío y la amenaza al cuerpo nacional, fueron objetos de políticas de vigilancia, observación, medición y, por lo tanto, se volvieron materia de retratos y fotografías. Tomado de Penhos, (2005)

En esta línea de interpretación del cuerpo puede leerse los trabajos de Lombroso y Ferri, criminólogos italiano precursores de la “Escuela Positiva”, autores del libro “Sociología

---

<sup>23</sup> Fernández Bravo, A (2015): *Regímenes de Visibilidad. Imágenes de indígenas en la formación de la Identidad colectiva Argentina* en curso de posgrado virtual: Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Criminal” quienes, utilizando fotografía como instrumentos de medición, clasificación y archivo, determinaban quiénes eran sujetos peligrosos para el orden social.

Utilizando las fotos de frente y perfil se buscaba tener una idea cabal de los rasgos fisiognómicos y de la masa craneana de los indígenas y se les otorgaba un valor, exotista. A la vez, esas imágenes se constituían en material para archivo donde se estudiaban las razas, en relación con teorías sobre la evolución, en las que los indígenas estaban en un estrato inferior y atrasado.

Benjamin (1982-1940), filósofo alemán, señala que la irrupción de la fotografía puede pensarse paralelo a la imprenta, por la capacidad de ambos dispositivos técnicos de reproducir contenidos en forma masiva, de ingresar en el mercado, multiplicar y alterar los modos de circulación de imágenes

Benjamin (1989) analiza los cambios operados en el arte contemporáneo a partir de lo que denomina la pérdida del aura. “...en la época de la reproducción técnica de la obra de arte, lo que se atrofia es el aura de ésta..”. El aura estaba asociada al valor de culto, que dotaba a la obra de arte una función ritual en el mundo anterior a la aparición de la tecnología capaz de multiplicar las obras visuales. Mientras el valor cultural religioso impide un distanciamiento y promueve un culto divino a las obras de arte, el valor exhibitivo otorga mayor peso a la capacidad de observación y más poder al espectador, que modifica su relación con la imagen, ya no como obra única rodeada del aura de la autenticidad.

Los museos, que tuvieron una rápida expansión a fines del siglo XIX, se constituyeron en mecanismos de definición de lo visible e invisible a través de los dispositivos formativos que desarrollaban para educar masivamente. Fueron un excelente recurso para forjar la identidad colectiva, reuniendo, coleccionando, catalogando y asignando cualidades específicas a objetos y productos asociados a determinado grupo socio-cultural. Los grandes museos de Europa se expanden rápidamente y en América se crean muchos museos como caso del Museo Nacional de Bellas Artes creado en 1985 en Buenos Aires, el Museo de Ciencias Naturales de La Plata creado en 1888 y el Museo Etnográfico de la

Universidad de Buenos Aires creado en 1904 donde testimonios, cuerpos, objetos de las culturas indígenas encontraron un espacio para ser exhibidos.

Las imágenes tienen una relación con el tiempo muy compleja, parecen encapsularlo dentro de sí, al reflejar un momento histórico cuya localización es remota respecto del presente. Didi-Huberman (1997) nos dice que “una imagen se encuentra siempre en tiempo pasado, “nos mira” desde un tiempo que nunca es el mismo de quien la observa”. Por ejemplo, las fotografías de indígenas mostrados en la Exposición Universal de Paris en 1889, se ubican en la línea de fotografías que corresponden a un tiempo remoto “atrasado”, asociado a un mundo colonial o periférico, primitivo, aunque su exposición se desarrollara en esferas urbanas modernas.

En Argentina, en el año 1939, se han realizado algunas exhibiciones en Buenos Aires de indígenas del Chaco en el ámbito de la exposición rural, al igual que los fueguinos en zoológicos humanos en Paris. Estas imágenes, en general estuvieron más cerca del espectáculo circense y exotista que de un registro iconográfico capaz de otorgarle visibilidad.

La presencia escasamente visible de los indígenas en las representaciones públicas de la identidad colectiva puede encontrarse en las tradiciones de fuertes marcas seculares y eurocéntricas, asentadas en una élite que miraba a Europa como modelo e instrumento de modernización.

#### **4.4. Aportes para una interpretación de las imágenes fotográficas.**

Las imágenes como proceso de producción cultural, son una forma de elaboración simbólica del discurso político que ayuda a crear imágenes sociales, tanto del individuo o grupo que las elabora, como del público que las recibe.

Una imagen es un texto a ser leído densamente, un mapa que puede ser recorrido una y otra vez, descubriendo caminos ocultos, trazados silenciados, marcas desconocidas.

(Didi-Huberman, 2004) nos advierte que las imágenes son siempre una relación fragmentaria e incompleta con la verdad de la que dan testimonio.

Según Geertz (1995) el propósito de la antropología es descubrir y analizar las formas simbólicas (imagen, instituciones, comportamientos, palabras) en los términos en los que la gente se representa a sí misma, y entre sí. Por ello, apela al concepto de *experiencia próxima*. La interpretación, se configura como el ámbito en el que se producen las distintas visiones del mundo, y las formas de hablar de ellas. En este sentido, los criterios del círculo hermenéutico de ir de las partes al todo y de éste a las partes, tienen plena vigencia para la comprensión de las culturas y de las imágenes fotográficas que se tiene de ellas. Se trata de una comprensión de otra comprensión, una tarea a la que Geertz llama hermenéutica cultural.

Ahora bien, la aparición de múltiples visiones y formas de entender el mundo trae como consecuencia la creciente conciencia de que la forma de ver el mundo es tan local, como cualquier otra. Esto obliga a las ciencias sociales a revisar lenguajes, en la construcción de objetos, los métodos que se emplean y los procesos que han hecho posible la emergencia de los problemas de investigación.

Esto nos hace reflexionar necesariamente sobre la relación entre las representaciones visuales y las representaciones lingüísticas. También discutir el lugar de la imagen fotográfica de indígenas en comunidades donde el lenguaje es oral, es trabajar un signo cultural fuertemente enraizado en la dinámica de la transmisión, donde no es la imagen, sino la lengua el principal conducto de recuerdos.

Le Goff (1991) cita no menos diez argumentos mediante los cuales demuestra la imposición de la historia de occidente para la comprensión de otros pueblos. En los argumentos que plantean los investigadores, se trasluce la visión eurocéntrica de la historia. Propone hacer una crítica de los documentos existentes y preguntarse por lo que él llama, los olvidos de la historia.

Se debería interpretar aquí, cómo ha sido la construcción visual de un sujeto histórico (indígena) que la sociedad hegemónica realizó, con el aditivo de que esos sujetos fotografiados no han intervenido y decidido sobre el acto fotográfico en la mayoría de las veces. Muy por el contrario, son sujetos pasivos y, a veces, sujetos cautivos.

Del trabajo de Santos (1998) nos interesa destacar su propuesta de diálogo intercultural, en el que hacen presencia múltiples racionalidades locales. A esta propuesta la denomina hermenéutica diatópica y exige dos condiciones para su realización: la identificación local de la incompletud y la inteligibilidad, entre distintas visiones. Ambas son posibles por el diálogo.

Entonces, sería interesante abordar los modos de mirar y las prácticas culturales que emanan de las fotografías, buscando interpretar, a través del diálogo intercultural, los vínculos entre imagen y fotografía, imagen e identidad, modos de producción cultural y su vinculación a modos de existencias definidas.

Por otra parte, las nociones de campo y *habitus* (Bourdieu, 1995), muestran cercanías con posturas hermenéuticas. Según este sociólogo la mutua implicación de las estructuras objetivas (los campos) y las disposiciones subjetivas (los *habitus*) permiten explicar con mayor suficiencia los fenómenos sociales. De esta manera se afirma que en la acción social *habitus* y mundo no son entidades separadas, razón por la cual, en la comprensión de los *hábitus*, es posible comprender las dinámicas objetivas de la vida social.

Se sabe que la fotografía, en el trabajo de campo e investigación, ha acompañado a las ciencias sociales desde sus orígenes. Fotografías para contar, mostrar, clasificar, estudiar eran y son algunos de los modos en que se relacionan las imágenes captadas con los agentes involucrados en esa rara relación, entre quien saca una foto y quien es capturado en ella.

En el contacto interétnico que siguió a la conquista y la colonización, las fotografías pretendieron cristalizar esos momentos de encuentros con el otro diferente. Esas imágenes fotográficas han contribuido tanto a la exotización, como al conocimiento del otro, en ese encuentro. Muchos grupos étnicos fueron registrados, clasificados y evaluados a través de las fotografías.

Tal lo sostienen Alvarado y Giordano (2007:17) “...en las fotografías se hace evidente que comparten ciertas marcas visuales (...) se puede observar un modelo de lo bárbaro, constituido por la condición de desnudos o de una vestimenta muy precaria...”

Viajeros, etnógrafos y misioneros, sacaban foto para mostrar una realidad como si fuera la validación de haber estado allí. Muchas de esas fotografías, han circulado en diferentes formatos y la mayoría de sus protagonistas, fueron clasificados como salvajes. A pesar de que allí hay parte de sus vidas, y se preservan imágenes de su pasado, ese patrimonio cultural, que no conocen o no disponen, les es desconocido, extraño o lejano.

En este sentido, importa conocer el origen de las fotografías, el contexto de su producción y circulación para entender sus usos posteriores, la realidad a la que remiten, los sentidos que proponen y los mundos que presentan.

## Capítulo V: Patrimonio, fotografía e identidad

### 5.1 Acerca del concepto de Patrimonio

Patrimonio, precisamente es ese conjunto de obras y valores, de carácter colectivo, que pertenecen a la comunidad, y, en última instancia, a la humanidad en su conjunto, de carácter material o inmaterial, y que constituyen bienes difícilmente repetibles o reproducibles: Están vinculados inseparablemente a un lugar y/o a una cultura.

Estos bienes son preservados porque individuos o la sociedad, a través de las organizaciones creadas o no para ello, les confieren algún significado especial, ya sea estético, documental, histórico, educativo o científico (Krebs y Schmidt-Hebbel, 1999).

Arévalo<sup>24</sup> nos advierte que no debe confundirse con cultura. Todo lo que se aprende y transmite socialmente es cultura, pero no patrimonio. Los bienes patrimoniales constituyen una selección de los bienes culturales, de tal modo que el patrimonio está compuesto por los elementos y expresiones relevantes y significativas culturalmente. Desde este punto de vista el patrimonio posee un valor étnico, y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida.

En la práctica, la propiedad del patrimonio por parte de una comunidad es una cuestión generalmente sólo latente, que debe ser detectada, seleccionada y explicitada, pública y formalmente, para que pueda ser asumida (Kulemeyer 2007; Kulemeyer, 2008).

El patrimonio no es sólo lo que hemos heredado, sino también lo que tendremos que transmitir, lo que tendremos que cuidar para cuidarnos como hombres culturales, que se irá incrementando con las aportaciones y los testimonios contemporáneos, pues ese patrimonio está tan vivo que debe enriquecerse y alimentarse.

---

<sup>24</sup> Arévalo Javier: *La tradición, el patrimonio y la identidad*. Revista electrónica disponible en: [http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex\\_digital/reex\\_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf](http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf). Consulta:[18/01/2015]

Además de una intención social y educativa, el patrimonio tiene que enseñarse con el fin de su protección para futuras generaciones. Aunque existe un abanico de normas y leyes para su conservación, nuestro patrimonio ha estado hasta hace poco tiempo lejos de ser correctamente protegido y adecuadamente utilizado, desde el punto de vista social.

El patrimonio puede servir de refuerzo identitario de la comunidad, cohesionando a sus habitantes en base a una memoria histórica colectiva y a la conciencia de pertenecer a un territorio que reconocen como propio. La recuperación del patrimonio, con su puesta en valor y su proyección social significa, para el ciudadano, la recuperación de valores que le son propios, que configuran sus señas de identidad, y en los cuales tal vez antes no había reparado. Estos valores no responden a conceptos meramente subjetivos como antigüedad o belleza, sino a aspectos sociales y económicos, costumbres, tradiciones y mentalidad, que enlazan pasado y presente y, por lo tanto, hablan de la propia identidad.

## **5.2 La fotografía como patrimonio y modo de conocimiento.**

Las fotografías constituyen un medio de representación y comunicación fundamental como experiencia capturada, y registro de lo observable. En tanto portadora y a la vez productora de contenidos, se postula como una herramienta sumamente útil para ser utilizada en el desarrollo de procesos y prácticas que permite generar conocimiento a través de la gestión del patrimonio cultural.

En relación a los modos de conocer utilizando el patrimonio fotográfico se puede sostener que el uso de las imágenes fotográficas en las sociedades humanas no es reciente. Las diferentes formas de representación de la experiencia, como simbolización o celebración distan desde el medioevo.

Belting (2008) señala que las imágenes funcionaban de una manera muy distinta a como funcionaban después de la aparición de la institución “arte” que tuvo el poder de consagrar ciertas formas de representación sobre otras.

El historiador de la cultura hispanoamericana Gruzinski nos dice que en las sociedades no letradas como fue la sociedad hispano- indígena de los siglos XVI al XVIII la imagen ofrecía un importante valor como recurso para la transmisión, la fijación, la visualización de un saber Gruzinski (1995).

En la actualidad los modos de apropiación y uso de las imágenes están relacionados a un cierto régimen de visibilidad inscripto en lo que Ranciere reconoce como un “nuevo dispositivo de lo sensible”, que define nuevos modo de ver, saber, decir. (Ranciere, 2010).

En esta línea de pensamiento, Gruzinski (1995) sostiene que “la imagen permite la transmisión, la fijación, la visualización de un saber” por ello se considera que la imagen fotográfica tiene un valor pedagógico pues ella es portadora de un saber, de historias, de experiencias, estructura referencias.

A partir de reconocer a las fotografías como patrimonio es decir, como objetos reconocidos como valiosos para cierto grupo socio cultural, en este caso las comunidades indígenas y de haber identificado el rol de la educación como promotora de la gestión del patrimonio desde un enfoque participativo, es posible pensar en la gestión de las distintas intervenciones para su uso en el ámbito educativo.

En las escuelas el uso de las imágenes supondrá un intenso trabajo sobre ellas, permitirá expresar ideas, pensamientos, conceptos, sensaciones asociadas a las imágenes que se dará en el marco de un entrecruzamiento de palabras, miradas, gestos. Al mirar ciertas fotografías provocarán en quienes las miran, sensaciones de conmoción, palidez, emociones, etc.

En relación a las fotografías hay que advertir que no hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son – de algún modo – particulares y relativos dependiendo de las condiciones en que son producidas y los contextos donde circulan, por ello el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber, de entender e interpretar las mismas, son imprescindibles.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos, es imposible comprender nuestra experiencia social; la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, entre otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial, falsa, ficticia, basada en un “como si” (Matos, 2008).

El uso de las imágenes fotográficas en las escuelas permitirán ir gestando un enfoque intercultural, donde se pueda ir construyendo relaciones horizontales para que prevalezca el diálogo que permite poder conocer al otro; y que haya respeto, intercambio y solidaridad entre los pueblos y las culturas, esto permitirá la construcción de la ciudadanía intercultural; una ciudadanía que debe ser asumida no sólo por los pueblos indígenas, sino por todos los pueblos que comparten un mismo territorio.

El reto entonces, será gestar a través de las fotografías relaciones interculturales que permitan articulaciones por construir, desarrollar, convivir, participar, como ciudadanos plenos en la sociedad. En este ámbito, la educación juega un papel preponderante porque facilita el diálogo de saberes, conocimientos y prácticas culturales de cada pueblo originario. La interculturalidad nos exige la reconstrucción de vínculos y la creación de nuevas superficies de emergencia para nuevos enunciados, asumiendo un rol activo tanto en el intercambio de saberes como en el reclamo por sociedades más justas y equitativas en lo social, lo económico y lo cultural.

### 5.3 El patrimonio y la identidad.

Kulemeyer<sup>25</sup> sostiene que el concepto de identidad está, en realidad, vinculado a pertenencia socio cultural, económico, tecnológico, geográfico, etc. Hay aspectos de la identidad que encuentran sus raíces en el pasado local y regional, pero la identidad es algo dinámico, que se construye permanentemente con la intervención de un sinnúmero de factores que hacen al contexto particular y general del grupo.

---

<sup>25</sup> Kulemeyer, J.(s/f): Causas que conducen a la debilidad de la gestión del patrimonio arqueológico en las provincias más pobres de Argentina. Grupo Yavi de Investigaciones Científicas – FHyCS-UNJu.

Los bienes culturales forman parte de la identidad y son expresión relevante de la cultura de un grupo humano. El patrimonio, lo que cada grupo humano selecciona de su tradición, se expresa en la identidad.

Utilizando la expresión de Bourdieu (1999) el patrimonio es un “*capital simbólico*” vinculado a la noción de identidad. Patrimonio e identidad son reflexiones sobre el pasado y la realidad presente, son construcciones históricas, sociales y culturales que se revisan en cada momento histórico. Del carácter simbólico del patrimonio deriva su capacidad para representar una determinada identidad.

Por otra parte, la identidad es una construcción social que se fundamenta en la diferencia, en los procesos de alteridad o de diferenciación simbólica. La identidad refiere a un sistema cultural de referencia y apunta a un sentimiento de pertenencia.

Kulemeyer y Estruch<sup>26</sup> sostienen que: “*el patrimonio cultural y natural de una región está necesariamente vinculado con diversas nociones de identidad. La identidad se manifiesta, es observable de manera plena, cuando corresponde al momento en el cual coinciden el observador y la sociedad analizada*” y advierten que, por más experimentado que sea el observador o observadores, seguramente no será posible detectar a la identidad de una sociedad en todas sus aristas pero será la mejor oportunidad de obtener una visión más ajustada de la realidad.

El planteo de preservar el patrimonio de una sociedad no permite más que la posibilidad de registrar y preservar aspectos y manifestaciones parciales de la identidad de la época que se propone salvaguardar.

---

<sup>26</sup> Kulemeyer, J. Estruch, D: *La gestión del patrimonio o el maravilloso arte de lo posible*, FHyCS/UNJu-UNPA- Grupo Yavi de Investigaciones Científicas.

Hall (1990)<sup>27</sup> propone pensar la identidad como una producción la cual nunca se completa, está en constante proceso y se construye dentro y no por fuera de la representación [...], ella es siempre, como la subjetividad misma, un proceso. La identidad esta en continuo proceso de formación [...] la identidad significa o connota, el proceso de identificación.

El autor señala que hay dos maneras de aproximarse a la identidad. La primera, como identidad esencializada, construida sobre la base de una cultura compartida. La segunda concibe a la identidad como los múltiples puntos de similitud y de diferencia que constituyen lo que los individuos realmente son, revela rupturas y discontinuidades, transformaciones constantes en su producción.

Esto nos hace suponer que la identidad no se puede preservar y, por ende, resulta mucho menos viable la pretensión de rescatar la identidad. La reconstrucción de una identidad de un grupo humano debe recurrir a lo que fue su patrimonio pero necesariamente siempre habrá de sobredimensionar la observación y el análisis de determinados elementos y conductas en injustificado desmedro de otros.

Los grupos sociales en determinado momento social comparten significaciones sociales e históricas que funcionan para un determinado tiempo, lugar, etc. El dinamismo social hace que surjan nuevas expresiones y combinaciones dando lugar a nuevas realidades y estas nuevas manifestaciones son representativas de la identidad del grupo.

#### 5.4. Patrimonio y fotografía en el marco de la Interpretación.

El concepto de patrimonio en el último tiempo está desarrollando su vertiente social de manera significativa logrando posicionarse como pieza clave en la identificación, comunicación y definición de los elementos que conforman la identidad.

---

<sup>27</sup> Hall, S. (1990) en Chaves, Margarita: *Identidad y representación entre indígenas y colonos de la Amazonia colombiana*. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/951.pdf>. Consulta: [23/01/2016].

Una adecuada gestión del patrimonio siguiendo a lo planteado por CriadoBoado y Barreiro<sup>28</sup> involucraría procesos que contiene las siguientes etapas:



Gráfico 1: Cadena de valor del patrimonio. Secuencia de fases valorativas que amplían hermenéuticamente el proceso de reconocimiento y socialización de los bienes patrimoniales.

Esta secuencia de fases valorativas define un modelo para organizar la investigación y gestión de los bienes patrimoniales, desde su identificación hasta la recepción por parte del público, haciéndolo de forma sistemática: es decir sin saltarse pasos:

Completa: integrando las distintas dimensiones de la práctica científica, desde la generación de conocimiento hasta su aplicación y transmisión.

Reflexiva: incorporando criterios de autoevaluación.

Transdisciplinar: en tanto el propio proceso de valorización del patrimonio es susceptible de convertirse en objeto de estudio para disciplinas no específicamente patrimoniales, como la sociología, la economía y las ciencias de la educación y por último la gestión debe ser participativa abriendo el proceso e integrando las diferentes instancias que involucra la gestión.

Dado que los bienes patrimoniales son creados por actos de aprecio de hechos desde contextos actuales que reutilizan elementos del pasado, nuestra obligación como

---

<sup>28</sup> Craido Boado F; y Barreiro D., año. *El Patrimonio era otra cosa*. En Revista N° 45/20133. Pp. 5-18 Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas.

educadores será propiciar un sistema de gestión integral de esos bienes en el presente que, tome en cuenta todas sus dimensiones para gestionarlo debidamente, de forma ordenada y, sobre todo, atendiendo a la multiplicidad de valores, prácticas sociales y discursivas en las que se insertan.

A partir de entender que las fotografías forman parte del patrimonio de un grupo social, en este caso los grupos indígenas, y que a través de ellas se pueden ver objetos, elementos o variables cargadas de significación identitarias, como las tradiciones, las costumbres, las formas de vida, el paisaje, el lenguaje, las artesanías, etc, se utiliza el concepto de Interpretación como concepto clave que en la relación fotografía y patrimonio adquiere un papel fundamental para comunicar contenidos culturales, los significados y valores que poseen los bienes patrimoniales seleccionados por la población de referencia, en este caso el patrimonio fotográfico de los indígenas.

Castells Valdivielso afirma que el concepto de interpretación fue introducido en España, en el último tercio del siglo XX de la mano de los responsables del patrimonio natural y bajo la forma de interpretación ambiental, sustentada en las posiciones teóricas que definieron a finales del siglo XIX, la declaración de los primeros parques estadounidenses. En los años 80, cuando el patrimonio adoptó una perspectiva integral, la Interpretación se consolidó en el panorama mundial, especialmente a partir del Primer Congreso Mundial del Patrimonio que se celebró en Banff (Canadá) en el año 1985.

La interpretación adquiere un papel fundamental como medio para comunicar contenidos culturales a un público cada vez más numeroso. Se desarrolla tanto en referencia a los elementos culturales como al propio entorno, en un contexto que implica al mayor número de objetos y conceptos para llegar a la comprensión de la realidad en toda su complejidad. Según la *Heritage International Interpretation*, se entiende por *interpretación* el arte de explicar el significado y el sentido de un lugar que se puede visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio con el objetivo de provocar su reconocimiento y uso social.

La interpretación, se configura como el ámbito en el que se producen las distintas visiones del mundo, y las formas de hablar de ellas. En este sentido, los criterios del círculo hermenéutico de ir de las partes al todo y de este a las partes, tienen plena vigencia para la comprensión de las culturas y de las imágenes fotográficas que se tiene de ellas. Se trata de una comprensión de otra comprensión, una tarea a la que Geertz (1995) llama hermenéutica cultural.

Ahora bien, la aparición de múltiples visiones y formas de entender el mundo trae como consecuencia la creciente conciencia de que la forma de ver el mundo es tan local, como cualquier otra. Esto nos obliga a revisar lenguajes, la construcción de objetos, métodos que se emplean y los procesos que se generan reflexionando sobre la relación entre las representaciones visuales y las representaciones lingüísticas. Discutir el lugar de la imagen fotográfica de indígenas en comunidades donde el lenguaje oral, es un signo cultural fuertemente enraizado en la dinámica de la transmisión, donde no es la imagen, sino la lengua el principal conducto de recuerdos.

El discurso interpretativo tiene en este proyecto, el objetivo didáctico de posibilitar la instalación de una mirada diferente acerca de la fotografía de mano de los propios actores involucrados, tal modo, que a partir de la interpretación se generen estrategias de conocimiento que fortalezcan la identidad comunitaria. Las formas en cómo se lleva a cabo el proceso de interpretación, tendrá que ver con la visión del mundo que ha tenido y tiene el ser humano en cada período histórico.

Cargada de contenidos arraigados en la identidad personal y cultural, la interpretación se encuentra al servicio del conocimiento de los bienes patrimoniales de la comunidad y ofrece las posibilidades para enriquecer el conocimiento, desarrollar estrategias de enseñanzas que provoquen aprendizajes.

Para que se dé un proceso de patrimonialización, es decir de aprecio social sobre determinada entidad, hasta convertirse en un objeto patrimonial tiene que darse una serie de fenómenos culturales tales como memoria colectiva, vínculos identitarios, creación de sentidos, etc. En este sentido, la Interpretación por parte de los sujetos implicados en dichos procesos, es una instancia clave para generar procesos de apropiación del objeto, de

re significación introduciendo nuevos sentidos a partir de valorar su carácter de representativo para el grupo social y de ser legitimado como objeto digno de ser estudiado, conservado, inventariado, catalogado y puesto en valor, hasta convertirse en un objeto socialmente apreciado.

Siguiendo con esa línea de razonamiento, el patrimonio fotográfico de indígenas se convertirá en un medio tanto para la transformación social como para construir propuestas contra-hegemónicas emancipadoras de aprendizajes que generarán nuevos discursos y prácticas, donde se escuche la voz, se active la memoria y se recree la identidad indígena. En tal sentido, el patrimonio será el constituyente básico del nuevo tipo de conocimiento que se va a producir, a partir del uso de las imágenes fotográficas.

La mirada del objeto, en este caso las fotografías por los mismos involucrados provocará en ellos una reacción-emoción que podrá ser positiva o negativa, una reflexión -interrogación a partir del cual y siguiendo a Carrier, (1998) se podrán identificar tres ámbitos o esferas de interpretación:

- La esfera emocional o sensitiva; este será el ámbito donde se podrán expresar las emociones y los sentimientos que despiertan las fotografías
- La esfera ideológica que les permitirá entre otras cosas, elaborar otra explicación, otra lectura de las imágenes y la construcción de nuevas visualidades.
- La esfera instrumental que les ayudara a comprender la complejidad de lo que ven, mediante reconstrucciones, ampliaciones, digitalizaciones de las imágenes fotográficas.

El patrimonio fotográfico podrá servir entonces, como instrumento formativo de las nuevas generaciones. A partir de ella, será posible la transmisión de valores que hagan referencia a las vivencias sociales y la historia de la comunidad, como también los conocimientos que tendrán gran importancia pedagógica y social, ya que permitirán mostrar, representar y hacer vivir la memoria colectiva.

##### **5.5. La enseñanza del patrimonio desde la perspectiva de los propios actores.**

García Canclini (1994) nos advierte que: "... plantearse el problema de la participación social en las políticas referidas al patrimonio cultural requiere, ante todo, caracterizar a los agentes sociales que intervienen en este campo" (García Canclini, 1994:51). La advertencia de Canclini nos invita a describir y analizar el papel jugado por los diferentes actores sociales, los contextos en que se desenvuelven y las posibilidades de desarrollo social y cultural que poseen, y desde allí, focalizar en las diferentes posibilidades acerca de la enseñanza del patrimonio cultural

Los pueblos indígenas de América Latina son los herederos y los guardianes de un rico patrimonio cultural y natural, a pesar de haber sufrido desde la época de la colonia y hasta hoy, el despojo de sus tierras y territorios ancestrales y la negación de su identidad étnica, lingüística y cultural. Ante estos procesos destructivos, se demuestra la vitalidad de los pueblos indígenas, no sólo en haber sobrevivido como etnias y pueblos sino también en vigilar y cuidar este patrimonio, y especialmente en las últimas décadas, en demandar su reconocimiento y protección por parte de la sociedad dominante. En la medida que los procesos de integración y globalización mundial presentan desafíos cada vez más grandes para los pueblos indígenas, se está reconociendo cada vez más que este patrimonio natural, cultural, social y moral presenta no sólo la clave para recuperar y mejorar los estándares de vida de los pueblos indígenas, sino también una oportunidad para enriquecer, mediante procesos interculturales, la articulación de las sociedades y economías locales con la sociedad cada vez más democrática y con la economía cada vez más globalizada en América Latina y en el mundo.

En este contexto, los pueblos indígenas no sólo enfrentan grandes riesgos de una pérdida acelerada de su sociedad y cultura, sino también grandes potencialidades de articulación con identidad de su sociedad y cultura a la economía global. Los pueblos indígenas con su herencia cultural y su fortaleza social y ética, que se basa en una relación armónica del hombre con la naturaleza y del individuo con la sociedad, ofrecen elementos de solución a las contradicciones fundamentales que enfrenta el mundo al principio del siglo XXI: cómo se puede garantizar un nivel de vida adecuado en términos sociales y económicos a la gran mayoría de la población, que hoy vive en situaciones inaceptables de pobreza material y falta de oportunidades para superarla, tomando en cuenta las tasas de crecimiento

demográfico y las presiones cada vez más fuertes sobre los recursos naturales y el equilibrio ecológico.

El movimiento indígena de América Latina reclama que el modelo de desarrollo occidental ha sido depredador de los recursos humanos y culturales del mundo, y ofrece un mensaje poderoso en términos de cosmovisión, espiritualidad, organización social, y destrezas en la aplicación de estrategias de sobrevivencia ante condiciones de extrema adversidad y presión. Esta elasticidad y capacidad de adaptación en condiciones adversas presenta para nuestra sociedad, lecciones importantes que requieren de un respeto y de una voluntad de diálogo y aprendizaje de manejo.

Reconociendo el alto grado de correlación entre la ubicación geográfica de áreas de alta ocupación indígena con las áreas de alta vulnerabilidad ecológica, resulta clara la necesidad de combinar estrategias de desarrollo socioeconómico con identidad con estrategias de conservación biológica. En este contexto es importante y urgente reconocer, rescatar, preservar y fortalecer el patrimonio cultural y natural de los pueblos indígenas como un elemento clave en sus propias estrategias de desarrollo con identidad y como un aporte en el proceso de búsqueda de soluciones a los grandes desafíos que enfrenta el mundo. Por lo tanto, es urgente establecer los espacios de diálogo y concertación entre los indígenas y los gobiernos para superar los antagonismos a veces muy fuertes, romper la exclusión económica y social, y facilitar el aporte de los indígenas a los procesos de definición de políticas y estrategias de desarrollo.

### **5.6 El patrimonio como recurso didáctico y como vía de conocimiento.**

Reflexionar acerca del papel que tiene la gestión del patrimonio cultural en el ámbito educativo, implica definir la participación que tendrán los ciudadanos en la conservación y uso responsable del patrimonio cultural.

Un bien patrimonial se convierte en recurso de aprendizaje capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social a partir de realizar un reconocimiento de los

valores culturales de su entorno social, buscando diseñar, planificar y ejecutar acciones educativas centrados en las personas de cada alumno y en espacios multidisciplinar.

En tal sentido, siguiendo a García Valecillo<sup>29</sup>, se propone cuatro dimensiones pedagógicas que permiten sistematizar los procesos de aprendizaje referido a patrimonio y su operatividad a través de la educación escolar.

Las dimensiones pedagógicas son espacios de referencias para la sistematización de los contenidos y estrategias educativas según áreas de actuación a implementarse. Las dimensiones propuestas actuarían de manera transversal en el proceso educativo.

Estas dimensiones se fundamentan en los pilares de la educación señaladas por el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir. (Delors, 1999) basado en un enfoque de aprendizaje dialógico donde los participantes aportan contenidos al proceso de aprendizaje desde su visión y sus experiencias.

El aprendizaje dialógico es un enfoque educativo comunitario desarrollado a partir de las ideas de Freire (1972) y Habermas (1986) donde se propicia el intercambio de saberes, de forma permanente entre los actores sociales para la transformación del contexto y el respeto a las diferencias. Este enfoque de aprendizaje permite construir puntos de vistas compartidos.

Las dimensiones propuestas son cuatro: conocer, comprender, valorar y actuar. La *dimensión conocer* busca generar procesos de aprendizajes que permitan el acceso a diversos conocimientos vinculados con el patrimonio cultural, a través de estrategias didácticas que donde el facilitador y los participantes dialoguen y construyan definiciones, procedimientos, criterios, entre otros aspectos.

La *dimensión comprender* por otra parte se centra en los significados, usos y dinámicas sociales que giran en torno a los bienes considerados patrimoniales. La praxis educativa

---

<sup>29</sup> García Valecillo, Z: *¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultura, Vol 7 Núm 2. Pp 271-280.

estaría destinada a que los participantes exploren las relaciones entre los bienes y lo que estos representan para la sociedad en su conjunto.

La *dimensión de valorar* se fundamenta en la formación de una ciudadanía cultural responsable que asuma acciones a favor de la sostenibilidad del patrimonio cultural. Las intervenciones didácticas implicará el desarrollo de actividades que permita a los actores involucrarse en los procesos de valoración como de gestión del patrimonio, analizando su responsabilidad en los mismos.

La *dimensión de actuar* centrada en generar procesos educativos que proporcionen las competencias necesarias para participar en algunas de las etapas de la gestión patrimonial. Desde el punto de vista didáctico implica: capacitar a los ciudadanos en destrezas u oficios para intervenir tales como programas de participación ciudadana, de animación socio-cultural, transformaciones de los diseños curriculares, creación de carreras técnicas, formaciones específicas, etc. Las evaluaciones de los procesos deben realizarse en forma constante permitiendo la reestructuración de los contenidos y estrategias.

Para una adecuada gestión patrimonial será importante involucrar a niños y jóvenes en la protección y difusión de sus patrimonios culturales. Son las escuelas quienes deben propiciar en las nuevas generaciones el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y futuro.

## **TERCERA PARTE: El trabajo realizado en los talleres**

### **Capítulo VI: Fotografía, regímenes de visibilidad. Patrimonio e Identidad.**

En esta parte del desarrollo de la investigación se expondrán los sucesos producidos durante el desarrollo de los talleres de construcción colectiva de sentidos, prácticas, saberes y estrategias de conocimiento usando las imágenes fotográficas. Se presentarán las instancias relevantes y representativas de todo el proceso seguido.

En función de los objetivos planteados en el diseño de investigación referente a conformar una comunidad auto-crítica de personas (docentes y alumnos indígenas y no indígenas que participan de manera colaborativa en el proceso de investigación. Se han desarrollado las siguientes acciones:

#### a.- constitución del equipo de trabajo

Al comenzar el diseño del proyecto de investigación, su responsable invitó a un grupo de alumnos y docentes indígenas a sumarse voluntariamente al proyecto, en calidad de colaboradores.

#### b) elaboración del proyecto

Cuando el proyecto fue elaborado los integrantes del equipo colaborador aprobaron su presentación.

#### c) organización del trabajo

Una vez presentado el diseño de investigación, se acordaron días y horarios de encuentros; frecuencia, responsabilidades, rol de cada uno de los voluntarios y de la responsable del proyecto. El grupo de trabajo estuvo conformado al inicio por alumnos de segundo año de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria y por docentes indígenas de Instituto. Posteriormente se han incorporado alumnos de tercer y cuarto año.

#### d) selección del material.

Se seleccionaron las imágenes fotográficas que se utilizarían en los talleres. Cabe aclarar que se optó por seleccionar las imágenes facilitadas por la responsable del proyecto, por ser imágenes que, a la vista de los integrantes del equipo nos permitirían un mejor abordaje

de la temática que se investiga y de lo que se buscó producir. Además por ser antigua captaba la atención de los voluntarios.

e) metodología y desarrollo de acciones previstas

El equipo ha acordado la metodología de trabajo fundada en la Investigación Participativa con enfoque etnográfico

Se habilitó un espacio para el trabajo y se dejó abierta la incorporación voluntaria de otros docentes o alumnos del instituto que quieran sumarse al trabajo colectivo. En los encuentros programados se han realizado dos acciones concretas:

- 1) jornadas de capacitación a cargo de la responsable del proyecto.
- 2) talleres de producción didáctica usando imágenes fotográficas.

### **Taller n° 1: Construcción de aportes de la imagen fotográfica para trabajar la diversidad en la educación.**

#### Primera Jornada de Capacitación

##### Objetivo

- ✓ Desarrollar un proceso de trabajo colectivo y crítico tendiente a pensar y construir caminos formativos usando las fotografías como estrategia de conocimiento.

Contenidos: Mirada. Educar la Mirada. La fotografía como estrategia de conocimiento.

Nos planteamos una indagación sobre los aspectos visuales de la cultura, sobre los regímenes de visibilidad, sobre las tecnologías con las que miramos, y también sobre los placeres que nos suscita el mirar.

Pensar la cultura visual en torno a la idea central de establecer una conversación entre el espacio de reflexión y de acción sobre las imágenes y el mundo de la educación.

Se buscó poner en suspenso aquellas emociones o reacciones que surgen “naturalmente” frente a cuestiones parecidas, y que nos interroguemos sobre nuestra relación con la cultura visual, nuestros saberes, nuestras sensibilidades.

En otras palabras, se propuso ponernos a pensar pedagógicamente sobre el ordenamiento y el “desordenamiento” de lo visible, sobre lo que produce, sobre lo que deja ver o podemos ver. Nos preguntamos ¿Qué significa mirar, cómo educar la mirada?

Desde hace tiempo el tema de educar la mirada ha estado dentro del campo de reflexión e investigación de la educación. Al preguntarnos sobre cómo mirar, cómo educar la mirada?

Las respuestas de los participantes fueron varias, entre las registradas se transcriben las siguientes:

Participante 1: mirar es ver sólo que a veces nos pasa. Ante una foto, no sabemos ver, observarla bien.

Participante 2.: para mí es ver lo que aparece sin preguntar demasiado, sin cuestionarse demasiado.

Participante3: mirar es conocer, observar lo que tengo delante de mí, y creo que la escuela debería enseñarnos a mirar bien.

Docente 1: a mí me cuesta mirar de otra manera, parece que siempre veo lo mismo.

Participante 6: yo considero que las imágenes (las nuevas, las viejas) nos muestran una realidad, y que a veces desconocemos qué hay detrás de esa realidad.

Docente 2. La escuela casi no trabaja con imágenes. Más es la palabra, la oralidad, por eso creo que se debe enseñar a mirar, a educar la mirada.

Se acordó que el “educar la mirada” debe ser abierto en dos direcciones:

1.- la de lo que significa enseñar a mirar, en la vida contemporánea, tan poblada de imágenes que forman parte de una “visibilidad voraz” que se multiplica casi al infinito, incluso hasta la saturación.

2.- la de la escuela, que no es una correa de transmisión neutra sino una institución peculiar, con sus reglas de funcionamiento (algunos la llaman incluso una “gramática”), con su cultura.

Hoy más que nunca estamos atravesados por las imágenes del poder, y también por los poderes de la imagen. Los espectáculos de la guerra, que van desde las cadenas informativas a los videos de YouTube a los videojuegos que nos interpelan, y moldean muchas de nuestras percepciones sobre lo visible, sobre nuestro lugar en ese orden.

La pregunta que surgió de los participantes fue ¿cómo se enseña a mirar en un contexto en el que algunos parecen competentes en esa acción, y otros no sabemos cómo hacerlo?

Las respuestas giraron en torno a que la misma realidad, nos hace incapaces de mirar con nuestra propia mirada, nos despoja de nuestras sensibilidades.

En la actualidad estamos asistiendo a una sobre saturación de imágenes, donde somos incitados a no creer en nada de lo que vemos, y finalmente, a no querer mirar las imágenes que tenemos delante de nuestros ojos. Huberman (1997) habla de una época de la “*imaginación lastimada*.” Frente a ello, debemos formar “espectadores críticos” que entiendan las tecnologías disponibles y los ángulos o perspectivas de la representación.

Hoy muchos espectadores son espectadores críticos, hasta cínicos, desconfiados y sospechosos. Sin embargo, la imagen, los discursos visuales (que combinan palabras, sonidos, movimiento) operan “sus influjos”, su “magia”, nos emocionan y nos conmueven. Entre el demasiado y la nada, habría que ver si puede producirse un algo, y ese algo necesita empezar a tomar forma de manera más o menos urgente.

Al intentar responder acerca del enseñar a mirar imágenes se acordó que la enseñanza escolar no es cualquier enseñanza, ni cualquier transmisión es una educación. Esta tendrá que ajustarse a un tiempo y a un lugar, a una secuencia, al peso de una institución, que seguramente impondrá sus matices. Por lo tanto, habría que entender al acto de “Educar la mirada” no el sentido de disciplinar y de vaciar de libertad, sino educar para poder pensar imagen y mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política.

Acordamos como equipo que debemos “brindar una experiencia y una enseñanza”, es decir, una oportunidad de explicación, de conocimiento, de relación: debemos entonces implicarnos en... para darle forma a nuestras experiencias, reformulando nuestro lenguaje de explicarnos con.” Entender a la explicación y la implicación como parte de un mismo proceso.

Nos preguntamos:

¿Qué es leer una imagen?

¿La imagen fotográfica a qué tipo de conocimiento puede dar lugar?

¿Es el mismo conocimiento que un texto escrito, o es otra cosa?

El participante 1. Comentó que: *“ leer una imagen seria describir lo que se observa. Y que una imagen nos permite conocer la persona, objeto o lo que se presenta”*.

Participante 3. Dijo que *“si sabemos leer bien las imágenes, podríamos tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y que sería diferente un texto de una foto, pero las fotos solo se usan para acompañar un texto”*.

Participante 5 dijo que *“un texto está escrito, como cerrado, lo que está es lo que se lee. Sin embargo una imagen te puede permitir un mayor conocimiento, por ejemplo, calcular la edad de una persona”*.

Docente Indígena 1 dijo *que para leer una imagen tenemos que conocer mucho acerca de ello, que estas imágenes nos van a permitir un conocimiento mayor acerca de nosotros los indígenas, y que es valioso el trabajo de pensar todos juntos, de observar y conocer.*

Docente 2: dijo *que el trabajo era interesante porque los jóvenes no siempre saben sobre cómo vivían sus antecesoras y cómo han luchado, sufrido, para llegar a este momento.*

Docente 3 se expresa en su lengua materna, nos aclara que estaba haciendo referencia a que las fotos son significativas y que debemos poder aprehender de ellas. *“A mí, me lleva a pensar en los orígenes en las características y hábitos de vida de las personas y las relaciones entre los diferentes grupos étnicos”*.

La responsable del proyecto realizó un abordaje teórico acerca de la imagen como modo de representación más extendido, haciendo hincapié en que nuestra sociedad está saturada de imágenes y aparece la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros, pero a su vez, la realidad nos muestra que existe cierta anorexia de la mirada<sup>30</sup>, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles. Esto es lo que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada.

En relación a la fotografía como imagen fija, se establecieron algunas estrategias para poder realizar análisis, lectura e interpretación de esas visualidades, asumiendo que el análisis de una fotografía cualquiera, desde su rótulo (estética, etnográfica u otros posibles) causa problemas y, que como lo afirma Soulages (2005) *“es un agujero negro*

---

<sup>30</sup> Véase Marcela Antelo (2005)

*que nos hace caer en otro espacio y otro tiempo, y que a veces nos enfrenta a la alteridad.”*

La fotografía presenta una naturaleza inherente, lo que implica procesos de producción específicos fotográficos y tecnológicos con sus respectivos dispositivos y procedimientos visuales que operan en un determinado campo de la construcción cultural de lo visible.

Entendida como texto visual, la imagen fotográfica actuaría entonces como una narración contada con cierta intencionalidad a alguien, a quien le permite acceder, si bien de modo discontinuo a una realidad pasada susceptible de ser leída en su singularidad. Como dispositivos, el encuadre, es decir los límites que establece el fotógrafo; el punto de cámara y de objetivo, que se relacionan con la posición y el enfoque; el plano y el ángulo de toma, que establecen una composición, por nombrar algunos, empapan lo fotografiado de un cierto tratamiento propio de lo fotográfico. A través de estos procedimientos tan propios de lo fotográfico, la fotografía puede llegar a superar la simple reproducción de lo ya existente adquiriendo connotaciones que pueden escapar a su referente (Beceyro, 2003).

### **Breves conclusiones de la primera jornada de capacitación:**

Luego de la intervención de la responsable del proyecto y del intercambio de ideas, se concluyó que debemos admitir que nuestra mirada ya ha sido en parte educada para ver el mundo de determinada manera y ver a las culturas de diferentes formas y perspectivas.

Entre los argumentos de los participantes se pudo registrar *“a los indígenas siempre se los vio así de pobres, nos presentaron siempre muy desprotegidos, como abandonados, sometidos”*.

Los docentes indígenas sostuvieron que *“a los indígenas, campesinos y criollos se lo ha visto como pobres, desprotegidos, ignorantes, analfabetos, desnutridos, extraño, ajeno, desconocido y que ocupan el lugar de otro, como en el caso del Impenetrable<sup>31</sup>, ubicado al norte de la provincia del Chaco el indígena es que tiene que abandonar la tierra”*.

---

<sup>31</sup> El Impenetrable es una gran región de bosques nativos de más de 40.000 km<sup>2</sup>, ubicado en la llanura chaqueña occidental, al noroeste de la provincia del Chaco. Es bordeado por los ríos Teuco, el Bermejo y atravesado por el Bermejito. El nombre impenetrable fue dado por lo agreste y tupida vegetación, imposible de transitar. Actualmente hay una disputa por las tierras entre criollos e indígenas.

En los talleres se buscó realizar análisis, que no implica un abordaje exhaustivo y conclusivo, sino sólo una exploración de los aspectos, cualidades y valores de las imágenes ligados a la subjetividad, a la construcción de visualidades, apelando a la sensibilidad de los involucrados y, por otra parte, permitírnos otras formas de mirar y reflexionar acerca de lo que venimos haciendo, cómo venimos mirando las diferentes imágenes del otro, dejando siempre la posibilidad de seguir mirando.

Los involucrados se mostraron conformes con la capacitación, pues entendieron que otorgarles ciertas herramientas les permitirá, según sus expresiones: “*correr la mirada*” “*volver a mirar y mirar las imágenes, de tal modo que veamos siempre algo más, que antes no pudimos ver*”.

Participante 8 dijo que “*está bueno capacitarse sobre el tema porque aprendemos a mirar, de un modo diferente al que veníamos haciendo*”

Este recorrido que nos permite el desarrollo del proyecto, sin duda será un recorrido que implicará un encuentro con nuestras propias miradas.

Probablemente la tarea de la educación entonces sea ofrecer nuevas preguntas, nuevas palabras que movilicen, que sean inquietantes, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes, y ofrecer imágenes que den cauce al trabajo intelectual, a la implicación, a la reflexión crítica sobre todo ética y política acerca de qué pasa con lo visual, con el patrimonio fotográfico de los indígenas en el presente contexto, sobre todo en el ámbito educativo.

### **Taller de producción didáctica n° 1**

#### **Objetivos:**

- ✓ Analizar un *corpus* de imágenes fotográficas que les pertenecen o que circulan en las comunidades indígenas del Chaco, buscando que el actor o los actores involucrados construyan sentidos, prácticas, modos de producción de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.
- ✓ Comprender cómo se materializa una alteridad visual y qué procesos participan en la construcción fotográfica de la diferencia

Ideas iniciales propuestas por la responsable del proyecto.

Hacer cruces de miradas buscando interpretar cómo se visualiza la identidad y la diversidad en la forma de decir que tienen las imágenes

Promover una reflexión sobre la mirada desde un lugar diferente al de la representación de la alteridad deficiente.

Se solicita a los voluntarios: tratar de despojarse de las fijaciones, tipificaciones, encuadramientos, prejuicios, como de los discursos que nos atraviesan, que nos resuenan acerca de los indígenas, de imágenes de indígenas, etc

Luego se presentan un conjunto de imágenes fotográficas de indígenas del Chaco (ver anexo de imágenes).

### **Actividades:**

Observar las imágenes presentadas.

Advertir que al inicio, fue necesario generar instancias de silencios para que todos los involucrados podamos mirar, donde no habría gestos, ni suspiros y que, posteriormente, comenzaríamos una instancia de trabajo colectivo donde todos miremos juntos para luego, en un segundo momento, escribir o describir los que nos despiertan las imágenes.

Observaciones en terreno: En esta instancia se pudo registrar las miradas de los participantes, la actitud de permanecer en silencio durante un buen tiempo, en sus rostros se reflejaba entusiasmo, preocupación, angustias, en algunos de ellos dolor, y otros tenían ansiedad por expresar inmediatamente sus sensaciones, impresiones.

Luego de observar las imágenes, se les solicitó escribir, anotar algunas reflexiones orientadas por las siguientes preguntas de modo tal, que pueda desarrollarse un trabajo reflexivo y de escritura de algunos rasgos o aspectos a destacar:

1. ¿qué afectos o sensaciones despierta cada una de las imágenes?
2. ¿qué tipo de vínculos promueven estas imágenes con quienes la miran? ¿La imagen te acerca? ¿Te aleja? ¿Te identifica?

3. ¿cuál es el sentido de mostrar estas imágenes, sobre todo en el ámbito educativo?  
¿Movilizan a algún tipo de acción, de conocimiento?
4. Escriban una palabra, un título para la imagen
5. ¿Creen que les faltan palabras? ¿Les sobran?
6. ¿Qué es lo que la imagen puede y las palabras no y viceversa?
7. ¿De qué forma de mirar somos culpables? ¿Cómo nos enseñaron/enseñan a mirar en las escuelas?

En relación a la primera pregunta acerca de las sensaciones que nos despiertan las imágenes.

El participante 1 dijo que le provoca mucho dolor pero que es la misma sensación que experimenta actualmente porque muchos indígenas en la actualidad viven en esta situación. Participante 3 dijo que siente pena, pero a la vez ve en ellas un progreso. Si bien en las primeras imágenes ve indígenas semi desnudos en las sucesivas fotos ya se ve una integración del indígena, está más vestido etc.

Participante: 6 dijo que las imágenes realmente lo conmueven, que lo acerca a su realidad, ya que vive en Bermejito y eso se ve allá, y todavía se sigue viendo, que la realidad de los indígenas es dura y que le pondría de título: Los indígenas ayer, hoy y siempre.

Participante 2 dice que las imágenes son muy fuertes, y a la vez les parece que permite mucho tipos de conocimientos porque podemos ver cómo era sus vestimentas, trabajo, relación con los demás, su cultura, su estilo de vida, podemos usarlas en el aula.”

Participante 4 interviene y dice: “Nosotros, los indígenas siempre somos sensibles ante un hermano que sufre, siempre lo miramos bien, somos comprensivos de su situación y mantenemos los valores de nuestros ancestros como es compartir lo que tenemos. Por eso, si bien se sufre, se padece hambre, pero en la comunidad nos ayudamos”.

Participante 8 dice que no tiene palabras para describir las imágenes, que cree que le faltan porque mirar esas imágenes, contemplarlas y decir algo sobre ellas es muy difícil, que no sabría qué título ponerle ya que no es fácil, y no quiero ponerle un título igual, o sea algo que ya se sabe como, por ejemplo, sufrimiento.

Docente 3 dice que si bien las imágenes presentan a un indígena pobre de épocas remotas, el indígena hoy sigue siendo pobre sólo que también produce, que hoy puede mostrar lo que hace y hacer conocer a los demás a la sociedad envolvente lo que hace.

Docente 1 dice que el indígena hoy es visto como igual en muchos casos. A nosotros los maestros nos ven igual a los demás e incluso nos necesitan. Muchos valoran nuestros saberes y conocimientos, y eso es otro modo en que la misma sociedad está viendo al indígena hoy. La escuela tiene mucho que enseñar en ese sentido, desde lo conceptual, enseñar a valorar las culturas de los indígenas y de todos los alumnos.

La responsable del proyecto explicó que la imagen es uno de los modos de representación más extendidos, que esto nos implica en una fuerte reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy. Estas nuevas construcciones que van surgiendo ponen en cuestión toda la tradición de los sistemas educativos modernos, donde la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. Por ello es necesario proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, abriéndolas en su especificidad y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad, y es la escuela el ámbito adecuado para realizar esa construcción desde la mirada de los propios actores, en este caso, un grupo de indígenas.

Observamos que las fotografías de indígenas chaqueños, en varios manuales de uso en las escuelas, son presentadas con los rostros duros, consternados, imperturbables. Son imágenes que fueron seleccionadas para mostrar la alteridad, reflexionar sobre la otredad contribuyendo a la conformación de una memoria colectiva. En palabras de Sontag, (2005) *ésto* es importante y *ésta* es la historia de lo ocurrido. Entendida como texto visual, la imagen fotográfica actuaría entonces como una narración contada con cierta intencionalidad.

Que para la construcción de una propuesta didáctica significativa debemos tener en claro cómo se visualizó y se visualiza la identidad y la diversidad en las fotografías y cómo podemos corrernos de ese lugar y construir una didáctica diferente a la mirada de la alteridad deficiente.

Se advirtió que el abuso del término diversidad podría promover la presencia de un concepto no sólo vacío, sino fundamentalmente vaciado de experiencia. Diversidad es

siempre el otro, un otro que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos, etc. Diversidad es todo y, a la vez, no es nada. Diversidad está muchas veces asociada a deficiencia, patología, problemas de aprendizaje y de comportamiento; hay una continuidad discursiva entre diversidad y deficiencia.

En relación a la identidad que se construye en las imágenes visualizadas, los participantes coinciden en señalar que en casi la mayoría de las imágenes aparece un “*indígena manso*” calificación usada por un participante, para describir la actitud de los fotografiados. Por otra parte, las imágenes nos brindan información acerca de ciertas prácticas como la caza, la actividad, labor que realizaban los indígenas y su relación con el entorno. Puede verse indígenas en su ambiente, en contacto con su entorno, generalmente cerca de sus chozas o en la casa “*del blanco*” como es el caso de la foto n° 10.

Nos preguntamos ¿qué nos pueden decir estas imágenes acerca de la identidad de los indígenas? ¿Qué vínculos de representación se pueden generar?

En términos generales, la mayoría de los estudios que ha abordado la imagen fotográfica de indígenas han configurado una red de representaciones e ideas uniforme y homogénea. Y desde esta homogeneidad ha sugerido, invitado y hasta impuesto una manera de leer la otredad y de identificarlos.

En relación a la alteridad se remarcó que se hace necesario definir aquí el concepto de alteridad: “condición de ser otro” (Real Academia Española, 2014).

En este caso se define el concepto de *alteridad* como un tipo particular de diferenciación, con respecto a la experiencia de lo *extraño*, de lo ajeno (Krotz, 1994; Krotz, 2002)

Pero *alteridad* no es cualquier clase de lo extraño y ajeno, si no que refiere siempre a “otros”, de un modo que rompe lo general y lo abstracto, porque surge del contacto cultural y permanentemente está remitiendo a dicho contacto. Bajo este concepto de *alteridad*, un ser humano reconocido en el sentido descrito *como otro*, no es considerado en sus particularidades individuales y mucho menos en sus propiedades “naturales” sino como *miembro* de una sociedad y, por lo tanto, como portador de una cultura específica. Al contemplar el fenómeno humano en el marco de *otras* identidades colectivas, además de

remitir a la pertenencia *grupal*, refuerza y enriquece la categoría de la *alteridad* (Krotz, 1994; Krotz, 2002).

En la línea del pensamiento de Sánchez (2009a) los indígenas vivían organizados en subgrupos a cargo de los jefes máximos de cada clan. La educación de los hijos está basada científicamente en los conocimientos ancestrales y es muy importante destacar que durante el proceso de embarazo, la mujer se cuida de comer ciertos alimentos, en especial de las carnes de animales, aves y peces que son considerados inmundos y esta prohibidos comerlos, para no dañar la vida, en gestación del niño durante el desarrollo físico y mental llamado: nauogaxashit. Si la mujer, no se cuida el niño puede padecer algunas enfermedades como ceguera, ser mudo, epilepsia, o nacer con los ojos desviados. En este sentido, indagando en las imágenes fotográficas, permitirá conocer aspectos hasta ahora poco conocido de las culturas y sus modos de vida.

Aquí se pone en juego un orden de discurso y unos argumentos de poder que merecen, por lo menos, paciencia como querría Foucault y deconstrucción, como querría Derrida. Paciencia para comprender un presente educativo que, con respecto a la idea de normalidad y anormalidad, sólo puede verse a través de sus fisuras y hendidias más secretas y más oscuras. Deconstrucción de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal, cultura homogénea.

A partir de estas reflexiones se pudo construir los primeros aportes didácticos donde se conjuga la riqueza de las identidades presentes en las aulas, generando espacios de aprendizajes que garanticen el derecho a la educación de todos, tal lo expresado en la Ley Educación Nacional n° 26.206.

Debemos formar “espectadores críticos” que entiendan las tecnologías disponibles y los ángulos o perspectivas de la representación, que sean capaces de cuestionar lo establecido, de proponer nuevos usos y apropiaciones de las imágenes fotográficas buscando a través de ellas generar nuevas experiencias de conocimientos.

La escuela, desde hace mucho tiempo tiene experiencia de trabajo con las imágenes pero la mayoría de las veces, esa experiencia privilegió usarlas como “recursos” simples, esto es, trabajar con imágenes o actividades que fueran previsibles, simplistas, y en general conteniendo pocos desafíos o con un bajo carácter “inquietante” que no permitió que el aprendizaje sea relevante.

Se consideró necesario advertir que el uso de imágenes fotográficas puede poner en tensión una forma de transmisión cultural de las comunidades indígenas, como es la oralidad, la palabra. Entonces, habría que analizar sobre el “lugar” que ocuparían las imágenes como portadoras de significado en una cultura donde la oralidad es un signo cultural enraizado.

### **Breves conclusiones del primer taller de producción didáctica**

Considerando las estrategias de representación que están presentes en las imágenes fotográficas visualizadas se puede ver lo siguiente:

a) que en coincidencia con varios estudios que han abordado la temática de la imagen (Penhos 1995. a y b); (Masotta, 2001); (Alvarado y Giordano, 2007) existe una construcción de indio asociado a lo salvaje. La connotación de salvaje, bárbaro, asociado a lo indígena se revela en las diferentes fotografías a partir de la forma en que se visten, en especial los hombres casi semidesnudos, con adornos, sombreros, arco, flechas y algunos con pies descalzos.

b) En relación al espacio donde se tomó las fotografías, nos llamó la atención que parecieran se buscó tomarlas en un espacio natural. En alguna toma consideramos que no ha existido un montaje o construcción de la escena, pero sí una suerte de complicidad o acuerdo previo para realizar las tomas. Las personas están posando, quizás fueron vestidos o invitados para la ocasión, como es el caso de los indígenas gauchos de las fotos n° 8, 9, 10, Cabe aclarar que para esa época, los indígenas estaban totalmente vestidos como trabajadores, ya que algunos eran empleados en los ingenios azucareros, o cosecheros. Sin embargo, en las fotos n° 4 y 5 puede identificarse una especie de montaje con la intención de mostrar un indígena que, tal vez, fue sorprendido por el ojo de la cámara.

Se sabe que estas imágenes fueron tomadas, tal como nos aclaró la propietaria para “*mandar a Europa*”. Conocer acerca de los modos y lugares de circulación de la imagen, nos permite pensar en la necesidad de indagar en los sistemas culturales y discursivos, las narrativas a través de los cuales las imágenes fotográficas se apreciarían, se interpretarían y se les asignaría un determinado valor histórico, científico y estético.

Estas formas de presentar al indígena contribuyeron a popularizar un sistema de clasificación cultural que consistía en organizar las diferencias culturales según las apariencias visuales del cuerpo y la vestimenta características. Las postales y fotografías elaboraron sin dudas un estereotipo de indio, inmerso en la naturaleza, alejado del contacto cultural y de la modernidad. Como expresan los participantes: “*dejan ver al indígena pobre que los europeos necesitaban visualizar en ese tiempo, un indígena en dependencia del blanco, del extranjero*”

Nos da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia ‘otros extraños’, en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, ‘ellos’ son los diversos, ‘ellos’ poseen atributos que hay que remarcar y denotar como ‘diversidad’.

Como grupo acordamos que si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el ‘nosotros’ del ‘ellos’, entonces esa diversidad provocará una inclinación hacia la desigualdad y la mirada hacia el otro se tornará problemática: el otro diverso acabará por ser un otro desigual. Si los otros son los diversos y si la diversidad está familiarizada con la desigualdad, la fórmula se cierra perfectamente sobre los demás.

Hay una cierta continuidad discursiva entre atención a la diversidad e integración escolar de los alumnos llamados con ‘necesidades educativas especiales’, diversidad es siempre el otro, un otro que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos, etc.

Consideramos que, si al pronunciar la palabra diversidad, se tratara de hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciarla, si fuera una palabra que de verdad forme parte de nuestra lengua común, una palabra que habilite la conversación. Y que sea un gesto de hospitalidad.

Coincidiendo con Baxandall (1972), quien afirma que algunos recursos intelectuales a través de los cuales una persona ordena su experiencia visual son variables y gran parte de estos recursos son culturalmente relativos (en el sentido de estar determinado por la sociedad que influyó en su experiencia) consideramos, a partir de esta idea, que la tarea del docente consiste en recuperar el ojo de la época, dado que la veracidad histórica es contingente, por lo tanto el significado del material visual cambia, las interpretaciones difieren al atravesar fronteras cronológicas y culturales.

### **Taller n°2: Imagen fotográfica y su vinculación con las palabras**

Para permitirnos un acercamiento desde la imagen fotográfica al lenguaje a las palabras buscando interpelar esa relación se ha desarrollado la segunda jornada de formación y el taller de producción didáctica.

#### Segunda Jornada de Capacitación

Contenidos abordado: Imagen fotográfica y su vinculación con las palabras.

#### Objetivos:

- Indagar acerca del potencial de las imágenes como portadoras de saberes y contenidos.
- Conocer la relación entre imagen y palabras.

Los interrogantes iniciales fueron

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Sólo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestros saberes? ¿Hay imágenes que puedan agujerear/ interrogar/ desestabilizar nuestros saberes? ¿Cuáles? ¿por qué?

En relación a estos interrogantes los voluntarios expresaron:

Docente 1: Lo que vemos cuando miramos es siempre lo que nos da la primera impresión, y a veces no vemos bien, no miramos bien. Nos pasa que a veces vemos pero no entendemos, por eso pasamos de largo.

Docente 3: dijo, Es cierto. Una vez fui a un museo y no entendía nada, me aburrí y salí rápidamente porque no entendí nada, había cuadros, pinturas, cosas antiguas y no estaban muy señaladas

Participante 1: dijo que no siempre entendemos todo lo que aparece en una imagen, debemos conocer mucho para entender bien de qué se trata.

Participante 3: Yo considero que una imagen como la que estamos mirando siempre nos deja en blanco, nos provoca algunos vacíos, será como dice Usted, nos agujerea.

Participante 6 dice que la imagen se puede mirar y mirar y siempre habrá cosas nuevas para decir. No creo que podamos agotar todo en una sola mirada.

A medida que iban interviniendo, la responsable del proyecto iba realizando otras preguntas como por ejemplo ¿por qué sostenían esas posturas? ¿qué piensan que deberíamos hacer en las escuelas con las imágenes, cómo podemos nombrarlas?

El Participante 9 dijo que las palabras no son suficientes, a veces, para decir todo lo que una imagen representa. En nuestra lengua toba, no hay palabras para decir tantos hechos o imágenes que vemos, no hay registros, no hay parecidos, no tenemos o no sabemos cómo nombrarla.

Vinculado a estas reflexiones fue necesario realizar un pequeño abordaje conceptual respecto de la relación palabra-imagen.

Entre palabras e imagen hay relaciones de reciprocidad, lenguaje e imagen se nutren de intercambios fundamentales para la construcción de las representaciones sobre lo que allí sucedió o sucede.

En este sentido y a partir de Didi-Huberman (2006) es necesario tener presente que las imágenes son siempre una relación fragmentaria e incompleta con la verdad de la que dan testimonio. A partir de ello, los esfuerzos del grupo apuntaron a entender a cada una de las imágenes como textos a ser leídos, descubriendo en ellos huellas, sentidos, caminos, oportunidades, marcas de identidad y de memoria.

A partir de la experiencia de trabajo con diferentes imágenes de indígenas, los voluntarios espectadores docentes y alumnos del CIFMA han realizado diferentes lecturas y, en ese contacto con las imágenes, muchos de ellos han expresado sus recuerdos, han encontrado

nuevos sentidos, y han re-significado su pasado permitiéndose de esta manera la re-apropiación de sus propios valores culturales y su reafirmación identitaria.

Las fotografías han actuado como estímulo para la reflexión sobre la situación social en general, sobre la situación familiar, barrial y comunitaria expresando ilusiones y desilusiones, experiencias vividas y horizontes de expectativas. Expresiones tales como: *pucha ¿así vivían antes nuestros ancestros? pero no es tan diferente de lo que estamos viviendo ahora*. Esto nos habla a las claras del papel que ha adquirido la fotografía como representante de la realidad en el mundo contemporáneo, al menos hasta la aparición de la fotografía digital, con su posibilidad de alterar la escena de la toma.

### **Breves conclusiones de la segunda jornada de capacitación.**

Se entiende que la imagen no es solamente visual sino también, y tomando otra de sus acepciones clásicas, la imagen como idea es la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros. En esta aceleración sin pausa, palabras e imágenes se disputan la primacía, el impacto del decir o del mostrar.

Por otra parte, Berger (2002) plantea que *“lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible”*. Frente a esta experiencia visual, los interrogantes que surgieron en el grupo tienen que ver con aquello que no vemos y no nombramos, con lo que no ha sido visualizado/mostrado, por ausencia en la pura visibilidad.

Entre lo visible y lo no visible, entre las palabras dichas y el silencio, entre la cercanía y la lejanía, entre la realidad y la irrealidad, una pedagogía de la imagen debería evitar reduccionismos, expresiones pobres y literales. Debería, más bien, ser una pedagogía que invite, a través de las imágenes, al encuentro con los silencios; que habilite espacios para el encuentro con lo conocido y desconocido y que encuentre las palabras para nombrar aquello que estaba en los bordes; entre las grietas, en los intersticios, que se encuentren las palabras que rompan con las uniformizaciones seriales, las ortodoxias de representación y las nominaciones hegemónicas que controlan los usos sociales y las reglas comunicativas.

Esa relación imagen - palabra o mirada - palabra debe despojarse de las marcas, de los estigmas, de las representaciones previas y las clasificaciones de todo tipo, renunciando a la unidimensionalidad de sentidos.

El interrogante que el grupo se planteó fue ¿cómo traducir en palabras aquello que no está hecho de palabras? Consideramos que debemos mirar despojándonos de los hábitos de la mirada constituida, construida y cerrada.

Participante 5 dijo: “a los indígenas nos cuesta mucho esto, porque nosotros no estamos acostumbrados a hablar mucho, mientras que él “el blanco”, habla demasiado.”

El participante 2 dice: “es cierto que nos cuesta expresar en palabra lo que queremos decir acerca de algo, pero nuestra mirada también dice mucho.”

Docente 1 dice que: “además de que hablamos poco, siempre estuvimos acostumbrados a ser vistos pobres, humildes, incapaces, etc”

Docente 3 interviene y aclara “desde el comienzo fuimos vistos pobres, pero nosotros debemos mostrarnos quienes somos realmente y lo que podemos hacer,”

Dussel, (2009)<sup>32</sup> nos plantea la necesidad de pensar qué pasa con el lenguaje de las imágenes en el contexto escolar, qué tipos de conocimientos o efectos producen y cuál es su relación con las formas de saber- poder instituidas. Esto, nos pone de manifiesto que la escuela de alguna manera contribuyó a la formación de los sujetos visuales, determinó lo legítimo a ser visto y direccionó esas prácticas.

*Participante 2 aporta que “será necesario entonces re- aprender, para volver a empezar de cero”*

*Participante 5 dice que: “debemos hacer el esfuerzo para encontrar en nuestros registros lingüísticos algunas palabras para expresar lo que vemos y queremos decir.”*

Quedo abierta la posibilidad para seguir pensando, tomando conciencia de los procesos de construcción social de lo visual y permitiéndonos una separación sana del mismo, para generar nuevas alternativas.

## **Taller de producción didáctica n° 2**

---

<sup>32</sup> Dussel I.:(2009) Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Revista Nómadas.

### **Objetivos:**

Promover un diálogo entre las imágenes y las palabras donde las imágenes sean atravesadas por las palabras.

Generar propuestas didácticas para trabajar las imágenes en el aula.

### **Actividades:**

Observar las imágenes seleccionadas y reflexionar acerca de las mismas orientado por los siguientes interrogantes ¿Es posible que nos encontremos ante una experiencia visual donde estemos viendo mas allá de los que sabemos o de lo que esperábamos ver? ¿Qué nos dice el fotografiado/ los fotografiados? ¿Cómo se los presenta? ¿Qué lugar tiene el/los fotografiado/s ¿de qué manera participa/n o no en la fotografía? ¿Qué vínculos o relaciones se promueven? ¿Cómo podríamos gestionar conocimiento a partir de usar las imágenes en el aula?

### **Síntesis de las reflexiones:**

En relación a lo que vemos el *Participante 3* dice que *“la mayoría de las fotos que vemos nos muestran a los indígenas en su ambiente, algunos cerca de sus casas, otros con la familia, la comunidad y otros en la actividad laboral”*

Docente 1 *considera que “las fotos muestran la realidad del indígena de esa época, que no es tan diferente a la actual.”*

Docente 2 dice que *“debemos aprender a leer imágenes, para luego usar fotografías en el aula”*.

La responsable del proyecto les aclaró que, a través de la fotografía, se pueden analizar visualmente los aspectos más puramente estéticos y técnicos, como también formar personas críticas acerca de los conceptos que enmascaran una imagen: cultura/as, ideología, la intención, los sentimientos, la pertenencia, la identidad, etc.

Coincidiendo con Masschelein (2006) quien entiende que educar la mirada, gestionar el conocimiento usando imágenes, debe ser entendido como un caminar, un modo radical y novedoso, no en el sentido de *educare* (educar-enseñar) sino como *e-ducere*: salir, estar

afuera, partir. Sostener la atención, caminar hasta el agotamiento, no querer llegar a “algo”, es un modo de des-aprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier prejuicio o destino prefijado para intentar una nueva pedagogía.

Berger (2010) un experto de este campo de relación entre las imágenes y las palabras nos dice que: *“hay que ir en busca de una zona de experiencia en la que el acto de mirar, equivalga a un encuentro”* (...) *“mirar es promover un movimiento común de acercamiento”*. No será relevante el nombre que le pongamos a esa experiencia, ni la configuración escolar a la que se adhiera, en tanto estemos dispuestos a asumirla, a tomarla en serio, a pensarla como una ocasión, una posibilidad de aprender.

Este ejercicio de usar fotografía nos permite conocer a través de las imágenes los diferentes modos de vida, de educación, alimentación, costumbres de los indígenas de principios de siglo.

Sánchez (2009a) aporta que tener conocimiento acerca de las diferentes formas de organización social, la salud y la medicina, la observación astral, las reglas de la comunidad determina para cualquier alumno en formación la adquisición de una serie de códigos que les permiten reafirmarse en su identidad como indígena.

#### Propuestas didácticas construidas

- Realizar talleres de fotografías con niños/as de la comunidad usando esta técnica como un medio de auto-empoderamiento para crear sus propias narrativas visuales sobre su realidad o como una posibilidad para expresarse creativamente.
- Darles centralidad a las imágenes, sacarlas de su lugar subordinado de ser meras ilustraciones de textos para favorecer el diálogo entre las imágenes y las palabras, explorar el enmudecimiento, los silencios.
- Generar dentro del formato escolar los espacios y tiempos para mirar, de tal modo que se produzca una detención, se abra una distancia, que se mire, se tome distancia, que se vuelva a mirar.
- Proponer la des-colonización de la mirada como perspectiva de trabajo en las aulas, de manera de lograr atravesar la imagen, poder aprender a través de ellas y producir algo nuevo.

- Proponer reflexiones acerca de temas como el racismo, la discriminación, los sistemas de clasificación cultural, los arquetipos de belleza, la identidad, entre otros.
- Explorar los conocimientos y creencias que tienen las familias acerca de las costumbres, usos y prácticas culturales, la salud, la medicina, la cosmovisión indígena de tal modo que se permita en las aulas, generar un mayor conocimiento de las culturas y una valorización de la diversidad cultural.
- Involucrar a los alumnos en actividades grupales de producción a partir de las imágenes que potencien la socialización, el diálogo, el surgimiento de nuevas narrativas, discursos y el respeto por el otro. Que puedan ver en ellas a un indígena íntegro, capaz, con cultura, de tal modo se vaya generando un discurso renovador acerca de las imágenes.
- Desarrollar en nuestros alumnos la capacidad para interpretar producciones visuales de sus propias familias y ajenas (de artistas conocidos de la región, del país, del mundo) como un proceso interpretativo que culmina cuando los alumnos son capaces de analizar las producciones de acuerdo a los contextos culturales y a los circuitos de circulación.
- Analizar obras de arte de variados contextos históricos y sociales, advirtiendo la relación indisociable entre las formas artísticas y los diversos modos de percibir y representar.

### **Breves conclusiones del segundo taller de producción didáctica**

Se buscó en este taller posibilitar la reflexión acerca de las formas de mirar y analizar cómo las palabras nombran las imágenes. Iniciamos a partir de allí un camino de nuevas búsquedas, que implicó un encuentro con nuestras propias sensaciones y posibilidades. En esta oportunidad, indígenas y no indígenas nos encontramos con nuestras propias miradas. Las fotografías nos devolvieron la mirada y, desde ese lugar, nos animamos a borrar las miradas acerca de ellas y comenzar a construir nuevas miradas que nos permitan la construcción de conocimiento en las aulas.

Consideramos que la realidad muchas veces nos hace incapaces de mirar con nuestra propia mirada, con nuestra propia sensibilidad, miramos al que tenemos en frente proyectando sobre él, interpretaciones hechas por otros o estereotipadas.

Tal como lo expresó un participante: “*siempre decimos lo mismo, nunca miramos de otro modo*”.

### **Taller n°3: Fotografía como imagen fija productora y portadora de contenidos**

La imagen fotográfica es portadora de significados y posibilita la construcción de contenidos. Estos significados están asociados a procedimientos convencionales de representación visual, que son construidos socialmente. Se desarrolla la tercera jornada de formación y el taller de producción didáctica buscando conocer estas herramientas para interpretar las imágenes observadas.

#### Tercera jornada de capacitación:

Contenidos: La fotografía como imagen fija portadora y productora de contenidos. La imagen fotográfica como sistema convencionalizado de representación visual.

La responsable del proyecto abordó en esta jornada algunos aspectos de la fotografía como imagen fija y las estrategias para el análisis, lectura e interpretación de imágenes fotográficas.

Se explicó que la fotografía como imagen fija es una puesta en escena de un suceso, un sujeto, un espacio con una carga más o menos referencial. Esta imagen está materializada por los medios de expresión, las técnicas de producción, los soportes, etc y esto constituye el significante. Mientras que los modos de expresión, los códigos y convenciones visuales, los paradigmas representacionales del momento en que se realiza la imagen y los que la producen constituyen el significado.

La imagen fotográfica como sistema convencionalizado de representación visual, supone la utilización de diversos dispositivos visuales. Cada imagen es creada de acuerdo a

convenciones formales que definen las ‘manipulaciones legítimas y distorsiones permisibles a las que puede ser sometida en su producción.

La idea de dispositivo alude a mecanismo, al conjunto de elementos conceptuales y materiales que maneja el productor, como operador, engarzados de tal forma que generan una imagen con una estética específica.

El procedimiento visual sería el ‘acto de ordenar’, de disponer algo en el desarrollo de una actividad, es decir, el conjunto de acciones y pasos que sigue un productor para ordenar los elementos visuales que participan en la producción de su imagen. Cómo ordena y opera con aquellos códigos y convenciones que participan en la producción de una determinada imagen

La imagen como sistema convencionalizado de representación puede ser leída e interpretada desde dos niveles: denotativo y connotativo

A nivel denotativo, sería como realizar una primera lectura de la imagen, advirtiendo el sentido, el significado generalmente universal de la misma; ejemplo: aurora = significa parte del día a la salida del sol, fuera de “cualquier contexto” es un “texto objetivo”.

A nivel connotación: sería como una segunda lectura “mas subjetiva”, individual o colectiva donde se ponen en juego los imaginarios, la historia personal, etc.

A nivel denotativo, sería realizar una lectura objetiva donde intervendrían los elementos básicos de la imagen y los principios básicos de la imagen; es decir, sus características.

Otro aspecto importante a atender es el contexto de circulación, esto refiere a ¿dónde circula la imagen? y a ¿Quién la visualiza?.

Los participantes del taller advirtieron que la imagen adquiere determinadas significaciones dependiendo del contexto donde está siendo mirada, leída, interpretada.

Participante 2 dice que “*considera que siempre en la escuela se hizo una lectura subjetiva de las imágenes fotográficas, porque la otra lectura, no mucho conocen*”

A lo largo de las capacitaciones fuimos viendo que las modalidades de construcción de las identidades de los otros diferentes, en este caso de los indígenas, materializadas en las imágenes fotográficas analizadas nos ofrecen un cierto tipo de indígena.

Los participantes acordaron que esas fotografías fueron tomadas en un momento de la historia, por lo tanto, están teñidas de los ideales de la época, para presentarlas a los europeos. Pero los educadores que se desempeñan en escuelas con población indígena deben enseñar usando esas imágenes, para que el alumno adquiriera conocimientos acerca de sus antepasados, buscando que se conozca, se interprete a partir de observar las mismas, y no quedarse en discursos reduccionistas, que no benefician a nadie.

### **Breves conclusiones de la tercera jornada de capacitación**

En este taller de capacitación se buscó formar espectadores críticos que sepan correrse del lugar predeterminado para posicionarse en un espacio crítico, para sacar a las fotos de su carácter de registro de las situaciones, así como su dimensión de documentos de costumbres y rituales para constituirse en una expresión visual cargada de interpretaciones.

Las lecturas de las imágenes tanto a nivel denotativo como connotativo nos permitieron “instalar la desconfianza” acerca de la confiabilidad de la fotografía respecto de su visión analógica de la realidad, para entender a las fotografías no como un mero registro de la realidad sino como un sistema convencionalizado de representación visual que tiene sus particularidades específicas. Como todo sistema se construye y se materializa de acuerdo a dispositivos y procedimientos visuales específicos de lo fotográfico, manejado por un operador, en este caso el fotógrafo.

Los participantes señalan que en las fotos 1, 2, 4 5, 6 y 7 hay una suerte de “*intención de mostrar al indígena pobre, desnutrido*”

La fotografía, vista como artefacto cultural puede llegar a tener varias connotaciones, ya que una de sus principales características es producir y difundir significados. Los significados y lecturas de imágenes pueden ser contingentes dependiendo del contexto en que está siendo interpretada/observada. Por ello nos pareció interesante reflexionar y conocer acerca de las prácticas de representación que preceden, circulan y condicionan una imagen fotográfica.

El participante 8 hizo referencia a que: “*este tipo de imágenes no son de propiedad del indígena, que seguro que ningún indígena las posee, por lo tanto el contexto donde circula es ajeno al indígena y las lecturas también.*”

Participante 3 dice que *“le parece muy interesante mirar las fotos y producir sus propios significados”*.

El grupo realizó la siguiente advertencia: la mirada generalmente puede estar cargada de prejuicios, de formas de interpretar el mundo que provienen de la cultura, del imaginario social como producto de la interacción social, del contacto con los demás. Frente a ello será necesario plantarnos la necesidad de mirar sin manchar, de tener una mirada limpia, de realizar nuestras propias interpretaciones.

Docente 2 dice: *“como docentes nosotros debemos enseñar a mirar a nuestros alumnos, darles las posibilidades que ellos miren y construyan sus propias interpretaciones acerca de lo que ven” y a partir de allí mostrarles enseñarles otros aspectos del indígena que desconoce”*.

Docente 1 dice que *“sin dudas la responsabilidad nuestra como educadores es mucha pues debemos enseñar a mirar a nuestros alumnos pero desde sus propias miradas”*

En general, los participantes valoran la posibilidad de haber tenido este tipo de experiencia que les permitió, como dicen ellos, *“ver con sus propios ojos, y realizar sus lecturas e interpretaciones”*.

### **Taller de producción didáctica n° 3:**

Se busca realizar aportes respecto de las posibilidades que ofrece la imagen fotográfica como portadora de significados y conocimientos.

Los interrogantes iniciales planteados fueron:

¿A qué tipo de conocimiento pueden dar lugar las imágenes?

Observar las fotografías, encontrar similitudes y diferencias, aspectos comunes y diferentes.

Reconstruir situaciones, imaginar actividades, modos de ser y de actuar, que relacionen personajes contenidos de las conversaciones, intenciones a partir de las imágenes.

Realizar un punteo de posibilidades que ofrece la imagen como portadora de significados y productora de conocimiento.

Los participantes han observado que las imágenes pueden permitirles una posibilidad de aprender, o de re-aprender. Por lo tanto, tienen un alto potencial educativo, como modo de conocer a través de ella los modos de vida, costumbres, tradiciones de los indígenas.

Participante 2 nos dice que: *“con esta posibilidad que nos dio la profesora responsable del proyecto, aprendimos a mirar de otra manera”*.

Participante 4 nos dice que *“al mirar las imágenes le permite pensar en los modos de vida del indígena y cómo vivían en esa época, establecer comparaciones. Como educadores, estas imágenes deben ser usadas en las escuelas para enseñar a través de ella, diferentes contenidos educativos y sobre todo enseñar a los alumnos a ser críticos de lo que ven”*

Docente 3 dijo que *“estas fotos tienen un potencial educativo porque a través de ellas se puede generar propuestas didácticas interdisciplinarias, que nos permitan conocer tal como dice nuestro currículo: la lengua, la cultura, la historia, el arte, las formas de pensamiento de estos pueblos y dejar de lado esa mirada reducida de indígena pobre”*.

En relación a las imágenes que muestran un acercamiento entre indígenas y criollos tales como las fotos n° 3, 9 y 10 nos permiten poner en escena y en tensión el concepto de interculturalidad, que expresa un modo de relación diferente entre culturas y sujetos, a partir de generar una relación basada en el diálogo, en el encuentro y en condiciones de igualdad.

Los participantes advirtieron que *“no habrá habido una relación de igualdad en esa época, seguro existió el sometimiento, por lo tanto no puede hablarse de una relación intercultural en condiciones de igualdad”*

Participante 5 dice que *“en la actualidad las relaciones con el otro, con los otros siguen siendo conflictivas, pero como sociedad debemos apuntar a la integración social.”*

Se acordó en la necesidad de que podamos generar, a partir del uso de las imágenes en el aula, estrategias de inclusión, que no anulen la identidad de cada alumno, sino por el contrario que se reconozca, valore y fortalezca la identidad a partir del intercambio con el otro.

Los participantes señalaron que las imágenes observadas posibilitan el surgimiento de nuevos procesos de reapropiación, y de construcción de identidades.

La escuela, adoptando el enfoque intercultural, aportará al fortalecimiento de las culturas y dará la oportunidad para una recreación de la identidad, poniendo en cuestión permanente la dicotomía “civilización-barbarie”, integrado-desintegrado.

Docente 3 dice *“para ello nosotros debemos enseñar a mirar, dando a nuestros alumnos nuevas oportunidades para que ellos puedan expresarse con sus propias palabras”*

Participante 6 nos dice *“implica dejar el lugar cómodo que teníamos y proponer nuevas lecturas, porque si bien, era reducido la forma en cómo nos veían, nosotros también estábamos cómodos con esas lecturas, ahora debemos proponer otras lecturas, más abarcativas y complejas”*

Se entendió que, adoptar en la enseñanza un enfoque intercultural, implica adoptar una actitud diferente a la sostenida hasta el momento.

Al respecto Zuñiga Castillo<sup>33</sup> nos dice: “... concebimos a la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo, que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad...”

A partir de acordar con estos sentidos, se realizó un punteo de lo que las imágenes pueden producir y aportar en las aulas, trabajando alrededor de conceptos tales como: discriminación, identidad, cultura, diversidad, lenguas, costumbres, tradiciones, para ser abordados desde la singularidad de cada cultura presente en las aulas.

- nos permiten la identificación de diferentes tradiciones y pautas culturales, estilos de vida, vivencia presente en las comunidades indígenas
- identificar historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.
- Sistematizar las producciones culturales como relatos, cuentos, dibujos, historia de vida, juegos, etc.
- indagar acerca del sistema de producción existente en las comunidades como la agricultura en pequeña escala, la cría de ganado y los procesos de comercialización.

---

<sup>33</sup> Zuñiga Castillo, Z.:(1995): Educación Intercultural para los Peruanos. En: Revista Tarea, Lima Perú.

- conocer los usos de la tierra para la producción y el sustento de las comunidades, por ejemplo el cultivo del cerco; cabe aclarar que el cerco es construido por los hombres de las familias para cuidar las producciones y asegurar una buena cosecha de los cultivos como el maíz, el poroto, el maní, etc.

También se podrá trabajar contenidos actitudinales referido a valores, como el reconocimiento y respeto a los ancianos como referentes y fuentes de sabiduría y transmisores de los valores más primigenios.

- indagar sobre el sistema de salud, las prácticas curativas en las comunidades, el uso de plantas medicinales.
- conocer los sistemas de construcción de vivienda, los regaderos, y las prácticas asociadas a la ubicación de las mismas en beneficio de la comunidad.
- identificar la diferente etnia, culturas y lenguas que están presentes en la comunidad, en la región, en el país y en el mundo.

Seguendo a Sánchez (2009) se pueden conocer utilizando relatos de indígenas los diferentes modos de vida, conformación de matrimonio, la alimentación, las costumbres y las fotografías pueden colaborar en este sentido, ya que a través de ella se pueden generar diferentes instancias de aprendizajes.

### **Breves conclusiones del taller de producción didáctica n° 3**

Este taller de producción nos acercó mucho más a las aulas, pues a partir de las imágenes y el punteo realizado que mostró lo que las imágenes posibilitarían en el aula, nos planteamos una indagación de los contenidos que podían ser desarrollados utilizando las mismas como estrategia de conocimiento.

Participante 7 aportó que *“se siente satisfecho en haber aprendido a mirar y que considera que utilizar las imágenes fotografías en el aula generará aprendizajes nuevos, que antes no se había planteado como posibilidad”*.

Se vio la necesidad de que, en las Instituciones educativas, se vaya instaurando una nueva dinámica de análisis y reflexión sobre las prácticas pedagógicas, de las acciones que se realizan para aprender, asumiendo el compromiso de revisar, criticar y aportar al desarrollo de propuestas educativas significativas.

Participante 1 dijo que vimos que *“usando las imágenes podemos desarrollar un currículo integral que supere la visión histórica, tradicional y prejuiciosa del indígena”*

Será necesario un planteo de cambios de actitud de los docentes y en la formación, teniendo presente que el currículo en escuelas interculturales exige adoptar un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, con consenso y toma de decisiones que representen los intereses de todos. Para aplicarlo, es imprescindible una actitud escolar diferente de la existente, y otra mentalidad de los actores, docentes, padres, alumnos y comunidad.

Docente 2 dice *“esto supone un cambio de actitud de parte de todos, dejar de lado las visiones parciales acerca del indígena y construir nuevas interpretaciones que realmente nos representen”*.

Se entendió que adoptar una postura intercultural ayuda a pensar en el educando real y concreto y no en un ideal, posibilita precisar aquellos objetivos, contenidos y metodologías más relevantes y pertinentes para los diversos tipos de alumnos y permite que esos alumnos logren construir una imagen positiva, en la medida que descubren que el sistema educativo reconoce su identidad, la acepta y la oficializa. De esta manera los niños y jóvenes se reconocen en los contenidos, en los textos y en los diversos recursos pedagógicos utilizados por el docente.

Participante 9 dice que *“utilizar las imágenes de este modo, permitirá a los docentes y alumnos aprender de modo significativo y relevante, lo importante es que lo realizaremos usando nuestras propias palabras e interpretaciones, no nos olvidemos de nuestra lengua”*

Docente 3 advirtió acerca de *“la necesidad de conocer la propuesta curricular bilingüe intercultural, para desarrollar a partir de ella una enseñanza que responda a las exigencias y necesidades educativas de los alumnos de las comunidades indígenas”*

Docente 1 dice que *“para pensar una propuesta significativa debemos pensarlo desde las lenguas que se hablan en la comunidad, pues la lengua determina una forma de pensar”*.

#### **Taller 4: Vinculaciones entre Fotografía y Patrimonio.**

Para explorar las posibilidades de las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural se desarrolló una jornada de formación y de producción didáctica.

**Cuarta Jornada de capacitación:** Fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural. Aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica

#### **Objetivos:**

- ✓ reconocer a las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural y social de las comunidades indígenas.
- ✓ elaborar aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica que permita pensar en cursos de acción posible usando la fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio de las culturas originarias.

En esta instancia formativa de capacitación fue necesario abordar el tema de Patrimonio cultural para luego reconocer a las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural y social de las comunidades indígenas.

En relación al patrimonio, se entendió como una selección de los bienes culturales, está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente, remite a símbolos y representaciones, a los lugares de la memoria, es decir, a la identidad. Remite a una realidad icónica (expresión material), simbólica (más allá de la cosificación y la objetualidad) y colectiva (expresión no particular, sino de la experiencia grupal)

Se caracterizó al patrimonio como: refuerzo identitario. Instrumento formativo. Posibilidad de desarrollo de una política cultural de calidad. Instrumento de justicia social y de calidad de vida. El Patrimonio, utilizando la expresión de Bourdieu (1999), es un capital simbólico vinculado a la noción de identidad. Es decir, debe ser protegido no tanto por sus valores estéticos y de antigüedad, como por lo que significa y representa.

*El participante 2: expresó que le gustaría que las escuelas enseñen todo lo que tiene que ver con territorio, legislación, con los pueblos indígenas así no se pierde la cultura, como pasa ahora en varias comunidades se perdió la lengua.*

Se explicó la clasificación del patrimonio cultural en tangible e intangible. El patrimonio inmaterial refleja la cultura viva, y entre otros referentes comprende las costumbres y tradiciones y las prácticas y hábitos sociales, las prácticas relativas a la naturaleza, la medicina tradicional, los rituales y las fiestas, los saberes, los conocimientos, las lenguas y expresiones verbales, todos los géneros de la tradición oral, la música, el baile, la danza, las artes narrativas, las cosmologías y los sistemas de conocimiento, las creencias, los valores, etc que constituyen la expresión de identidad de un pueblo o grupo étnico o social, en suma, sus formas de vida.

Los tres docentes indígenas presentes sostuvieron que: *“...es necesario combinar las sabidurías indígenas con otras formas de producción, así podríamos obtener mejores resultados”*.

En relación al papel del patrimonio como alternativa de progreso económico y socio cultural de la comunidad será posible a través de la implementación de proyectos que promuevan un desarrollo equilibrado y no agresivo de la oferta cultural y turística procurando una buena calidad de los servicios. Es evidente que el patrimonio no se encuentra aislado del contexto socio-económico y territorial, sino interrelacionado con el resto de las actividades humanas y, por lo tanto, es posible su promoción socioeconómica en base a una utilización de los recursos y un marco de desarrollo sostenible y endógeno, respetuoso del entorno y que procure incrementar el producto interior por la vía de las actividades tradicionales y la creación de nuevos servicios vinculado al patrimonio y al turismo. De esta manera, al ofrecerse como un sólido producto turístico, se consolida como fuente de riqueza y factor de desarrollo local.

En este marco el patrimonio local, representa un elemento clave como un instrumento de desarrollo capaz de integrarse en la política de planificación territorial, generador de bienestar, motor de crecimiento económico y creación de puestos de trabajos.

Tal como sostiene Castells Valdivielso<sup>34</sup>, el patrimonio tiene que gestionarse con el fin de su protección para futuras generaciones. Aunque existe un abanico de normas y leyes para su protección y conservación, nuestro patrimonio ha estado hasta hace poco tiempo lejos de ser correctamente protegido y adecuadamente utilizado desde el punto de vista social.

Una de las estrategias es la Interpretación, como arte de explicar el sentido y significado de un lugar que se puede visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio. Se encuentran en ella cuatro finalidades: social, cultural educativa y turística y el objetivo de provocar en la comunidad su reconocimiento y uso social.

Carrier (1989) habla *de productio patrimonial* para hacer referencia al patrimonio que se protege, evitando su destrucción, para ser consumido. Deja de tener valor por sí mismo, se le da un valor en cuanto a su utilización social, al servicio de la población como signo de calidad de vida para los ciudadanos.

#### **Breves conclusiones jornada de capacitación n° 4**

Por gestión del patrimonio se entendió al conjunto de actuaciones destinadas al conocimiento, conservación y difusión del patrimonio, que necesariamente deberá ligarse con las necesidades y demandas de la sociedad. La gestión involucra tres momentos claves: planificación, control y difusión.

Respecto de las posibilidades que ofrece el patrimonio en los diferentes niveles del sistema educativo son múltiples, ya que permite que los alumnos puedan generar aprendizajes que parten de la valoración de sus culturas, lo que lo hace más pertinente, mejora los resultados académicos enseñando desde la perspectiva de los alumnos, es decir, desde aquellas cosas que les resultan cercanas, como su historia personal, su casa, su familia, acercarlos al

---

<sup>34</sup> Castells Valdivielso, M: Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a partir de la Interpretación en:  
[http://www.equiponaya.com.ar/turismo\\_cultural/congreso/ponencias/margalida\\_castells2.htm](http://www.equiponaya.com.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm) [consulta 18/06/2015]

conocimiento de sus vivencias, sus tradiciones, a aspectos o lugares de la memoria, conociendo y valorando su propia historia para luego transmitirla y compartirla.

Docente 1 dice que *“en las escuelas venían enseñando el tema del patrimonio, pero no con esta profundidad y claridad, es un tema interesante”*.

Todos coinciden en señalar que los docentes son, en la práctica, los principales encargados de transmitir esta realidad y brindar los espacios necesarios que permitan el análisis y la valoración del patrimonio cultural. Dado que la gestión del patrimonio cultural se caracteriza por incluir una gran diversidad de áreas temáticas en las que se ha profundizado y actuado de manera muy intensiva y que, además, han generado gran cantidad de información.

El nuevo posicionamiento de la escuela en la sociedad, una escuela que abre sus puertas y sale a descubrir su entorno desde una actitud participativa que le permite incorporar conocimiento e interactuar con instituciones, hechos y personas que hasta no hace mucho tiempo le eran distantes y ajenas es una actitud positiva y necesaria ya, que de esta manera, educadores y educandos, acceden a un caudal de saberes y vivencias que por sí solo, según las metodologías tradicionales, no tendría. Así la escuela, que se enriquece con el potencial que estas instituciones y la sociedad ofrecen, comienza a interpretar y a formar parte activa de su entorno cultural.

Por último, se hizo hincapié en la fotografía como patrimonio de las comunidades indígenas, se realizó un abordaje crítico respecto de su uso, producción y circulación y se re-significó su valor educativo como fuente de conocimiento de las culturas indígenas.

Participante 1 nos dijo que *“no tienen las comunidades estas fotos. Sería interesante poder mostrarlas, así pueden observarlas e identificarse con ellas.”*

La imagen fotográfica posee un alto valor en tanto permite promover el conocimiento sobre sí mismo, conectar pasado y presente, la historia cultural y social, fortaleciendo en los sujetos un tipo de pensamiento que lleva a reforzar su identidad cultural.

#### **Taller de producción didáctica n° 4**

Se partió de algunos acuerdos respecto de que el patrimonio cumple una función identificadora. Que los bienes patrimoniales constituyen una selección de los bienes culturales.

Que el patrimonio está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente, remite a símbolos y representaciones, a los lugares de la memoria.

Las imágenes son poderosos vínculos de transmisión de ideas, valores emociones

A partir de estos sentidos se solicitó a los voluntarios:

- Elaborar acciones de Activación del patrimonio cultural fotográfico, dando centralidad a las imágenes sacándolas de su lugar subordinado, para dar lugar al pensamiento, la imaginación y la creación

Propuesta elaborada: Diseño de un proyecto de Activación del patrimonio cultural usando fotografías.

Cabe aclarar que el proyecto fue elaborado por los participantes del taller siguiendo las orientaciones de la responsable del proyecto, teniendo en cuenta los aportes teóricos recibidos en los talleres y contando con los aportes de cada uno de los participantes.

El proyecto fue pensado para ser desarrollado en las escuelas primarias de la provincia donde se desempeñan los egresados del Instituto. Se ofrecerá como propuesta para implementarse en la práctica.

**Proyecto:** Aprendiendo con fotografías

### **Introducción:**

Los diseños curriculares para la educación primaria marcan como objetivos la necesidad de que los alumnos conozcan su patrimonio cultural, reconociéndose su interés cultural, político, social y educativo.

En la actualidad existe un replanteo respecto de algunos conceptos como inclusión, calidad, aprendizaje relevante, que exige a los docentes generar prácticas educativas que acerquen a los alumnos a su patrimonio, que lo conozcan, lo respeten, lo conserven y les

sirva como estímulo para la reflexión respecto de la multiplicidad cultural. A su vez construir prácticas docentes inclusivas basadas en el respeto y la valoración de las culturas. A partir de este posicionamiento, existe un marcado interés de los docentes por generar un dispositivo que permita activar el patrimonio cultural usando la fotografía como estrategia de conocimiento.

En este proyecto usaremos el término patrimonio cultural para referirnos a aquellos elementos de nuestro entorno cultural que hemos seleccionado como relevantes a la hora de definirnos e identificarnos.

### **Objetivos**

- ✓ profundizar en el conocimiento del patrimonio cultural de las comunidades indígenas a partir las fotografías como estrategia.
- ✓ adquirir competencias básicas que permita mejorar la práctica educativa y producir conocimiento acerca de su propio patrimonio.
- ✓ activar el patrimonio cultural representativo del entorno del alumno
- ✓ indagar sobre los aspectos didácticos del patrimonio que coadyuven al conocimiento y puesta en valor del mismo a través de la educación.

### **Contexto de desarrollo**

Escuelas primarias de las comunidades indígenas en la provincia del Chaco.

Tiempo: dos meses

### **Metodología**

En relación al desarrollo de políticas activas que fomenten la revitalización del patrimonio, se implementarán diferentes instancias de trabajo colaborativo donde los implicados, docentes y alumnos, podrán conocer los temas que se pueden enseñar a partir de la fotografía como estrategia de conocimiento.

Se ofrecerá ejemplos tales como el conocimiento de diferentes aspectos, como los familiares, tecnológicos, sociales, económicos, estéticos, religiosos, musicales, artesanales, otros, que constituyen el patrimonio cultural de los indígenas.

Se pondrá a disposición el corpus fotográfico que se viene utilizando en el presente proyecto y se solicitará la inclusión de otras fotos que tengan las familias entendiendo a las fotografías como patrimonio.

Se seleccionará, a modo de ejemplo, una fotografía que refleje la actividad económica que realizan los indígenas (foto N° 8).

Considerando los pasos necesarios para la activación del patrimonio se realizará lo siguiente:

Documentación (investigación, revisión de la bibliografía acerca de la economía familiar)

Luego se realizarán acciones que se funden en el conocimiento del entorno natural, cultural, realizando visitas a las comunidades, a lugares históricos, para conocer las costumbres, los saberes, el pensamiento, la sabiduría, las lenguas y todas las prácticas culturales de las comunidades indígenas como expresión de su identidad y su singularidad.

Se realizarán indagaciones en la comunidad sobre las diferentes actividades económica de las familias a través del tiempo.

Se realizarán intercambios de diferentes actividades laborales que realizan las familias antes y ahora, hombres, mujeres, niños/as, ancianos de modo que se permita la construcción colectiva de conocimiento respecto del trabajo en las comunidades.

Se realizará el reconocimiento de las actividades laborales a través de las imágenes para luego pasarlas a un soporte físico, digitalizando las imágenes a fines de su preservación.

Como parte de la actividad de difusión se realizarán exposiciones de fotografías que reflejen la actividad económica de los indígenas a través del tiempo.

Evaluación de la experiencia: para ello se tendrán en cuenta los siguientes indicadores.

- El nivel de implicación de los participantes en el proyecto
- Los logros y dificultades alcanzadas durante el desarrollo del proyecto
- El logro de los objetivos que se ha planteado al inicio del proyecto
- La sistematización de la experiencia mediante diferente soportes: papel, digital.
- La realización de muestras en las instituciones educativas de modo de socializar la experiencia, mostrar avances, informes, logrando la difusión del mismo.

#### **Breves conclusiones del taller de Producción didáctica n° 4.**

Luego de la propuesta elaborada por los participantes relacionados con la activación del patrimonio fotográfico, se ha evaluado el proceso de diseño del proyecto desarrollado y se han delineado sugerencias respecto de la gestión del patrimonio en las escuelas.

Los voluntarios han expresado que:

Entienden que la gestión del patrimonio cultural ha adquirido gran relevancia a nivel internacional, incorporándose progresivamente en la atención de sectores, cada vez más amplios, de la comunidad de la provincia del Chaco.

Sostienen que en la actualidad se plantea una nueva imagen del patrimonio cultural, en la cual éste es respetado, investigado y puesto en valor. La esencia del pensamiento actual es “cultura para todos”. Cultura entendida desde una concepción moderna en la que la calidad de la oferta debe superarse paso a paso y a cada instante. Como consecuencia de este nuevo modelo, la actividad cultural ha comenzado a transformarse en el eje de políticas de estado (en todos sus niveles) en las que la educación se constituye en el motor más destacado.

Será necesario integrar al patrimonio cultural a la educación no sólo para complementar la enseñanza con otros modos de aprender como: visitas a sitios históricos, dedicados a la preservación de la herencia histórica cultural, sino en crear una conciencia de la identidad y la formación de valores en las nuevas generaciones para que, de este modo, se respete por igual lo construido como las tradiciones.

Participantes 3 dice *“que aprendimos que el patrimonio nos identifica y nos une como indígena, debe gestionarse en el aula su enseñanza”*

Ofrecer desde las instituciones educativas acciones de comunicación y conocimiento y la práctica del arte buscando una mayor acercamiento/reconocimiento del patrimonio cultural y una mejor comprensión del mundo.

Rescatar el patrimonio fotográfico presente en las familias para ofrecerlas como estrategias de conocimiento, que permita el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, así como el conocimiento de los diferentes estilos de vida.

Docente 3 dice: *“será importante realizar un relevamiento de las fotografías antiguas de nuestras familias, así armamos un archivo con ellas”*.

Si bien las imágenes fotográficas observadas ofrecen una visión de la manera en que la sociedad ha mirado y retratado a los indígenas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX constituyen una valiosa oportunidad para realizar un ejercicio de nuevas lecturas que permitan un mayor conocimiento de la memoria, la historia, las tradiciones, costumbres de los indígenas en el presente siglo y que superen esa mirada hegemónica y estereotipada acerca del indígena.

### **Taller n° 5 . Estrategia de enseñanza y usos didácticos de la fotografía**

Para formular cooperativamente los estrategias de enseñanza que permitan construir propuestas didácticas utilizando fotografías se ha desarrollado la jornada de formación n° 5 y talleres de producción didáctica.

### **Jornada de capacitación n° 5**

#### **Objetivos**

- formular cooperativamente estrategias de enseñanza con las fotografías, de tal manera que contribuyan a generar un mayor conocimiento del patrimonio cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco.
- comprender la enseñanza en claves del desarrollo de competencias como docentes o docentes en formación
- elaborar secuencias didácticas y propuestas de activación del patrimonio, utilizando la fotografía como estrategia de conocimiento.

En un primer momento, han recibido aporte teórico respecto de la enseñanza por competencias y un modelo de planificación de la secuencia didáctica.

Facilitados por una presentación visual la responsable del proyecto presento tres definiciones de competencias y se acordó una a los fines de la realización de éste proyecto.

*“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*

DESECO (Definition and selection of Competences) de la OCDE (2002)

También puede ser entendida como la *“Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos. Saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.”* (Perrenoud, 2004)

*Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia formativa y no formativa que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.”* (OIT, 2000)

Para el desarrollo de este proyecto, se entendió por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional, anclado en una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. No se trata de una mera suma de capacidades, sino que constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño Profesional y la consecución de las actividades involucradas.

Tal como sostiene Le Boterf (2001), una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandole un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes

documentales, redes de experiencia especializada, etc.) Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

Se explicó también que en el marco de la propuesta realizado por la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas tales como: la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico, para tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, para aprender a aprender, competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Los participantes se mostraron muy interesados por esta nueva forma de entender y pensar la enseñanza.

Entre las opiniones se registraron las siguientes:

Participante 1 expresa que le parece novedoso esta manera de entender la enseñanza porque se pone el acento en los aprendizajes de los alumnos.

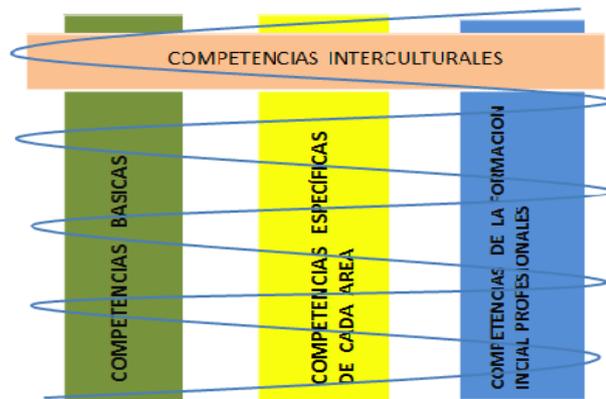
Participante 2 dice que pensar la enseñanza en términos de competencias, entiendo que pone la atención en los procesos que el alumno desarrolla en su aprendizaje, ya que según entiendo, una persona competente es aquella que sabe actuar, resolver situaciones y eso se pone en evidencia en sus saberes.

Docente 2 aporta que pensar la enseñanza de competencias implica que, los docentes pongamos la mirada en el alumno, por lo tanto, debemos atender a los procesos que los alumnos desarrollen.

Docente 3 nos dice que relacionando con las fotografías, entiendo que serían los alumnos quienes deberán explicar, señalar lo que observan y no esperar que los docentes les expliquen o le digan las respuestas o lo que tienen que ver.

La responsable del proyecto les presentó una matriz de sentido, de elaboración propia, para pensar la planificación didáctica en términos de competencias, vinculando las competencias básicas, específicas, profesionales, e interculturales en las prácticas de enseñanza en el contexto de educación intercultural bilingüe.

### **Matriz de Sentido.**



Este gráfico busca explicar los tipos de competencias y su inter-relación en los procesos de aprendizaje.

Las competencias básicas, suponen una combinación de habilidades, capacidades cognitivas, incluye destrezas para manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelve una persona. Hacen referencia a los aprendizajes imprescindibles que todo alumno debe alcanzar. Son las competencias que debe desarrollar todo alumno para poder lograr su realización personal y ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Además de considerar las competencias básicas, se debe tener en cuenta las competencias específicas, éstas hacen referencia a las competencias propias de cada área o disciplina. Considerando que cada disciplina posee un estilo de trabajo y de conocimiento, refiere a las competencias que resultan necesarias para dominar un determinado conocimiento.

Por otra parte, las competencias propias de la formación inicial, las profesionales, aquellas inherentes al profesional de la educación, son necesarias para garantizar el desempeño del docente. Dentro de las competencias profesionales se puede diferenciar las siguientes competencias:

a) competencia didáctica: es la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes,

en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos;

b) planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar los saberes disciplinares;

c) manejo didáctico de la TIC: hace referencia al uso didáctico de los recursos de enseñanza aprendizaje;

d) reflexionar sobre la propia práctica: es entendido como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional;

e) competencia evaluativa: remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para buscar los indicadores que referencien lo que el sujeto ha logrado;

f) competencia meta-cognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario;

g) establecimiento de vínculos interpersonales con otros: enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos-docentes comunidad, etc. los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Por último, las competencias interculturales, cuyo abordaje sería de modo transversal, hacen referencias a las competencias que se ponen en juego a partir de la inter-relación con los demás, implica apertura para involucrarse activamente en el diálogo de saberes, de conocimientos y prácticas, habilidad para gestionar las reacciones ante los estereotipos y prejuicios adquiridos, para adaptarse a nuevas maneras de pensar, comportarse e interactuar, comprender a las otras culturas, implica una actitud flexible hacia la diversidad cultural.

Docente 1 expresó que esta matriz de sentido le permite adquirir una visión holística de las competencias que todo docente debe desarrollar, que este cuadro constituye una buena síntesis.

Participante 1 aclaró que el trabajo que veníamos haciendo en las aulas atendía a un tipo de saber, hoy estamos pensando en un trabajo más integrador.

Participante 4 dijo que este proceso sin dudas, genera cambios en los procesos que se venían desarrollando y como docentes indígenas no debemos desconocer, porque para nosotros es una nueva oportunidad para pensar la calidad de los aprendizajes.

Docente<sup>3</sup> recalcó la importancia de que los alumnos sean los protagonistas en los procesos de aprendizajes, pensando en las estrategias, veo que las fotos serán una manera diferente de aprender, buscando ellos mismos interpretar lo que ven, y esto se relaciona con la capacidad del pensamiento crítico que deben adquirir.

Presentadas los tipos de competencias, la responsable del proyecto presentó un modelo de planificación de secuencia didáctica enmarcada en el enfoque por competencias, recordando que una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.<sup>35</sup>

La secuencia didáctica “...son, sencillamente, un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y de evaluación, que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos..” (Tobón & Tobón, 2010. pág 20).

Las secuencias didácticas concretan los contenidos didácticos del programa, de las unidades didácticas, planificación anual (planteado en términos de aprendizaje) en períodos temporales más acotados: una semana, una quincena, un mes, dos meses. No hay tiempo máximo y mínimo, su extensión depende de los propósitos de enseñanza que se ha planteado el docente.

Se explicó que las capacidades / competencias no se desarrollan de una vez y para siempre, se acceden a ellas en distintos grados de desarrollo o niveles. Ya no se piensan a los contenidos didácticos como escindidos en tres dimensiones (lo conceptual, procedimental y actitudinal) sino como capacidades y saberes integrados. El contenido se transforma en

---

<sup>35</sup> Para ampliar sobre las capacidades se puede consultar los distintos documentos de la colección de UNICEF: “Una escuela secundaria obligatoria para todos”, disponibles en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10848.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm).

competencia cuando el alumno se apropia de ellos y los integra a sus esquemas de acción, constituyendo así, herramientas que le permiten actuar sobre la realidad para resolver problemas cotidianos.

De acuerdo con Zabala<sup>36</sup>, las actividades de la secuencia didáctica deberían tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o propósitos generales:

- indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- que estimulen la autoestima.
- de ser posible, que posibiliten la autonomía y la meta-cognición.

Docente 1 expresa que en este enfoque por competencias los saberes que los alumnos van a desarrollar, integraran los diferentes tipos de contenidos que antiguamente diferenciamos como: los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Participante 2 destacó la importancia de modificar las estructuras viejas de planificación, entender que es necesario realizar un buen diagnóstico del grupo de aprendizaje

Docente2 dijo que esto supone un cambio de mirada, involucra necesariamente pensar en el alumno.

Participante 3 señaló que como docente en formación le ofreció esta capacitación una valiosa oportunidad para pensar la enseñanza en el contexto de diversidad, que significa un nuevo modo de abordar la enseñanza porque el foco está puesto en el aprendizaje, en el alumno.

### **Breves conclusiones de la quinta jornada de capacitación**

---

<sup>36</sup> Zabala, M., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea

En esta jornada de capacitación orientada por la responsable del proyecto, los docentes y alumnos participantes han abordado el proceso educativo desde enfoques centrados en el aprendizaje. Dado que uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades actuales es el hecho de que el conocimiento se ha convertido en uno de los valores más importantes, incluso podría decirse, que el valor de una sociedad está representado por el nivel de formación de sus ciudadanos. Frente a esta exigencia, como grupo de investigación, entendimos que es necesario aprender continua y sistemáticamente de manera que las competencias no se vuelvan obsoletas.

Las necesidades sociales e individuales demandan nuevas cualidades en los individuos, se requiere de la creatividad, de enfoques diversos, de capacidad de resolución de problemas, de flexibilidad de pensamiento. Las instituciones educativas y los docentes tenemos la responsabilidad de generar las condiciones que permitan que los alumnos logren aprendizajes relevantes, que puedan insertarse social y profesionalmente al contexto socio-cultural cada vez más exigente, complejo y cambiante.

Como señala Delors ya no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficiente y adecuado, pensando que le será útil durante toda la vida, necesita estar en condiciones de aprovechar y utilizar las diversas oportunidades que se le presentan para: actualizar, profundizar y enriquecer ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un nuevo mundo en constante cambio.

### **Taller de producción didáctica n° 5: Usos didácticos de la fotografía**

#### **Objetivo:**

- explicar usos didácticos que se les puede dar a las imágenes fotográficas en el aula.
- generar secuencias didáctica que utilicen a la fotografía como estrategia de conocimiento.

En el taller los participantes realizaron la producción de secuencias didácticas. Se han realizado varias secuencias, se ha probado su implementación con los alumnos de segundo año del instituto, resultando para la gran mayoría secuencias pobres o preliminares. Frente

a esta situación, el grupo de voluntarios decidió elaborar una secuencia didáctica y llevarla adelante aprovechando que, en la semana anterior al día de la diversidad cultural (12 de octubre), las escuelas del medio solicitan al Instituto CIFMA el desarrollo de charlas, clases alusivas, lecturas de relatos, cuentos, que hagan referencia a los indígenas, su cultura su historia, etc. Esto, fue una oportunidad para que el equipo pudiera poner en marcha lo planificado en conjunto.

La secuencia didáctica que se presenta: Una nueva mirada acerca de nos-otros, hace foco en dos temas relevantes Patrimonio e Identidad.

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA: Una nueva mirada acerca de nos</b>		
<b>Datos Institución</b>	Instituto de Educación Superior CIFMA	
<b>Área /Disciplina Curricular</b>	Ciencias Sociales.	
<b>Datos del curso destino</b>	Tercer Ciclo	División: séptimo
<b>Responsables</b>	Estudiantes voluntarios	
<b>Propósitos</b>	<p>Propiciar situaciones de enseñanza utilizando fotografías de tal manera que cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco.</p> <p>Generar un espacio colectivo y colaborativo que posibilite el conocimiento producción, identidad de los indígenas de principio de siglo XX.</p> <p>Señalar los principales componentes de la cultura que definen la identidad p</p>	
<b>Objetivos</b>	<b>Capacidades Aprendizajes</b>	<b>Tareas – Actividades</b>
<p>Conocer el patrimonio fotográfico indígena y realizar lecturas de las mismas.</p> <p>Identificar al patrimonio fotográfico como fuente de conocimiento de su pasado y presente.</p> <p>Conocer las características principales de las</p>	<p><b>Comprensión lectora:</b> leer y a su vez identificar a través de la lectura los personajes del relato y realizar análisis de personajes y acciones.</p> <p>Resolución de problemas: Reconocer los procesos de construcción de la Identidad indígena en el contexto de colonización y de relación inter-étnica.</p>	<p>Motivación: diálogo abierto respecto de título de la secuencia. Recuperación de saberes previos acerca de lo que saben respecto de los indígenas ¿cómo, dónde habitan, sus costumbres, sus formas de vida?, etc</p> <p>Registro en el pizarrón de las ideas, saberes de los alumnos respecto del tem</p> <p>Desarrollo: Presentar diferentes fotografías de indígenas.</p> <p>Solicitar a los alumnos que observen las mismas y conversar acerca de lo que observan, destacando las costumbres, el trabajo, la relaciones con los demás, etc</p> <p>Seleccionar las fotos 8 y 9</p>

<p>formas de vida de los indígenas de principios de siglo XX.</p> <p>Revalorizar la persona del indígena a partir de un mayor conocimiento de sus costumbres, leyendas, tradiciones, valores.</p> <p>Contribuir al desarrollo de una Identidad personal y colectiva.</p>	<p>Explicitar las problemáticas que se generan en torno a la identidad a partir del encuentro con otro diferente.</p> <p>Interpretación de imágenes:</p> <p>Interpretar a través de diferentes imágenes la realidad indígena de principios de siglo XX, logrando una representación semántica del contenido: lo que la imagen dice y le dice al observador y pragmática: por qué y para quien lo dice.</p> <p><b>Producción de texto :</b>          Producir textos donde describan y/o expliquen, los significados que los alumnos atribuyen a las fotografías seleccionadas y los saberes que han podido construir.</p> <p><b>Trabajo con otros:</b> Socializar las impresiones de los alumnos respecto de los modos de vida de los indígenas de principio de siglo, la relación con el entorno, los modos de producción, la relación con el blanco y la identidad en el contexto de relación inter-étnica.</p> <p>Socializar las diferentes visiones de los alumnos respecto de la construcción de la identidad en el contexto de relaciones inter-étnicas.</p> <p><b>Pensamiento crítico y creativo</b></p>	<p>Responder: ¿quién/quienes son? ¿Qué sentimientos demuestran? ¿Qué personas perciben? ¿Qué sentimientos genera el observar esas fotos? ¿Qué conocimientos permite esa imagen fotográfica?</p> <p>Se explicará brevemente acerca de la fotografía como portadora de significado relacionado con el contexto socio cultural que interpreta.</p> <p>Para puntualizar el tema Ppatrimonio cultural de los indígenas de principio de siglo XX se solicitará: explicitar los usos y costumbres del pueblo originario con juegos, viviendas, vestimentas, religión, alimentación, artesanías.</p> <p>Realizar comparaciones entre los diversos modos de vida y de subsistencia de los indígenas a través del tiempo.</p> <p>Completar una tabla que ordene la información según corresponda (antes y ahora)</p> <table border="1" data-bbox="1082 1843 1596 1955"> <thead> <tr> <th>Aspectos</th> <th>Antes</th> <th>Ahora</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Alimentos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Religión</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aspectos	Antes	Ahora	Alimentos			Religión		
Aspectos	Antes	Ahora									
Alimentos											
Religión											



sis y discusión  
tivas sobre el  
ir nuevas  
ificquen  
nuevas

Vestimenta		
Artesanías		
Juegos		
Canciones		
Relatos		
Lengua		

Seleccionar un aspecto de su interés patrimonial e investigar sobre el mismo. Involucrar a miembros de las familias. Presentar el objeto investigado utilizando técnica libre: dibujos, maquetas, collage, galería de fotos. Hacer muestra de los trabajos realizados.

Explicar que los relatos forman parte del Patrimonio Intangible. Para abordar el tema Identidad, se utilizará el relato indígena: El Zorro Sagaz quiere volar (recopilado por Orlando Sánchez),(texto en anexo 6) con el fin de que la lectura permita abordar el tema Identidad indígena pues en el relato el zorro sagaz quiere ser lo que no es.

Se realizará análisis de los personajes. Sugerencias para el debate.

Tener pelos en el cuerpo y desear tener plumas, no es un tema menor para los indígenas? ¿Qué piensan respecto al cambio que hace el zorro, de su deseo de volar? ¿es peligroso? ¿Un zorro emplumado ¿es un pájaro? ¿Qué diferencia hay entre ser y parecer? Entre la realidad y la imagen? Entre lo auténtico y la imitación? ¿Qué significa en la tradición indígena el despertar del dulce sueño del zorro, el revivir?

**Trabajo con el material bibliográfico:** Se sugerirá material bibliográfico para que los alumnos puedan ampliar sus conocimientos respecto del/los tema/as desarrollados.

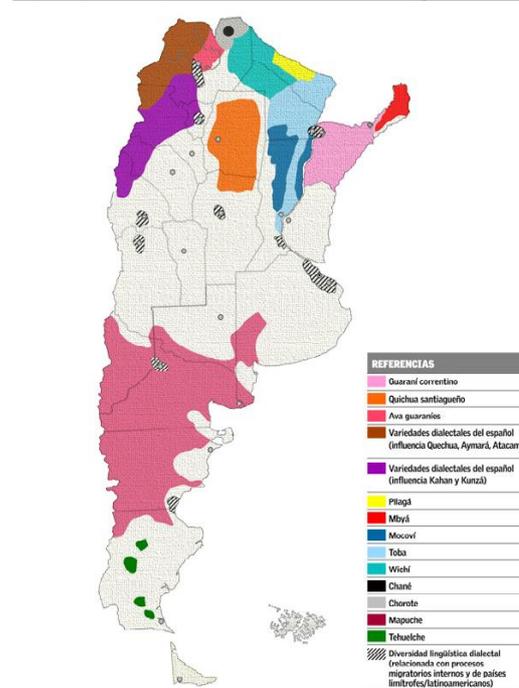
Se sugiere ingresen al sitio [www.youtube.com](http://www.youtube.com) y en su buscador escriban “La guerra del fuego”. Encontraran fragmentos de una película

dirigida por Annaud. Analicen: ¿qué sucede con el fuego y qué importancia tiene para estos personajes? Describan las viviendas, la vestimenta, las herramientas, la alimentación, el lenguaje, las relaciones sociales y las funciones de los líderes de estas primeras sociedades.

**Trabajo con mapa:**

En un mapa político de Argentina los alumnos deberán señalar las poblaciones indígenas según las lenguas que usan.

Lenguas indígenas de la Argentina actual



FUENTE: Elaboración propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Mariana Consuebla (2003) "Las lenguas indígenas en la Argentina". Eudeba, Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

**Cierre de las clases:**

Utilizando la nube de palabras se entregará a los estudiantes una serie de palabras tales como cultura, patrimonio, identidad, arte, memoria, historia, etc. a partir de expresar sentimientos, estados de ánimo, perspectivas elaborarán una nube de palabras utilizando:

[http://www.imagechef.com/ic/es/word\\_osaic/](http://www.imagechef.com/ic/es/word_osaic/)

		<p>Se realizará difusión del trabajo realizado (ver anexo 8).</p> <p>Se realizará las correcciones, ajustes y recomendaciones necesarias.</p> <p>Tiempo previsto: 9 horas didácticas.</p>
<b>Contenidos disciplinares</b>	<b>Estrategias de enseñanza</b>	
<p>Patrimonio cultural y social de los indígenas del Chaco</p> <p>Identidad Indígena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Torbellino de ideas</li> <li>➤ Observación de Imágenes</li> <li>➤ Diálogos - Explicación.</li> <li>➤ Lectura de imágenes.</li> <li>➤ Investigación bibliográfica</li> <li>➤ Trabajos con mapas.</li> </ul>	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Bibliografía</b>	
<p>Capacidad de realizar lectura comprensiva e interpretar textos escritos.</p> <p>Participación grupal e individual en los diferentes momentos de las clases.</p> <p>Relacionar imagen y culturas, e interpretar imágenes.</p> <p>Producir nuevos saberes, sentidos y prácticas diversas usando las Tics</p> <p>Ubicación correcta de las etnias indígena según las lenguas en uso en el mapa de la Argentina.</p> <p>Elaboración de textos síntesis de los contenidos desarrollados.</p>	<p>Manual Ciencias Sociales de 7mo grado Editorial Kapeluz Norma.</p> <p>Acosta; E. “<i>Cultura Popular Argentina</i>” Museo del Hombre Chaqueño. In</p> <p>Altamirano, M. (1980) “<i>Historia del Chaco</i>” Edit. Dione Resistencia.</p> <p>Tisera, R. (2008) “<i>Chaco, Historia General- Provincia del Chaco, Nación</i>” Subsecretaría de Cultura del Chaco- Resistencia.</p> <p>Silva M. (2005) “<i>Mensajes del Gran Chaco</i>” Literatura Oral Indígena. Enc Resistencia Chaco.</p>	

## **Observación durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica**

Cabe aclarar que la observación estuvo a cargo de la responsable del proyecto y su desarrollo estuvo a cargo de dos participantes voluntarios.

### Primera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica

Los dos voluntarios, en adelante practicantes, ingresan al salón de clase, saludan y explican que van a trabajar juntos por el término de una semana. Explican el nombre de la secuencia de trabajo: Una nueva mirada acerca de nos-otros. Explican el sentido de esta nueva mirada en función de la semana previa al día de la Diversidad Socio-cultural. Se realiza intercambio de ideas respecto de quiénes somos nosotros y quiénes son los otros. Los alumnos se muestran expectantes, tímidos, hasta que alguien interviene diciendo *“nosotros nos sentimos parte de la sociedad, el tema es que nos aíslan, mire vivimos en barrios lejos del centro”* otro interviene diciendo *“no importa donde vivís, sino cómo y qué posibilidades tenés de seguir, de estudiar, de trabajar, de formar parte de la sociedad”*.

Los practicantes puntualizan que lo ideal es hablar de (nosotros), es decir. no separar lo indígena por un lado y los otros aparte, sino pensar en una sociedad que nos una, nos integre, pero a su vez todos podamos seguir siendo lo que somos.

Seguidamente se realizan intercambios respecto de cómo viven, cómo están conformados sus familias, sus costumbres, sus formas de vida, etc. Paralelo a las intervenciones de los alumnos un practicante iba anotando las ideas en el pizarrón.

Seguidamente se presentan diferentes fotografías de indígenas (anexo 4). Los alumnos manipulan, se muestran curiosos, interesados en observarlas, preguntan quiénes son? de dónde se sacaron esas fotos? Un alumno dice: *“son fotos muy viejas, donde se muestra que no tienen mucha ropa”*. Los practicantes solicitan que observen y que describan qué ven en esas fotografías, qué hacen las personas que están allí, con quiénes están, de qué trabajan, qué piensan, qué comen?

Los alumnos observan y entre los comentarios se destacan: *“si bien, son personas que no conocen, se parecen a muchos integrantes de sus familias:”* otros comentan: que *“...observando esas imágenes les permite conocer cómo vivían antes, y ver ellos mismos, con sus propios ojos...”* algunos hacían referencia a que *“...los indígenas usaban flechas*

*para cazar, hoy lo usan para venderlas como recuerdo del Chaco..* A otros les llama la atención la vestimenta, señalan: *“estaban semi-desnudos o desnudos como es el caso del niño de la foto n 7”*. En relación a las viviendas los alumnos comentan, *“...se ve que eran muy pobres, casas de chozas, de cueros de animales...”* establecen comparaciones entre las viviendas actuales y las que se observan en la fotografía. Un alumno aporta que *“... muchas viviendas de indígena siguen siendo de chozas como en estas imágenes.”* Observan también la presencia de artesanías como los cacharros para conservar agua y alimentos que se ve en la foto 7.

Los practicantes explican que trabajar con fotografías nos permite construir una visualidad acerca de lo que vemos, que las fotografías son portadoras de significados, que esas fotos fueron tomadas a principios del siglo XX y que el sentido de trabajarlas en estas jornadas es que podamos Ver y expresar nuestras propias visiones de las fotos y, a su vez, se constituya en un medio, que nos permita conocer más, acerca de nosotros mismos como indígenas.

Luego se focaliza la mirada en las fotos n° 8 y 9. Los alumnos dicen que en la foto 8 ya estaban vestidos, les llama la atención la vestimenta. Un alumno preguntó. *“son indígenas o gauchos”* les llamó la atención la vestimenta, provocó risas en el grupo (la idea de indio-gauche). Se hizo referencia a que, en la actualidad, muchos de ellos trabajan de la cosecha., que van a cosechar en campos de los vecinos.

De la foto n° 9 les despertó interés la mirada seria de los hombres, no así de las mujeres que aparecen sonrientes, los pies descalzos de algunos. Observan que la mayoría de los hombres usaban sombreros, identifican a niños en la foto. Les llamó la atención la presencia de un jovencito al que rápidamente identificaron como no indígena, *“es un blanco sin sombrero”*. Otros alumnos manifestaron que *“quizás ese blanco era el jefe, y los indígenas trabajaban en su chacra, como peones”*. Destacan la buena relación del indígena con *“ese blanquito”*

Los practicantes preguntan qué sentimientos, conocimientos les permiten esas fotografías. Los alumnos responden que les permite conocer cómo vivían los indígenas antes, hacer comparaciones. Un alumno destaca que *“no hay mucha diferencia en relación a las viviendas, muchos de nuestras familias viven en casa de barro, como las de las fotos 1,2, y 4, en muchas comunidades, quizás no tanto aquí en Roque Sáenz Peña, sino en el norte*

*como en Juan José Castelli, El Sauzalito, Misión Nueva Pompeya”. Una alumna interviene diciendo que “esas fotos le permiten a ella, mostrarle cómo vivían los indígenas, de poder hacer comparaciones, de poder mirarlos, conocerlos, ver las familias, sus costumbres y que muchas cosas que usaban hoy están presentes, todavía mucho se usa como los cacharros para el agua o la yika (bolso), vemos las actitudes de las mujeres, siempre con los niños, los padres, las familias.*

Los practicantes explican sobre el sentido de trabajar con fotografías, lo que la fotografía permite a quienes observan, hacen referencia a los modos de producción y circulación de las fotos, sobre todo de los indígenas.

Seguidamente, para abordar el tema Patrimonio, los practicantes explican que la fotografía es parte del patrimonio cultural de los pueblos, es un objeto valioso, seleccionado y cuidado como las fotos que se muestran.

Se les pregunta a los alumnos que es lo valioso para Ustedes? Se retoma el tema de las costumbres del pueblo originario, los juegos, las danzas, las viviendas las vestimentas, la alimentación. Se realiza intercambio de ideas, opiniones y comparaciones de modos de vida antes y ahora. Los practicantes facilitan una tabla de completamiento donde los alumnos deberán establecer comparaciones entre varios aspectos en función del antes y ahora.

Se les propone seleccionar un objeto o aspecto de interés para investigar sobre ello, involucrando a sus familias, para luego realizar una presentación del mismo.

Culmina la primera jornada donde se pudo observar: interés de los alumnos por trabajar con fotografías, ya que les permitió observarlas, manipularlas, hacer comparaciones, obtener conocimiento.

El haber puntualizado el trabajo en dos fotos (8 y 9) permitió la realización de un trabajo más organizado, ya que a partir de ellas los alumnos centraron la mirada en los personajes, en sus actitudes, sus vestimentas, sus posturas, la vinculación con el blanco.

En relación a la foto n° 9 se observó el trabajo del indígena y, sobre todo, llamó la atención, la vestimenta del indígena como gaucho, cuestionando si es un indígena o un gaucho. Estas observaciones fueron importantes y dieron pie para la próxima jornada.

## **Segunda jornada de desarrollo de la secuencia didáctica**

Los practicantes ingresan a la clase, saludan y se disponen a trabajar, retoman aspectos de la clase pasada, preguntan si han podido seleccionar e investigar sobre algún objeto o aspecto de interés patrimonial para los alumnos y sus familias. Muchos responden que sí, la gran mayoría dice de investigar sobre artesanías, alimentos, etc. Se observó que algunos alumnos han traído artesanías y otras fotos de sus familias.

Se explicó que, en esa clase, se iba abordar el tema de la Identidad. Se les pregunta a los alumnos que lo identifica como tal, quiénes son? de dónde? cómo está conformada su familia? a qué comunidad pertenecen? Se les otorgo un tiempo para pensarse así mismos. Un alumno responde que *“somos alumnos de la escuela, y somos indígenas”* otros se identifican por sus nombres, otros por el lugar donde viven, otros por quienes son sus padres, etc. Los practicantes explican acerca de cómo la identidad tiene una parte personal y otra parte social, cómo se va construyendo la identidad y qué sucede cuando nos encontramos con otro diferente y no le decimos quiénes somos, o cuando queremos ser otro y no nosotros.

Se propone la lectura del relato indígena: El Zorro Sagaz quiere volar (recopilado por Orlando Sánchez, un profesor indígena toba del Instituto). Se realiza una lectura modelo y luego se les solicita a los alumnos que lean el relato. Culminado el mismo, se realiza la re-narración del relato destacando los personajes que aparecen. Los practicantes preguntan a los alumnos. ¿Qué piensan respecto del cambio que hace el zorro, de su deseo de volar? ¿es peligroso? ¿Un zorro emplumado ¿es un pájaro? ¿Qué diferencia hay entre ser y parecer? ¿Entre la realidad y la imagen? ¿Entre lo auténtico y la imitación? ¿Qué significa en la tradición indígena el despertar del dulce sueño del zorro, el revivir?

Los alumnos responden que *“este relato muestra a un zorro que no quiere ser zorro, quiere ser pájaro”* otro alumno dice *“es parecido al indio que no quiere ser indio sino gaucho”* Interviene un practicante explicando que el tema no es ponerse la ropa del otro, sino querer ser otro, que actualmente nos vestimos con ropa de marca que ni conocemos, con inscripciones que ni sabemos que dicen, pero seguimos siendo nosotros. El tema no es si me pongo una ropa, sino si quiero ser otro y no indígena.

Se realiza análisis de los personajes como, por ejemplo, los hombres –pájaros, la actitud del zorro burlón, cargoso. Se destaca que, en este relato, como en otros relatos indígenas, la sabiduría está mezclada con la broma, la ironía, la risa. Se resalta que algunos tienen alas y

pueden volar, Otros tienen patas y pueden correr. Las dos cosas son buenas y pueden ayudarse mutuamente o complementarse, pero que el zorro no estaba conforme con su situación de terrestre. Explica el relato, cómo se arregló el zorro para colocarse plumas y volar, y hacerles creer a todos que se ha transformado en un pájaro.

Se vincula esta idea “dejar de ser zorro para ser pájaro” con la identidad. Los practicantes preguntan ¿Qué nos pasa cuando queremos ser otro y no ser uno mismo? En el relato se observa el zorro desplumado y estrellado contra el suelo, imagen que le puede suceder a quien trata de imitar a otros, en lugar de ser lo que es.

Se resalta que, para los indígenas, es muy importante que cada miembro de la comunidad, estuviera bien afianzado en su cultura, aceptando que cada ser tiene su identidad y que cada grupo social también la tiene.

En relación al binomio: realidad e imagen los alumnos dicen “... *en tiempo de tecnología avanzada las imágenes pueden ser trucadas, entonces no sabemos si es real*”. Otro alumno agrega en “*las fotos que vimos en la primer clase, muy difícil que estén trucadas, son de hace mucho tiempo*”. Relacionando con el tema identidad una alumna agrega: “*una cosa es la realidad, lo que somos realmente y otra cosa sería lo que aparentamos, la imagen que mostramos pero que realmente no somos*”

Los practicantes hacen el cierre de la clase, relacionando el tema Identidad personal y social con lo sucedido al zorro sagaz que quiso ser otro, aclaran que esto, puede ser peligroso incluso llevándonos a la muerte. Explican que, en tiempos actuales, muchos indígenas niegan su identidad, no quieren ser tales, no hablan la lengua, no saben su historia y no conocen sus culturas y eso es parte de un proceso de identificación negativa. Que la escuelas tienen mucho por hacer en el sentido de enseñar, recrear las culturas, de tal manera cada uno tenga una oportunidad para re-crear su identidad.

Se les sugiere a los alumnos profundizar el tema, facilitándoles bibliografía y visitando algunos sitios web para visualizar una película para cuyo caso se les otorgó una guía de trabajo.

Para finalizar la clase se les solicitó que confeccionen un mapa identificando las etnias indígenas en la Argentina.

Esta clase fue amena, el clima de trabajo fue cordial, los alumnos estuvieron más relajados y curiosos. Mostraron interés por el tema, se implicaron en las actividades con mucho entusiasmo.

### **Tercera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica**

Los practicantes ingresan al salón, saludan cordialmente a los alumnos. Aclaran que esta clase será una clase de integración de saberes, para ello se necesita de la colaboración de todos para realizar una puesta en común de las tareas solicitadas con anterioridad.

En primer lugar, se muestran los avances en las investigaciones de los alumnos respecto de los objetos de interés patrimonial seleccionados. Se observa un destacado interés por abordar el tema artesanías, como objeto que los identifica. Otras investigaciones focalizan el tema de las plantas medicinales, la alimentación, música indígena, entre otros.

Algunos han realizado dibujos sobre esos objetos, otros presentaron una galería de imágenes. Casi todos los alumnos han completado el mapa de la Argentina que se les ha solicitado.

En relación a las actividades de la segunda clase, los alumnos manifestaron haber observado el fragmento de la película y vieron cómo el hombre descubrió el fuego y desde allí, cambió su estilo de vida porque pudo cocer sus alimentos. Relacionaron con las formas de vida actual de los indígenas en el uso del fuego. Los alumnos manifiestan que, en la actualidad, la gran mayoría de las familias usa el fuego para cocer los alimentos, para cocinar las artesanías, y para protegerse del frío.

En relación a la última actividad, nube de palabras, los practicantes mostraron a los alumnos como se utiliza la aplicación para crear su nube.

Utilizando una serie de palabras, los estudiantes se mostraron muy creativos y comprometidos con la realización de la tarea. Las palabras seleccionadas fueron identidad, yo, indígena, cultura, patrimonio cultural, relatos, leyendas, música indígena, entre otras.

Por último se les pidió evaluar las clases y el aprendizaje a través de fotos. Entre los comentarios realizado por los alumnos se destacan:

Que las imágenes fotográficas les permitieron un mayor acercamiento a la realidad indígena, que fue importante el haber mirado con sus propios ojos. Una alumna señaló “es

*importante este momento porque soy yo misma la que observa, mira y ve, y desde allí realizo mi propia lectura de lo que veo”.*

La mayoría coincide en señalar que una foto dispara un sinnúmero de posibilidades y oportunidades para aprender, para reflexionar, para pensar las cosas desde otro lugar. Una alumna dice: *“somos nosotros profe los protagonistas de las historia que se cuenta a partir de lo que vemos”*

Que en estas clases pudimos aprender más acerca de nosotros mismos como indígenas pero de una manera creativa, donde la imagen fotográfica nos provocó las reflexiones, discusiones y miradas acerca de nuestro patrimonio cultural y nuestra identidad. Un alumno dijo que *“nosotros no sabíamos mucho acerca del Patrimonio, ahora sabemos a qué se refiere, sabemos que es un objeto considerado valioso por alguien, por ej sabíamos que las cataratas del Iguazú son patrimonio de la humanidad pero no sabíamos por qué, ahora sabemos qué es patrimonio y que no lo es y podemos diferenciar los objetos de interés patrimonial que son parte de nuestra cultura”.*

Señalan que el relato del Zorro Sagaz fue oportuno porque, a través de él, pudieron reflexionar acerca de lo que pasa con la Identidad, qué sucede cuando uno niega su identidad y así mismo conocer las consecuencias de tal negación.

Resaltan que les llamó mucho la atención de la imagen del indio-gaicho visto en la foto N° 8, que piensan si ya desde ese tiempo habrán existido indígenas que negaban ser tales. Los practicantes aclaran que en esa época no había un sistema educativo que les diera la posibilidad al indígena o al inmigrante a conservar su cultura, por lo tanto, seguramente esta situación contribuía al proceso de identificación negativa.

### **Breves conclusiones del taller de producción didáctica n°5**

Terminada con el desarrollo de las clases, el grupo de investigación evaluó la puesta en marcha de la secuencia didáctica diseñada y realizaron los siguientes aportes a modo de conclusión.

Respecto de los usos didácticos de las fotografías, las propuestas elaborada por los talleristas estuvieron orientadas a la búsqueda de caminos didácticos alternativos, buscando construir un nuevo tipo de intervención didáctica que utilice las imágenes fotográficas de indígenas, construyendo una nueva visibilidad y, al mismo tiempo, se constituya en un

modelo didáctico que permita la vinculación de saberes en contextos de interacción, de modo tal que se pueda garantizar la democratización de los conocimientos que parten de un marco de diversidad, susceptibles de escuchar todas las voces y perspectivas, colocándolas en igualdad de status, a fin de evitar las interpretaciones basadas en una única postura dominante.

Docente 1 sostuvo que: *“se buscó usar las fotos de manera diferente, estuvimos acostumbrados a presentar las imágenes como algo secundario, pero nunca construir saberes a partir de observarlas, fue maravilloso porque se pone en juego la creatividad del alumnos, pone a jugar sus expectativas, lo que sabe, lo que no y lo que desea aprender”*.

El punto clave estuvo en reconocer la diferencia cultural. Esto permitió transformar las representaciones iniciales de los alumnos involucrados y, a partir de allí, elaborar propuestas educativas partiendo del reconocimiento de esa dignidad y esas potencialidades, dado que el incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza aprendizaje supone reconocer en igualdad de estatus a los saberes escolares y a los socioculturales, de modo tal que los conocimientos brindados por las escuelas signifiquen un aporte al desarrollo de los propios saberes e identidades. Participante 1 agrega que. *“me pareció muy importante, innovador la propuesta de enseñanza desarrollada, ya que se uso fotografía para enseñar no sólo patrimonio sino también identidad, y que todo en forma integral refiere al indígena, su cultura, su lengua, su forma de vivir, de comer, en suma de ser”*

Coinciden en señalar que las imágenes nos permitieron realizar un tratamiento de las diferencias inter- individuales de los sujetos de aprendizaje, considerando cada una de las singularidades presentes en las aulas y, desde allí, generar la posibilidad de aprender con riqueza. Practicante 1 nos dice que *“esto se puso en evidencia cuando, por ejemplo, al inicio algunos alumnos participaban más que otros, y en los mismas producciones, se vió el nivel de implicación de las familias, y el interés de cada alumno”* *“ nosotros tratamos de animar a todos, de hacer participar a todos y darles a todos la posibilidad de aprender”*

La planificación de la secuencia didáctica en términos de competencias, permitió que los docentes, en adelante, revisen sus metodologías y estrategias, buscando establecer criterios

consensuados respecto de la enseñanza y el aprendizaje de saberes sociales y culturales poniendo en tensión lo legítimo e ilegítimo en relación a saberes a ser abordados en las aulas, como también a nuevos modos de aprender, ya que el foco está puesto en el aprendizaje de los alumnos. Docente 2 señala que *“el enfoque por competencias que incorporamos no es nuevo, busca que nosotros cambiemos nuestras tradicionales formas de enseñar, generalmente repetimos estrategias que usaron nuestros docentes hace más de 20 años, el enfoque nos invita a ser creativos generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y la fotografía me parece una buena estrategia de aprendizaje”*.

Que utilizar fotografía les permitió considerar la cosmovisión indígena, atendiendo a sus prácticas y su implicancia en el proceso de socialización y transmisión de conocimiento, Practicante 2 señaló que, *“en las imágenes, se pudo visualizar la idea de familia nuclear, global propia de los indígenas, el lugar de la mujer en la crianza de los niños, el trabajo por parte de los adultos mayores, las prácticas de caza, de crianza etc”*.

Señalaron también que las imágenes posibilitan analizar el lenguaje de los docentes, los ejemplos que utiliza para explicar cualquier materia o tema, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre los alumnos, los estereotipos que se divulgan a través de las diferentes imágenes fotográficas que se utilizan.

Docente 3 nos dice: *“ estuvimos acostumbrados a escuchar una compaña, una lectura de la realidad y de los indígenas con esas fotos, ahora nosotros somos los que estamos promoviendo nuevas lecturas, lecturas desde nuestra mirada”*

Por último, cabe señalar que las jornadas de capacitación como el taller de producción permitieron a los voluntarios adquirir una nueva visión sobre el tratamiento del patrimonio cultural en la sociedad actual, a partir de la necesidad de formar-capacitar a los docentes en temáticas específicas que posibilitan afrontar los requerimientos de nuestra realidad, para que a partir de ella puedan fortalecer la puesta en valor del patrimonio cultural, su protección y conocimiento desde una actitud participativa del conjunto de la sociedad y en el marco del rol cada vez más protagónico de las instituciones educativas.

## **Capítulo VII: Discusión de los procesos desarrollados y elaboración de aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica.**

### 7.1. Discusión de los procesos desarrollados

A partir de la experiencia desarrollada en los talleres con imágenes, en los que participaron alumnos y docentes del CIFMA, se pudo comprobar que las imágenes tienen la capacidad de hacer tajos, de agujerear, de movilizar aquello que parecía sedimentado. Al tratarse de objetos no didactizados, no concebidos para enseñar o para “entrar en la escuela”, no tienen orientaciones, instrucciones, que determinen sus lecturas, aunque en el colectivo docente tradicionalmente han venido realizándose lecturas casi unívocas o parciales de las mismas, sin verdaderamente explorar su riqueza.

Las experiencias realizadas crearon situaciones de enseñanza donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos y docentes involucrados aparecieron valorizados en igualdad de status.

A partir de las imágenes fotográficas, se ha podido generar un nuevo tipo de conocimiento, una nueva lectura de las imágenes desde los propios involucrados. Las actividades han indagado directamente los recuerdos, vivencias, representaciones de los voluntarios acerca de sus familias, costumbres, gustos y proyectos. Por otra parte, las preguntas planteadas en las diferentes instancias han posibilitado resignificar los diferentes puntos de vistas, permitiendo dar un paso más en el camino de construir una producción conjunta utilizando las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural en el sistema educativo.

Las diferentes instancias de formación, como la de producción didáctica permitieron generar rupturas respecto de la visión y lectura que los involucrados tenían respecto de las imágenes fotográficas de indígenas y generar contra-lecturas que permitieron descubrir las particularidades que imprime cada una de las imágenes. A través de la participación activa de los voluntarios, se ha podido modificar progresivamente la visión estanca acerca de ellos mismos, construir un tipo de visualidad que los representa y, al mismo tiempo, se

constituyó una posibilidad de construir contenidos y procesos que dan forma a toda cultura. Fue en el carácter colectivo, abierto y recíproco de estas prácticas, donde encontramos su unidad cultural, unidad que no homogeniza, sino que es capaz de reconocer la diversidad y enriquecerse mutuamente.

Durante el desarrollo del proyecto se puso en evidencia que, lejos de ser pobres, carentes, incultos, estas culturas están plagadas de matices y demuestran una apertura cognoscitiva lo suficientemente desarrollada como para poder redefinir situaciones que les permitan ser visibilizados, recuperar la voz y poder construir identidad, como también reconocer la dignidad de sus propios conocimientos, de tal manera que se les permita desarrollarse con creatividad, comprometidos con una raíz histórica y cultural clara.

Las lecturas de los textos de Sánchez(2009) permitieron a los participantes obtener conocimiento acerca de los rasgos culturales de los indígenas: ciencia, religión, vida educación, festividades, vida social, muerte, tabúes entre otras prácticas y saberes que son posibles abordar mediante las fotografías.

Barthes (1990) señala que, al mirar una fotografía, el *punctum* es algo que sale de la escena como una flecha y punza. Es el “pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta, pero que también me lastima, me punza. En este sentido, las imágenes punzaron de tal modo, que identidad y pertenencia iban definiéndose cada día en función de historias personales, familiares, colectivas, de acuerdo con sucesos, cuyunturas que, por momentos excedían el ámbito escolar, local y cotidiano, dándole un marco de referencia amplio que posibilitó una mayor comprensión de los procesos históricos de conflictos, de fragmentación y cómo tales procesos conformaron un “estilo”, un “modo” de ver, de hacer y de pertenecer.

Se ha podido develar que estos grupos culturalmente diferentes, por mucho tiempo han ocultado su identidad, porque la situación en la que ésta se construye era considerada vergonzante en la propuesta generada por la escuela. El ocultamiento, el no reconocimiento de sus saberes, interfirió en las propuestas didácticas. No se produce sólo un extrañamiento ante la “cultura escolar”, sino que esta situación enmarca una forma de comportamiento; el

extrañamiento surge de no encontrar en la propuesta escolar significatividad, ni referencia a sus contextos de vida.

Tan importante como hacer es ocultar lo que se hace. Atribuimos al ocultamiento esos silencios tan recurrentes en los primeros contactos con las fotografías, esa sensación de vacío e inacción que, por momento, colmaba las aulas. El desafío fue poder habilitar espacios para escuchar y apreciar las historias, las vivencias, sin vaciarlas de contenidos, sin aislarlos del marco que los contiene y los explica, buscando transmitir toda la riqueza que estas culturas poseen.

Actualmente por las características que adquieren las relaciones sociales, en cada ámbito se producen encuentros entre culturas, en cada espacio confluyen personas de orígenes diversos y con historias sociales diferentes y, en muchos casos, opuestas, contradictorias. Estos ámbitos son espacios propicios para la interacción y el intercambio de experiencia acumulada por cada grupo. Sin embargo, para que este intercambio permita a todos los sujetos enriquecerse y ampliar sus marcos de acción, es necesario que se asigne igual peso a los saberes y bagajes culturales específicos de todos, sin jerarquías. De otro modo no será posible el intercambio simétrico y, en su lugar se reproducirán experiencias de sometimiento, de exclusión.

Los aportes construidos se proponen lograr un intercambio cultural, pero sostenido no sólo por las experiencias particulares de las personas singulares que participaron en ellas, sino también por las experiencias acumuladas históricamente por los distintos grupos de pertenencia.

Desde esta perspectiva, se consideró que es posible reconstruir una matriz reconocible por todos los grupos culturales cuyas experiencias comparten la misma base, a partir de lo cual, pensar una construcción “macro” que respete lo diverso y se nutra de todos los elementos que la componen, sin imponer un modelo acabado concebido a priori, pero sin resignar por ello la posibilidad de conquistar consensos amplios, abarcadores de grupos sociales más allá de los micro-contextos particulares. Hacerlo significa, desde la escuela, reconocer la existencia de otras categorías ordenadoras de lo social, diferentes a la producida por la

ciencia, categorías silenciadas, ocultas, que son las que efectivamente organizan la realidad social y cultural de los diferentes grupos excluidos por un modelo, pero que son parte insoslayable de toda sociedad.

Lograr que la enseñanza responda a las características de los alumnos indígenas dentro de un enfoque intercultural no es tarea fácil, se necesita un espíritu de cambio, una disposición al servicio para mejorar la calidad y un arraigo comprometido en la comunidad.

La fotografía debe ser usada como estrategia de conocimiento en la formación docente, pues nos permite conocer las diferentes formas de vida a lo largo del tiempo, y puede ser usada como forma de registro de la historia y como testigo de los diferentes acontecimientos acaecidos.

La imagen, según Gruzinski (1999) permite la transmisión, la fijación, la visualización de un saber, hay un valor pedagógico en las imágenes porque nos enseñan cosas, nos transmiten algo, fijan una memoria y estructuran una referencia común. En una línea similar de pensamiento, el historiador del arte Didi-Huberman sostiene que para saber hay que imaginarse, hay que poder representarse visualmente ideas y conceptos, experiencias, sensaciones y que esa imaginación no es un acto libre de asociación, sino un tiempo de trabajo con las imágenes (Didi-Huberman, 2003)

En el ámbito educativo, muchas imágenes tienen la capacidad de hacer ingresar a las escenas de formación, temas, preguntas, problemas, que tal vez por otras vías o en otros escenarios no se habrían planteado.

Sontang (2005) en uno de sus clásicos libros, “Sobre la fotografía” dice que: “...nadie jamás descubrió la fealdad por medio de las fotografías. Pero muchos, por medio de las fotografías, han descubierto la belleza. (...)”

Nos invita a descubrir el valor educativo del extrañamiento de la mirada, de entender la subjetividad como experimentación de algo diferente, se trata de ensayar otras formas de ponernos en juego en el espacio escolar, desde la inquietud de explorar nuevos lenguajes para la educación, que nos vuelvan más atentos y sensibles a la relación con el otro, en lugar de pensar esta relación de forma predeterminada.

La posibilidad de conocer a ese otro utilizando fotografías, es una oportunidad pedagógica que nos impulsa a explorar el espacio de la diferencia de manera imaginativa y creativa.

Larrosa nos advierte acerca de la existencia de “imágenes y miradas conclusivas”, donde lo que miramos aparece cubierto de explicaciones (Larrosa, Assuncao y De Sousa, 2007:23). Frente a ello necesitamos propuestas educativas radicales para extrañar la mirada sobre cómo aprendemos, cómo miramos, cómo interpretamos, tomando conciencia de los discursos que encarnamos y abriéndonos a la posibilidad de imaginar otras gramáticas.

En la formación docente habrá que habilitar un espacio para deseducarnos de nuestras formas de estar presentes, creando una propuesta especial para desnaturalizar los modos en que nos han enseñado a mirar, escuchar, oler, tocar, saborear...ser. Una propuesta para repensar los modos en que habitamos nuestro cuerpo y nos relacionamos desde éste. Una invitación a convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación, explorando cómo generar y compartir saberes atentos a las posibilidades que permite el encuentro con el otro.

En relación a la imagen fotográfica del indígena, se ofreció una imagen que mostraba la diferencia, que por mucho tiempo no fue otra cosa que la imagen que plantea la falta, un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone desvío, a lo que se configuró como anormal. En las imágenes (fotos n°: 2,3,4,5,6,7) puede observarse la presencia de los diferentes-inexistentes que, por mucho tiempo, fueron vistos de ese modo, vacíos de culturas, carentes a dotar.

Esta investigación ofreció una oportunidad para desarrollar una nueva visión del indígena a partir de realizar lecturas de las imágenes fotográficas con ojos de indígenas, buscando hacer visibles nuevas formas de mirar, proponiendo una suerte de subversión de la mirada, demostrando que las lecturas e interpretaciones que se han realizado acerca de las imágenes de indígenas, no están hechas más que de fragmentos que representaron la alteridad deficiente, trastocando la experiencia de la mirada.

El camino del diálogo y la colaboración intercultural será el camino del saber que será necesario transitar. Las posibilidades para avanzar en el diálogo y la colaboración

intercultural se vieron favorecidas a partir del desarrollo de algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo la ciencia como modo de producción de conocimiento.

En relación a las imágenes, los participantes sostuvieron que no existe una lectura unívoca, universal. Todas son, de algún modo, particulares y relativas a las condiciones en que son producidas y cómo son producidas. Pero en ese diálogo con las imágenes y con las diversas formas del saber y, en procesos de colaboración intercultural, se reconocen saberes, prácticas, la herencia cultural, se aprende a profundizar el conocimiento sobre la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones, tradiciones, asumiendo que estos nuevos modos de leer las imágenes fotográficas ayudaría a los indígenas, a los docentes indígenas y a los docentes en formación, a entender la realidad y a tener elementos que les permitan superar la relación de desigualdad en la que se encuentran.

En este sentido, la interculturalidad estaría signada en el marco del concepto freireano de lo “inédito viable” que tiene el sueño y la esperanza del cambio, que propone un diálogo dialógico desde una postura ética para construir conocimientos y para establecer prácticas educativas significativas.

El concepto de interculturalidad también implica una dimensión política, en el sentido de transformación de una realidad partiendo de los propios actores protagonistas de esa realidad. “Ser más” “estando con el mundo y no en el mundo” buscando liberar a las personas por sobre lo eurocéntrico, lo hegemónico que negó siempre la otredad, apostando por la unión, el reconocimiento y una fuerte reivindicación de la propia cultura que permita cuestionar la cultura impuesta como los modos de ver al otro, buscando a través de un trabajo de empoderamiento, de despertar la conciencia crítica para poner en cuestión las prácticas hegemónicas.

El reto es mirar a la interculturalidad como oportunidad para tejer tramas, articulaciones para construir, desarrollar, convivir juntos, conocer al otro desde su idiosincrasia y su particularidad para juntos ir por el camino del diálogo de saberes, conocimientos y prácticas , reconstruyendo vínculos que permitan la emergencia de nuevos enunciados,

sentidos que permitan el intercambio de saberes como la concreción de una sociedad más justa y equitativa en los diferentes ámbitos sociales, económicos como culturales Sagastizábal (2004).

## 7.2 Reflexiones acerca de la relación imagen y educación

*“...La escuela no es una cosa que se inventó en cuatro días, es un proceso de varios siglos que amasó y cristalizó una de las instituciones más exitosas de la cultura humana, como es un sistema para enseñar masivamente y para cumplir el mandato de enseñar a todos. Hasta tal punto es lo mejor que tenemos, que no hemos encontrado otra alternativa, entonces, sino no hemos encontrado ninguna, tal vez sea hora de pensar cómo se la mejora, antes de satanizarla...”*<sup>37</sup> A partir de lo planteado por Feldman respecto de la institución escuela y teniendo en cuenta el vínculo entre escuela y cultura de la imagen, se considera necesario re-pensar y re-definir estos vínculos, buscando identificar las rupturas y continuidades en dichas relaciones, para comprender cómo interactúan en la configuración de nuevas disposiciones, estrategias e intervenciones áulicas.

Meireu (2013) nos dice que “la educación tiene como propósito la emancipación entendida como la capacidad de poder expresarse, de defender creencias, de ejercer un pensamiento crítico y ser sujetos libres que deciden sobre el bien común”. Desde este posicionamiento, educar supone creer que es posible el cambio mejorando la sociedad que construimos entre todos. Serán las escuelas y los docentes los actores claves en las transformaciones de los regímenes escópicos, reorganizado las posiciones del observador y de lo observado, generando nuevos vínculos, relaciones, develando las relaciones entre saber y poder, aparatos y discursos institucionales implicados.

---

<sup>37</sup> Feldman, D.: *En Escuela de Maestros*. En canal Encuentro. *Capítulo La Enseñanza*. <https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk>. [consulta 8/03/2016].

La pedagogía moderna adoptó muchas formas visuales: lecciones de cosas, armarios, de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar de las paredes, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencias en las escuelas (Dussel, 2009). Todos constituyeron maneras, modos de educar, de ver a lo escolar y los sentidos que debían construirse en esos escenarios en relación a las experiencias visuales que se generan. El “ver” se volvió tan importante como la construcción de sentidos alrededor de lo que se veía. El “mostrar” era tan importante como el “contar”: dispositivos que representaban el mundo y estaban vinculados a la noción de verdad.

En este sentido, Meirieu, en una publicación reciente, dice que *“con la aparición de la escuela de Jules Ferry, reencontramos toda la ambigüedad de la imagen (...). Las imágenes son condenables porque distraen la inteligencia de lo esencial, pero, simultáneamente, son necesarias para captar la sensibilidad, dar pie a la memoria y permitir que se represente aquello que no es capaz de ser pensado, como la justicia o la nación, por ejemplo. De esta manera, la escuela hará un consumo fabuloso de imágenes piadosas, pretendiendo, por otra parte, formar al alumno en el uso exclusivo de la razón.”*

La relación entre imagen y educación abre una serie de interrogantes y cuidados que se deberían pensar, discutir a la hora de implementar las imágenes como estrategias de conocimiento, *“aceptando el desafío que propone el mundo de las imágenes al saber”*. Afirmación citada por George Didi-Huberman, (2005) recuperando una observación que realizara Benjamin.

Meirieu (2013) nos dice que fueron los pedagogos de la “Escuela nueva”<sup>38</sup> los que identifican a la imagen como una herramienta de adoctrinamiento de las conciencias, denunciaron el carácter peligroso de las mismas, apelando por su desaparición y por su reemplazo por los croquis científicos, donde las imágenes constituyen una abstracción, como modo de pensar el mundo. Las rupturas con las imágenes y su uso pedagógico

---

<sup>38</sup> Escuela Nueva es un movimiento pedagógico de carácter progresista, crítico con la educación tradicional, que surgió a finales del siglo XIX y se desarrolló en el siglo siguiente. [http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_Nueva](http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nueva)

devienen de las tradiciones platónicas, donde ya se planteaba una desconfianza de las imágenes, hasta que surge la “educación con la imagen” como se conoce en la actualidad.

Es necesario considerar que no educamos en abstracto, sino desde la escuela en un tiempo histórico, en un espacio geográfico, connotando trayectorias vinculares y de conocimiento, con formas singulares que contienen tanto la historia de vida de nuestros alumnos como nuestras trayectorias personales. Es decir, las escuelas existen en una relación dialéctica entre diferentes órdenes de tiempos históricos sociales (pasado, presente y futuro); están situadas en un contexto político, social, económico y científico/cultural que las coloca en la necesidad de asumir ciertos propósitos de enseñanza inmediata, y en la construcción de ciertas condiciones que, en proyección, permitan nuevas y mejores realidades en claves de equidad y justicia, de inclusión y calidad formativa.

Por otra parte, cabe señalar que el modo singular en que la escuela argentina asumió la construcción de lo común, anuló la heterogeneidad y el vínculo entre el conocimiento escolar y cotidiano, la cultura de origen y la cultura escolar.

El desafío actual supone construir la experiencia común, sin que eso requiera de la negación de las identidades. Colocar a las imágenes en las escuelas como medio de formación o estrategia de conocimiento nos invita, entonces, a pensar qué pasa con el lenguaje de las imágenes en el contexto escolar, identificando qué tipo de conocimiento produce. En muchos casos, esto se entiende cuando se logra identificar quién y por qué la creó y en qué contexto.

El uso de las imágenes en las escuelas, desde el comienzo, ha sido bajo condiciones que permitían ejercer el control seleccionando y organizando lo que se podría ver. José Luis Brea dice que la episteme escópica, característica del S XX ha estado asentada en aquella lógica: la de someter a ciertos objetos que estarían permaneciendo vedados u ocultos en el campo escópico a un procesos de visualización o de tracción a la conciencia. Brea (2007)

El pedagogo Meirieu en “El niño, el educador y el control remoto” hizo referencia sobre el aprender a mirar y sobre el lugar de las imágenes en las escuelas, distinguiendo tres problemáticas que pueden constituirse a modo de pistas para pensar el trabajo con las imágenes en las escuelas.

En primer lugar, aprender a mirar. No se trata solamente de mirar, sino de dejarse impresionar en todos los sentidos, guiar la mirada, decidir sobre lo que miramos y explorar aquello que no se nos da a la vista. En segundo lugar, atender a la inteligencia del relato: buscando construir relatos, atendiendo a la capacidad de articular sentidos. *“insisto mucho sobre la construcción del relato porque, cuando observo la forma en la cual los niños y los adolescentes dan cuenta de lo que viven, constato su incapacidad de articular los fragmentos de su vida en un relato coherente. Su historia tiene la apariencia de un videoclip donde todo colisiona sin que nada tenga vínculo ni sentido. Esta desarticulación - que puede, en las formas de arte muy elaboradas, ser objeto de una investigación estética muy interesante - es devastadora para el desarrollo de la persona. La incapacidad de transformar los hechos en acontecimientos aplasta al mundo, y me prohíbe decir "yo", ponerme en relación con el mundo, situarme en relación a otros...”*

Como tercera pista, nos ofrece la construcción de lo simbólico. Esta perspectiva nos invita a comprometernos en un verdadero trabajo pedagógico donde podamos identificar y nombrar emociones para no quedarnos en la Edad Media donde *“la imagen es la miel en el borde de la copa que permite tragarse la porción maléfica”*

El trabajo en las escuelas con las imágenes implica realizar una mirada crítica que desconfía, que toma distancia, que se muestra con cierta intencionalidad, buscando generar crítica, traer a la luz aquello que permanece oculto, ver más allá de lo visible, más profundo, más lejos, ver lo que otros no ven.

Desde ese lugar, se invitó a los alumnos a des-ocultar, a ver más allá de lo visible, de lo aparente. Y por otro lado, la mirada atraída que “se entrega” a los placeres de la imagen y se deja seducir y, desde ese lugar, se usan las imágenes a los fines de captar la atención para impresionar, para usarlas como actividad motivadora, en coincidencia con lo planteado por Comenio, la imagen sirve para “avivar ánimos”, para cautivar a los alumnos y producir conocimiento.

En el caso de las imágenes de indígenas de principio del S. XIX que se han analizado en esta investigación, importó conocer el contexto de producción y circulación de las

imágenes, para luego identificar en ellas, tal como lo dice Didi- Huberman (2005) ¿la imagen puede dar lugar a qué tipo de conocimiento?. Apelamos a descubrir en ella los saberes, las prácticas, los sentidos que estaban contenidos en cada imagen, identificando las formas de visualidad instalada, explicitando los regímenes de visibilidad que definían lo visible e invisible, como los modos de mirar y del ser visto.

Mitchell (2005) sostiene que *“la visión es una construcción social que se aprende y se cultiva, que la cultura visual no es sólo un repertorio de imágenes sino un conjunto de discursos sociales que construyen posiciones, que se inscriben en instituciones y prácticas que les otorgan el derecho a la mirada”*. Estas ideas se constituyen base para generar un replanteo acerca de cómo se debe gestionar conocimiento en las escuelas, respecto de las imágenes, sobre todo de indígenas, cómo producir saber y qué gramática se utiliza para comprenderlas, dado que son las escuelas y los docentes los actores claves en las transformaciones de los regímenes escópicos vigentes.

Son muchas las transformaciones y muchas las esperanzas que anidan en estos tiempos que nos tocan protagonizar. Tiempos de búsquedas y de convicciones, de obstinaciones y preocupaciones que pugnan por encontrar los mejores modos de enseñar, de ver y ser vistos. Esos modos encuentran en la participación y la reflexión crítica de nuestro hacer una estrategia valorable de construcción.

Dicho en palabras de Brea, estamos asistiendo a “cambios fundamentales que tendrán como consecuencia la puesta en suspenso de la episteme escópica que era característica del alto modernismo, de tal modo que la presuposición de un espacio de inconsciencia/invisibilidad en su dominio no se corresponde ya con la estructura epistémico/cultural que efectivamente va a caracterizar a la de nuestro tiempo.

### 7.3. Aportes para una Pedagogía de la Imagen Fotográfica

Siguiendo a Abramowski, (2015)<sup>39</sup> se puede decir que las imágenes tiene un gran poder de activación de la atención de los espectadores. Hay imágenes que nos miran, que nos devuelven la mirada, que nos punzan, que nos clavan, que nos acompañan toda la vida. Las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, emociones, (Malosetti Costa, 2005)

Los participantes del taller han podido construir aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica del indígena, cuya propuesta se transcribe a continuación.

- la propuesta educativa que se formula y se desarrolle debe partir del reconocimiento de la dignidad del educando, o de cualquier persona que se pretenda educar, de sus potencialidades, dado que al incorporar la variable cultural como elemento decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, supone reconocer en igualdad de status a los saberes escolares y los socio-culturales;
- la idea clave es, partir de la diferencia como base de la igualdad, y no desde la discriminación, de modo tal que los conocimientos brindados por la escuela signifiquen un aporte al desarrollo de sus propios saberes e identidades;
- el modelo didáctico que se debe proponer es de interrelación entre culturas, que se basa en el respeto hacia las identidades ocultadas. La enseñanza debe ser adaptada a la comprensión y capacidad de los alumnos, pues el proceso de aprendizaje permite organizar y significar experiencias de aprendizajes;
- es preciso enseñar a niños y jóvenes con métodos que permitan estimular la creatividad, solidaridad, capacidad, métodos que reconozcan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza- aprendizaje utilizando el conocimiento y las creencias de los alumnos como punto de partida del proceso;
- se debe apuntar por definir metodologías y contenidos escolares que permitan a los jóvenes valorar su cultura para preservarla, e impulsar su desarrollo. Ello exige que los docentes seamos conocedores de las representaciones iniciales de los alumnos, sus saberes previos, de su contexto, a fin de estimular a los jóvenes a conocer,

---

<sup>39</sup> Abramowski, A.:(2015) *¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

comprender y valorar su propia comunidad, reforzar su autoestima e identidad personal y cultural;

- se deben buscar las estrategias pedagógicas que permitan los desarrollos de propuestas educativas integrales y contextuales, que respondan a las demandas educativas de una sociedad caracterizada por la existencia de distintos grupos sociales y/o étnicos;
- será fundamental que el docente, que se desempeñe en un contexto multicultural, posea los suficientes elementos de análisis y reflexión de su propia práctica educativa y de todos aquellos elementos intervinientes en la toma de decisiones institucionales, áulicas y comunitarias;
- el docente indígena debe conocer y comprendan los nuevos aportes de la psicología, pedagogía, antropología y, a partir de ello, generar alternativas de trabajo áulico y que postule una actitud de apertura y de diálogo permanente.

Estos aportes plantean una nueva práctica educativa-formativa que parte de reconocer la diversidad, de entender la construcción de lo social desde los saberes de los sujetos involucrados en tales procesos, de redefinir los diversos aspectos vinculados con los procesos de enseñar y aprender. A partir de considerar la diversidad socio-cultural, de cambiar desde una escuela orientada a civilizar y castellanizar a los pueblos indígenas por otra que afirme el respeto de su herencia cultural y su potencial para el futuro, podrá ser posible la incorporación de una nueva mirada que considera la diversidad como sustrato determinante de las nuevas concepciones y decisiones que deben tomar los docentes que se desempeñan en esos contextos educativos y formativos.

## **Conclusiones generales de la investigación**

Preguntarnos por nuestra forma de mirar no es fácil, no sólo porque todo acto de reflexión propia conlleva ya una dificultad mayor, al enfrentarnos a supuestos sobre los que usualmente no nos detenemos, sino porque pocas veces se lleva dicha reflexión al terreno de lo visual y de la mirada. De alguna manera el prejuicio siempre se hace presente, de allí la dificultad para transformarlo, para devolver cierta transparencia a nuestra mirada. Sin embargo, es posible enfrentarse a los prejuicios de la mirada si comenzáramos a tener una mirada más atenta, es decir, una mirada preocupada por dar lugar a la aparición del otro, en lugar del prejuicio que suele antecederlo.

La mirada a las diversas fotografías de indígenas nos permitió hacer conscientes las formas de lecturas, asociadas generalmente a prácticas discriminatorias, racistas, ancladas en las diversas formas de mirar que nos parecen normales.

Los talleres de formación y de producción apuntaron a construir otras visibilidades, sacando a las fotografías de indígenas de las interpretaciones cerradas, y de discursos codificados para contemplarlas y entenderlas buscando construir otra forma de mirar, usando las imágenes para ayudar a mirar diferente. Puede ser que la palabra ayuda puesta en este contexto nos suene a esa ya establecida forma de pensar la educación, como un acto de ayudar a otro a aprender. En este caso, apostamos por ayudar al otro a experimentar. Se entiende que la experiencia de ver una foto no es la misma de tomar una foto. La experiencia de tomar una foto no es la misma que la experiencia de haber sido partícipe de la escena fotografiada. Se buscó ayudar a mirar, dar a mirar, y ayudar a hacerse preguntas acerca de la forma como estamos mirando, evadiendo la mirada prejuiciosa y mostrando en las fotos lo que ellos y ellas podían ser: jóvenes, ancianos, trabajadores, personas, buscando tener una mirada ética que se preocupe por no anticipar la experiencia de lectura sobre el otro basado en estigmas (Goffman,1963), en una mirada hostil donde el otro no tiene cabida, sino buscando una mirada que se preocupa por no anticipar el encuentro, por no clasificar anticipadamente, o por preguntarse críticamente, por el estigma que se le ha asignado al otro. En fin, una mirada que, ante todo, es una experiencia de la mirada, tanto para el uno como para el otro, un doble juego en el que los que se encuentran son a la vez

huésped y anfitrión de la mirada del otro, una mirada hospitalaria en la que haya una verdadera transformación de la mirada.

Entender que las fotografías nos permiten la posibilidad de establecer un diálogo, análisis e interpretación en un sentido y en una dirección diferente al que usualmente se realiza. La imagen adquirirá desde este lugar, una función articuladora entre los representados, los presupuestos personales y conceptuales, de tal forma que en ese cruce de miradas y percepciones que el diálogo nos permitirá, la imagen se constituirá en una fuente de información y comunicación diferente.

El uso de la fotografía en la enseñanza del patrimonio cultural es un excelente recurso para ejercitar el pensamiento crítico y creativo de los niños poniendo en marcha los mecanismos de la imaginación creadora y dando espacio a otro tipo de comunicación, la del sentir y pensar, asumiendo una posición activa sobre lo que ven. Su creatividad les permitirá ir más allá de la imagen que ven, desarrollando sus propios pensamientos en relación con las imágenes, adquiriendo así información y reconstruyendo la visibilidad bajo otros cánones que no se corresponden con los tradicionales y estereotipados.

La idea anticipatoria inicial, respecto de que la visualización de imágenes fotográficas de indígenas por parte de ellos mismos, permitiría cuestionar las categorías de realidad pura convencionalmente atribuida a dichas imágenes, fue comprobada durante el desarrollo de la investigación en sus diferentes tramos. En primer lugar, poniendo en evidencia que se construyó una visualidad asociando a lo indígena con lo exótico, con lo salvaje, con lo inculto y que eso devino en la “concreción” de la normalidad.

Luego, y a partir del trabajo intensivo de los voluntarios docentes y alumnos indígenas implicados en este proyecto, se pudo pensar y construir una propuesta que busca romper las dinámicas de condicionamiento de la cultura hegemónica, sus moldes de representación y percepción de lo visual, explorando otros escenarios para la mirada, la escucha y la expresión del ser que permita la proliferación de subjetividades y que posibilite otras formas alternativas de generar y compartir saberes utilizando las imágenes fotográficas como estrategias de conocimiento.

Apreciaciones respecto de las imágenes fotográficas.

El concepto de imagen está relacionado con otros conceptos, tales como pensamiento, percepción, imaginación, lenguaje y muchos otros. Por esta razón, es difícil pensar a la imagen de forma aislada, esto es, sin abordar la tarea desde un punto de vista conceptual más inclusivo. Es importante también desarrollar una noción más comprensiva del significado simbólico que no esté anclada en un marco semiótico.

Didi- Huberman (2005) en un pasaje dice : *“debemos intentar, delante de la imagen, pensar en la fuerza negativa que hay dentro de ella...Hay un trabajo de lo negativo dentro de la imagen una eficacia “oscura” que, por así decir, corroe lo visible (el orden de las apariencias representadas) y asesina lo legible (el orden de las configuraciones significantes)”*.

Al mostrar una fotografía y preguntarles a los participantes ¿qué ven? la mayoría de ellos dicen lo que se supone que esa imagen debería mostrar y comienzan a llenar la foto, la imagen, de palabras que ya tenían y que no son propias de la imagen.

Al interpretar una imagen, se imagina que toda imagen viene con alguna palabra impregnada. Por ej. foto de niño flaco- negro, es foto que habla de la pobreza.

Existen asociaciones inevitables por el uso que culturalmente se hace de las imágenes. Por lo tanto en el uso educativo de las imágenes puede haber trampas que habrá que develar.

La educación no ha hecho un uso crítico de las imágenes, dado que en el sistema educativo se ha visto bien qué imágenes se usan y para qué.

El uso que hace la educación formal de las imágenes es también engañoso: no muestran cierta verdad, tienen mucha relación con la magia, hay una imposibilidad de poder explicar. La dificultad que existe es que no es posible representar la realidad, no puede percibirse la realidad tal cual es.

Lo que habría que aceptar de una vez es que las imágenes engañan, habría que evaluar el grado de realismo de las imágenes. Las imágenes son un recorte de la realidad. Esa

operación de recorte la tienen todos los lenguajes, incluso la percepción del mundo como lenguaje es un recorte. Por ello, pedirle genuidad a un lenguaje es pedirle genuidad que ningún lenguaje va a tener, porque nuestro modo de captar el mundo, no es tal como es.

¿Cuántas mediaciones tiene la imagen respecto de lo real? ¿Qué muestran las imágenes? La imagen es una mediación en medio de una relación, o de relaciones. Los usos, sentidos y representaciones van a estar tener que ver con las relaciones que hay detrás de quien produce las imágenes, quién es el espectador y con qué intenciones el espectador mira las imágenes.

Benjamin (1989) decía que tal vez la tarea más importante es educar al espectador, que no está preparado para mirar este tipo de arte que nos llega a nuestros ojos, buscando recuperar las experiencias artísticas.

No hay fotografía que pueda hacer cambiar las formas en que los sujetos miran el mundo, los que desean ver negros/pobres/ indios lo seguirán viendo, aunque el plano sea más abierto. El espectador desechará la imagen, porque no le cambiará la percepción de la realidad. La estética tiene que ver con la construcción de la realidad.

Las formas como las personas se relacionan con el mundo del otro, nos permitirán mirar las imágenes de otra manera.

Hay una banalización del registro. El fotógrafo piensa que la idea es representar la realidad; el fotógrafo de medio debe fotografiar lo que el editor debe ver o necesita publicar.

El medio interpreta lo que cree desea ver la gente, vendiendo la revista, no se sabe si la gente quiere ver. Los medios tienen dos fines: producir dinero y reproducir las formas como quiere que se muestre la realidad, justificando que es el espectador quien desea ver este tipo de imagen, y por ello, es válido lo que nos dice Benjamín que habría que enseñar a mirar las imágenes.

A nivel educativo, se debe enseñar a mirar el mundo de imágenes que nos rodea, enseñar en el sentido de dar señales, permitir mirar hacia un lugar, enseñar cómo dar a mirar. No se puede mirar cualquier tipo de imagen. Debe haber una sorpresa que nos deje sin palabras, que nos quedemos mudos. Cuando menos palabras tenemos para decir sobre una imagen es mucho mejor. El silencio nos dice que hay algo que no podemos saber, sólo

hablar con Otro. La imagen es posibilitadora de vínculo, de conversar sobre lo mirado, experiencia particular y compartida.

A veces, cuando miramos, tenemos un prejuicio como por ejemplo pensar que estamos mirando a personas débiles. Las fotos no obedecen a su diagnóstico.

Los que no tenemos la capacidad de entendernos somos nosotros. Interactuar nos permite tener una primera idea de reconocernos como sujetos de prejuicio. Nuestro ojo está orientado para buscar el momento de confirmar nuestros prejuicios, a través de hacer fotografía. Ya se sabe cómo debe ser esa foto. Ese prejuicio opera cuando uno debe fotografiar, es lo proto-fotográfico. Estos prejuicios anticipan nuestra experiencia de hacer imágenes y de mirar imágenes

Las fotografías son una forma de hablar de una forma más concreta de eso que nos pasa con las miradas, las formas de mirar y, por ello, hay que re-educar las miradas.

Una foto no es una prueba, sino más bien una huella del objeto por fotografiar, que es incognoscible e infotografiable, del sujeto que fotografía, que también es incognoscible, y del material fotográfico. Por lo tanto, es la articulación de dos enigmas, el del objeto y del sujeto. Por eso la fotografía es interesante: no da respuestas, sino que plantea e impone ese enigma que hace pasar al receptor de un deseo de real a una apertura sobre lo imaginario, de un sentido a una interrogación sobre el sentido, de una certeza a una inquietud, de una solución a un problema.

La fotografía es a su vez un enigma. Ella convoca al receptor a interpretar, criticar, en suma, a crear y pensar, pero de manera inacabable. La fotografía es fuente de asombro, nos hace pensar e imaginar, soñar y ver, puede incitarnos a filosofar, debe invitarnos a meditar. En efecto, una foto a menudo es presentada y pensada en relación a cuanto la precede y la sigue, con sus condiciones de creación y sus condiciones de recepción, hasta en relación con su encargo y comunicación. Por eso, con relativa frecuencia, se opera un desplazamiento de la foto al acto fotográfico, a la acción fotográfica o a lo metafotográfico. Así, la foto aparece como un elemento visible de un trasfondo constituido por un sujeto que fotografía, las condiciones más generales de la creación de la foto y las condiciones más generales de sus recepciones.

A través de la fotografías, se buscó contribuir al fortalecimiento de la educación como vínculo entre la tradición de los pueblos indígenas con su futuro, tomando en consideración el contexto en el cual se desarrolla la vida de cada uno de los actores intervinientes en este proceso y las necesidades de aprendizaje que derivan de él.

A partir de la utilización de un enfoque interdisciplinario e intercultural se permitió establecer una relación entre imagen y pedagogía, construyendo una teoría y diseñando prácticas pedagógicas que involucran el conocimiento y la sabiduría de los indígenas como contenidos a ser enseñados por los futuros docentes.

Se incorporaron diversas formas de producción de conocimiento, otras epistemologías alternativas a las académicas tradicionales, recuperando distintas maneras y estrategias de producción cultural del conocimiento Sagastizábal (2004).

Se propusieron miradas críticas, a partir de la reflexión, tanto de lo propio como de lo ajeno. Se permitió reflexionar críticamente sobre el rol docente en contextos propios y contrastarlos con el ejercicio del rol en contextos de actuación, como aquellos que provienen de matrices culturales distintas a la indígena. Esta perspectiva permite un diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje.

Esta investigación propició el desarrollo de competencias que conllevan a un aprendizaje autónomo creciente del estudiante indígena, promoviendo compromiso personal con su propio aprendizaje, perspectiva desde la cual contribuye también al desarrollo de su autoestima. Esto implicó compromiso y responsabilidad del alumno en sus aprendizajes.

Se considera que la educación intercultural bilingüe está en una situación privilegiada para “reconstruir” las relaciones entre personas de culturas diferentes, en la medida que puede desarrollar prácticas en las cuales “el otro es reconocido como un legítimo otro en la convivencia”. Desde esta perspectiva, por una parte, la interculturalidad es una práctica que necesita ser asumida desde la reflexión de la experiencia que se vive en relación a personas de culturas diferentes.

La interculturalidad no sólo es un discurso normativo, que define ciertos ideales sociales o una metodología pedagógica mediante la cual se pueden establecer determinado tipo de

relaciones entre las diferencias culturales. Es, fundamentalmente, una práctica que está fundada en la experiencia que se vive con el OTRO y que se procesa en relaciones de conflicto cultural, buscando, precisamente, su transformación.

A través de las propuestas elaboradas por los talleristas, se pueden hacer explícitos algunos aspectos que se derivan de las conclusiones arribadas en las diferentes instancias de producción conjunta desarrolladas en el ámbito del Instituto CIFMA.

Los futuros educadores indígenas con formación intercultural bilingüe, están convencidos de su labor, no solo instruccional, sino social. Saben que a través de la educación, pueden y deben procurar el bienestar y desarrollo de su pueblo.

Sabiendo que la definición curricular constituye una coyuntura novedosa para planificar el necesario balance entre los contenidos disciplinares, pedagógicos y didácticos requeridos para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el contexto de la EIB en el Instituto se plantea al currículo como un proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica y de teóricos que pretenden ayudar a la educación con sus elaboraciones descomprometidas y separadas de la propia dinámica de la acción de la enseñanza en el contexto real en el que se desenvuelve.

La política curricular que se mantiene en el Instituto, parte de un marco de definiciones básicas que permiten modelaciones particularizadas, a medida que se realiza en contextos educativos concretos, obligando de alguna forma, por la necesidad misma que plantea este proceso de concreción, a que todos los que tienen alguna responsabilidad en la decisión y en la realización del proyecto, tengan que participar activamente.

El proceso de desarrollo curricular se genera en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en traslación y realización del currículum.

En coincidencia con Schwab<sup>40</sup> acerca de la crisis de la teoría del currículo debido a su propia incapacidad constitutiva, se aboga por una aproximación ecléctica que, apoyada en

---

<sup>40</sup> Schwab, J(1998): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno S. y A.Perez Pág, 197 y ss

métodos diversos, busque el arte que lleve a su desarrollo en situaciones muy dispares. Se requiere una orientación práctica, que busque las formas de comportarse en situaciones particulares. Se trata de concebir el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción, a comprobar en situaciones reales.

Se trata entonces, de concebir al currículum como un espacio donde profesores especialistas, administradores e investigadores, comunidad indígena, tienen que concertar una acción en colaboración.

Se fortalece el diálogo intercultural por medio de las prácticas. No se enfoca solamente al encuentro entre culturas, ni tampoco únicamente propiciar el conocimiento mutuo entre los estudiantes de diferentes etnias (tobas, wichí y mocoví), sino también y sobre todo, se busca develar y discutir las distintas formas que adquiere la inequidad, la discriminación, la desvalorización, de tal manera que los alumnos se posicionen frente al conflicto histórico de dominación y hegemonía contra los pueblos indígenas.

La propuesta educativa del Instituto CIFMA está dedicada específicamente a la formación, capacitación e investigación en Educación Intercultural Bilingüe, con presencia y participación indígena, contribuyendo a la concreción del derecho Constitucional a una Educación Intercultural Bilingüe. El modelo educativo respeta la identidad cultural social y lingüística de los pueblos indígenas y posee un estilo propio basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados, en el compromiso para con los Pueblos Indígenas, con un fuerte protagonismo de los mismos en la toma de decisiones.

A través del análisis de las diferentes fotografías los involucrados han podido apropiarse de herramientas que les permitan ver con otros ojos su realidad, y a partir de allí, poder decidir sus propios procesos de formación cultural y lingüística, como así también la participación de las comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mejor profesionalización docente y destacan la capacidad investigadora de los y las profesionales de la educación. El hecho de haberlos involucrados en este proceso de investigación contribuyó a la formación de los docentes y alumnos para la investigación, como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de mejorar la calidad de la enseñanza, día a día.

Esta perspectiva del profesorado reflexivo, crítico representa un nuevo marco conceptual sobre cómo entender el desarrollo profesional y, por tanto, una manera distinta de relacionar teoría y práctica.

Las funciones de investigación contribuyen a afianzar y desarrollar la educación intercultural bilingüe, propuesta educativa innovadora, que necesita se generen conocimientos y saberes útiles para su desarrollo.

Importa alcanzar un conocimiento transformador de la práctica docente Intercultural Bilingüe. Por eso es preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianeidad del funcionamiento de las instituciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción.

De acuerdo con Santos Guerra (1990) todos vivimos en organizaciones, pero necesitamos avivar la incertidumbre y perfeccionar los procesos de indagación. Lo que está oculto, lo que no se ve en la superficie, puede ser captado y entendido a través de la investigación.

La formación en Educación Bilingüe Intercultural compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al currículum, que se instrumenta sobre un marco flexible para que la comunidad indígena pueda incorporar sus propias características socio-culturales, intereses y expectativas. Se pone el acento en las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y se atiende a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en esos contextos.

El conocimiento, en este contexto, se construye a partir de la interpretación, lo que implica una recreación desde una cultura. Esto avala un pensamiento práctico- reflexivo- crítico.

La concepción de aprendizaje tiene como herramienta esencial las significaciones interpretativas del sujeto como creador – recreador de cultura. A partir del conocimiento de la realidad, y de aprehender para teorizar, se permite ir más allá de la apariencia de lo

obvio, a través de un proceso de razón especulativa y crítica. Es un nuevo trabajo educativo que exige: desarrollar la formación a través de un pensamiento pedagógico práctico y reflexivo, incluyendo los procesos cognitivos, emocionales y afectivos que inciden en la práctica individual y colectiva.

Las fotografías han permitido reconocer los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos, individuos, sociedades en sus relaciones con los otros, y en su manera de percibir el mundo, reconociendo las interacciones que intervienen, a la vez, en los múltiples registros de una misma cultura y entre distintas culturas, en un espacio y tiempo.

Esto los implicó en procesos de participación y producción activa, para que a través de las imágenes fotográficas puedan transformar su patrimonio cultural en contenidos de enseñanza.

Usando fotografías no sólo se trató de crear una estructura educativa para personas que se hallan en desigualdad de condiciones, una didáctica de las imágenes fotográficas, sino que se apuntó a conseguir que todos los voluntarios sean capaces de competir, vivir y enfrentarse en igualdad de condiciones con personas de otros ámbitos culturales.

Respecto de la gestión del patrimonio, los voluntarios del proyecto, docentes y alumnos, han podido adquirir herramientas que les posibilitaron asumir una nueva visión sobre: la gestión, el tratamiento del patrimonio cultural en la escuela mirada desde la diversidad de culturas que conforman nuestro patrimonio y vista como una posibilidad de inclusión socio-cultural de las culturas minoritarias, entre ellas las indígenas.

En todos los casos, la adecuada gestión del patrimonio mantiene preceptos que la distinguen de manera positiva y que están dados por su vocación de constituirse, de diversas modos, en aportes a favor de la cultura, la educación, la inclusión, del conocimiento y, en general, de la calidad de vida de una población /comunidad.

Las formas de favorecer el desarrollo humano de la comunidad, a través de la puesta en valor y gestión sostenible de su patrimonio cultural, pueden ser múltiples. Entre ellas cabe destacar la referida a la Identidad y Diversidad Cultural, ya que el patrimonio cultural resulta determinante para la vertebración, cohesión social y sentido de pertenencia de las comunidades, siendo especialmente relevante en el caso de minorías culturales como las

indígenas. La defensa de la identidad y diversidad cultural constituye, por otra parte, un creciente desafío actual frente a los riesgos de homogeneización inherentes a la globalización.

## **Líneas de investigación abiertas**

### 1) Enseñanza con imágenes

Profundizar la formación en el uso de las imágenes fotográficas en el sistema educativo formal, proponiendo un modelo educativo pertinente.

Investigar qué sucede con el lenguaje de las Imágenes en el contexto escolar, qué tipos de conocimientos o efectos produce y cuál es su relación con las formas de saber y poder instituidas.

Las instituciones educativas han contribuido a la formación de sujetos visuales modernos. A partir de ello, importa investigar cómo podemos pensar la acción de la escuela en el contexto de jerarquías confundidas o borradas, del surgimiento de nuevos escenarios y de una visualidad que opera más por el exceso que por la censura.

### 2) Uso de bancos de imágenes

Dada la proliferación de imágenes de manera masiva en diferentes medios, se hace necesario su formación para un adecuado uso y disposición.

### 3) Imagen y subjetividad

Investigar acerca de la vinculación entre el papel de las imágenes fotográficas y la construcción de subjetividades asociados a parámetros de normalidad.

Posibilidades y limitaciones de la investigación en ciencias sociales basadas en imágenes fotográficas.

Investigar acerca de los modos de construcción de la Identidad en el marco de la digitalización de la cultura y en el contexto de externalización de la intimidad.

### **Bibliografía:**

Abramowski, Ana: *¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Acuña, Leonor (2003) (comp.) *La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista. Suprograma Educación.

Arfuch, Leonor (2007) *“La imagen: poderes y violencias”*. Artículo publicado en *Tramas*. Educación, imágenes y ciudadanía. Disponible en:

<http://www.tramas.flacso.org.ar/articulos/la-imagen-poderes-y-violencias>. Consulta [15/10/2015].

Achilli, Elena Libia (1996) *“Docentes y diversidad sociocultural”*. Homo Sapiens Ediciones Rosario.

----- (2000) *“Investigación y Formación Docente”*. Fichas de Cátedra. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario.

Altamirano, Marcos (1980) *Historia del Chaco*. Edit. Dione. Resistencia. Chaco.

Alvarado, Margarita; Pedro Mege y Christian Báez. (2001). *Mapuche. Fotografías Siglos XIX y XX. Construcción y Montaje de un imaginario*. Pehuén Editores. Santiago.

Alvarado, Margarita; Odone Carolina; Maturana Felipe y Danae Fiore (editores). (2007). *Fueguinos. Fotografías Siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo*. Pehuén Editores. Santiago.

Alvarado, M. y Giordano, M. (2007) *Imágenes de indígenas con pasaporte abierto: del Gran Chaco a la Tierra del Fuego*. En *Revista Magallania*. Instituto del Hombre Austral, Univ. de Magallanes, Punta Arenas, Chile Vol. 35 N° 2.

Antelo, M.: *“El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital”*, conferencia pública dictada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, el 18 de febrero de 2005(mimeo)

Apple, Michel (1997): *Teoría crítica y educación*. Bs.As.:Miño y Dávila.

Augustowsky, G (2007) *El registro fotográfico en la Investigación Educativa* en Sverdlick, Ingrid. (2007)(comp.):*La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Pág 147-176.

- Ausubel, D. Novak, P, Hanesian, H (1983): *Psicología educativa*. Edit. Trillas. México.
- Baquero, Ricardo (1996) *Vigotsky y el Aprendizaje escolar*. Editorial Aique Argentina.
- Barthes, Roland.(1986):*Lo obvio y lo Obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós Comunicación.
- (1990). *La cámara lúcida*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Batchen, G. (2004) *Arder en deseos. La concepción de la fotografía* Edit. Gili, Barcelona.
- Baxandall, Michael (1972), *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento*, G. Gili, Barcelona, 1978.
- Belting, Hans (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores, Buenos Aires.
- (2008) *Imagen y culto. Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid, Akal.
- Benjamin, Walter: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Publicado en Benjamin, W. (1989) *Discursos Interrumpidos 1*, Taurus. Buenos Aires. Versión digital: <http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/benjamin.pdf> [consulta 11/08/2015]
- Brailovsky, Daniel (2013): *Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje* en curso posgrado virtual Pedagogías de las Diferencias Flacso. Buenos Aires.
- Braunstein, José (2004). “*La situación colonial de los indígenas del Gran Chaco. Estado de la cuestión etnográfica*”. En folia Histórica del Nordeste n° 15 HGHI-CONICET/ Instituto de Historia- Facultad de Humanidades- UNNE, Resistencia.
- Brea, José Luis.(2005). “*Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad*”. En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Brea, José Luis (ed)., Akal, pp. 5-14. Madrid.
- Brea, José Luis: *Cambio del régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. Revista Estudios Visuales. Pág. 146-163.Dsiponible en: <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf> [consulta 08/03/2016].
- Briones, C y Siffredi, A.(1989). “*Discusión introductoria sobre los límites teóricos de lo étnico. Cuadernos de Antropología Eudeba, N°3*. pp. 5-24. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Un arte medio*, Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona.

- Buck-Morss, Susan (2005), “*Estudios visuales e imaginación global*”, en Brea, José L. (ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Ediciones Akal. Madrid.
- Burke, Peter.(2000) *Formas de hacer historia cultural*. Alianza Editorial. Madrid.
- .(2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Editorial Crítica. Barcelona.
- Burgin, Víctor (2004) *Ensayos*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Cansino, César. (2005). *Reseña de "La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, México, Fondo de Cultura Económica" de Esteban Krotz. Signos Históricos, enero-junio, 202-204.
- Carr y Kemmis (1986) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Carr, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*: Barcelona. Laertes.
- .(1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación- Acción*. Sevilla; Díada editora.
- (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* .Madrid: Morata
- Carrier, C. (1998) *Teorías y prácticas de la Interpretación*. P. H. Boletín, 25:140-147. En: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/730/730#.V2I5ervhDIU>. Consulta [20/12/2015].
- Castells Valdivielso, M: *Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a partir de la Interpretación*. Disponible en: [http://www.equiponaya.com.ar/turismo\\_cultural/congreso/ponencias/margalida\\_castells2.htm](http://www.equiponaya.com.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm) [consulta: 18/06/2015].
- Castiblanco Ramírez, Iván (2013). *Fotografía y diferencias de la mirada al tacto* en Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.
- (2013) Niveles del uso del término “fotografía”. En Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.
- Craido Boado Felipe y Barreiro D: *El Patrimonio era otra cosa*. En Revista N° 45/20133. Pp. 5-18 Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n45/art02.pdf>. [consulta: 22/11/2015].

- Chaves, Margarita: Identidad y representación entre indígenas y colonos de la Amazonia colombiana. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/951.pdf>. Consulta: [23/01/2016].
- Debord. G. (1995 [1967]) *La sociedad del Espectáculo*. La Marca. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (1988). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad.
- Didi- Huberman, Georges (2005) *Ante el Tiempo, Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación*. Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago.
- Dussel, Inés. (2009): *Escuela y cultura de la Imagen: los nuevos desafíos* publicado en Revista Nómade.
- Feldman, Daniel. *En escuela de Maestro*. Canal encuentro. Capítulo la enseñanza. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk>. [consulta 8/03/2016].
- Fernández Bravo, Álvaro: *Regímenes de Visibilidad. Imágenes en la formación de la Identidad colectiva Argentina* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.
- Ferry, Giles (1997): *Pedagogía de la Formación*. Edit. Novedades Educativas Buenos Aires.
- Fontcuberta, J. (1997). *El Beso de Judas: Fotografía y Verdad*. Gustavo Gilli. Barcelona.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2000) *Interculturalidad y Globalización*, Frankfurt, IKO. San José de Costa Rica, DEI.
- Freund, Gisele (2002). *La fotografía como documento social*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Foucault, M: (1984): *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México
- Guasch, Ana María (2003). “Los estudios culturales. Un estado de la cuestión”. *Estudios Visuales N°1*. CENDEAC, pp.8-16. Madrid
- Giordano, Mariana y Méndez, Patricia.(2004). *La fotografía de Hans Mann, pionera en el patrimonio cultural*. En *Hans Mann. Miradas sobre el patrimonio cultural*. Academia Nacional de Bellas Artes – CEDODAL, pp.11-19. Buenos Aires.
- Giordano, Mariana. (2003). *Convenciones iconográficas en la construcción de la alteridad. Fotografías del indígena del Gran Chaco*. En: II Congreso Internacional de

Teoría e Historia de las Artes-X Jornadas del CAÍA: *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis*, 147-160. CAÍA, Buenos Aires.

----- (2004). *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*. Colección Diagonios, Ediciones Al Margen. La Plata

Gaskell, Ivan *Historia de las imágenes* Capítulo 8. Publicado en Burke, Peter (ed.); *Formas de hacer la Historia*. Alianza editorial. Madrid.1996.

Geertz, Clifford(1997) *La Interpretación de las culturas*. Gedisa Barcelona.

Gruzinski, Serge (1995): *La Guerra de las Imágenes. De Cristóbal Colon a Blade Runner (1492-2019)*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

----- (1999): *Las imágenes, los imaginarios y la occidentalización* en Para un Historia de América. Caramagnani M, Chavez A, Ruggiero R Cood. Fondo de Cultura económica. México.

----- (2007). *El pensamiento mestizo*. Paidós, Barcelona.

Giroux, Henry (1998): “*Los profesores como intelectuales*”, *Hacia una Pedagogía crítica del lenguaje*. Editorial Paidós

----- (1990) *Los profesores como Intelectuales*. Paidós Barcelona Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>. Consulta [4-10-2014]

Hech, A.;Schmidt,M (comp).(2016) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: Regulaciones, experiencias y desafíos*. 1era edic. Noveduc.

Hernández Sampieri, R. y otros (1998): *Metodología de la Investigación* Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. México.

Habermas; Jirgens (1986): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Huberman Didi,Georges.(1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Editorial Manantial, Bs. As., Argentina.

----- (2006). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo editora S.A. Bs. As, Argentina.

Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Imbernón, Francisco (1966). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

----- (1996): *La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible*. Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata

------(2002):*La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó editorial.

Kemmis, Stephen (1988) *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*: Madrid Morata.

Kemmis, Stephen y MacTaggart Robin(1992): *Como planificar la Investigación. Acción*. Barcelona: Laertes.

Krotz, Esteban (2002) *La otredad. Entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México. Fondo de Cultura Económica.

Krotz, Esteban en Revista ALTERIDADES, 1994- (8): Págs. 5-11

Kulemeyer, Jorge. (2007) *El patrimonio cultural y su (nuestro) "Talón de Aquiles"*. *Suplemento Revista Cuadernos*, XII Jornadas de Filosofía del Noa, Jujuy, 23 al 25 de agosto de 2006: 143-148 (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

----- (2008) "*M'hijo el Dotor' como hijo y protagonista de la Universidad de la calle*". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy, mesa temática La producción de conocimiento en la Universidad de la calle. Mayo de 2008 Disponible en línea en: <http://www.universidad-de-la-calle.com/Ponencia-Kulemeyer.html> [Fecha de consulta: 27/06/13].

Larrosa, Jorge (2006) *Palabras e imágenes para una ética de la mirada*. Flacso. Buenos Aires

Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Editorial Nueva Visión, Bs. As, Argentina.

Levis, Diego (2015) *Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras, celulares en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios*. Flacso. Buenos Aires.

----- (1999): *La pantalla ubicua*. Ciccus/La Crujía. Buenos Aires

López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.

------(1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 1-28. Ediciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Maimone, M, y Edelstein, P (2004). *Didáctica e Identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso Educativo*: Stella y La Crujía. Buenos Aires.

Mato, D. (coord.) (2008). *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. Caracas. Venezuela.

----- (2008) No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116(Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México).

----- (2009) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp.: 11-64.

Masschelein, Jean, Dussel, Inés (2006). *Educación la Mirada: políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial. Buenos Aires

McKernan, James (1999) *Investigación –acción y currículum*. Segunda Edición Morata. Madrid.

Meirieu, Philippe (2005). “ *El niño, el educador y el control remoto* ”. Entrevista realizada por Jacques Liesenborghs publicada en Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía. Disponible en: <http://www.tramas.facso.org.ar/entrevistas/el-niño-el-educador-y-el-control-remoto>. Acceso [12/12/2015].

Miller, Elmer.(1979). *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*, Editorial Siglo XXI, México.

Mirzoeff, Nicholas (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Paidós Barcelona.

Mitchell, W.J.T (2003). “*Mostrando el ver. Una crítica de la cultura visual*”. *Estudios Visuales N°1*. CENDEAC, pp. 17-40. Madrid.

----- (2005) “*No existen medios visuales*”. En Brea, José Luis (ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. . Ediciones Akal, Madrid.

Naranjo, Juan (2006) *Medir, observar, repensar* en NARANJO, Juan (ed.) *Fotografía, Antropología y colonialismo 1845-2006*, Barcelona, Gustavo Gili.

Narodowsky, Mariano (1994): *Infancia y Poder*. La conformación de la Pedagogía Moderna. Edit. Aique. Buenos Aires.

----- (1989) *Acerca de la actualidad de Comenius” Iluminismo y Modernidad*, 3ras Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Penhos, Marta (1995)a. *La fotografía del siglo XIX y la construcción de una imagen pública de los indios*. IV Jornadas de Teoría e Historia de la Artes. *El arte entre lo público y lo privado*, 109-125. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

----- (1995)b. *Retratos de indios y actos de representación* Memoria del 4º Congreso de Historia de la Fotografía en la Argentina. Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Montevideo: Dolmen. Introducción. Cap. 1 y 3.

Quevedo, Luis: *Medios, tecnología y Socialización* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

----- *Migración digital, cultura y nuevas tecnologías* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Ranciére, J (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires Manantial.

Reguillo, Rossana: *Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Rojas Mix, Miguel.(2006). *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Editorial Prometeo, Bs. As, Argentina.

Rubio Díaz, A. (1999): *El Patrimonio como laberinto y paradoja* en Revista PH Disponible en:

<http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/726/726#.V59HpfnhDIU>.

Consultada: [20-12-2014].

Runge Peña, Andrés: *El Saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico*. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Sagastizábal,M.(coord..)(2006).*Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

----- (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica*. Noveduc. Buenos Aires.

Sánchez, Orlando. (2009) *Historia de los Aborígenes qompi (tobas) contadas por sus ancianos*. Librería La Paz. Resistencia Chaco. Argentina.

----- (2004) *Rasgos culturales de los tobas del gran Chaco*. Manuscrito.

Sartori, G(2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid. Taurus.

Sibila, P.(2008): *La Intimidación como Espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Silva, Mercedes (2005) “*Mensajes del Gran Chaco*” Literatura oral indígena. Encuentro Interconfesional de Misioneros, Resistencia. Chaco

Stenhouse, Laurence (1987) *La investigación como base de teorías de la enseñanza*. Madrid, ed. Morata.

----- (1988) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Soulages, François (2005). *Estética de la fotografía*. La Marca, Buenos Aires.

Sontag, Susan (2005). *Sobre la fotografía*. Editorial Alfaguara, Buenos Aires.

----- (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara. Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid. (2007)(comp):*La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc

Schwab, J(1998): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno S. y A.Perez: *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Tamagno, Liliana (1998).“*La construcción social de la identidad étnica*”. *Cuadernos de Antropología*. Nº 2 Eudeba. Pp. 48-60. Buenos Aires.

Tisera, Ramón (2008), “*Chaco, Historia General – Provincial del Chaco, Nación Argentina y convenios Internacionales*” Subsecretaría de cultura del Chaco. Resistencia.

Tobón, S.; Pimienta Prieto, J. H.; García Fraile, J. A. (2010): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación/Prentice Hall.

Unamuno, Virginia.(2010): *Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina*. Ballatera Journal of Teaching & Learning & Literature Vol.3 (2), June-July 2010,88-97. Fecha consulta: [19-09-2015].

Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/viewFile/195858/262642>

Valenzuela, Estela. (2008) *Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen*. En Mato, D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALCUNESCO).Págs.: 83-92.

----- (2008) *Docencia en contextos de diversidad Lingüística y cultural* Publicación en Congreso Latinoamericano de EIB Migración y Vida Escolar Cuetzalan-México

----- (2009) *Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis desarrollo continuidad*. Argentina en MATO, D. Coordinador (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Valenzuela Estela y Fernández C. (2011) *Educación en contexto de diversidad cultural. El caso del CIFMA* en libro Desde la tierra del fuego a la tierra del sol. Editorial Universidad Nacional de Jujuy.

Valenzuela Estela Maris (2012) *Formar docentes desde una perspectiva Intercultural Bilingüe: enseñanzas de lengua para la inserción social* en Libro La formación docente una construcción compartida Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

Verón Eliseo: *Cultura audiovisual, medios y televisión*. Conversación entre E. Verón y Luis Alberto Quevedo en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Vilches, Lorenzo (1983) *La lectura de la imagen*. Prensa, cine, televisión. Paidós Comunicación.

Wright, Pablo. (2005). *Los indígenas del Chaco argentino*. En *Aborígenes del Gran Chaco. Fotografías de Grete Stern 1958- 1964*. Fundación Antorchas en colaboración con Fundación CEPPA (Centro de Estudios Para Políticas Aplicadas) Bs. As., Argentina.

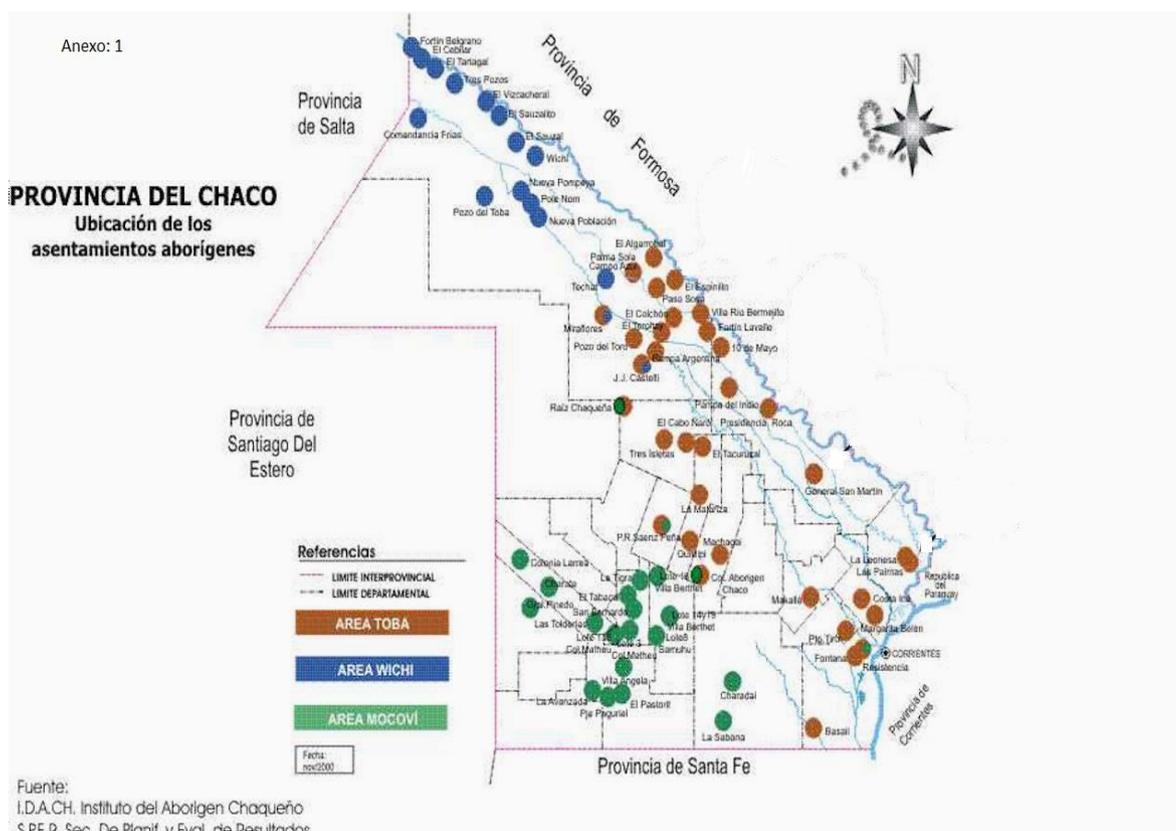
Zabala Miguel A.(2003).*Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

Zoppi, Ana María (1995):“*Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la Investigación-acción educativa*” En Revista Cuadernos N°5. Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU.

Zuñiga Castillo (1995): *Educación Intercultural para los Peruanos*. En revista Tarea, Lima Perú.

## ANEXOS

### Anexos 1: Población indígena en la Provincia del Chaco



Anexo 2: Pueblos aborígenes del Territorio Argentino



FUENTE: Cartillas de ENDEPA, 1998

**Anexo 3: Plan de Formación Docente en el Instituto CIFMA**

**Plan Estudio de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria**  
**Resol 7068/10 MECCyT**

**1er AÑO**

CAMPOS	UNIDADES CURRICULARES	Hs.Cát. p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL				0	0
	Didáctica General	4	Anual	86	128
	Alfabetización Académica.	3	Anual	64	96
DE FORMACION ESPECIFICA	Lengua Qom I, Wichi I o Mocovi I	5	Anual	107	160
	Lengua Española	5	Anual	107	160
	Matemática	6	Anual	128	192
	Ciencias Sociales	5	Anual	107	160
	Sujetos de la Educación Primaria	5	Anual	107	160
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Métodos y técnicas de recolección y análisis de información en contextos escolares de EIB	3	Cuatrimstral	32	48
	Taller: Las Instituciones Educativas en contextos de EIB	3	Cuatrimstral	32	48
	Práctica I: Contextos escolares interculturales bilingües.	4	Anual	86	128
		43		<b>856</b>	<b>1280</b>

## 2do AÑO

CAMPOS	UNIDADES CURRICULARES	Hs.Cát. p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL	Sociología de la Educación	4	Anual	86	128
	Historia Argentina y Latinoamericana.	4	Cuatrimstral	43	64
	Pedagogía	4	Cuatrimstral	43	64
DE FORMACION ESPECIFICA	Lengua y Literatura Qom II, Wichí II o Mocovi II	5	Anual	107	160
	Literatura española	5	Anual	107	160
	Sistema educativo y legislación indígena	4	Cuatrimstral	43	64
	Didáctica de las Ciencias Sociales	5	Anual	107	160
	Didáctica de la Matemática	5	Anual	107	160
	Ciencias Naturales	5	Anual	107	160
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Currículo y organización escolar	4	Cuatrimstral	43	64
	Taller: Programación de la enseñanza y gestión de la clase en las instituciones de EIB	3	Cuatrimstral	32	48
	<b>Práctica II:</b> El aula y la practica pedagógica en EIB	4	Anual	86	128
				52	
				<b>911</b>	<b>1360</b>

## 3er AÑO

CAMPOS	ESPACIOS	Hs.Cát p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL	Tecnología de la Información y la Comunicación	4	Cuatrimstral	43	64

DE FORMACION ESPECIFICA	Didáctica de la Lengua Qom - Wichí o Mocovi	5	Anual	107	160	
	Didáctica de la Lengua Española	5	Anual	107	160	
	Didáctica de las Ciencias Naturales.	5	Anual	107	160	
	Alfabetización Inicial	4	cuatrimestral	43	64	
	Identidad e interculturalidad en contextos de EIB	4	Cuatrimstral	43	64	
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Elaboración de material didáctico para la EIB	4	Cuatrimstral	43	64	
	Taller: Evaluación de los aprendizajes	3	Cuatrimstral	32	48	
				0	0	
	<b>Práctica III:</b> El aula como ámbito vincular en contextos escolares de EIB	4	Anual	86	128	
				38	<b>611</b>	<b>912</b>

#### 4to AÑO

CAMPOS	ESPACIOS	Hs.Cátedra p/ Semana	Duración	TOTAL		
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra	
DE FORMACION GENERAL	Formación ética y ciudadana	4	Cuatrimstral	43	64	
	Educación Sexual Integral	3	cuatrimestral	43	64	
	Historia del Gran Chaco antes y después de la conquista	4	Cuatrimstral	43	64	
	Expresión Corporal	4	cuatrimestral	43	64	
DE FORMACION ESPECIFICA	Arte Indígena	4	Cuatrimstral	43	64	
	Cultura y Cosmovisión Qom, Wichí o Mocoví	4	cuatrimestral	43	64	
DE LAS PRACTICAS.	Taller: Sistematización de experiencias en EIB	3	Cuatrimstral	32	48	
	Residencia Pedagógica en EIB.	8	Anual	171	256	
				34	<b>418</b>	<b>688</b>

<b>Total Horas Carrera</b>
--------------------------------

Hs.Relo j	Hs.Cátedras
2796	4240

#### Anexos 4: Fotografías de indígenas de principio del Siglo XX



Foto 1. Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.

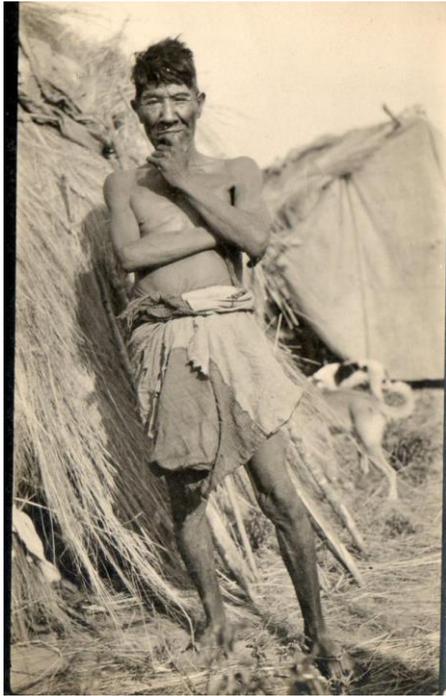


Foto 2: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 3: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 4: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 5: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M. de Skupina.



Foto 6: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M. de Skupina.



Foto 7: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 8: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.

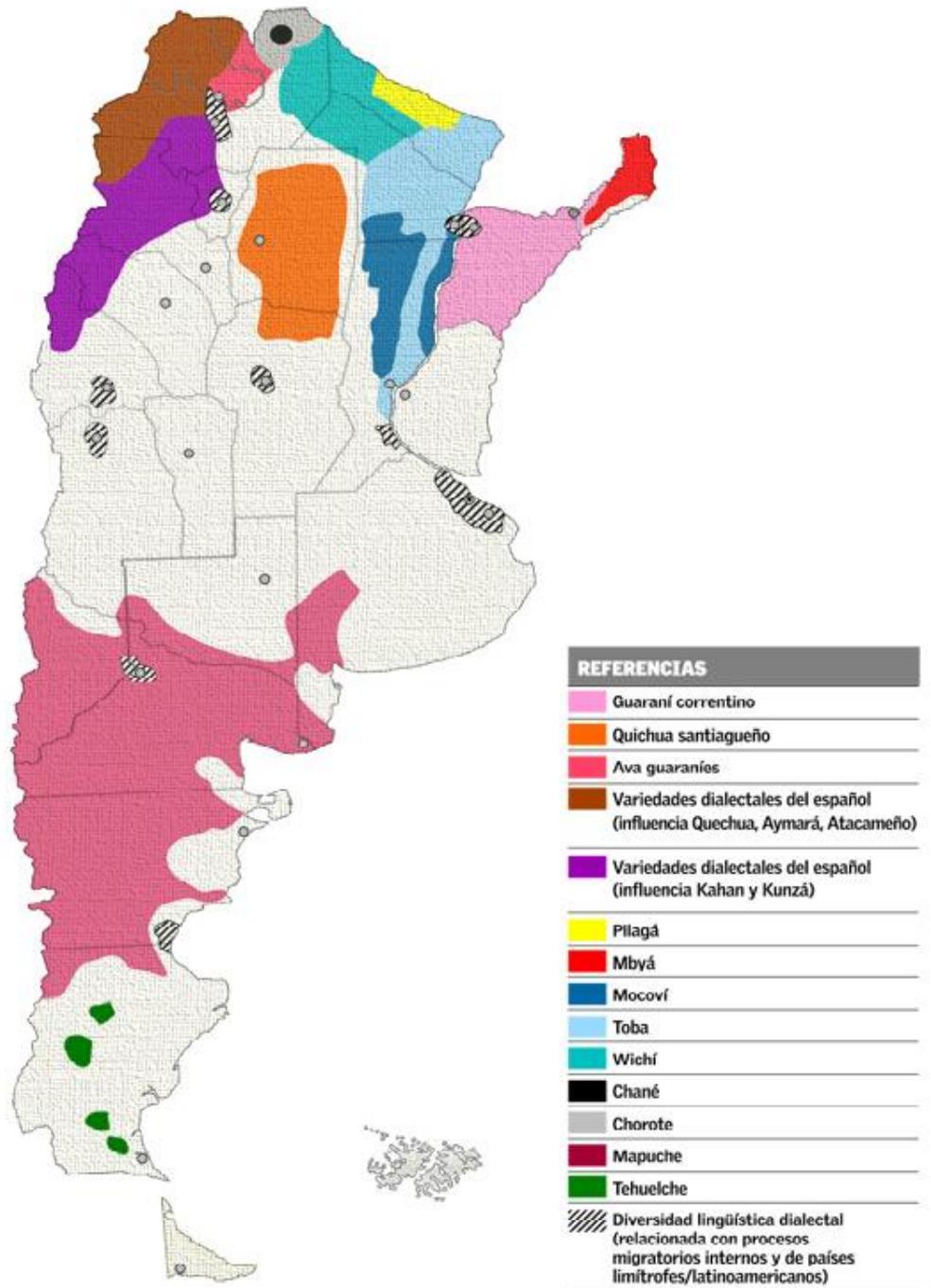


Foto 9: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 10: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.  
**Anexo 5:** Mapas poblaciones indígenas según lenguas en uso.

## Lenguas indígenas de la Argentina actual



**FUENTE:** Elaboración provisoria propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Mariña Cencaballa (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba. Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

## **Anexo 6:** Relato El Zorro Sagaz quiere volar

(Relato Guaycurú) Recopilado por Orlando Sanchez, profesor toba.

Aparecieron de nuevos aquellos Hombres que en los años anteriores tenían forma de Aves, y que se había ido tal vez a la montaña por un tiempo. Cada mañana bajaban, y durante el día pescaban. A la tarde volvían a sus casas, y así iban y venían para pescar.

En ese momento llegó el Zorro Sagaz. El era una persona muy mañosa, tenía sus mañas. Se encontró con los pescadores una mañana y se acercó a ellos diciendo con un tonito burlón: -Hola, compañeros. ¿Están de pesca mis amigos?. Les voy a acompañar en la pesca. Y los Hombres-Pájaros le dijeron: -Sí, venga nomás.

Entonces él se acercó, y cuando ya estaba en medio de ellos, les preguntó:

-¿De dónde vienen compañeros?

Entonces ellos le dijeron: - Nosotros venimos del Cielo. Esta tarde vamos a volver otra vez al Cielo.

Entonces el Zorro Sagaz dijo: -Che, compañeros, me iré con ustedes.

Aquellos Hombres- Pájaros le dijeron: - ¿De qué forma irá usted con nosotros, si no tiene alas?

Pero aquel Zorro Sagaz les dijo: -Ustedes me tienen que dar sus plumas, yo me encargaré de colocármelas.

Y los Hombres- pájaros le contestaron: - Veremos a la tarde, cuando estemos por regresar. Pero el Zorro Sagaz continuó pidiéndoles que le dieran sus plumas hasta que se cansaron de escucharlo, y cada uno de ellos se sacó una de sus plumas y se la entregó a él. El Zorro Sagaz las recibió y se las colocó haciéndose unas alas; las comenzó a probar y entonces les dijo: - Ahora ya puedo ir con ustedes.

Y mientras aquellos Hombres seguían pescando, el Zorro Sagaz no cesaba de pegar saltos, probando sus alas hasta que pudo volar y dio una vuelta por encima de ellos.

Los miraba desde arriba gritándoles y se ponía cada vez más orgulloso haciendo sus vuelos más arriba y más arriba. Después aterrizó con mucha velocidad, y dijo: - Ahora sí, ya estoy con ustedes, ya tengo mis alas.

A la tarde, cuando ya había pasado bastante tiempo de pesca, los Hombres-Pájaros se comunicaron con chiflidos para volver y batieron con rapidez sus alas para empezar a volar. Y el Zorro Sagaz en medio de ellos fue el primero en volar delante de todos.

Y cuando ya estaban lejos de la tierra, el jefe Tuyango, de hermosas plumas rojas, se arrancó una pluma de sus alas y la tiró hacia la tierra gritando:-¡Ahí va una pluma de mis alas! (porque esta es una costumbre de los pájaros). Y todos los demás hicieron lo mismo, arrancándose algunas plumas y arrojándolas.

Y el Zorro Sagaz también pegó un grito y se arrancó unas plumas, pero se arrancó las que más lo hacían volar.

Se cayó y al tocar la tierra se hizo pedazos.

Después vino una gran tormenta, que sopló sobre su cuerpo, y él dio un fuerte suspiro diciendo:- ¡Realmente dulce fue mi sueño! Y revivió.

**Anexo 7:** Técnicas de recolección de Información.

**Instrumentos de recolección de información**

1. Análisis de documentos

1- Para los aspectos: jurídico, organizativo y económico de la institución involucrada; el plan de formación docente; las etapas de formación y de la historia institucional se recabó información en el Proyecto Educativo Institucional.

2. Para aspectos Generales además de la observación directa se rescató información de la documentación disponible en los Archivos de Secretaría:

Los aspectos considerados fueron:

Ubicación geográfica de la Institución.

Zona en la que se encuentra.

Las características del grupo de estudio

Ingresantes condiciones

Legislaciones que norman el desarrollo de la propuesta educativa.

3. Para la entrevista con el personal de conducción del instituto se utilizó el siguiente instrumento.

Se entrevistó a miembro del equipo de conducción del instituto.

1- Historia de la Institución ¿Cómo surge el C.I.F.M.A.? ¿Cuándo surge como nivel superior?

- 2- ¿Quiénes fueron los iniciadores del proyecto? ¿en qué año?.¿ dónde están las extensiones que tienen y por qué en esos lugares? Es esta una oportunidad para los jóvenes indígenas?
- 3- ¿Qué fortalezas y dificultades tienen como instituto formador dentro del sistema educativo?
- 4- Recibieron apoyo, acompañamiento ?¿De qué tipo? ¿de quiénes?
- 5- ¿Sus docentes reciben alguna formación específica para desempeñarse en este contexto de diversidad cultural?
- 6- ¿Respecto de los alumnos? ¿De dónde provienen y de qué etnias son?
- 7- ¿Cómo es la vida en el albergue estudiantil? ¿Cómo están organizados?
- 8- ¿Cómo se gestiona la enseñanza en estos contextos?
- 9- Otros aspectos de interés.

4. En los Talleres 1,2,3,4 y 5 se ha desarrollado diferentes dispositivos que se describen en la tercera parte del trabajo.

4. Para evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica se utilizo la escala de calificación

Objetivo: Evaluar las acciones realizadas por los voluntarios al momento de desarrollo de la secuencia didáctica.

Acciones desarrolladas	Pobre	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Propuesta Metodológica					
Estrategias didácticas desarrolladas utilizando fotografías.					
Fomenta el trabajo en el aula					
Mantiene el interés de los alumnos de modo					

permanente.					
El desarrollo de la secuencia le permite la posibilidad de reflexión acción de sus prácticas					
La propuesta genera aprendizaje.					
Nivel de participación e implicación de los estudiantes con la propuesta.					
Formas de evaluación que utiliza					
Realiza integraciones, cierres parciales y permite la retroalimentación de lo aprendido.					

5. Para evaluar la implementación de la secuencia a cargo de los alumnos se utilizó una encuesta semi – estructurada

Objetivo

- Recolectar información referente al proceso de desarrollo de la secuencia didáctica programada.
- Evaluar la implementación de la secuencia didáctica desarrollada.

Acciones programadas	Siempre	A veces	Nunca
Las actividades desarrolladas permitieron a los			

alumnos las oportunidades de rescatar, fortalecer su cultura.			
Los contenidos desarrollados permitieron el abordaje de diversos temas significativos para la formación de los estudiantes de manera integral.			
Las fotografías permitieron un abordaje integral de todas las áreas del conocimiento en función del contexto bilingüe intercultural.			
Las fotografías se constituyeron en las estrategias de aprendizaje y enseñanzas que faciliten el dinamismo y la construcción de conocimientos			
Se permitió a los alumnos expresar sus representaciones acerca de lo que las imágenes les representan.			
Se estimuló al trabajo cooperativo y en estrecha relación para permitir la construcción de saberes			
Las acciones, actividades programadas, fueron prácticas, posibilitando compromiso y responsabilidad en los alumnos.			
Hubo implicación de los alumnos con las propuestas desarrolladas.			
Facilitaron el intercambio entre diversos grupos étnicos para permitir un enriquecimiento de las actividades.			
Pudo enriquecer las experiencias áulicas,			

profundizando los aprendizajes a través del uso de las imágenes fotográficas			
Se favoreció la construcción crítica de nuevos aprendizajes.			
Se favoreció el desarrollo de nuevas competencias.			
Considera que se vio limitado el accionar de los docentes en algún aspecto.			
Tuvo la oportunidad para realizar revisión y retroalimentación del procesos desarrollado.			



## Anexo 9: Fotografías tomadas durante el desarrollo del proyecto



Sede del Instituto CIFMA. Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina



Docentes indígenas del Instituto.



Alumnos de segundo año del instituto.



Alumna trabajando con las fotografías.



Alumnos realizando lecturas de las imágenes fotográficas.



Alumnos construyendo estrategias didácticas con fotografías.



Alumna indígena voluntaria del proyecto analizando fotografías.



Docentes indígenas mirando fotografías y produciendo conocimiento.



Alumnos y docentes en taller de producción.



Alumno toba realizando trabajo en taller.



Trabajos en talleres.



Trabajo en talleres.

