

**Memoria de las cenizas: acercamiento a las formas de representación visual
sobre la época de la conquista en América en manuales de texto para la
enseñanza-aprendizaje**

Estudiante: Juan Camilo Viveros Ramírez

Universidad del Valle - Facultad de Artes Integradas
Licenciatura en Artes Visuales

Resumen:

Este trabajo de investigación-creación propone un acercamiento al componente político-representacional presente en la iconografía que ilustra los manuales de texto de Ciencias Sociales a nivel escolar, más exactamente en lo concerniente al tema de “la conquista en América”, abarcando una temporalidad aproximada de 36 años. Inicialmente establece un acercamiento al tema de la conquista en América, su representación iconográfica en los manuales de texto escolares, y desde ahí propone un análisis iconográfico en torno al potencial discursivo que detentan las imágenes en cuestión, tomando ejemplos concretos del corpus de investigación. Posteriormente establece un análisis en torno a la representación de minorías políticas relacionadas al tema de la conquista en América, tales como: mujeres, indígenas y afrodescendientes. Finalmente, propone un breve acercamiento al concepto de Discurso, y a partir de diversos autores se le relaciona con conceptos como saber, poder, verdad e institución.

Como parte del componente creativo se expone la obra gráfica *Memoria de las cenizas*, inspirada en los relatos pertenecientes a la obra *Memoria del fuego: Los nacimientos* (1982) del escritor Eduardo Galeano.

Link para consultar la obra gráfica:

<https://proyectomemoriadelascenizas.blogspot.com/>

Palabras clave: conquista en América, poder, iconografía escolar, discurso, manuales de texto, institución, saber, ciencias sociales, minorías, historia de América, Eduardo Galeano.

Memoria de las cenizas: acercamiento a las formas de representación visual sobre
la época de la conquista en América en manuales de texto para la
enseñanza-aprendizaje

Estudiante

Juan Camilo Viveros Ramírez

Directora Trabajo de Grado

Sandra Johana Silva Cañaveral Ph.D.

Universidad del Valle

Facultad de Artes Integradas

Departamento de Arte y Estética

Licenciatura en Artes Visuales

Santiago de Cali

2020

Índice

Introducción

Planteamiento del problema

Pregunta de investigación

Justificación

Estado del arte

Antecedentes artísticos

Objetivos

Aproximación conceptual

1. La conquista en América explicada en libros de texto: análisis iconográfico

1.1 La conquista en América explicada en libros de texto en Colombia

2.1 Minorías: su representación iconográfica en los manuales de texto

2.1.1 Mujeres

2.1.2 Indígenas/ Nativos

2.1.3. Afrodescendientes

3. A manera de conclusión: discurso, saber y poder e institución

Metodología

Metodología de la investigación

Metodología de la creación

Aspectos técnicos

Acerca de la obra

Materiales

Descripción de la obra “Memorias de la ceniza”

Montaje

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

Desde finales del siglo XIX los manuales de texto han representado una herramienta vital dentro de la educación escolar en Occidente. A través de su contenido textual y sus imágenes esta herramienta se ha propuesto establecer un puente didáctico entre los educandos y los contenidos del pénsum escolar. La iconografía que acompaña estos materiales es uno de los elementos fundamentales dentro de su estructura, puesto que se propone ilustrar y complementar el contenido textual. Estas imágenes proponen una forma de ver e interpretar el mundo y sus situaciones, en ese sentido, son susceptibles de ser elementos discursivos.

En Colombia, los manuales de texto de ciencias sociales son los encargados (con la mediación del docente) de tender este puente didáctico entre el contenido del pénsum y los educandos en cuanto a cuestiones históricas, políticas y socioeconómicas; abordando temas como la conquista europea en América durante los siglos XVI y XVII. La relevancia de este apartado específico dentro de los manuales de texto radica en que durante este periodo se implantó e instituyó un nuevo orden socio-político en el continente, un orden cargado de relaciones de poder en todos los ámbitos de las sociedades nacientes. En ese sentido resulta relevante llevar a cabo una indagación en torno a esta iconografía y a la manera en que expone las relaciones de poder antes mencionadas, enfatizando en prácticas como el racismo, la exclusión y la invisibilización.

El desarrollo teórico de este trabajo de grado se estructuró en tres capítulos: el capítulo I, “La conquista de América explicada en libros de texto” propone, a manera de introducción, una aproximación a la iconografía escolar, su función didáctico-pedagógica y su potencial capacidad discursiva. Es complementado por un subcapítulo que expone la situación del manual de texto en el contexto escolar colombiano específicamente; posteriormente, continúa planteando un análisis formal de algunas de las imágenes más representativas de acuerdo a las categorías de estudio; además de la sistematización de la información recolectada por medio de una matriz descriptiva. El capítulo II: “Minorías”, aborda la representación iconográfica de grupos sociales minoritarios como mujeres, afrodescendientes e indígenas y las relaciones de poder implícitas en aspectos como lo cliché, la

invisibilización, el racismo discursivo y la homogeneización; esto en contraposición a la imagen del conquistador, hombre, europeo, una constante discursiva que alude al poder superior. El capítulo III: “El discurso”, propone un breve y concreto acercamiento a este concepto de discurso, adaptado a lo visual y en relación a los conceptos de poder e institución.

En lo que respecta a la creación, en el apartado “Descripción de la obra” se desarrolló la propuesta gráfica, que lleva por nombre: *Memoria de las cenizas*, la cual consiste en 15 dibujos basados en relatos seleccionados de la obra literaria “Memoria del fuego: los nacimientos” de Eduardo Galeano.

Planteamiento del problema

Dentro del ámbito escolar colombiano la materia de historia, desde hace alrededor de veinticinco años es una asignatura que está inmersa dentro de un área denominada “Ciencias Sociales”, la cual además incluye a geografía, política y economía por medio de la ley 115 o Ley General de Educación de 1994 (Ministerio de Educación de Colombia). Sin embargo, ya desde 1984 la historia había dejado de ser una materia autónoma a través del decreto 1002 de 1984. Por lo tanto, la historia ocupa un lugar secundario, no prioritario, de baja intensidad, incluso, un poco descuidado, lo cual se evidencia en el sentido de apropiación que se tiene acerca de la historia.

Por otro lado, cabe mencionar que el discurso histórico así como las didácticas de aprendizaje de la historia impartidas en los colegios y escuelas colombianas, proviene principalmente de los manuales de texto de ciencias sociales, es decir, el libro o manual de texto sigue siendo la herramienta por excelencia para aprender historia. Así que mucha de la información transferida a los estudiantes se basa en los manuales escolares o libros de texto, y por consiguiente, en las imágenes visuales que sirven de apoyo para ilustrar las lecturas. Resulta de vital importancia, para un proyecto de grado de licenciatura en artes visuales, plantearse un profundo análisis acerca de lo que estas imágenes comunican, quiénes se ven representados en ellas, cómo se les representa y qué orden ocupan en cuestiones de tamaño, composición, colores y funciones, por citar tan sólo algunos criterios estético-visuales. Razón por la cual se quiere realizar una atenta indagación a esas

representaciones visuales (iconografía) que acompañan los textos y aportan cuerpo e imagen a los apartados textuales, como uno de los objetivos principales que se traza esta propuesta. El contexto en el que se plantea ese interés investigativo se enfoca en la enseñanza de la historia y, más específicamente, de la “conquista en América”, es decir, lo que interesa saber es cómo las imágenes han complementado la enseñanza de la historia de un acontecimiento tan complejo y lleno de diversos matices discursivos, pero sobre todo, cómo esas imágenes se siguen manteniendo en la actualidad, obligando a pensar que quizá sea necesario actualizarlas.

El periodo seleccionado como objeto de esta investigación es la época de la “conquista en América”, en los siglos XVI y XVII de nuestra era común, un periodo histórico sumamente interesante puesto que representa el inicio de un diálogo entre dos continentes (posteriormente tres, con África, para entonces desconocidos entre sí). Además de ser un periodo que transformaría el panorama “mundial” conocido hasta entonces totalmente y para siempre; ya que desde ahí se iría estableciendo un panorama geopolítico conveniente que privilegia los intereses de la Europa occidental por medio de un complejo aparataje social, político y económico, en detrimento de los recursos de los demás continentes.

Pregunta de investigación

¿Cómo construir un nuevo conjunto de imágenes para los libros de texto de las Ciencias Sociales sobre la conquista en América?

Justificación

La importancia de este trabajo de investigación radica en que se ocupa de revisar, desde diversas perspectivas de orden visual, político, ideológico y estético, el tratamiento que se le ha dado a las imágenes en los libros de texto para la enseñanza de la asignatura historia (Ciencias Sociales) en el ámbito escolar colombiano, pero sobretodo, propone un nuevo conjunto de imágenes que actualizan el material hallado, en las que cobren valor otras comunidades y como contraposición al discurso eurocéntrico hegemónico, esencialmente difundido en el relato histórico en torno al encuentro del viejo y el Nuevo mundo.

Con frecuencia, los relatos se valen de imágenes que los ilustran y los complementan, estas imágenes son en sí mismas portadoras de un discurso; por tanto, el “discurso visual” impartido en las aulas de clase a través de la iconografía que ilustra los manuales de texto, es un factor vital en la etapa educativa, entendiendo que las imágenes son portadoras de mensajes simbólicos, políticos, a la vez que ideológicos, prestos a la interpretación subjetiva de los estudiantes. Este discurso de tipo visual presentado en los manuales de texto de ciencias sociales en torno a la época de la conquista en América es específicamente el objeto de estudio de esta investigación. Es allí donde se quiere asentar el análisis crítico desde las artes visuales y desde el rol de educador-creador, pues el proceso de formar a otros compromete la construcción y definición de los rasgos identitarios de los individuos respecto a sí mismos y a la sociedad en la que habitan.

Para cualquier población del mundo (especialmente para algunas, como las latinoamericanas), el desconocimiento o el conocimiento parcializado de su historia es un obstáculo enorme para la construcción de unas sociedades justas, sensatas y, ante todo, críticas tanto consigo mismas como con el resto del planeta. En función de ello, este trabajo hace una apuesta que va direccionada hacia la indagación del contenido visual que se imparte en nuestros colegios y escuelas sobre un acontecimiento que ha marcado la construcción social, cultural, geopolítica y económica de América y de América Latina.

Al propiciar ese diálogo y reflexión en torno a estas imágenes, se busca generar un conocimiento mucho más incluyente e integral, mediante el cual se ejerza algo de justicia sobre estas comunidades históricamente oprimidas, segregadas e invisibilizadas. Sumado a esto se considera relevante que diversas situaciones, en nuestro presente, tanto a nivel nacional como a escala continental requieren ser evaluadas con perspectiva y conciencia histórica.

En ese sentido, resulta esencial y muy valioso para sociedades profundamente mestizas y diversas como las nuestras, sembrar este tipo de propuestas que propicien el ejercicio de re-pensar y potencialmente re-interpretar, aspectos de

nuestra historia con una perspectiva propia que pueda generar rutas alternativas respecto a lo que la “historia oficial” a conveniencia nos contó u omitió.

Estado del arte

Para el desarrollo de este apartado se ha tenido como base dos conceptos fundamentales: la conquista de América y las ilustraciones que aparecen en los manuales escolares de ciencias sociales. Para tal propósito ha sido necesario indagar en trabajos teóricos que aborden temáticas afines o similares, en ese sentido, ha sido muy relevante hallar trabajos de investigación de autores y autoras como Maria Isabel Mena García (2006), quien en su artículo de investigación titulado: “La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidos en los textos de Ciencias Sociales para la educación básica”. La autora propone una minuciosa exploración-revisión en torno a la iconografía escolar con la cual las comunidades afrodescendientes en Colombia han sido representadas, enfatizando en elementos como presencia, ausencia, permanencia, cambio, continuidad y discontinuidad en torno a la imagen que se difunde acerca de estas comunidades, sobre las cuales pesan ancestrales estereotipos y prejuicios. Para el desarrollo de su investigación la autora propone un análisis de tipo descriptivo en torno a estas imágenes y los apartados que las acompañan. Mena García (2006) plantea lo necesaria que resulta su investigación para nuestro contexto escolar colombiano en los siguientes términos: “El uso del texto escolar en un país reconocido como multiétnico y pluricultural, abre paso al requerimiento de analizar en profundidad la iconografía que acompaña sus imágenes sobre las comunidades afrocolombianas en los manuales escolares” (p.47) lo cual complementa argumentando: “Se parte de la consideración de que esas imágenes se constituyen en la memoria visual desde la cual han aprendido generaciones tras generaciones a leer un orden social” (p.47).

Con esto hace entrever que más que una cuestión netamente académica, es una cuestión histórica y de reivindicación con los hechos que marcaron el origen de la diversidad poblacional de nuestra nación.

Mena García (2006) propone entender las ilustraciones como elementos multimodales, es decir, están conformadas por varios componentes, por tanto,

deben ser analizadas en la extensión de sus partes y de manera integral. Además, la autora propone llevar a cabo una apropiación de los hechos históricos que brinde preponderancia a la versión de los no europeos, dando la posibilidad de abordajes historiográficos alternativos al de Occidente, para efectos de su investigación lo denominará: “Historia de los vencidos”, a través de la cual propone contar de otra manera la poderosa historia escolar. Para definirlo mejor cita a N. Wachtel (1976), quien en su investigación sobre los aborígenes del Perú plantea:

Se trata, en cierto modo, de pasar al otro lado del escenario y escrutar la historia al revés, porque estamos efectivamente acostumbrados a considerar el punto de vista del europeo como el derecho en el espejo indígena se refleja el otro rostro de occidente. Sin duda, jamás podremos revivir desde el interior los sentimientos y los pensamientos de Moctezuma o Atahualpa. Pero podemos, al menos desprendernos de nuestros hábitos mentales, desplazar el punto de observación y transferir el centro de nuestro interés a la visión trágica de los vencidos (Wachtel, 1976, p.24).

De cara a lo anterior, la autora propone utilizar este abordaje alternativo para generar una apertura teórico-metodológica que sirva para interrogar la iconografía escolar, sus metarrelatos y el discurso que a partir de éstos se pueda generar.

Para la concepción teórica de este trabajo también ha sido vital tomar como referencia los argumentos propuestos por Sandra Soler Castillo (2009) en torno a temáticas como el discurso, el racismo y la identidad en el contexto académico escolar, de forma más específica el hallado en los manuales de texto para la enseñanza de Ciencias Sociales; entendiendo el manual de texto como la herramienta predilecta en las aulas.

Soler Castillo (2009), en su texto “La escuela y sus discursos” desarrolla una revisión histórica acerca de la manera en que estas ideas de corte racista y discriminatorio se enquistan en nuestra sociedad actual, remitiéndose a la época de la conquista, invasión y posterior era colonial infligida por Europa en América como el origen de estas corrientes ideológicas. Posteriormente, les hace un rastreo en las ideas de algunos autores con líneas de pensamiento evidentemente racistas, como el historiador Edward Long, quien durante el siglo “de las luces” (XVIII), propuso aberrantes teorías con aires pseudo-científicos y que denigran de las personas

afrodescendientes. Más tarde la autora rastrea este tipo de ideas en algunos miembros de las élites de nuestro país, quienes influenciados por el pensamiento de algunos evolucionistas del siglo XIX, se encargaron de perpetuar estas líneas ideológicas y discursivas acarreándolas incluso hasta el siglo XX, ejemplo de ello las ideas profundamente racistas y antisemitas de personajes como Luis López de Mesa (ex-ministro de relaciones exteriores, ex-ministro de educación, 1934-1942) o el ex-presidente de la república Laureano Gómez (1950-1951), reconocidos fascistas de la clase dirigente colombiana, lo cual evidencia la recurrencia histórica hacia este tipo de discurso y además, una intrínseca relación con los hilos que manejan el poder, a lo que la autora inquiere:

Con respecto a la persistencia de este tipo de discurso, entonces, es pertinente preguntarse por su componente público escolar, en especial considerando que en 1991 tuvo lugar una profunda reforma constitucional que transformó la idea de nación al legitimar el multiculturalismo y la pluriétnicidad (Soler Castillo, 2009, p.109).

Sin embargo, la autora recalca que al contrastar estos ideales con la realidad, se puede palpar la inoperancia de estas políticas y todo se queda en palabras sobre el papel. A razón de esto la autora hace evidente su verdadero propósito:

En los actuales textos escolares parece no explicitarse el discurso racista, aunque no hay estudios que así lo demuestren. Por esta razón, mi interés es develar cómo la escuela, mediante uno de sus dispositivos más importantes, los textos escolares, ha asumido este proceso de construir la nueva identidad nacional, interrogando si aún tiene lugar el racismo discursivo y, en el caso afirmativo, de qué nuevos mecanismos y estrategias se vale (Soler Castillo, 2009, p.110).

Bajo este precepto Soler Castillo (2009) propone desarrollar su trabajo desde los planteamientos del análisis del discurso y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para llevar a cabo sus objetivos, usando como referentes metodológicos el trabajo de diversos autores en torno a este método.

Parafraseando al autor Teun van Dijk (2004) el Análisis Crítico del Discurso se encuentra relacionado con el uso y el abuso del poder, y con la producción y la reproducción de éstos mediante el texto y el habla. Enfoca grupos e instituciones dominantes, así como la forma en que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el empleo de la lengua (p.8).

A manera de complemento y en el entendido de que ésta es una cuestión acerca de cómo se enseña la historia en los colegios, y no solamente un asunto en torno al libro de texto y sus ilustraciones, resulta vital tomar en consideración los conceptos teóricos de Jorge Mora Forero (1992) quien en su artículo de investigación “La enseñanza de la historia y el descubrimiento de América” propone una atenta revisión a este tópico, precisamente en el año en que se cumplen y se celebran 500 años del encallamiento de la flota de Cristóbal Colón en un continente desconocido para los europeos de entonces y, donde posteriormente se desencadenaría una agreste colonización que da inicio a la era moderna, luego al siglo de las colonias y a la postre, pasando por diversas etapas históricas, abre paso al surgimiento de nuestras sociedades actuales.

Mora Forero considera que al verse inmerso en la labor de enseñar historia resulta inevitable no pensar en la propia experiencia en torno al aprendizaje de esta asignatura en la escuela. Desde lo anecdótico y vivencial el autor empieza a desarrollar la idea de que en los colegios (al menos en el suyo) se lleva a cabo un proceso de adoctrinamiento en torno a ciertas temáticas como la religión y el discurso histórico. Para él, el conocimiento dogmático que se imparte a nivel escolar presenta una enorme falla, y es que no observa nuevos horizontes, generando estudiantes llenos de dogmas, a los cuales, citando a R.G. Collingwood (1974), describe como estudiantes *in statu pupilari* así:

Todo conocimiento adquirido por vía de educación trae aparejada una ilusión peculiar, la ilusión de lo definitivo. Cuando un estudiante está *in statu pupilari* respecto a cualquier materia, tiene que creer que las cosas están bien establecidas, puesto que sus libros de texto y sus maestros así las consideran. Cuando por fin sale de ese estado y prosigue el estudio por su cuenta, advierte que nada está finalmente establecido, y el dogmatismo, que siempre es señal de inmadurez, lo abandona. Considera entonces, a los llamados hechos bajo una nueva luz y se pregunta si aquello que su libro de texto y su maestro le enseñaron como cierto, realmente lo es (Collingwood, 1974, p. 17-18).

Sin embargo, Collingwood (1974) y Mora Forero (1992) coinciden en una preocupación: el estudiante podría quedarse toda su vida *“in statu pupilari”* con relación a su concepción del mundo, puesto que realizar estudios universitarios (si

es que tiene la oportunidad) tampoco garantiza de por sí un cambio de mentalidad en el educando, es más, puede contribuir a asumir nuevos dogmas o perpetuar los ya existentes; incluso Mora Forero (1992) va más allá y afirma que la mayoría de las veces ocurre que los estudiantes se quedan en este ilusorio estado.

Para Mora Forero (1992), uno de los errores más comunes y recurrentes en la enseñanza de la historia como asignatura es impartir una serie de datos acerca de hechos históricos pero sin anclaje alguno con el presente y nuestra realidad actual, lo que convierte la historia en una asignatura narrativa y enunciativa de hechos, lo cual, imposibilita una adecuada asimilación del conocimiento por parte del educando. Sin embargo, el autor considera que esto tiene sus matices puesto que al redefinir las competencias dentro del proceso de aprendizaje se puede llegar a obtener un conocimiento integral en sentido historiográfico.

A veces ha sido (refiriéndome a los pros) un aprendizaje, crítico, analítico y dialéctico, que me lleva a una comprensión total de los temas, pero, en otras oportunidades (refiriéndome a los contras) ha sido un conocimiento magistral y memorístico, el cual desecha el análisis y la crítica que ayudan a forjar un criterio propio (Mora, 1992, p. 3).

Sumado a esto, el autor enfatiza en la trascendencia que el conocimiento (en este caso histórico) reviste con respecto a la manera como producimos y generamos sociedad, citando a V. Guédez (1987) con respecto a la educación historiográfica:

No es un medio para prever el futuro probable sino un recurso para preparar el futuro deseable. Es en cierta forma, una posibilidad de ruptura con las injusticias del presente y una responsabilidad de acción consciente y deliberada para conquistar el mañana (Guédez, 1987, p. 29).

Ideas que Mora Forero (1992) complementa destacando la importancia que reviste la praxis, entendiendo ésta como un proceso sinérgico entre acción y reflexión, el cual origina un proceso dialéctico, es decir, a la praxis se puede llegar sólo a través de la reflexión en torno al conocimiento adquirido. Advierte además, que el conocimiento histórico obtenido no llevará a nada mientras no se logre hacer que el receptor de este conocimiento se entienda a sí mismo como sujeto de esa historia y a su vez esta como artífice de su realidad: “Que la historia debe estudiarse para

explicar el presente y transformarlo ya que ella es una construcción humana. La historia es la dinámica del hombre” (Mora, 1992, p.6).

Así mismo el autor recalca la importancia que revisten los estudios historiográficos como una manera de entender al ser humano en la totalidad de sus múltiples dimensiones: políticas, económicas e ideológicas a través del tiempo y del espacio, esto sin dejar a un lado tres elementos vitales a su juicio: la científicidad del conocimiento social, la relatividad y parcialidad de este conocimiento y finalmente, su utilidad (p. 8).

Posteriormente Mora Forero (1992) aborda el asunto del dogmatismo que puede presentarse en el ámbito pedagógico que conduce al fanatismo, que atenta contra la relatividad del conocimiento y anula el pensamiento crítico. Citando a R. de Roux (1988), advierte de los peligros que representan las concepciones dogmáticas y absolutas.

Cualquier único punto de vista que pretenda tener la verdad sobre el hombre y el sentido de la historia, se vuelve peligroso, por intolerante y fanático, una vez que adquiere el poder real de forzar las conciencias y violentar los cuerpos. Las ideologías religiosas y políticas ofrecen abundantes ejemplos (de Roux, 1988, p.14-15).

Sin embargo, Mora Forero trata de ir más allá y para ello se remite a los profesores M. Archila y D. García (1989) quienes profundizan en el asunto, ya que según ellos, el problema fundamental de la historia no es pretender lograr la certeza de algunos datos o anécdotas o el de descubrir la verdad de la historia, sino el entender y establecer el principio de la pluralidad de interpretaciones de la historia como fundamento de la cultura, es decir, como parte esencial de una sociedad que se valora a sí misma y se afirma en la carta fundamental como democrática. A lo cual citando a García refiere:

El fin mismo de la enseñanza de historia es que el estudiante se pregunte sobre su país, y sobre su pasado. Si él llega a concluir que tiene razón el marxista o el no marxista, ya es problema individual de la democracia, pero cerrarle la posibilidad de la discusión en la escuela, me parece fatal; criticar no es atacar, es abrir los ojos o tratar de entender la complejidad del proceso con más elementos (Varios, 1989, p.9).

Una brillante concepción, que en el mismo artículo es complementada por Archila quien argumenta:

No pretendo la búsqueda de la verdad sino de las verdades, porque parto del supuesto de que no existe una verdad absoluta histórica. Esa es un poco la tragedia tanto de una historia patria mal entendida como, si se quiere, de una historia politizada (Varios, 1989, p. 9 -10).

Posteriormente, Mora Forero (1992) aborda un tema que resulta de sumo interés para efectos de esta investigación, algo que el autor define como “historia sacralizada”, con este término pretende enfatizar en ese carácter inmutable, lítico e inalterable que muchas veces se pretende imprimir a la historia y la historiografía.

Precisamente lo que el autor critica de este tipo de posiciones es la incapacidad conceptual (o mental) para dar cabida a diversas interpretaciones en torno a hechos históricos determinados y la equitativa validez que entre sí pueden llegar a presentar estas diversiones (diversas versiones). Advierte además que cuando una determinada versión histórica, acerca de un hecho específico, cae en el yerro de instaurarse como absoluta, esta pasa a ser una “verdad oficial”, ya sea patrocinada por el estado, la cátedra o el actor que sea, esta “se sacraliza”, estancando el pensamiento y anulando la crítica, bases elementales de todo progreso o adelanto. Lo cual a posteriori puede devenir en la aparición de totalitarismos que coaccionan a la inteligencia a huir y resguardarse en las sombras. Para ilustrar el concepto de “historia sacralizada” el autor usa como referente la historia heroica, definida como la historia de “los grandes hombres” a quienes se muestra como medios de todas las virtudes, semidioses o dioses, ignorando lo que a ojos del autor resulta más interesante de estos personajes, su humanidad. Todo esto con el agravante de que este tipo de historia debe ser aprendida casi de memoria, basada en biografías y sin espacio para la disertación.

“Sacralización y cambio social son conceptos antagónicos” (Mora, 1992, p.10) refiere el autor, en su propósito de evidenciar lo que a su juicio resulta obvio: “la sacralización de la historia, tiene una función: conservar la sociedad tal como está; es más, tal como la dejaron los héroes” (Mora, 1992, p.10).

Asimismo, aparece la figura de la biografía como elemento historiográfico y consigo la importancia que ésta reviste al momento de proponerse “enseñar historia”, puesto que ésta también hace parte de la historia sacralizada que refiere el autor, quien cuestiona la validez y fidelidad que ésta puede llegar a tener al momento de representar una época a modo global y no tan solo la historia de un personaje o un grupo de personas. Mora Forero (1992) aduce que la biografía como elemento historiográfico toma relevancia cuando se encarga de mostrar a los personajes como partes de su contexto social. Propone que éstas busquen ilustrar al personaje con sus defectos y virtudes personales, pero más aún, como expresiones de su época y de sus pueblos, esto en busca de un discurso que goce de integralidad y que logre abarcar un espectro mucho más amplio respecto a los momentos históricos a tratar.

Llegado a este punto, Mora Forero (1992) pasa a analizar la importancia que la literatura reviste en todas las áreas adyacentes al conocimiento, enfatizando en que las cuestiones historiográficas para nada son ajenas a ella y que las obras literarias pueden llegar a ser materiales didácticos muy valiosos, tanto para el historiador como para quienes lo emplean dentro del ámbito académico, más exactamente hace referencia la novela histórica.

Enfatiza en la capacidad que tiene la novela histórica (también otros géneros literarios) para lograr transmitir aspectos quizá no formales o muy poco abordados dentro de la historiografía académica tradicional, elementos que se contraponen (y paradójicamente complementan) a los elementos historiográficos tradicionales tales como nombres, fechas y análisis de estructuras, a los que el autor se refiere peyorativamente como “datos fríos”. Este otro tipo de datos a los que el autor hace referencia y contrapone a los tradicionales, son aquellos que logran dar cuenta de aspectos quizá intangibles tales como: “el ambiente espiritual de un individuo o de una época, con sus sentimientos, sus pasiones, sus angustias y sus esperanzas” (Mora, 1992 p.12). Además de datos que ayuden a desarrollar de una forma más integral el imaginario del periodo histórico a estudiar, tales como las prácticas agrarias y laborales, los niveles sociales y educativos de la población, la alimentación y las prácticas sociales, por citar algunos.

Finalmente Mora Forero (1992) refuerza su tesis aduciendo que algunas veces sentimos que aprendemos más de historia leyendo novelas de corte histórico que leyendo materiales historiográficos tradicionales que a su juicio son “verdaderos monumentos al aburrimiento” y que además “no llegan a tocar jamás la epidermis de la composición humana” (p. 12).

Más adelante el autor aborda el tema del pensamiento crítico y de cómo resulta fundamental aplicarlo a los sistemas masivos de información tales como la televisión y la prensa, recalcando que el primero puede ser tanto humanizante como deshumanizante, todo depende del uso que le demos. Pero que más allá del uso que a estos medios se le dé, anteponer la recepción crítica a cualquier mensaje o mensajes, “mostrando lo abierto y lo oculto, las contradicciones, los intereses particularistas que subyacen a la supuesta búsqueda de nuestro bienestar” (Mora,1992 p.13).

Así mismo, Mora Forero (1992) recalca la importancia que reviste utilizar el pensamiento crítico al momento de utilizar los libros de texto (tanto en alumnos como en maestros), puesto que si se utilizan de manera que representen un recurso más y una guía de enseñanza pueden llegar a ser herramientas formidables para la producción de conocimiento. De lo contrario, si son tomados como textos únicos que no permiten investigación a profundidad ni disertación y, además, proponen los típicos ejercicios memorísticos, no valen la pena porque insertan a los educandos en el callejón sin salida del dogmatismo irreductible. Otro elemento que resalta el autor es el museo como instrumento importante para la enseñanza de la historia, siempre y cuando haya consciencia de sus limitaciones, ya que éste nos permite contacto directo con elementos de la época estudiada, sin embargo no toda la historia está en los museos, ni siquiera una mínima parte se encuentra ahí. Resulta productivo el museo si sirve para darnos cuenta de los cambios en los modos de vida de la gente, bien sea en la totalidad de la población, en un pequeño grupo o en un individuo, este instrumento nos ofrece la posibilidad de contrastar los modos y formas de vida de entonces y ahora (Mora Forero, 1992).

Para Mora Forero (1992), la enseñanza de la historia no genera una conciencia histórica, si no una conciencia mítica que acepta pasivamente la realidad como

algo estático e intocable regido por la ciega voluntad de entidades metafísicas o leyes naturales invariables, así mismo considera que ese modo de enseñar historia resulta anacrónico, debido a la intensidad y el vértigo con los cuales la vida se nos presenta actualmente (p.15). Entonces resulta que el discurso interno en las aulas no coincide con la realidad y la enseñanza de la historia pasa a convertirse en un accesorio “cuya función inmediata es sostener un oficio y cuya función mediata es sostener inalterable el orden social vigente” (Mora, 1992 p.15). Sin embargo propone como antídoto para estos males superar el idealismo que ha impregnado la enseñanza de una historia mítica, además de asimilar la idea de que un conocimiento que no pretenda entre sus finalidades la transformación del mundo es un conocimiento sin sentido alguno (Mora Forero, 1992).

Desde esta perspectiva se considera a estos artículos como elementos fundamentales para la concepción de unas nuevas formas de desarrollar y, sobre todo, de dar vida al relato histórico evitando los resabios de una mala praxis al momento tanto de interpretar como de difundir el relato histórico y los discursos que de este puedan desprenderse. Este artículo de Mora Forero (1992) resulta vital para dar vida a una nueva historiografía, incluso para quienes no somos historiadores pero queremos hacer nuestro aporte desde la artes visuales al desarrollo de un relato histórico más incluyente, más sensato. A manera de cierre:

Una comunidad con conciencia histórica, es una comunidad que entiende su presente, como parte del pasado, como una herencia que tiene que aceptar y reconstruir, no como una herencia absoluta que hay que aceptar y repetir pasivamente, sacralizándola hasta el extremo de afirmar explícita o implícitamente, que no hay futuro brillante si no es como una repetición del pasado. “Todo pasado fue mejor” es el lema del regreso. Es la renuncia a construir el futuro. Es hacer y enseñar historia de hombres importantes, con sus hechos y fechas respectivas. Es enseñar pasados muertos sin vínculos con el presente. Y con ello los estudiantes se aburren, pierden un tiempo precioso de su vida y no le encuentran sentido a lo que estudian. (Mora, 1992 p.14-15).

El autor culmina este excelente artículo enfatizando la importancia de reflexionar (y no dejarse obcecar) acerca de aquellos discursos que disponen este tipo de acontecimientos, como la conquista en América, en términos de un asunto de

víctimas y victimarios, de buenos y malos; pues la historia humana ya se ha encargado de mostrarnos que el asunto es mucho más complejo que eso:

Finalmente entonces, ¿qué nos queda? ¿Renegar de nuestra cultura porque fue impuesta? Si así fuera, tendrían que renegar de su cultura casi todos los pueblos de la tierra, comenzando por los mismos ibéricos a quienes los romanos impusieron la suya, y donde los visigodos y los árabes dejaron buena herencia. Contra los romanos tendrían que renegar también otros pueblos como los galos, los anglosajones y los germanos. Los rusos deberían renegar del Imperio Bizantino que les impuso la religión y el alfabeto. Los iraníes deberían renegar de los árabes que impusieron allí el islamismo en el cual hoy creen fanáticamente (Mora, 1992, p.19).

Referentes artísticos

-Adam Hook (Ilustrador, Estados Unidos)



Imagen 1. Hook, A. (s.f.). sin título [Ilustración]. Recuperado de <http://www.pinterest.com>.

El trabajo de Adam Hook trasiega los caminos del dibujo documental, la ilustración editorial y la recreación de pasajes históricos. Sus obras suelen tener una firme solidez visual y conceptual, sus dibujos y pinturas nos remiten claramente a las imágenes que ilustran los textos educativos, son perfectamente legibles. En sus trabajos es frecuente ver representaciones de batallas históricas y, aunque, no se encuentra mucha información respecto a sus obras y las técnicas que utiliza para llevarlas a cabo, pienso que es un referente visual significativo puesto que representa a la perfección la ilustración de material editorial escolar de buena factura. Si tuviese que adivinar qué técnica utiliza, diría que probablemente trabaja con pinturas acrílicas o quizá acuarelas.

-Randy Steele (Fotografía digital, Estados Unidos de Norteamérica)



Imagen 2. Steele, R. (2010). "Forest fight" [Fotografía digital]. Recuperado de <http://www.fineartamerica.com>.

El trabajo visual que propone Randy Steele refleja una profunda nostalgia por la América del norte que se resiste a los embates del mundo occidental que la relega y acecha. Por medio de sus fotografías producidas e intervenidas digitalmente, Steele aborda el periodo de las guerras de conquista y la guerra civil en Norteamérica con una mirada apasionada en torno a lo que este proceso histórico significó para los grupos humanos involucrados, en este caso, nativos y colonizadores, llevando el enfoque temático siempre al bando de los naturales. En las escenas que relata Steele es común hallar al ser humano en un estado expectante, en una expectancia casi meditativa en algunos casos; en sus escenas la naturaleza y el ambiente juegan un rol vital, haciendo al ser humano un elemento más de sí misma

-David Yorke (Pintor, Estados Unidos)



Imagen 3. Yorke, D. (s.f.). "Discarded treasures" [Pintura al óleo]. Recuperado de <http://www.plainsmen.com/artists/yorke/davidyorke.htm>.

La obra pictórica de David Yorke aporta una visión profundamente bucólica del mundo ancestral nativo-norteamericano, a la vez que retrata y documenta las diversas situaciones ocurridas con la llegada de los peregrinos europeos. Su pintura constantemente nos remite a imaginar las escenas ahí descritas como momentos plenos de diversas emociones tales como: regocijo espiritual, tensión bélica, asombro, paz, confianza. Es frecuente hallar en su obra escenas costumbristas y retratos de los diversos personajes de las naciones nativas de América del norte. Los retratos de las personas nativas de Norteamérica es también una constante en su obra, estos retratos suelen estar cargados de emotividad y de evocación al pasado distante.

-Robert Griffing (Pintor, Estados Unidos)



Imagen 4. Griffing, R. (s.f.). "Victors gifts for the chiefs" [Pintura al óleo]. Recuperado de <https://bantarleton.tumblr.com/post/184998904065/theparlor-the-victors-gifts-for-the-chiefs>

Las obras de Robert Griffing trazan una línea transversal que navega por el fotorrealismo y la pintura documental de corte histórico. Esencialmente su obra busca retratar los acontecimientos previos y durante las guerras civiles del siglo XVIII en América del Norte, dando vital preponderancia a la representación de los nativos americanos como protagonistas de sus historias. Griffing propone una mirada costumbrista del mundo nativo americano antes y durante la era colonial. Su técnica de pintura al óleo es impecable, presenta detalles muy bien cuidados; por medio del color y la perspectiva logra transmitir un amplio rango de sensaciones, que devienen en una obra conceptual y teóricamente muy bien llevada a cabo. Sus escenas poseen un enorme e invaluable valor documental al momento de relatar los diversos tipos de interacciones entre nativos y colonos.

-Diego Rivera (Pintor, Muralista, México)



Imagen 5. Rivera, D. (1929-1935). “*El tianguis de Tlatelolco*” [Pintura mural]. Recuperado de <https://pinterest.com>

Dentro de la obra muralística de Diego Rivera, el mundo Americano prehispánico, la colonización, las revoluciones y el desarrollo posterior de la sociedad mexicana, son temáticas elementales que además sirvieron como eje temático para la consolidación del muralismo mexicano como movimiento artístico durante el siglo XX y, éste a su vez, como estandarte de los procesos socioculturales del México de la época y como complemento a las ideas propuestas por José Vasconcelos a nivel de políticas culturales de la nación. La obra de Rivera además de poseer una solidez visual e inteligibilidad conceptual inmensas, se encuentra intrínsecamente atada a la historia y a los procesos sociales, enfocando a las clases populares (proletariado) y lo que de ellas emana.

En su obra “El mercado de Tlatelolco” de 1942, Rivera propone una escena que imagina e indaga en la apariencia de un concurrido mercado en la antigua ciudad de Tenochtitlan, con la gran ciudad al horizonte. A través de este mural, Rivera se propone retratar las diversas esferas de la sociedad mexicana bajo el supuesto de cómo llevarían a cabo la interacción en el contexto común de la plaza de mercado.

La obra mural de Rivera se encuentra íntimamente ligada a las acciones políticas que tenían lugar en el México de entonces, junto con David Alfaro Siqueiros proponen a través de un manifiesto, un arte público que reivindique las raíces indígenas de América, que sea accesible al público en general, en el que las clases

populares puedan verse representadas y, que además, posea una carga ideológica y pedagógica que logre impactar positivamente en la sociedad, haciendo que ésta pueda verse reflejada en el espejo social que a través de su obra muralística plantea.

-Jorge González Camarena (Pintor, Muralista, México)



Imagen 6. González Camarena, J. (1964-1965). “*La presencia de América Latina*” [Pintura mural]. Recuperado de <https://wikipedia.com>

El trabajo muralístico de Jorge González Camarena posee una densa carga simbólica que indaga en aspectos históricos y geopolíticos de América. Frecuentemente dentro de su obra utiliza el cuerpo de la mujer (principalmente la mujer indígena) como territorio de exposición, expresión y debate. Constantes referencias a la cosmovisión y las mitologías de los pueblos ancestrales mesoamericanos, paletas de color muy intensas, formas volutas que contrastan con formas angulares y se fusionan con el espacio arquitectónico en el cual se encuentran dispuestas hacen de sus obras artilugios monumentales de estética exquisita. Materiales como la roca, los metales y algunos textiles resultan ser elementos comunes dentro de sus composiciones, suelen ser apoyados por estrategias técnicas que a través de la geometría buscan alterar elementos como la perspectiva y la profundidad en los planos de sus pinturas.

Otro elemento a resaltar en la obra de González Camarena es que una de sus más célebres pinturas, “La patria” (1962), fue escogida para ilustrar la portada de los manuales de texto escolares a nivel nacional por la secretaría de educación pública en México. “La patria” fue la portada de los libros de texto escolares desde el año 1962 hasta 1972 y posteriormente se retomó como portada en el año 1992.

-**Zamba** (Serie animada de televisión, producción: El perro en la luna, año 2010, Argentina)



Imagen 7. Zamba (2010). [serie de dibujos animados para televisión]. Recuperado de <https://pakapaka.gob.ar>

Es una serie animada infantil que cuenta con 55 capítulos en 6 temporadas, realizada por un canal argentino de televisión abierta llamado PakaPaka. Zamba (aunque su nombre verdadero es Carlos) es un niño de más o menos 10 años de edad, de ascendencia indígena, es un niño muy curioso e inquieto que vive en el norte de Argentina en la provincia de Formosa. La trama de la historia se desarrolla a partir de que todos los días Zamba está llegando tarde al colegio y justo cuando logra llegar, viene convencido de que va a alcanzar a subirse al bus con sus compañeritos y la profesora para ir a excursionar a algún lugar, pero justo en ese momento, el bus arranca, dejándolo atrás. Zamba se lamenta, y rápidamente se distrae con un artefacto muy raro nunca antes visto. Zamba pasa por alto el hecho de que hay alguien trabajando en la puesta a punto de esta máquina e impulsado por la curiosidad se sube a ese aparato sin pensarlo, dentro de éste hay un botón que dice no tocar, pero como Zamba es un niño muy travieso lo oprime, la cápsula se cierra atrapándolo en su interior, todo se ilumina y el aparato empieza a funcionar, resulta que es una máquina del tiempo y ésta decide llevar a Zamba a un

lugar específico y al azar dentro de la continuidad tiempo-espacio para aprender sobre esa determinada época.

Nuestro protagonista cuenta con dos compañeros de aventuras: la primera compañera es “Niña”, una niña afrodescendiente, curiosa y muy valiente que acompaña a Zamba en muchas de sus aventuras. El segundo compañero se hace llamar “El niño que todo lo sabe” es un niño blanco-mestizo, es muy inteligente, un sabelotodo que creó la máquina en la que junto a Niña y Zamba viajan a través del tiempo y el espacio, este niño oculta su identidad bajo un antifaz.

Lo interesante de esta serie es que en sus viajes, estos niños aprenden acerca del mundo y de la historia, constantemente hacen preguntas y se asombran con lo que encuentran, despertando así el pensamiento crítico y la curiosidad en sus televidentes, de una manera muy divertida y didáctica transmiten conocimientos sobre temas históricos a través del diálogo directo con sus protagonistas. En varios capítulos Zamba y sus amigos visitan momentos significativos en la historia de América, como por ejemplo sus asombrosas excursiones a las culturas precolombinas, a la patria grande, a la revolución mexicana, a la conquista de América o con los pueblos originarios. Sumado a esto Zamba y sus compañeros dialogan e interpelan a personajes de la historia latinoamericana tales como Juana Azurduy, Simón Bolívar, Manuel Belgrano, Cristóbal Colón, Tupac Amaru II, Moctezuma Xocoyotzin, Atahualpa Inca y Hernán Cortés, entre otros.

Lo que me resultó más apasionante de esta serie infantil, es que pone al alcance de los niños con una didáctica muy agradable y rigor histórico nuestra historia como latinoamericanos, esa que muchas veces al poder hegemónico no le interesa que sea divulgada, además lo hace desde un enfoque que reconoce y representa a las minorías sociales, siempre con la mentalidad crítica y curiosa de un niño latinoamericano de 10 años de edad.

-Profesor Súper-O Histórico (Serie animada de televisión, Producción: Canal 13, Señal Colombia año 2009, Colombia)



Imagen 8. Profesor súper-O histórico (2009). [serie de dibujos animados para televisión]. Recuperado de <https://youtube.com>

Profesor Súper O es una serie de televisión animada colombiana de tipo educativo producida por el Canal 13 y Señal Colombia desde el año 2006, creada por Martín de Francisco y Antonio Guerra. Su protagonista Charles Arturo Ocoró es un personaje con una historia similar a la de muchos superhéroes, desde el intro de la serie un narrador nos cuenta que cuando Charles era tan sólo un niño iba caminando con su abuelo Secundino Ocoró, cuando de forma inesperada les cayó encima un cargamento de dos toneladas de camarón, esta tragedia ocurre así debido a que el desarrollo de esta historia se lleva a cabo en el contexto territorial del pacífico colombiano. Su abuelo Secundino, educador originario del evolucionado planeta llamado “Mojarra con plátano”, fallece en el accidente, pero antes de partir le transfiere sus poderes sobrenaturales a su nieto y le delega una noble misión: combatir la ignorancia idiomática, así pues, donde sea que ocurra una equivocación idiomática o se presente un yerro *histórico Súper-O* debe aparecer para hacer las correcciones idiomáticas que las otras personas requieran. Su identidad secreta de

superhéroe está oculta bajo su nombre de pila y trabajando como dueño del restaurante “El Mariscón”, donde labora con su compañera Silveria, quien lo asiste en todas sus aventuras haciéndose conocer como “La Cevichica”, su identidad de superheroína. En muchas de sus aventuras también los acompaña Hamilson, quien es hijo de Silveria, este niño los asiste en muchas de sus misiones como un agente de campo e inventor de máquinas.

En el año 2009 y en conmemoración del bicentenario de la declaración de independencia en Colombia, el canal Señal Colombia dispuso transmitir una serie de 30 episodios en los que se aborda la historia patria de la actual Colombia, enfatizando en la era colonial y la república temprana, en esta parte de la serie, el propósito de los protagonistas no es corregir fallas idiomáticas sino resolver asuntos históricos de la era pre-republicana en Colombia y despejar las dudas que tengan los niños respecto a esta época específica.

Lo más interesante de esta parte de la serie animada es que a través de treinta (30) capítulos, el profesor *Súper-O*, Cevichica y Hamilson, tratan de resolver preguntas y dudas que algunos niños colombianos tienen respecto a los procesos sociales que desembocaron el grito de independencia en Colombia y los personajes artífices de esta gesta. Así por ejemplo, el profesor y su equipo se proponen resolver los cuestionamientos que tienen los niños colombianos en torno a esta época, tales como: ¿Por qué llamaron a Colombia la patria boba?, ¿Cómo eran los colegios en la época de la colonia?, si hoy se usan toallas higiénicas ¿Qué se usaba hace 200 años?, ¿Qué hizo “la pola” para aparecer en un billete?, ¿Cómo así que Napoleón tuvo que ver con la independencia de Colombia?, ¿Quiénes eran los criollos en la colonia?, ¿Quién fue Antonio Nariño? por citar algunos de los treinta temas a tratar en esta parte de la serie, cada una de las preguntas hechas por los niños y niñas representa un capítulo.

Resulta de sumo interés para esta investigación el rol heroico y protagónico que se atribuye a estos tres personajes, quienes además de pertenecer a una de las zonas más relegadas y abandonadas por el estado en Colombia, son afrodescendientes, una de las comunidades históricamente sometidas, rechazadas, estigmatizadas y sobre todo, negadas para ser representadas en medios de difusión masiva.

También me resulta muy interesante el humor con el que se abordan las diversas situaciones, un humor que no cae en clichés ni en el irrespeto, pero que aún así, ejerce una aguda crítica respecto a la sociedad, el relato histórico y el discurso hegemónico. Así mismo resulta muy interesante la manera en que los productores y creadores a través de sus personajes buscan enaltecer la cultura del pacífico colombiano (departamentos de Chocó, Cauca, Valle, Nariño). Complementario a esto pienso que series animadas como ésta son un gran aporte a la construcción del concepto de identidad nacional.

- **Pintura colonial hispanoamericana** (Movimiento pictórico, Siglos XVI, XVII y XVIII)



Imagen 9. Andrés Sanchez Galque, (1599). "Los mulatos de Esmeraldas" [Óleo sobre lienzo]. Recuperado de <https://wikipedia.com>

La pintura colonial hispanoamericana, arte indocristiano o arte tequitqui fue un movimiento pictórico desarrollado durante los siglos XVI, XVII y XVIII en las entonces colonias hispanas en el Nuevo Mundo. Este estilo artístico se encuentra profundamente influenciado por la pintura europea perteneciente a los periodos renacentista, barroco e incluso rococó. La ejecución de estas pinturas fue desarrollada por algunos pintores venidos a América desde Europa y por indígenas

nativos americanos, que como parte del proceso de adoctrinamiento cristiano, por parte de los frailes en los monasterios, fueron instruidos para llevar a cabo estos trabajos artísticos; lo cual en muchos casos daría lugar cierto sincretismo visual en las piezas elaboradas, puesto que los indígenas adoctrinados e instruidos para pintar estas escenas que muy poco tenían que ver con sus creencias y su cosmovisión, ya poseían dentro de sí un acervo de subjetividades propias de sus culturas milenarias. Desde esta ecuación que se extiende hacia otras expresiones artísticas como la arquitectura, la escultura y la literatura se produce una amalgamación de elementos tanto pictóricos y técnicos como conceptuales, que dará origen a unos estilos caracterizados por ser dignos representantes de la identidad americana, mestizos.

Las temáticas que este movimiento pictórico desarrolla en sus escenas generalmente son de tipo religioso; constantemente son motivo de representación los personajes del panteón cristiano y sus actos célebres. Más allá del componente pictórico y estilístico de este movimiento, me interesa el factor político y pedagógico que este poseía; puesto que en aquella época la pintura, tanto de caballete como de mural, era el medio de comunicación masiva no verbal a través del cual era posible difundir mensajes e ideas a gran escala; esto con el propósito de adoctrinar, ideologizar e incluso constreñir a las poblaciones indígenas, afro y mestizas a comulgar la fe cristiana. En pro de tal propósito estas imágenes jugaban un rol de mediadoras entre los receptores (colonizados) y los difusores (colonizadores). Estas imágenes además proporcionaban la instauración de un orden discursivo que establecía un patrón de “lo verdadero” y desde ahí un orden social concreto. Es decir, de alguna forma estas imágenes representaban un dispositivo de control y verdad, anclado al saber puesto que estas imágenes también poseían una función pedagógica: la de explicar las dinámicas bajo las cuales se rige el mundo.

Además de fungir como un dispositivo que establecía “lo verdadero” y en función de eso ejercía un control homogeneizador (en términos ideológicos) sobre las sociedades de la época; las imágenes descritas en la pintura colonial también jugaron un rol elemental en el propósito de establecer diferencias, y desde ahí jerarquías. Carrión Barrero (2006) lo define en estos términos:

Aunque en las imágenes religiosas que se elaboraron en la Colonia en el territorio actual de Colombia, no se hicieron representaciones explícitas de los grupos raciales que se conformaron, si hubo representación de identidades a través de las pinturas; éstas permitieron fijar por medio de imágenes la pertenencia a Castas y de esta forma revelar los deseos taxonómicos de quienes se mantuvieron en la cúspide, que se valieron de esencialismos a fin de estereotipar, para marcar y adscribir, en el plano de las representaciones, por medio de visiones polarizadoras -que correspondían a una concepción muy precisa de lo que debería ser una imagen-, su función dentro de esta sociedad, como copia, mimesis, imitación (Carrión Barrero, 2006, p.245).

Desde de aquí empieza a gestarse una suerte de “representación del otro”, ya sea por presencia o por ausencia de éste, en caso de ausencia de representación (o sea la mayoría de las veces) lo que se produce es un blanqueamiento de estos individuos, pues este medio de comunicación les está planteando un imaginario en el que no existen, pero al cual deben aspirar a pertenecer. Carrión Barrero (2006) destaca el rol de la iglesia católica en este asunto así:

La construcción de las «razas», de la mano del catolicismo, fueron pilares para el nacimiento de unas formas de delimitación y posición social que acabaron dando forma a las maneras de reconocimiento y autorreconocimiento por parte de los individuos, fijando significados acerca de la diferencia y la «otredad» (Carrión Barrero, 2006, p.246).

Lo que a la postre desembocará en las representaciones visuales del sistema de castas colonial, el cual proponía una designación de grupos sociales resultado del mestizaje según sus rasgos fenotípicos, económicos y sociales, a través de una pirámide social que ubicó en la angosta cima a mestizos, mulatos y zambos (provenientes de la mezcla de indígenas, blancos y negros); relegando así, a la ancha base de la pirámide a diversas e incontables categorías tales como: coyote, salto atrás, cambujos, chamizos, albarazados, tente en el aire, no te entiendo, lobos, harnizos, sólo por citar algunos. Lo que se buscaba desde la jerarquía superior con esta pirámide social era ejercer un control minucioso sobre el total de los individuos subalternos.

A manera de paréntesis me gustaría agregar que este tipo de arte pictórico a pesar de ser principalmente impulsado y financiado por las diversas órdenes religiosas,

también era patrocinado y adquirido por familias muy acaudaladas; familias que adquirirían estas obras como bienes de estatus, pues poseer este tipo de obras además de ser muy costoso económicamente, representaba un asunto de posicionamiento en sociedad. También creo que es relevante puntualizar que este tipo de pinturas no solamente eran adquiridas por familias de origen europeo, sino también familias mestizas e indígenas, incluso, algunas veces estas familias usaban estos bienes de estatus hechos bajo encargo para afianzar su lugar en la sociedad como indios y/o mestizos adinerados, llegando algunas veces a encargar retratos de todos sus integrantes dentro de una escena para dar manifiesto de su poder. La pintura que ilustra este apartado, "*Los mulatos de Esmeraldas*", fue realizada por el pintor mestizo Andrés Sanchez Galque bajo encargo del oidor de la Real Audiencia de Quito, como un presente para el rey Felipe III de España, como un testimonio que diese cuenta del éxito del proceso de adoctrinamiento y conversión de tres líderes de los llamados "Cimarrones" y en el cual se le presentase al rey (al menos visualmente y a distancia) a sus nuevos súbditos.

Es entonces desde el concepto de "otredad" y las relaciones de poder asimétricas entre los distintos grupos sociales que se empieza a generar una relación tensa y constante entre "los otros" y "nosotros". Obviamente con la intermediación del relato impartido a través del dispositivo de las imágenes, como portadoras de un discurso que articula saber-verdad-poder.

De cierta forma este tipo de iconografía jugaba un rol de propaganda para la iglesia católica y de chantaje para los espectadores, por una parte enalteciendo la grandeza de su doctrina y sus difusores, y por otra parte, fungía de amenaza hacia quienes se resistieron o se negaran. Desde las escenas que proponen muchas de estas pinturas se establecen, con base en el pensamiento europeo de la época, nuevos lineamientos en torno al pecado y la culpa, la otredad en relación a lo inferior, el pensamiento unificado y los privilegios a favor del orden jerárquico, un orden que por supuesto incluye a la iglesia en la cúspide.

A manera de conclusión la autora expone una de sus ideas principales en estos términos: "La pretensión fundamental de esta iconografía fue de carácter político, entendiendo política como todo lo relacionado con el ejercicio del poder y como una

tensión de luchas e intereses, como un espacio para construir un proyecto de sociedad” (Carrión Barrero, 2006, pg.262).

Para el desarrollo de este pequeño apartado fue indispensable los planteamientos de la antropóloga y especialista en estudios culturales Vivian Marcela Carrión Barrero, quien en su artículo de reflexión “Pintura colonial y la educación de la mirada: conformación de identidades y de la otredad” (2006), en el cual aborda conceptos tales como: otredad, imagen, poder, discurso, dispositivo y raza.

Me interesó especialmente el artículo de Carrión Barrero puesto que aborda conceptos que serán elementales a lo largo de este trabajo, conceptos como: discurso, iconografía, racismo, dispositivos de poder-verdad, decolonialidad del saber. También elegí el tema porque considero que el tipo de iconografía presentada en la pintura colonial hispanoamericana es quizá el antecedente más antiguo a (nivel continental) del tipo de iconografía que me propongo abordar en este proyecto, pues a pesar de existir alrededor de cuatro siglos entre unas y otras, guardando las distancias, es a partir de estas imágenes que las nuevas sociedades son instruidas y adquieren una noción inicial del mundo que habitan.

-GUAMÁN POMA, Artista y cronista (1534-1615)



Imagen 10. Guamán Poma, F. (circa 1615). "Huayna Capac" [Dibujo]. Recuperado de <https://americanindian.si.edu/>

La obra gráfica de Felipe Guamán Poma de Ayala además de proponer una mirada hacia el estilo de vida andino ancestral, posee un enorme valor histórico dado su carácter de relato crónico; así mismo posee una enorme carga sociopolítica digna de ser objeto de estudio a nivel antropológico y sociológico, puesto que es a través de sus dibujos desde donde se relata el orden social imperante y sus dinámicas en los territorios del entonces Virreinato del Perú durante los siglos XVI y XVII. Todo esto desde la óptica de un personaje con una neutralidad bastante ambigua, puesto que Guamán Poma a pesar de ser indígena, era escribano y, supeditaba de alguna forma, su obra a la institución inquisitorial rectora; sin embargo, el propósito de sus dibujos era denunciar los actos por demás injustos y crueles que se cometen en contra de sus coterráneos.

Es muy relevante el valor documental y el componente de denuncia en la obra gráfica (como complemento a la obra escrita) de Guamán Poma, puesto que es a través de este componente desde donde se ejerce resistencia contra el discurso hegemónico dispuesto por los funcionarios de la corona española respecto a las prácticas ejercidas en el virreinato del Perú y su sentido de justicia. La obra de Guamán Poma¹ representa el sincretismo y el mestizaje que se empezó a producir en América a partir del siglo XVI, esto se puede evidenciar los aspectos tanto formales como estéticos presentes en su obra.

Objetivos

General

Crear un conjunto de ilustraciones basadas en la visión literaria de Eduardo Galeano sobre la época de la conquista en América, que sirvan para la elaboración de una unidad académica en los manuales de texto de ciencias sociales.

Específicos

- I. Rastrear las ilustraciones acerca de la conquista de América en los manuales de texto que utilizan las ciencias sociales para la creación de una matriz de análisis visual.
- II. Analizar las ilustraciones teniendo en cuenta unos criterios relativos a presencia de: etnicidad (raza), género, división del trabajo, etc.
- III. Elaborar un conjunto de ilustraciones inspirado en los planteamientos literarios de Eduardo Galeano en la obra “Memoria del fuego: los Nacimientos”

¹ En sus dibujos, Guamán Poma, nunca incluyó afrodescendientes, puesto que no los consideraba dignos de ser representados en su obra.

Aproximación conceptual

1. La conquista de América explicada en libros de texto: análisis iconográfico

“... ni Cortés al descubrir México desde el gran teocalli; ni Pizarro delante del Cuzco (menos todavía Marco Polo frente a Cambaluc) se reclaman precursores de un orden superior; que ellos matan, saquean; que tienen, cascos, lanzas codicias; que los calumniadores llegaron mas tarde; la gran responsable de este acto es la pedantería cristiana por haber planteado ecuaciones deshonestas: cristianismo=civilización; paganismo=salvajismo, de las cuales sólo podían resultar consecuencias colonialistas y racistas abominables, cuyas víctimas debían ser los indios, los amarillos, los negros” (Cesaire, 2006, pg. 14)

Introducción

En muchos ámbitos, las imágenes visuales y la iconografía resultan ser fuentes de información mucho más concretas y, a la vez, más abstractas en su significado que las palabras en cuestión de transmisión de información y producción de conocimiento. Las imágenes cuentan con un valor expresivo y potencialmente pedagógico inmenso, quizá, inconmensurable. Tal y como lo reza el viejo adagio: “Vale más una imagen que mil palabras”²

En los materiales editoriales pedagógicos, la iconografía resulta ser un elemento vital puesto que a través de esta se puede profundizar e ilustrar a cabalidad la información que es transmitida por medio del texto. El formato que se usa en la escuela es aquel en que el texto es complementado con imágenes, este tipo de materiales articulan la iconografía como un elemento fundamental dentro de su composición y su conceptualización, en busca de un mayor alcance a niveles didácticos y pedagógicos.

En el caso específico de los manuales de texto de ciencias sociales las imágenes resultan ser un elemento imperativo indispensable en su constitución pedagógica y didáctica, puesto que, sin estas, muchos de los conceptos que expone en su

² Adagio en varios idiomas que afirma que una sola imagen fija (o cualquier tipo de representación visual) puede transmitir ideas complejas (y a veces, múltiples) o un significado o la esencia de algo de manera más efectiva que una mera descripción verbal. Se atribuye al dramaturgo y poeta noruego Henrik Ibsen: «Mil palabras no dejan la misma impresión profunda que una sola acción» (Extraído de Wikipedia).

contenido textual resultan vacuos. En ese sentido resulta imprescindible acercarnos al planteamiento de Zenaida Osorio (2001) en torno al concepto de ilustración relativo a la iconografía presente en los materiales editoriales pedagógicos escolares:

Las personas de la iconografía escolar surgen como personas ilustradas en un doble sentido, por lo menos el primero y visual, en cuánto están ilustradas, es decir, están ahí puestas al alcance de los ojos de los niños y las niñas, en las páginas de las cartillas en las que confía la visión adulta y por ello lleva doscientos años recomendándolas y avalándolas como buenas para los ojos escolares. El segundo, son ilustradas en el sentido que les otorga la ilustración: son imágenes de personas a través de las cuales se formuló a finales del siglo XVIII y se fijó durante todo el XIX, un repertorio que permitió clasificar a los seres humanos en tipos jerarquizados (p.10).

Lo cual puede complementarse con lo que Carrión Barrero (2006) expresa referente a la manera en que el colonizador invasor se vale de las imágenes para legitimar el establecimiento de un nuevo orden.

Así, colonizadores se valieron de las imágenes como medios de transmisión de discursos acerca de la diferencia, de esta manera, Europa concentró bajo su hegemonía la vigilancia de las formas de control de las subjetividades, de la cultura y en especial del conocimiento, de su producción. Se inculcaron las formas de producción de conocimiento de los colonizadores, sus patrones de producción de sentido, su universo de significados, sus formas de expresión y de objetivación de la subjetividad (p. 244).

Las imágenes visuales, más allá de poseer un carácter ilustrativo, didáctico y en este caso específico, pedagógico, son susceptibles de poseer una carga política dentro de sí dado su carácter potencialmente discursivo; esta carga puede estar dispuesta de diversas formas: puede ser explícita, implícita, formal, disimulada, leve, profunda o incluso, inexistente. De esta forma, factores políticos en las imágenes son explícitos si resultan fácilmente reconocibles y evidenciables en éstas, implícito si se encuentra imbuido en su configuración, por ejemplo, en la composición de la imagen; resulta ser formal si se encuentra relacionado con aspectos de forma, por ejemplo el color o el trazo; leve o profunda dependiendo de la intensidad del concepto de poder que presenta (se relaciona con lo explícito e implícito); y finalmente el carácter político inexistente, que representa la total ausencia de esta propiedad. Estas características pueden aplicarse a las imágenes en particular, y en

determinada situación, una imagen puede ser portadora de una o varias de las características antes citadas, las cuales, en ocasiones, resultan ser más fácilmente reconocibles en los conjuntos de imágenes. Lo cual quiere decir que ciertas imágenes en particular y otras siendo agrupadas, son portadoras de determinadas características y ciertos órdenes discursivos.

En ese sentido, resulta pertinente hacerse la pregunta acerca de la relevancia que reviste las relaciones de poder en torno a las imágenes en los textos de ciencias sociales, más específicamente, en el apartado que aborda el proceso de conquista europea en América, a lo cual puedo responder de manera tentativa que su importancia radica en que este suceso tuvo una trascendencia enorme para ambos continentes, además de cambiar el paradigma “mundial” conocido hasta entonces y ofrecer una etapa base para la actual globalización.

Para el contexto específico de los indígenas nativos de este continente, resultó ser el abrupto final de una era milenaria y la imposición de una nueva era, lo cual posteriormente dará origen a nuestros valores culturales producto del mestizaje y luego a nuestras naciones emergentes durante los siglos XVIII al XIX. En palabras de William Ospina (2001): “la conquista en América resulta ser nuestra partida de nacimiento. Esto a pesar de que hace milenios existiesen pueblos y culturas en estas tierras” (p.11).

La conquista en América es el inicio de un proceso de amalgamación cultural en el cual por medio de la fuerza y la represión se obligó a las culturas nativas de América a converger con parte de las culturas europea y africana, lo cual pronto desembocará en la era colonial y, posteriormente, en el surgimiento de nuestras naciones actuales.

Por ende resulta de vital importancia ejercer una atenta revisión en torno a la iconografía con la cual se ilustra y se enseña la época de la conquista en América hoy y desde hace alrededor de treinta años, puesto que en ellas se puede evidenciar de diversas maneras las formas en que ha sido ejercido el poder en nuestro continente, además de poder denotar algunos elementos discursivos implícitos en las imágenes.

Es por esto que la iconografía con la cual se ilustra y se enseña la época de la conquista en América, reviste una profunda carga política, puesto que desde ahí se hace alusión a la manera en que el poder ha sido ejercido en los orígenes de nuestra cultura latinoamericana, lo cual potencialmente puede ayudarnos a entender ciertos asuntos sociopolíticos en la actualidad.

Además de esto, es a través de la iconografía desde donde se explicita por medio del discurso visual elementos tales como la presencia, relevancia o la ausencia de relaciones de poder, los procesos y prácticas sociales, la población, las guerras, la opresión, los vestigios culturales, la esclavitud, entre otras cosas que dan cuenta de lo acontecido. Aunado a esto las imágenes proponen un modo específico de enseñar e ilustrar los acontecimientos, en mayor o menor medida, proponen un discurso visual parcializado.

El dispositivo que representa el libro de texto de ciencias sociales por sí solo no tendría mucha relevancia. Sin embargo, éste se encuentra amparado bajo la figura de la escuela, que en este caso representa a la institución, y esta a su vez, se encuentra avalada por el sistema educativo; desde esta tríada (libro, escuela y sistema educativo) se origina lo que Michel Foucault (1978) denomina “regímenes de verdad”, que representan una política general de la verdad, la cual tiene asidero dentro de la figura de la institución, la cual le otorga validez y, ésta a su vez en el sistema educativo, que es el ente que le brinda legitimidad.

1.1 La conquista en América explicada en libros de texto en Colombia

“Lo que podía ser dicho (sabido), quienes podían decirlo (saberlo) –monopolización del conocimiento, de lo sagrado- incorporó a la sociedad un orden específico, y se acuñó un modo de conocimiento que justificaba el orden estamental implantado, que a su vez se confirmó y sustentó en los ámbitos ya no sólo públicos, sino también privados.”
(Carrión Barrero, 2006, pg.244).

Durante las últimas tres décadas en Colombia el tema de la conquista europea en América nos ha sido enseñado a través de la iconografía que acompaña este apartado específico en los manuales de texto de ciencias sociales, se nos ha planteado como un proceso “civilizatorio” en el cual unos hombres con barba provenientes de unos galeones y montados en caballos, se adentran en los territorios y arremeten contra la población nativa, destruyendo sus formas de vivir, para posteriormente “civilizarlos”. La visión que se nos ha planteado de estos sucesos, a pesar de no estar totalmente errada, si ofrece un panorama sesgado de los hechos; aunado a esto, la información que ofrece ha sido parcializada, en el sentido en que confiere un rol principal y predominante a la imagen del colonizador europeo, relegando así, la imagen del nativo americano con suerte a un segundo plano y por debajo de estos, la imagen de los afrodescendientes subyugados, relegados a ocupar el fondo del recipiente y las mujeres en general como parte del paisaje, o en su defecto, inexistentes.



Imagen 11: Sociedad Activa 7.(1992). Educar Editores.

Esto en términos discursivos propone un orden jerárquico y puntualiza el problema de la estratificación social basada en los rasgos fenotípicos, impuesta por el sistema de castas colonial, del cual, al día de hoy, muchas de sus formas siguen siendo reproducidas y perpetuadas, afectando así el desarrollo de nuestra sociedad, aho en cuestiones tales como la discriminación, el racismo estructural y la falta de oportunidades para ciertos sectores de la población, lo que a la postre se refleja en la enorme desigualdad social que sufren millones de personas en nuestro país y en nuestro continente. Dentro de los conjuntos de imágenes hallados en estos libros me encontré con ciertos lugares comunes (hablando temáticamente) a los cuales las editoriales que producen estos materiales didácticos suelen recurrir para lograr explicar este periodo histórico.

La imagen del monje católico, como una suerte de personaje salvador es uno de esos lugares comunes, quien a través de su función evangelizadora convierte a los nativos (aparentemente sin fe alguna) a la fe de Cristo. Generalmente se les muestra en una actitud conciliadora, pacífica, paternalista y redentora.



Imagen 12: Procesos Sociales 7.(1995). Editorial Santillana.

Imagen 13: Civilización 7. (1995). editorial Norma.

Esto resulta de cierta forma alejado de lo que las crónicas en torno a la conquista y la misma historia europea relatan acerca de las prácticas ejercidas por la iglesia católica contra los fieles de otros credos y los paganos a quienes se acusaba de herejía. No obstante, afirmar que todos los clérigos y órdenes religiosas que arribaron a América durante la época de la conquista y la era colonial se hallaban en las mismas condiciones y ejercían su oficio de igual forma sería caer en una tara mental y conceptual. Sin embargo, resulta interesante la forma en que se representa al clérigo como un ser lleno de piedad y conmiseración, que tiene como objetivo la “noble” tarea de convertir a los nativos y los esclavizados africanos al cristianismo.

De forma paralela y a manera de contraste, se ilustra al conquistador militar como un ser violento y despiadado. Considero que en cuestiones discursivas lo que proponen este tipo de comparaciones es justificar la evangelización como algo bueno o quizá menos malo; de paso se ningunea y se anula cualquier forma de creencia que los africanos y los nativos pudiesen tener previamente. Osorio (2001) lo dispone en estos términos:

La necesidad de convencer sobre el éxito evangelizador inspiró la imagen en la que un hombre indio, genérico de la población indígena, o una pareja mujer/hombre indígenas se arrodillan o aparecen en gesto notorio de humildad ante el símbolo cristiano de la cruz (p. 244).



Imágenes 14 y 15: Sociedad Activa 7.(1992). Educar Editores.

Es también muy recurrente hallar en esta iconografía la imagen del indígena nativo americano como un ser semidesnudo y en taparrabo, acompañados por un arco y una flecha o en su defecto una lanza, asumiendo así que todos los nativos deberían verse de esta manera, lo cual denota una mirada muy simplista de lo que otrora fueran las maneras de atavío de los pueblos originarios que tan particulares y diversos han sido, lo cual en orden discursivo, según Osorio (2001), plantea la idea de subdesarrollo a la visión eurocéntrica hegemónica.

En el siglo XV la desnudez era vista como la carencia, ausencia o pobreza de vestido —el cuerpo desnudo era un cuerpo no vestido— y esta metáfora lo alcanzaba todo: se estaba desnudo de cuerpo y alma; estaban desnudos los campos sin flores y los árboles sin hojas, tanto como las paredes sin cuadros y la casa sin mobiliario. Si la presencia de vestido, cuadros y mobiliario eran signos de cultura en el pensamiento europeo de los siglos XV, XVI y XVII, su ausencia lo era de naturaleza (p.214).

Paralelo a esto también hallé en muchas ocasiones la imagen del “conquistador” con la armadura de acero, muy brillante por cierto, o en su defecto se les representa vestidos con trajes vistosos y elegantes, siempre limpios, lo cual deja de lado las innumerables penurias, trabajos y contratiempos que tuvieron que pasar estos hombres para lograr alcanzar tierra firme, luego de un viaje trasatlántico en condiciones muy difíciles. Además del posterior asedio de las vicisitudes que ofrecía hallarse en una tierra desconocida con un sinnúmero de condiciones nunca antes enfrentadas, eso sin contar la baja estirpe de la mayoría de personas que llegaron en los galeones, además de los hábitos de aseo, higiene y salud personal en la Europa de los siglos XV, XVI y XVII.



Imagen 16: Sociedades, Civilizaciones y Culturas. (1996). Editorial Susaeta.

Procesos Sociales 7. (1995). Editorial Santillana.

Imagen 17: Contextos Sociales 7, año . (2004). Editorial Santillana.



Imagen 18: Sociedades, Civilizaciones y Culturas 7. (1996). Editorial Susaeta

Sociedades 7. (1996). Editorial Susaeta.

Imagen 19: Ciencias Sociales Integradas 7 (1989). Editorial Voluntad.

En este tipo de imágenes en las que se retrata al invasor-conquistador como un ser importante y digno de un retrato personal, se percibe algún tipo de mesianismo o de presencia divina ante la cual se debería rendir algún tipo de homenaje, esto con el atenuante de que la religión monoteísta traída a América por los europeos tiene como deidad mayor a un hombre (supuestamente) blanco, de facciones europeizadas, barba y cabello largo. Cabe también recalcar que la imagen del conquistador además suele mostrarse en poses de acción que inspiran algún tipo de heroísmo, por ejemplo montado en un caballo que alza las patas delanteras como parte de su travesía, cual si fueran algún tipo de San Jorge que anda en busca de dragones.



Imágenes 20 y 21.

Izquierda: Ciencias Sociales Integradas 7. (1989). Editorial Voluntad.

Derecha: Milenio 7. (1998). Editorial Norma.

Las fotografías de obras de arte europeo principalmente pinturas al óleo que abordan el tema de la conquista del entonces llamado Nuevo Mundo también son una constante dentro de los libros de ciencias sociales. La mirada eurocéntrica en la imagen de los nativos siendo representados como hombres y mujeres fenotípicamente europeos pero con piel morena y ropas extrañas es prueba de ello, sin embargo, esto tiene mucho sentido si notamos que la mayoría de los artistas europeos que desarrollaron este tipo de obras tan sólo tuvieron acceso al Nuevo Mundo a través de crónicas de marineros, soldados y cronistas que realmente sí estuvieron ahí y pudieron apreciarlos *in situ* (ver imagen 36).

Dentro de las fotografías de obras de arte que aparecen en los libros escolares de ciencias sociales es muy común también hallar retratos, lo relevante es que casi siempre estos retratos son pinturas al óleo que representan a personajes europeos tales como almirantes, clérigos o capitanes militares. No sorprende que sea estos a quienes se representa puesto que la pintura al óleo y los retratos pintados sobre lienzo son técnicas artísticas de origen europeo. Sin embargo, sí me resulta muy interesante el aire de credibilidad y fidelidad que este tipo de imágenes puede llegar a otorgarle al discurso hegemónico eurocentrista, ampliamente divulgado, conocido y establecido, puesto que, por un lado está la imagen de este hombre con rasgos faciales y características muy bien definidas, pintado con el estilo de claroscuro del periodo barroco o incluso Neoclásico, con una posición altiva y frontal, vestido con trajes vistosos o algún tipo de armadura militar, y por otro lado, está el dibujito o la ilustración del nativo semidesnudo y descalzo.

No obstante, este no es el único tipo de obras de arte pictóricas que podemos hallar en la iconografía de este tipo de material editorial, también hallé como un elemento constante, algunos de los dibujos y grabados del artista peruano Felipe Guamán Poma de Ayala, obras que ilustran su trabajo literario como cronista y escribano. A través de sus trabajos pictóricos (en conjunto con lo literario) se documenta y se testimonia hechos que el artista y cronista presencié o a los que tuvo acceso de segunda mano durante el siglo XVI y parte del XVII.

En estas láminas, que además forman parte de su obra literaria, se ilustran escenas costumbristas de la época y hechos específicos ocurridos durante el proceso de

derrumbamiento del Imperio Inca, la incursión de los ejércitos españoles, los clérigos y la imposición del posterior Virreinato del Perú, todo a manera de denuncia.



Imagen 22: Espacios 7. (2001). Editorial Norma.



Imágenes 23 y 24 Arriba: Izq. Horizontes Sociales 7, (2000), Editorial Pearson. -Der. Legado 7. (1998). Editorial Voluntad.

Imágenes 25 y 26 Abajo: Izq. Ciencias Sociales Integradas 7. (1989). Editorial Voluntad - Der. Relaciones 7. (2007). Editorial Libros & Libros.

También es posible hallar dentro de su obra³ breves descripciones escritas acerca de los hechos, en español antiguo, en quechua, en latín y en aymará, lo cual denota el mestizaje sociocultural que estaba en curso. Las obras gráficas de Guamán Poma son portadoras de un altísimo valor documental e histórico, y resultan ser grandiosas fuentes crónicas con un aporte incluso digno de ser objeto de análisis sociológico.

Asimismo, resulta muy interesante en términos semióticos en cuanto a proxemia aplicada a la imagen, cómo pueden llegar a interactuar estos dos tipos de imágenes dispuestas en una misma página y el mensaje que pueden llegar a transmitir. Puesto que más allá de su valor artístico y cultural, el cual resulta estar implícito, al momento de hallarse estas obras dispuestas en un contexto editorial escolar, fuera de su contexto habitual y de alguna guía o acercamiento formal, lo evidente aquí es su apariencia, sus cualidades estéticas, visuales y miméticas. Desde estas características se gesta una interacción entre las imágenes ahí dispuestas y que desemboca en relaciones de poder; ya que desde ese punto, en términos visuales, se está gestando una normalización y, quizá, una justificación en el subconsciente de los estudiantes acerca de los procesos sociales que ocurrieron en América durante la época del saqueo, el sometimiento, la explotación y la destrucción cultural provenientes desde la Europa occidental.

Otro lugar común del cual pude percatarme durante mi trabajo de campo en esta investigación son los mapas, elementos cartográficos en los cuales se plasman representaciones del mundo y del continente americano a pequeña escala, en los que se traza por medio de líneas las rutas que fueron transitadas por las expediciones europeas entre los siglos XV y XVIII de nuestra era común. Pienso que a pesar de ser un elemento indispensable para lograr entender los trayectos efectuados por los invasores-conquistadores, dimensionar, localizar y georreferenciar estos viajes, algunos de estos mapas se quedan cortos en el sentido de que la información que aportan acerca de los habitantes primigenios de las tierras a las cuales llegan estas expediciones es casi nula.

³ *Primer nueva crónica y buen gobierno* (1615).

Si bajo esta premisa analizamos algunas de estas imágenes, da la impresión de que al momento de la llegada de los europeos al Nuevo Mundo este fuese una casa vacía. Ejemplo de esto son algunos mapas que describen travesías tales como las de Hernán Cortés y sus huestes desde la costa oriental del actual México hasta la céntrica ciudad de Tenochtitlan (ver imagen 27). Aunque en el apartado textual de algunos de estos libros se hace la descripción de una forma más detallada, en las imágenes esta es descrita como un recorrido lineal del punto A al punto B sin nada relevante de por medio. Sumado a esto, en los trayectos descritos en los mapas se alude a los nombres de los colonizadores, sin embargo, se ignora los nombres o al menos algún tipo de referencia a los caciques que regentaban aquellos lugares. Pienso que en términos discursivos plantea un ideario fundacional, donde el colonizador es (otra vez) el personaje principal de este proceso histórico y no siendo suficiente con ello, se le atribuye como el único promotor de una génesis que a la postre dará vida a nuestras sociedades actuales, inconscientemente justificando la invasión, apropiación y posterior colonización, además de enaltecer (aún más) la imagen paternalista que se ha venido tejiendo en torno a la imagen del hombre colonizador, tal como el ideario que se ha construido alrededor de un personaje como Sebastián de Belalcázar⁴ para nuestro contexto.

⁴ Sebastián Moyano y Cabrera (1480 - 1551) explorador, colonizador, invasor y conquistador español. Se le reconoce por la conquista de territorios indígenas para la posterior fundación de varias ciudades actuales en el noroccidente de Suramérica como: Cali, Pasto, Quito, Popayán y Piura. Fue adelantado de la corona española y gobernador de Popayán. Se le atribuyen malos tratos y asesinatos en masa a nativos americanos, además de ejecuciones a otros conquistadores europeos, razón por la cual fue condenado a muerte por un tribunal español, muere en Cartagena de Indias camino a su viaje de apelación.



Imagen 27: Ciencias Sociales Integradas 7. (1989). Editorial Voluntad.

Así mismo, pienso que el ninguneo de estos sitios que jugaron algún tipo de rol en el proceso de conquista en América, ya sea como lugares de paso o no protagónicos, resulta un despropósito para el desarrollo de una conciencia histórica justa y sensata, en el sentido de que muchos de esos poblados entre el punto A y el B aún existen, muchos han sido nombrados con términos y palabras en español castellano, otros muchos aún conservan su nombre original, guardan el nombre de los pueblos que otrora ahí habitasen o, en su defecto, el nombre de uno de sus caciques. Esto podría brindarle a los alumnos (y potencialmente a la sociedad) un panorama mucho más amplio en torno a lo que fue este continente durante los milenios y los siglos de la era precolombina, el posterior desarrollo de la empresa de la conquista en América y las campañas colonizadoras que a la postre darán origen a nuestra identidad profundamente mestiza; además de brindarles una mayor compenetración conceptual y sentido de pertenencia respecto al territorio al que pertenecen y en el cual habitan actualmente.

Un tipo de imagen que también hallé recurrentemente en estos materiales editoriales, son las imágenes de obras de arte precolombino, principalmente obras de orfebrería en oro, fotografías recientes del tipo que se le toma a una pieza presente en un museo. Pienso que a pesar de que los objetos presentes en estas imágenes se encuentren fuera de su contexto original por obvias razones, quizá lo que proponen los editores del libro sea brindar un acercamiento a esa época y sus causas a través de un objeto que resulte posible apreciar en nuestra contemporaneidad así sea en un museo.

Considero que de la misma manera en que se muestran este tipo de objetos (quizá con la intención de dar sentido a una de las muchas causas que tuvo como objeto la empresa de la conquista) también debería exponerse otro tipo de objetos que jugaron un rol vital en este proceso, artefactos tales como armaduras, cascos, armas y atuendos tanto de invasores como de nativos, así mismo de objetos utilizados para someter y oprimir, tales como aparatos de tortura, grilletes, cadenas, horcas, etc. Estos elementos también son piezas de museo, y a pesar de que al día de hoy resulte vergonzoso, triste e incluso morboso referenciar este tipo de artefactos dado el ámbito al que corresponden, explicitar este tipo de objetos, potencialmente ayudará a los y las estudiantes a comprender esta difícil época y este periodo histórico tan complejo, en un sentido mucho más global conceptualmente hablando; además de ayudar a disipar el pobre y triste relato que aborda la era de la conquista en América como un tiempo en el que unos vinieron a matarse con otros tan sólo por oro.

Acerca de este tipo de imágenes pienso que contribuyen a reforzar el discurso de que la empresa de la colonización en América fue un asunto netamente mercantil, lo cual no es cierto del todo, puesto que además de tratarse de un asunto de saqueo de materias que a la postre impulsarían el nacimiento del mercantilismo y el capitalismo temprano, era además un asunto de expansión territorial y por ende cultural (con todo lo que esto implica).

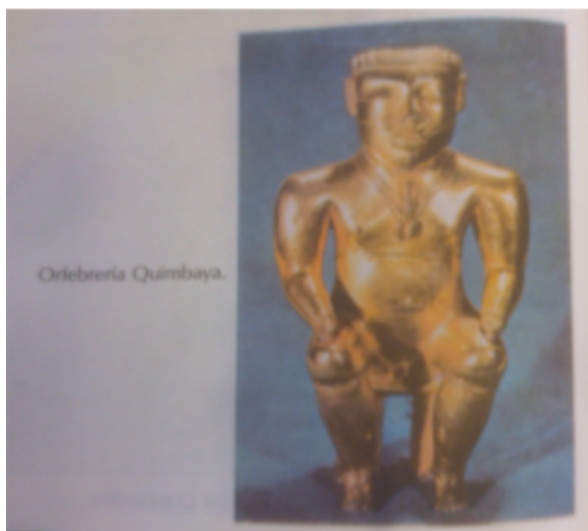


Imagen 28: Sociedades 7. (1996). Editorial Susaeta.



Imagen 29: Milenio 7. (1998). Editorial Norma.

2.1 Minorías: su representación iconográfica en los manuales de texto

“La imagen como portadora de un discurso, es un medio privilegiado para entender formas de construcción de identidades” (Carrión Barrero, 2006, p. 244).

Desde la conceptualización y posterior representación de lo ocurrido en América durante los siglos XVI y XVII de nuestra era, como una “conquista” predominantemente militar y además de eso como una invasión, se explica el enorme protagonismo que al momento de representar visualmente esta época se invierte a aquellos personajes que ejercieron este tipo de funciones. La imagen del “conquistador”, es el tópico más recurrente al abordar este tipo de temáticas que no sólo atañen al continente americano, pues en otras latitudes se presentaron procesos similares. A pesar de no ser en absoluto un secreto que el ejercicio militar ha sido predominantemente llevado a cabo por hombres, la imagen del conquistador militar va mucho más allá, en el sentido de que de forma más explícita que implícita, propone una reafirmación del género masculino como detentor y redentor absoluto del poder. Por tanto, pienso que en lo referente al tema de la época de la conquista

en América, la imagen del conquistador, hombre, blanco, europeo y militar, es una constante discursiva plagada de relaciones de poder.

El tipo ideal o prototipo, fue ese ser humano genérico y universal, protagonista de la iconografía escolar desde su invención, personificado en la diminuta figura del adulto, blanco, europeo, alto y vigoroso, que generaciones y generaciones de escolares hemos visto aparecer en *La evolución del mono al hombre* y *El cuerpo humano* (Osorio, 2001, p. 10).

Sin embargo, el asunto de la invasión y conquista en América no resulta ser un hecho exclusivamente europeo, ni exclusivamente militar y mucho menos, exclusivamente masculino.

2.1.1 Mujeres

En los relatos en torno a la época de la conquista —sobre todo en los relatos provenientes de lo considerado “historia oficial”— la imagen de las mujeres suele mostrarse relegada a desempeñar roles secundarios y, además, que comúnmente están supeditados al rol de un hombre al cual se le muestra como un ser superior de alguna forma, así, es común hallar a las mujeres siendo representadas como cónyuges, asistentes, traductoras, cómplices, criadas, esclavas, trofeos de guerra e incluso como ofrendas. Osorio (2001) lo define así: “Esta iconografía del encuentro pocas veces imaginó la presencia de las mujeres documentada por las crónicas; cuando las incluye suelen estar al fondo, diminutas y pasivas, al lado de los indígenas” (p. 242).

Estas reiteraciones discursivas al momento de representar a las mujeres en el marco temático de la conquista en América, resultan tener asidero conceptual en el hecho de que la temporalidad comprendida entre finales del siglo XV, hasta el siglo XVII y XVIII resultaban ser épocas extremadamente difíciles para ser mujer, puesto que a lo máximo que podían aspirar la gran mayoría de las mujeres era a conseguir un esposo que no las maltratase, tener con él los hijos que este quisiese y ejercer todas las funciones del hogar de forma sumisa y abnegada en el caso europeo; en el caso americano quizá existieron similitudes, con el atenuante de ser objeto de sacrificios, ofrendas o usadas como moneda de cambio. Esto aunado al hecho de que las mismas crónicas que representan la historia oficial contada por occidente y

con eje en el pensamiento europeo desconocen e ignoran el rol vital que muchas mujeres jugaron en estos procesos. Sin embargo, en el rastreo de imágenes que he realizado, estas cuestiones de ausencia y carencia de representación, parecen no modificarse en absoluto, a pesar de que se les representa, su presencia resulta ínfima comparada con la representación que se da a los hombres, además reaparece el factor de estar relegadas a la sombra de la imagen del hombre, tanto del invasor como del nativo.



Imágenes 30 y 31: Izq. Sociedades 7. (1996). Editorial Susaeta.

Der. Relaciones 7.(2007). Editorial Libros & Libros.

Imágenes 32 y 33: Izq.Milenio 7. (1998). Editorial Norma.

Der. Espacios 7. (2001). Editorial Norma.

Dentro del rastreo y posterior recopilación de imágenes que he llevado a cabo, la presencia de las mujeres resulta casi nula; a pesar de ello, las pocas veces que son representadas se les ilustra en actividades serviles, ya sea como súbditas, esclavas o acompañantes; también es común hallarlas en actividades maternas, generalmente cargando a un bebé (ya sean como divinidades o como humanas).

Otro aspecto habitual es verlas representadas siendo objeto de castigo, tortura o ejecución. Un elemento adicional que pude establecer es que generalmente las mujeres representadas fueron las mujeres nativas de nuestro continente, seguidas por las mujeres provenientes de Europa y, por último, las mujeres que fueron arrancadas de África y traídas a América para ser esclavizadas.

Aunque a las mujeres se les representa en actitudes, quizá, pasivas y también siendo víctimas de castigos, se pasa por alto la violencia sexual y la violencia cultural que muchas de estas mujeres tuvieron que padecer durante los tiempos de la invasión y el choque cultural en la actual América. Sin embargo, al tratarse de un material de circulación escolar dirigido a niñas y niños preadolescentes, entiendo que tampoco resulta sano ni conveniente ser demasiado explícitos con este tipo de hechos, aún así, pienso que son cuestiones que se deben empezar a abordar, de una forma que sin arremeter totalmente contra la edad y la aptitud mental de las niñas y los niños en formación, logre transmitir el mensaje de rechazo hacia el maltrato a la mujer. En tal sentido Osorio (2001) hace énfasis en el hecho de que la iconografía escolar haya homogeneizado el tema de la conquista en América como un asunto netamente masculino dado que “El uso visual de la figura del hombre como genérico para representar a la especie humana hizo invisibles a las indígenas” (p.241).



Imagen 34: Sociedades Civilizaciones y Culturas. (1996). Editorial Susaeta.

Personalmente considero de manera enfática, dos asuntos: primero lo fundamental, que las mujeres deben empezar a tener mayor representación en las imágenes que ilustran en este tipo de material, para que de alguna manera las niñas actualmente en formación, puedan verse a sí mismas como parte de la historia y potencialmente identificadas con personajes femeninos en relación a este tipo de procesos históricos. Segundo, se debe empezar a representar a las mujeres en estas imágenes en situaciones con un carácter menos pasivo y más como entes activos en cuestiones generales, pero sobre todo, en acciones políticas tales como los órdenes jerárquicos, los combates militares y los actos diplomáticos, resaltando así sus facetas como soberanas, guerreras, diplomáticas y heroínas. Así, mujeres como Guaitipán (cacica “la gaitana”), Isabel Barreto, Anacaona, Catalina de Erauso o la Malinche puedan tener un espacio en el relato de un hecho que alteró el orden mundial conocido hasta entonces.

Sólo basta con profundizar un poco en esta historia contada por hombres (y aparentemente protagonizada tan sólo por hombres) para darse cuenta del rol vital que jugaron muchas mujeres en este proceso histórico que da origen a nuestra cultura americana. Pienso, además, que en muchos sentidos las mujeres fueron el catalizador de las diversas fuerzas que dan origen a lo que posteriormente denominaríamos mestizaje cultural, esto gracias a sus funciones como progenitoras,

soldados, enfermeras, heroínas, madres, cónyuges, evangelizadoras, compañeras y colonizadoras, así como productoras y guardianas de saberes ancestrales tanto americanos como europeos y africanos, atenuado por el factor de la labor doméstica y lo que ésta representa como elemento incubador y preservador de cultura. En ese sentido, pienso que el valor que se les debe brindar visualmente dentro del relato histórico debe mejorar en cantidad y en calidad, lo cual incluso puede desembocar en un factor vital en el propósito de descolonizar y despatriarcalizar el conocimiento científico e historiográfico y el relato en torno a procesos históricos como este, el cual generalmente gira en torno a un eje eurocentrista-patriarcal.



Imagen 35: Milenio 7. (1998). Editorial Norma.

2.1.2 Indígenas/ Nativos

A pesar de poseer un rol primordial, aunque no protagónico, los nativos del continente hoy llamado América, son representados como una minoría, esto no se debe precisamente a un asunto demográfico, pues en tiempos de la invasión los nativos eran muchos más en cantidad con relación a los invasores europeos, debido a que ellos y ellas eran los habitantes originarios y milenarios de los territorios que estaban siendo objeto de dicha invasión. Son minoría por acción del discurso hegemónico de corte eurocentrista que centra la atención en la conquista militar, y por supuesto, en la imagen del conquistador todopoderoso proveniente de ultramar y sus hazañas. Un aspecto vital que muchas veces los manuales de texto de sociales pasan por alto al momento de ilustrar la era de la conquista en América, es el trabajo conjunto entre invasores y ciertos grupos de nativos, el cual no se resume solamente a lo militar.

En cambio va mucho más allá, como por ejemplo en cuestiones de exploración y de adaptación al entorno nuevo en el que se encontraban los europeos, y gracias al cual los invasores pudieron dar una lucha de forma más equitativa y derrumbar algunos de los imperios más poderosos que existieron en esta zona del mundo. Alianzas estratégicas sin las cuales los usurpadores conquistadores no hubiesen logrado tales propósitos, puesto que su poderío militar, su conocimiento del terreno y del contexto, comparado con el de los grandes imperios y demás sociedades nativas era muy pobre. Es común, dado el rol protagónico que se le otorga al invasor, mostrar de forma implícita (quizá de manera inconsciente) a los nativos aborígenes como antagonistas, quizá en un afán por definir la cuestión como un asunto de buenos contra malos, lo cual resulta ser un yerro, por demás injusto, pues este tipo de acontecimientos históricos poseen muchas matices discursivas y causas complejas.

Carrión Barrero (2006) lo define en estos términos, aludiendo a la homogeneización del “otro” desde el orden de lo discursivo en la iconografía de las pinturas coloniales hispanoamericanas, antecedente muy antiguo de las imágenes en textos escolares.

Paganos judíos, moros e idólatras en Europa fueron reemplazados por los indígenas en América, y de igual manera homogeneizados, la cristianización española databa desde la Edad Media, donde era a los pueblos «diferentes» a los que se les consideraba satánicos y paganos y a los cuales se les unificó como «enemigos» con la única opción de conversión. El «otro», el colonizado, es empobrecido y bestializado, sólo con la esperanza de adaptarse, de reconocer el modelo a seguir, que para él por naturaleza, le ha sido negado (p. 259).

Tal y como lo comenté en el apartado anterior, un elemento recurrente es mostrar a los nativos semidesnudos, lo cual en parte tiene sentido, pues muchos de los pueblos de esta parte del mundo solían andar ataviados de forma muy sencilla, algunos casi desnudos, conforme a sus costumbres y las condiciones climáticas de la región que habitan, así mismo otros grupos nativos se vestían de manera muy distinta pues habitaban zonas con otras condiciones ambientales y climáticas. Sin embargo, más allá de su ilustración semidesnudos y en taparrabo como un cliché, de manera implícita los y las estudiantes deducen que los nativos se encontraban en una condición de subdesarrollo. Esto puede potencialmente transmitir la idea errónea de que el invasor conquistador era un ser superior respecto al nativo y desde allí justificar todo lo que acarreó un proceso tal como la colonización y la imposición cultural en detrimento de lo nativo. Con el atenuante de que en la actualidad, más de quinientos años después de la época de la conquista, la gran mayoría de personas que habitamos este continente usamos vestimentas, que paradójicamente, son más similares a la cultura proveniente de Europa que a la nativa americana. Osorio (2001) lo expresa en estos términos:

Las personas vestidas formaban parte de la cultura mientras las desnudas estaban cerca de la naturaleza: lo están las criaturas recién nacidas, los pueblos primitivos y los salvajes; y los pueblos indígenas que aparecieron nuevos a los ojos de los europeos (p. 214).



Imagen 36: Mundo Medieval 7. (1997). Editorial Libros & Libros.

Desde el orden discursivo visual presente en la mayoría de imágenes en el material editorial hallado hasta la fecha, es muy común encontrar la imagen del nativo americano como alguien inferior al invasor-conquistador, principalmente desde el orden de lo proxémico, pues es casi una constante hallar la imagen o la ilustración alusiva al nativo ocupando un lugar inferior en orden compositivo visual respecto a la imagen que alude al conquistador o al clérigo europeos (tanto en la diagramación de las páginas de los libros, como en la imágenes a nivel particular).

Cabe anotar que es común hallar a los indígenas siendo sometidos a trabajos forzados, lo cual tiene sentido, en tanto ellos y ellas fueron la primera población esclavizada en el denominado Nuevo Mundo; aún así no llegan a ser representados en este tipo de acciones ni siquiera la mitad de las veces en que se representa a los afrodescendientes ejerciéndolas.

Pienso que a grandes rasgos, los indígenas/nativos son representados como el antagonista subalterno al conquistador protagonista todopoderoso y al clérigo misericordioso.

Las imágenes 37, 38 y 39 corresponden a tres libros diferentes, que pertenecen a distintas editoriales y fueron publicados con cuatro años de diferencia uno del otro. Sin embargo, tienen un elemento en común: los tres libros tienen al menos una imagen en la que se representa a un nativo americano ocupando un orden inferior respecto a la figura del conquistador europeo desde lo proxémico y lo compositivo visualmente hablando. No obstante, resulta vital aclarar que estas tres imágenes son obras de arte que existen independientemente del contexto de los libros de texto escolares, lo cual expone el hecho de que estas imágenes fueron seleccionadas por el departamento gráfico de cada una de las editoriales específicamente para ilustrar el apartado en cuestión, Lo cual podría arrojarnos algunas luces acerca de la manera en que el tema de la conquista en América ha venido siendo contado, enseñado y asimilado desde hace muchas décadas atrás, generando un efecto bola de nieve en el que no se ha permitido cuestionar el relato propuesto a través de tales imágenes.



Imágenes 37 y 38: Sociedades, Civilizaciones y Culturas 7, año 1996, Editorial Susaeta. / Horizontes Sociales 7. (2000). Editorial Pearson.



Imagen 39: Contextos Sociales 7. (2004). Editorial Santillana

2.1.3. Afrodescendientes

Respecto a las imágenes que ilustran a los afrodescendientes en los textos de ciencias sociales, en el apartado concerniente a la era de la conquista en América hay varios aspectos particulares a resaltar. Uno de ellos es la poca presencia a nivel iconográfico, la cual en ciertos casos específicos resulta ínfima e incluso, nula, como es el caso de los manuales de texto Contextos Sociales 7 (2004) de editorial Santillana y Sociedades 7 (1996) de editorial Susaeta, en los cuales no se ilustra en absoluto a personas afrodescendientes.

Los africanos y sus descendientes llegan a nuestro continente a través del tráfico trasatlántico de esclavos impulsado por entes privados y monarquías europeas, siendo arrancados desde África y traídos a América en condiciones paupérrimas para posteriormente ser esclavizados y explotar sus cuerpos desde la niñez hasta la muerte en todo tipo de labores serviles y trabajos forzados en las nacientes colonias europeas en el Nuevo Mundo. Esto resulta ser un dato fundamental al momento de abordar la historia afrodescendiente en América.

Sin embargo, al analizar las imágenes presentes en los textos de sociales, se puede constatar que además de ser la esclavitud y los trabajos forzados una constante, por demás necesaria e indispensable en la tarea de ilustrar este acontecimiento histórico, resulta ser además, una constante inapelable dentro del relato visual que proponen estos materiales editoriales, puesto que además de hallarse muy poco representados, los afrodescendientes aparecen en nueve de cada diez imágenes, llevando a cabo trabajos forzados, siendo azotados físicamente o siendo reprimidos de alguna forma.

Reitero que considero necesario mostrar esta parte de la historia afro en América. No obstante, me resulta sesgado e injusto representar solamente la opresión y el maltrato deshumanizante sufrido por los y las afrodescendientes en América. Tanto los grilletes, como las cadenas y las cuerdas, entre otros aparatos de sujeción y control, son presentados visualmente como una constante en el atavío de las personas afrodescendientes, a través de lo cual se refuerza el imaginario de dominación y opresión hacia este grupo poblacional, ante lo cual Osorio (2001)

refiere bajo los siguientes términos: “La imagería visual de Los castigos y Los malos tratos se hace visible en imágenes empobrecidas y estereotipadas que victimizan y someten de manera ejemplarizante a las personas negras” (p.200).

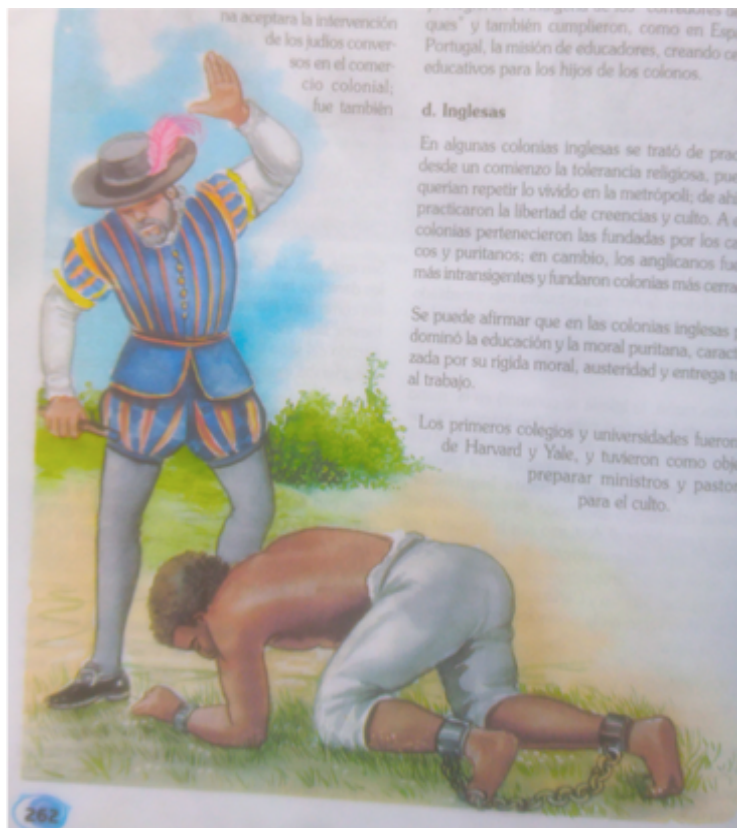


Imagen 40: Horizontes Sociales. (2000). Editorial Pearson.

En términos discursivos, mostrar recurrentemente a las personas afrodescendientes ejerciendo trabajos duros y pesados, subyugados por el amo europeo o el colonizador, deshumaniza e ignora la condición de persona de esta población, supeditándolos así a ocupar un orden inferior, quizá, sólo comparable al de los animales, ya que desde el punto de vista iconográfico se les ilustra sólo como esclavos, sin ofrecer ningún tipo de imagen previa de la vida que otrora llevasen estas personas en su continente natal, presentándose así y de manera sesgada, como simples elementos de servicio y no como personas que sufren el horrible destino de ser esclavizadas y subyugadas hasta morir: “ esta manera de representar la disposición natural de este grupo para el trabajo agotador e inhumano, fortalece el imaginario de que este grupo nació para el trabajo pesado y por eso durante mucho tiempo fueron considerados bestias de carga” (Mena García, 2006, p.56).



Imágenes 41 y 42: Mundo Medieval 7. (1997). Editorial Libros & Libros. /Espacios 7. (2001). Editorial Norma.



Imagen 43: Milenio 7 (1998). Editorial Norma.

Actualmente, este tipo de iconografía fijada al orden del discurso, condena a las personas con rasgos fenotípicos propios de los afrodescendientes a ser vistos y peor aún, a verse a sí mismos, como personas predestinadas por algún tipo de “designio divino” a desarrollar actividades serviles, lo cual en nuestra contemporaneidad (sobre todo en ciudades tan profundamente mestizas y con una enorme población afrodescendiente como Cali), ayuda a reforzar estereotipos de la doctrina colonial que aún se conservan y se reproducen en el imaginario social colectivo.

Además del desacierto en cuanto a representación visual previamente expuesto, los y las afrodescendientes, a diferencia de los indígenas nativos, no son representados en estados de lucha, resistencia o rebelión, lo cual ayuda a fortalecer la condición

servil y pasiva que en dichas imágenes se le ha asignado a las personas traídas a América por la fuerza y sus descendientes, lo cual deviene en un factor que revictimiza a este sector de nuestra sociedad, ayudando a perpetuar el imaginario de las y los afrodescendientes como gente perezosa y dependiente, lo cual no puede estar más lejos de la realidad. Basta con salir a las calles para evidenciar que son ellos y ellas quienes (ahora y desde siempre) realizan los trabajos de mayor informalidad, los trabajos menos remunerados y los de mayor precarización. En palabras de James Baldwin (2017): “La historia no es el pasado, es el presente. Llevamos nuestra historia con nosotros. Somos nuestra historia” (<https://cinemafrika.se/>).

Entonces surgen las siguientes preguntas: en países como Colombia y en ciudades como Cali, ¿qué sentido tiene seguir enseñándole este importante periodo de nuestra historia a los y las estudiantes pertenecientes a una población mestiza y multiétnica a través de este tipo de iconografía? ¿acaso significa relaciones de poder? y si es así, ¿de qué tipo?

Pienso que no tiene sentido seguir enseñando acerca de una época tan importante en nuestra historia continental (además de mundial) con unos conjuntos de imágenes que pese a no estar totalmente erradas en lo que expresan, resultan ser desactualizadas, además de presentar versiones sesgadas y sumamente parcializadas acerca de los hechos y sus personajes. Encasillando a ciertos sectores de la población a desarrollar cierto tipo de roles, al parecer inmutables en nuestras sociedades, basándose en un relato presuntamente inexorable. Tergiversando, o peor aún, invisibilizando a muchos de sus actores y sus luchas.

Paralelo a esto pienso que conjuntos de imágenes como algunos de los hallados en esta investigación van en detrimento de la asimilación del concepto de “identidad nacional” como algo diverso, pues constantemente se ubica a ciertos sectores de la población en el lugar de “ese otro”, ese otro que parece un subalterno, ese otro que yo no quisiera ser ni que me represente, ese otro que siempre juega el papel de antagonista, o de víctima, o de ambos. Es ahí precisamente, en lo personal, en lo individual representacional, donde las consecuencias de las cuestiones del poder se hacen más evidentes.

A la par pienso que algunas de las imágenes aquí presentadas contribuyen a perpetuar ciertos estereotipos nocivos palpables aún en nuestra cotidianidad contemporánea, principalmente contra personas con características indígenas o afrodescendientes.

También pienso que el discurso que promueven este tipo de imágenes, quizá de manera inconsciente, va dirigido a mantener una estructura de poder en la cual unos pocos (generalmente hombres, blancos y del centro del país) son quienes se ubican en la cúspide de una pirámide social que pareciese heredada del sistema de castas colonial; una pirámide social en la cual el aspecto fenotípico con el cual nacen las personas parece seguir siendo un factor determinante para su desarrollo dentro de la sociedad.

En la actualidad, en 2020, tanto en América como en Europa a través de movimientos antifascistas como Black Lives Matter (y otros) se ha suscitado una profunda revisión y un fuerte cuestionamiento hacia los significados simbólicos que revisten monumentos que representan el poder colonial ejercido por Europa occidental hacia el resto de continentes. Monumentos erigidos principalmente a militares, exploradores, traficantes de esclavos y gobernantes (casi todos hombres europeos). Monumentos que perpetúan el imaginario y el relato de un mundo y una historia propiciada por y para los hombres. Una crisis iconoclasta que se ajusta a muchos de los planteamientos desarrollados en este proyecto de investigación.

Así mismo en septiembre de 2020, en Colombia se produjo el derribamiento de una estatua ecuestre de Sebastián de Belalcázar en la ciudad de Popayán, a manos de la comunidad ancestral Misak. Este hecho ha suscitado, además una tremenda polémica iconográfica, y un profundo revisionismo en torno al valor simbólico que revisten este tipo de monumentos en honor a colonizadores y esclavistas. Esto en relación a temas como la identidad social, el relato histórico, el mobiliario público, el reconocimiento que se otorga a este tipo de personajes y la coyuntura actual en la que se encuentra el país.

Personalmente pienso que más allá de ser esta acción concreta un acto de justicia de parte de los pueblos originarios y una oportunidad única para replantear los símbolos que representan nuestra identidad de cara al futuro, estamos ante un momento histórico ideal para establecer un diálogo con nuestro pasado.

3. A manera de conclusión: discurso, saber, poder e institución

“... aunque el discurso no sea la única forma de práctica racista, desempeña, no obstante, un papel muy relevante en la reproducción de los mecanismos básicos de la inmensa mayoría de prácticas racistas que lleva a cabo la sociedad” (van Dijk, 2003, pg.34).

Formalmente el discurso⁵ puede ser definido como un proceso enunciativo, el cual se encuentra inscrito en el sistema del lenguaje, más específicamente relacionado con la lingüística, desde sus bases ancladas a ésta; según Bustamante (s.f) el discurso se ocupa de las relaciones entre el individuo y la sociedad a través del lenguaje. Michel Foucault (1987), uno de los precursores del estudio en torno a este término lo define como el resultado de un proceso de construcción social de la verdad (o lo considerado como verdadero) y le atribuye su creación y propagación al poder hegemónico o dominante. Éste puede estar representado, por ejemplo, en la figura de la iglesia o del poder político de un estado, ya que éstos le procuran preceptos admitidos socialmente. Según Bustamante y Yañez (2016) podemos entender al discurso como una forma de comunicación social que conlleva un significado y un valor social específico en cada situación.

(...) el discurso no transmite solamente informaciones, sino también sistemas estructurados de signos a partir de sus diferencias, oposiciones y contrastes; es el ejercicio, la capacidad cognitiva para inferir, deducir, manifestar nuestro razonamiento y nuestro sentir; este proceso se inscribe en el sistema del lenguaje, entendido como un conjunto de signos y reglas de articulación de estos, los cuales permean una comprensión del contexto, ya que el discurso vehicula valores sociales, históricos, económicos, morales y éticos incorporados a una estructura simbólica y significativa (Bustamante y Yañez, 2016, p. 17).

⁵ Para efectos de este trabajo de investigación, el concepto de discurso será adaptado para hacer referencia exclusivamente al lenguaje visual (iconografía), lo cual se denominará de manera tentativa: discurso visual.

El discurso requiere estar suscrito a un contexto determinado que le brinde legitimidad y a través del cual pueda difundir sus normativas, entes del tipo social e institucional. En este sentido, la escuela, por medio de su papel de autoridad a nivel educativo y apoyada en ciertos dispositivos, tales como el libro de texto y las imágenes que lo complementan, es susceptible de reproducir subjetividad pedagógica unificada, que puede ser usada para “moldear” y encauzar al sujeto a nivel individual y social, así, el discurso define su esencia dentro de un contexto determinado, el cual le aporta una relación de coexistencia, por medio de la cual logra incorporar conceptos para hacerlos accesibles y digeribles a la percepción; desde este campo de acción se pueden estructurar innumerables configuraciones y combinaciones de signos, incluso, con una cantidad determinada de elementos básicos.

Para Bustamante y Yañez (2016):

(...) el discurso no refiere simplemente una estructura gramatical (o *visual para nuestro caso*⁶) correctamente articulada, con significado y un uso que garantiza la comunicación; implica, además, reconocer qué lo condiciona, es decir, qué disposiciones fuera de lo gramatical, semántico y pragmático le permiten, por así decirlo, su existencia, su realización como discurso desde las prácticas sociales que refiere, las cuales vehiculan el propósito de producir algo en la sociedad. (p. 19).

Para su correcto funcionamiento como medio de comunicación social, el discurso precisa de forma indispensable estar íntimamente ligado a tres ejes: individuo, espacio y tiempo; desde esa tríada es posible trazar la dimensión subjetiva del sujeto (forma en la que el sujeto se constituye desde y para el discurso), lo que articula el contenido y la actitud del sujeto frente a lo dicho, lo cual explica que no existe la significación sin la actitud del sujeto frente a lo dicho, en otras palabras, detrás de cada discurso hay una intención o propósito.

Para Bustamante y Yañez (2016), la articulación discurso-saber resulta ser una conjunción fundamental puesto que, si el discurso es portador de relaciones sociales históricamente determinadas, dichas relaciones producen un conocimiento, el cual

⁶ La cursiva es mía.

se constituye como discurso y funciona desde lo que Foucault (1978) denomina un “régimen de verdad”, lo cual origina efectos específicos en los cuerpos a nivel individual y social. Pienso que un ejemplo de esto sería los discursos que han sido producidos y difundidos desde los medios masivos de comunicación, en torno al conflicto interno en nuestro país, las acciones que a través de estos discursos han sido promovidas en nuestra sociedad durante el último medio siglo, las consecuencias y secuelas a nivel social y particular que esto ha producido en la población de Colombia, un país que luego de sesenta años aún no logra pasar la página que culmine con el doloroso capítulo de la guerra y el conflicto interno.

Todo saber está posicionado, situado social e históricamente; todo saber, en consecuencia, es un discurso cargado de relaciones poder, pues implica siempre una posición en una relación de fuerza, ya que su naturaleza se define como dispositivo de poder, de enunciación o de silencio (Bustamante y Yañez, 2016, p. 25-26).

Para que el discurso y su práctica puedan producir algún tipo de acción prevista precisan trabajar en complemento a unos mecanismos y dispositivos, que son: el saber, el poder y la institución; estos le proveen toda una plataforma para el desarrollo del procedimiento que articula discurso-institución y discurso-saber. En ese sentido, para Bustamante y Yañez (2016) la práctica discursiva surge desde un fondo epistemológico.

La realización del discurso (la práctica discursiva), su desplegarse, su mostrarse, su práctica, posibilita establecer los elementos que lo determinan y los factores que lo modifican y permite entrever otros sistemas más allá de lo lingüístico (*o lo visual*)⁷, esto es, contenidos y representaciones que se articulan a una estructura funcional y útil determinada en una época (Bustamante y Yañez, 2016, p.26).

Desde las relaciones de saber se producen saberes dominantes, es decir hegemonías, que determinan “lo decible” y son valorizados en ciertos ámbitos de interacción social. Si se ejerce una revisión y una comparación de saberes en un largo lapso histórico, se puede evidenciar la posibilidad de cambio de saberes de una época a otra, lo cual potencialmente cambia el pensamiento y la acción de los sujetos; este tipo de cambios pueden ser particularmente conflictivos, e incluso,

⁷ La cursiva es mía.

traumáticos, pues lo que se encuentra en juego es la vigencia de ciertas relaciones de poder, de orden, de régimen, de verdad, de lo decible y lo visible, los cuales legitiman las prácticas que asume el discurso (Bustamante y Yañez, 2016). Las corrientes de pensamiento en torno al concepto de decolonialidad, sobre todo en naciones que padecieron el fenómeno de la colonización, son un buen ejemplo de esta transformación de saberes que ocurre de un tiempo a otro.

La articulación discurso y saber posee una plataforma conformada por las instituciones sociales vinculadas a todo un sistema de códigos y convenciones sociales organizadas, que además, se encuentran ancladas a una época y dirigidas por una estructura reconocible, la cual posee un carácter dinámico y cambiante que asume conforme al devenir de la historia; estas convenciones, códigos y signos en general, recrean, conforme a cada época las relaciones institucionales y sociales, pues pertenecen a una misma naturaleza histórica.

Puesto que la verdad según Bustamante y Yañez (2016) se encuentra estrechamente vinculada a los sistemas de poder que la producen y operan en la sociedad, la relación poder-verdad, influye de manera directa en la conformación de subjetividad; “el poder, como lo plantea Foucault, no es una institución o estructura, tampoco es una fuerza que poseen ciertas personas, el poder significa relaciones desde una red organizada y jerarquizada” (p. 29). Es decir, el poder no se posee, se usa. El poder se encuentra en todo fenómeno social y como lo han advertido previamente Yañez y Bustamante (2016), el conocimiento es un producto social y se encuentra supeditado a la posición e intereses de los sujetos que lo producen, regulan, distribuyen y circulan; en ese sentido, el poder se ejerce y se impone aunado a la producción de saber y verdad a través de la organización de los discursos.

De tal manera, la verdad se constituye como el producto de un régimen metódico y normativo que articula la relación discurso-saber, lo que permea todo hacer y legitima una manera de actuar individual y social, de concebir el mundo, de explicarlo, de comprenderlo y, por tanto, de comunicarlo, en suma, una racionalidad que encuentra su legitimación como verdadera desde su propio régimen (Bustamante y Yañez, 2016, p.30).

Así entonces la verdad se manifiesta en diversas formas de difusión y consumo, supeditando su producción y transmisión a un control que la domina, lo que la constituye como la esencia de todo debate político y confrontación social (Yáñez y Bustamante (2016). Según Bustamante y Yáñez (2016), “la verdad se concentra y despliega en el discurso en forma de dominación y sujeción” (p. 30).

La verdad y el poder sostienen una relación de reciprocidad incluso simbiótica, puesto que la verdad se encuentra implícita en el poder y no puede desligarse de éste ya que el poder sólo puede ejercerse desde la producción de verdad, por ende, existe la obligación de producir verdad desde el poder, puesto que desde el poder se legitima la verdad y gracias a esta verdad, se ejerce el poder a plenitud; se intuye entonces, que existe un vínculo de coexistencia que procura vigencia a ambas.

Parafrasando a Bustamante y Yáñez (2016) estas relaciones de poder no serían posibles de no ser por la producción, acumulación, circulación y funcionamiento del discurso, ya que todo ejercicio de poder responde a los discursos de verdad inscritos en la relación discurso-poder. Michel Foucault (1994) lo dispone en los siguientes términos:

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen (Foucault, 1994, p. 110).

Las relaciones entre discurso, poder, saber e instituciones resultan un elemento fundamental en el desarrollo conceptual de este trabajo de investigación-creación. Sin embargo, es en el sentido de las relaciones de poder ancladas al saber y dispuestas a través del discurso visual, donde la iconografía escolar logra hallar su asidero como dispositivo de poder. Puesto que es a través de la escuela como institución (en su rol académico y pedagógico), donde se legitiman estos saberes y potencialmente se proyectan hacia el resto de la sociedad estas relaciones de saber-poder socialmente admitidas y avaladas por el sistema educativo; incluso, lo asocio con el concepto de “panóptico” desarrollado por Foucault (2002) con la diferencia que desde este faro no se vigila sino que se educa y se instruye. Esto en

relación a lo visual político desde donde se disponen, a través de elementos como la iconografía, jerarquías de verdad-saber.

Por ende resulta imprescindible el trabajo investigativo-creativo de los artistas visuales con formación en pedagogía en torno a estas relaciones de poder que se dispensan desde el orden iconográfico (escolar en mi caso), puesto que es por medio de nuestras áreas de estudio que podemos generar rupturas desde lo iconográfico y propiciar experiencias de pensamiento crítico, entendiendo que una de nuestras funciones como artistas es hacer dudar, poner en crisis, y estamos altamente capacitados para llevarlo a cabo. Además de entender la responsabilidad que implica la labor pedagógica y docente.

Metodología

Metodología de la investigación

Esta investigación fue motivada principalmente por mi interés particular en las cuestiones históricas relativas a nuestro continente, y por tanto, a nuestras sociedades americanas actuales; esto debido a la poca o nula información que desde los diversos ámbitos educativos y medios de comunicación hemos recibido en torno a este tipo de temáticas que, más allá de ser una cuestión curricular, representan las formas en que históricamente se ha dispuesto el poder, incluso, palpables hoy día.

Pienso que indagar en este tipo de cuestiones en torno a nuestra historia desde el ámbito del conocimiento y de la enseñanza, nos ayudará a dilucidar con mayor claridad mucho de lo que ocurre en la actualidad en nuestras naciones y en el mundo. En ese sentido, y como proyecto final de una Licenciatura en Artes Visuales, surge este trabajo de investigación-creación.

La investigación-creación es el método investigativo designado para llevar a cabo este trabajo. Se propone una articulación entre dos componentes que son: el desarrollo investigativo y los procesos creativos alusivos a las artes.

Así mismo resulta indispensable enfatizar la definición precisa del término investigación-creación, establecida por el Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación, consignada en la política nacional de ciencia, tecnología e innovación de Colombia:

Es la indagación que busca responder a una pregunta o problema de investigación a través de una experiencia creativa que da lugar a obras, objetos o productos con valor estético y cuya naturaleza temporal puede ser efímera, procesual o permanente. En otras acepciones se considera que la investigación-creación - también llamada investigación artística o investigación basada en la práctica - es aquella indagación que toma como objeto a la experiencia estética del propio investigador-creador, por lo cual siempre tiene un componente autorreflexivo (Borgdorff, 2006; Asprilla, 2013; Hernández Salgar 2014). Este énfasis en la experiencia, así como el carácter dinámico y relacional de la obra, hacen que la investigación-creación presente diferencias a nivel epistemológico, metodológico y ontológico con la investigación científica (Hannula et al. 2005; Borgdorff 2006). La investigación-creación conduce, por lo general a dos tipos de productos, la obra, objeto o producto de creación propiamente dicha y un texto en cual se consigna la reflexión sobre la experiencia creativa y su relación con la pregunta o problema de investigación (Archer 1995; López Cano 2013). (COLCIENCIAS, 2015, p.133).

Puesto que esta investigación gira en torno a la iconografía presente en materiales editoriales escolares de ciencias sociales y su rol como elementos discursivos, inicialmente realicé una búsqueda acerca de autoras y autores colombianos que hubiesen abordado el mismo tema o temáticas similares previamente. Fue de esta manera que logré encontrar algunos artículos académicos que me iluminaron el camino por el cual quería seguir mi investigación. En ese sentido, resultaron vitales las búsquedas a través de Google académico y las indagaciones realizadas en la biblioteca del IEP (Instituto de Educación Popular) de la Universidad del Valle, en Cali.

Debido a que mi trabajo de investigación abordaba el tema de la iconografía alusiva a la era de la conquista en América en los libros de ciencias sociales, fue necesario emprender una búsqueda rastreo acerca del material editorial necesario y disponible. El paso inicial consistió en tomar una pequeña muestra en pro de

identificar en qué grados escolares era presentado el tema en cuestión, para luego buscar los materiales y poder acceder a ellos de manera más eficiente. Luego de haber identificado el grado séptimo (segundo de bachillerato) como el grado en el cual se presentaba formalmente el tema de la conquista en América, a los estudiantes en Colombia a través de los manuales de texto, la búsqueda se enfocó entonces en hallar en qué lugares de la ciudad de Cali podría acceder a este material para revisarlo, ya que este tipo de textos no son muy comunes en las bibliotecas públicas y muchas veces para poder acceder a revisar estos libros en almacenes, era necesario comprarlos previamente (son costosos). Fue así como luego de indagar me encontré con algunas bibliotecas y librerías en Cali, además de la biblioteca Lucy Tejada en la ciudad de Pereira, lugares que aún conservaban ejemplares de este tipo de libros. El hecho de que los materiales editoriales y el contenido que yo precisaba fuera tan específico, jugaron un papel vital como elementos altamente condicionantes para la muestra final del material hallado, ya que en función del contenido, debía usar lo que hallara y se ajustara a mi requerimiento, sin importar características tales como el año de publicación, lo cual ampliaba de sobremanera la temporalidad a abarcar. Inicialmente, el objetivo fue abarcar una temporalidad de 10 a 15 años. Sin embargo, la situación previamente expuesta amplió la temporalidad a trabajar a más o menos 36 años.

Después de ubicar el material disponible, revisarlo y clasificarlo según mi requerimiento, procedí a buscar específicamente el apartado acerca de la época de la conquista en América. Ya ubicado en el apartado a abordar, pasé a observar y revisar detalladamente cada una de las imágenes que acompañan el texto. Con el propósito de poder analizar cada imagen con mayor detenimiento y posiblemente usarlas en el desarrollo de este trabajo escrito, procedí a realizar un registro fotográfico con mi celular de cada conjunto de imágenes que hallé en cada manual escolar. Ya con el material visual objeto de análisis en mi poder, pasé a analizar detenidamente y tratar de interpretar cada imagen por separado y luego en su respectivo conjunto. Desde ahí entonces, empecé a establecer diferentes tipos de relaciones, a la vez que iba recolectando nuevas imágenes lo cual, de cierta forma complicó la conceptualización inicial, pero a la vez puso a prueba el proceso de conceptualización general del trabajo, refiero a esto puesto que conforme iba reflexionando temáticamente en torno a algunas imágenes, aparecían otras

imágenes que refutaban totalmente mi argumento previo. Fue un proceso bastante complejo y enriquecedor a la vez.

Aunque ya estaba encaminando mi trabajo hacia donde quería enfocarlo, aún no sabía de algún tipo de método que pudiese usar, más allá que sólo juzgar la iconografía con base a sus aspectos formales y estéticos, más aún, me inquietaba, cómo relacionar aquello que estaba identificando en estas imágenes con el elemento del discurso. También me inquietaba cómo explicar a quien accediese a este trabajo de investigación el concepto de discurso, para que todo lo antes expuesto y planteado pudiese tener sentido.

En ese orden de ideas resultó trascendental descubrir un elemento denominado Análisis Crítico del Discurso comúnmente denominado por sus siglas A.C.D., el cual puede definirse como un tipo de investigación analítica, que tiene como objeto de estudio el discurso.

El A.C.D. trabaja desde una perspectiva política, social y crítica, enfocando su función en establecer de qué maneras el discurso es usado y abusado en favor de la legitimación, la instauración, la resistencia o el ejercicio del poder y la dominación. Principalmente se interesa en analizar temáticas alusivas al racismo, al sexismo, el clasismo y la pobreza; es por ello que suele hallarse profundamente relacionado con movimientos sociales tales como el feminismo, el ecologismo, la antiglobalización o el pacifismo, para este caso puntual se asoció al concepto de descolonización del saber.

Generalmente, el A.C.D. es utilizado como una herramienta de análisis esencialmente en lo concerniente a la lingüística y a la manera en que se generan, se establecen, se potencian y se perpetúan relaciones sociales por medio del uso y disposición del lenguaje. El A.C.D. posee la facultad de ser de carácter interdisciplinario, además de no poseer un método fijo para llevar a cabo sus investigaciones, puesto que desde sus parámetros propone adaptar los mejores y más adecuados métodos para desarrollar a cabalidad su objetivo principal, que es plantear y analizar los problemas sociales a través del lenguaje.

Es así como propuse desde mi trabajo, hacer un ajuste al factor metodológico del A.C.D., el cual se enfoca en la lingüística y adaptarlo como herramienta de análisis a los discursos presentes dentro de la iconografía escolar en cuestión, a la cual denominé de forma tentativa “discurso visual”; esto en favor de lograr identificar tópicos discriminatorios, racistas, sesgados de pensamiento, invisibilizantes, entre otros, implícitos en la iconografía a través de la cual se ha enseñado a varias generaciones a leer una época trascendental dentro de nuestra historia continental, reforzando así, un imaginario colonial presente y palpable en el ideario colectivo social incluso hoy día.

Dentro del proceso de desarrollo del trabajo de investigación procedí a efectuar un análisis formal y de contenido en las imágenes, y a partir de ello, propuse buscar elementos comunes y diferenciadores entre las imágenes de unos libros y otros. Pero fue a través de los elementos comunes que empecé a trazar una suerte de coincidencias y elementos (del tipo discursivo) en común, a los cuales estas imágenes me remiten.

Como instrumento para lograr recopilar, a grandes rasgos, la información acerca de las imágenes objeto de estudio, me propuse elaborar una matriz donde consigné datos acerca del tratamiento que se le da desde el orden iconográfico al tema de la conquista en América y qué rol juegan estas imágenes dentro del material editorial en cuestión.

Con base en los elementos discursivos hallados previamente en la imágenes que recopilé y como resultado de la indagación que hice en torno al concepto de discurso como elemento político ligado a los regímenes de verdad amparados en la figura de la institución, me propuse desarrollar un apartado que abordara exclusivamente la manera en que grupos humanos considerados como minorías dentro del discurso visual propuesto por los libros objeto del análisis son representados iconográficamente. Para tal fin me resultaron excepcionalmente vitales los planteamientos propuestos por las teóricas y autoras colombianas Zenaida Osorio (2001), María Isabel Mena García (2006) y Sandra Soler Castillo (2009).

Este apartado propone un análisis minucioso a la manera en que grupos humanos específicos, tales como: mujeres, nativos americanos (indígenas) y afrodescendientes han sido representados en la iconografía presente en estos materiales escolares, advirtiendo elementos discursivos alusivos a prácticas racistas, discriminatorias, encasillantes, e incluso, invisibilizantes. Con este apartado mi propósito fue develar, desde mi corpus de investigación, las formas en que se ha ejercido desde el ámbito académico, a través de la iconografía escolar en cuestión, un poder evidentemente eurocentrista y patriarcal. De manera paralela a esta búsqueda y desarrollo de la parte investigativa formal del trabajo, fue necesario releer la obra *Memoria del fuego: los nacimientos* de Eduardo Galeano, esto en búsqueda de palabras, de conceptos que pudieran arrojar alguna pista sobre el camino a emprender para poder desarrollar las ilustraciones. Esto bajo el entendido de que mi propósito era producir una reinterpretación visual de una obra literaria, y por tanto era necesario establecer una compenetración profunda con la obra a ilustrar, ya que al ser una obra autónoma, que posee un carácter y un acervo de subjetividades propias de sí, al cual yo precisaba acercarme para lograr a través de los planteamientos literarios de Galeano, establecer mi propia versión subjetiva desde el campo visual. Sin embargo este procedimiento del componente creativo se desarrolla a mayor profundidad en el apartado metodología de la creación.

Metodología de la creación

Aspectos técnicos

Hace alrededor de cuatro años, debido a mi interés por los temas históricos (sobre todo aquellos que atañen a nuestro continente América) tuve la oportunidad de encontrarme con varios libros que se desenvuelven en torno a este tema, entre ellos *Memoria del fuego: Los nacimientos*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano; el impacto que este libro causó en mí fue inmediato, la forma en que estaba construida la obra, la manera en que relataba los hechos y esa narrativa espacial-temporal que iba construyéndose en cada relato me resultó simplemente alucinante. Puedo decir sin temor a equivocarme que fue amor a primera lectura. Posteriormente, me enteré que esta obra contaba con dos volúmenes más (“Las caras y las máscaras” y “El siglo del viento”), que daban continuidad a la temporalidad de los relatos y que

conservaban la misma forma narrativa, también los leí, sin embargo fue el volumen I el que más me cautivó.

Fue entonces cuando empecé a preguntarme por qué nunca antes había conocido acerca de las historias que Galeano relata en su obra, entonces recordé que en mi colegio la asignatura de historia era básicamente inexistente (por que estaba inmersa en la materia de ciencias sociales). Inicié una indagación en internet que me llevaría a encontrar quizá un par de canciones alusivas al tema, pero no hallé ningún material visual de autor en torno a esta obra de Galeano.

Por ese tiempo me gustaba mucho desarrollar trabajos en pintura y sobre todo en dibujo con temática indígena, eran interpretaciones de la gráfica y del imaginario indígena (del tipo de imaginario casi idílico que les otorgamos quienes vivimos en las ciudades, lejos del mundo indígena) aunque sin un anclaje conceptual concreto. Los semestres fueron pasando y llegó el momento de iniciar el desarrollo del proyecto de grado y fue entonces cuando empecé a considerar crear un material didáctico acerca de una de mis obras preferidas. Luego de tomar la decisión, la pregunta fue ¿cómo? y la elección fue relativamente sencilla: dibujo. Terminé decidiendome por el dibujo puesto que mi vínculo con esta técnica es mucho más profundo y también guarda una íntima relación con mis años escolares (otra de mis categorías de estudio), además siento que tengo un mayor dominio y destreza que en otras técnicas.

Desde muy temprana edad y motivado por mi mamá, me ha gustado mucho dibujar, aunque nunca he tomado clases de dibujo, siento que ha sido algo que desde la niñez temprana ha ido desarrollándose paulatinamente en mí. Obviamente la época escolar no sería la excepción, de hecho es ahí donde siento haber desarrollado mi gusto por el dibujo, cualquier ilustración alusiva a un tema de estudio era la excusa perfecta para dibujar, paralelamente usaba las clases de cualquier asignatura para dibujar a mi gusto en las páginas traseras de los cuadernos, simplemente dibujar, dibujar lo que se me ocurriese. También tuve un par de libretas de mano, me gustaba usarlas para dibujar sobre todo fuera del colegio, pues eran muy portátiles y se podían usar en cualquier lado y luego guardarlas en el bolsillo. Generalmente dibujaba escenas de acción inspiradas en el anime o en películas, dibujaba

jugadores de fútbol, mujeres, carros de Hot Wheels, ideas para tatuajes e incluso diseñaba tablas para practicar snowboarding (aunque en Cali no hay nieve); constantemente mis dibujos eran decomisados por algún profesor que me descubría dibujando en horas de clase, al final de la jornada me los regresaban. Recuerdo que una vez dibujé una escena de unos carros de Hot Wheels con lápices de colores sobre una hoja de block, la profesora que dictaba la clase me descubrió, me quitó el dibujo (que ya estaba totalmente terminado) y lo rompió en muchos pedazos frente a todo el salón mientras me gritaba, acto seguido arrojó los pedazos al tarro de la basura, me dio una tristeza y una vergüenza tan grandes que, incluso escribiendo esto, 15 años después, me da mucha nostalgia y me entristece. Ese mismo día, al final de la jornada algunos compañeros recogieron los pedazos de mi dibujo y los pegaron con cinta adhesiva transparente, lo reconstruyeron como un rompecabezas (es de las mejores cosas que alguien hizo por mí en el colegio). Y la verdad es que yo estaba tan triste que aún no logro recordar si lo recibí, o lo recibí y lo regalé o simplemente alguien se lo llevó para su casa, solo recuerdo que estaba muy, muy triste y avergonzado.

Así como dibujaba en los finales de los cuadernos, empecé a dibujar (rayar) en los pupitres, lo cual obviamente no estaba permitido, los pupitres estaban hechos de madera y pintados con una laca color azul celeste o café claro. Los pupitres proveían un formato muy amplio y rígido para dibujar o simplemente escribir cualquier cosa; me gustaba mucho llegar cada vez a un pupitre nuevo y ver lo que otros estudiantes habían plasmado en la tabla, interactuar con esto o simplemente ignorarlo o anularlo dibujando algo encima, también disfrutaba utilizar el mismo pupitre por un largo tiempo e ir “llenándolo” de dibujos. Me gustaba ver las reacciones de mis compañeros a mis dibujos y también ver los dibujos de otros. Ahora que lo veo y lo entiendo con la perspectiva de los años, dibujar y rayar los pupitres era una manera de sacar mis dibujos y mis ideas de mis cuadernos y compartirlos con el resto de estudiantes, así mismo, yo me nutría de los dibujos e ideas de los demás; inconscientemente estábamos generando un tipo de diálogo decodificado. Varias veces me atrapó algún docente rayando un puesto, además empecé a generar una reputación como dibujante y como “rayapupitres”.

Cada tanto tiempo la capa de pintura de los pupitres debía ser renovada, no removida y renovada, solamente renovada; entonces los profesores de cada grupo seleccionaban a los alumnos más indisciplinados y los “rayapupitres” para llevar a cabo esta tarea durante un fin de semana. Es así como en varias ocasiones me vi en la tarea de eliminar todas esas firmas, confesiones, declaraciones de amor, dibujos, groserías, logos, genitales y “chancucos”⁸. Incluso en un par de ocasiones me vi abocado a cubrir con laca diluida en thinner mis propios dibujos, jugando así, el rol de un verdugo inquisidor de mi propia creación.

Acerca de la obra

Para el desarrollo concreto de la obra fue necesario hacer una nueva lectura de la obra *Memoria del fuego: los nacimientos*, en búsqueda de aquellos relatos que se encontraran más relacionados con el concepto de poder, de discurso contra hegemónico y, sobre todo, de representación de minorías que aborda mi investigación. Se hizo la selección de los relatos dando prelación a las minorías (mujeres, nativos/indígenas y afrodescendientes) y buscando que de una manera más o menos homogénea en términos cuantitativos éstas se vieran representadas. Dentro de esta selección inicial se llevó a cabo otra selección puesto que no todos los relatos inicialmente escogidos podían llegar a ser representados dentro de la obra.

La imagería en torno a las escenas a dibujar fue influenciada principalmente por el relato original de Galeano y por las imágenes mentales que en mí surgían al leerlos. Así mismo fui bebiendo (consciente e inconscientemente) de materiales varios, visuales y audiovisuales (películas, series e ilustraciones de otros artistas), tanto para la conceptualización de las escenas como para el proceso de producción formal de las ilustraciones; esto en búsqueda de una narrativa que trascienda la narrativa del libro, pero, que logre ajustarse a éste y dar vida a cada relato, además de presentar una estética que se pudiese considerar como propia de mi estilo. Sinceramente, el tiempo de imaginación de las escenas y de conceptualización de la

⁸ Chancuco: es una copia o trampa que se hace durante una evaluación o para una tarea, obviamente precisa discreción. Otra acepción que se le da a este término es: contrabando.

creación fue bastante largo, antes de poder tomar un lápiz para empezar a producir. Una vez esto sucedió todo fue tomando un ritmo más intenso y constante.

Para la ejecución como tal de los dibujos, la música que escucho ha sido un elemento vital, puesto que al vivir en un barrio popular el ambiente suele estar cargado de ruido y eso hace que me cueste mantenerme concentrado y enfocado. Me he propuesto escuchar a través de mis audífonos álbumes y recopilaciones de rock, techno, metal, cumbias, rap, folclores y músicas instrumentales de diversos lugares del mundo. Pienso que a pesar de que la influencia de estos sonidos quizá no resulte tangible y expresamente notoria en los dibujos, estos sonidos si han ejercido una vasta influencia en mí como creador y productor de las escenas de la obra visual.

Materiales

Me dispuse entonces a generar una indagación en torno a los materiales que usaría para desarrollar la obra. Basado en mis categorías de estudio decidí que lo más pertinente y ante todo sensato, sería utilizar un tipo de materiales que guardasen una estrecha relación con el concepto de la escolaridad, la búsqueda me llevó hacia aquellos materiales escolares con los que ya estaba bastante familiarizado y con los que en ocasiones aún seguía dibujando en algún cuaderno y rayando alguna mesa de la universidad. Inicialmente la indagación se encaminó a hallar los implementos para realizar los dibujos, la consigna era que los materiales debían ser netamente escolares, económicos y de muy fácil acceso, es por eso que decidí usar los materiales con los cuales podría contar un escolar promedio: lápices de distintas gradaciones y un par de borradores (más importante que la marca era que debían ser muy básicos, nada de línea profesional), lápices de colores (elegí Prismacolor línea junior, buena calidad pero línea básica) y bolígrafos (elegí de distintas marcas, todos básicos y económicos), también incluí a mis materiales un cuaderno para dibujo con la intención de usarlo para bocetar (muy económico, de los que venden en Dollarcity); paralelamente realicé la búsqueda del soporte para los dibujos, inicialmente pensé en realizarlos en cuadernos escolares comunes, pero luego de hacer algunas pruebas decidí que mejor no, por que las líneas horizontales y verticales que traen las hojas de estos cuadernos resultarían ser un potencial

elemento distractor respecto a los dibujos. Pienso que este tipo de cuadernos hubiese sido ideal en el sentido de mis categorías de estudio, sin embargo decidí decantarme por un soporte que brindara una superficie más libre, esto en favor de crear un mejor material artístico.



Imagen 44. Experimentación con lapicero negro en papel sobre mesa de taller, FAI Univalle, 2019.

Fue entonces cuando recordé que mi amiga Manuela hace un tiempo me había regalado una libreta de mano para hacer dibujos. Es una libreta hecha a partir de papel reciclado, hecha de forma artesanal. Manuela conoce de mis intereses y eligió para mí una libreta que en la portada tiene un par de imágenes superpuestas a manera de collage, una escena de guerra plasmada en un mural de la cultura Maya de mesoamérica y una escena de guerra plasmada en una pintura europea medieval (culturas que no tuvieron contacto alguno entre sí). Esta libreta me recordaba un par de libretas de mano que tuve en la época escolar y la posibilidad que me brindaban de dibujar en cualquier sitio, con o sin una superficie de apoyo. El papel de la libreta que elegí tenía un tono sepia (muy diferente al tono super blanco de los cuadernos) que me parecía muy atractivo y transmitía la sensación de algo un poco antiguo, quedó decidido, en esta libreta iba a realizar mis dibujos.

Ya con los materiales y el soporte identificados, y luego de un largo tiempo de meditación acerca de las escenas y las imágenes, procedí a realizar mis primeras

experimentaciones sobre la libreta. Inicialmente realicé dos dibujos: uno con lápices de grafito y el otro con lápices de colores (ambos a doble página), luego hice un tercer dibujo con lapicero (bolígrafo) negro, a una sola página. El resultado de los dos primeros dibujos fue satisfactorio, sin embargo luego noté que el de lápiz de grafito tenía un inconveniente: que al cerrar la libreta se transfería un poco del grafito de una página a la otra, puesto que el dibujo estaba hecho a doble página, manchando la escena un poco y haciendo ver el dibujo desprolijo. El resultado del dibujo hecho con colores me gustó, sin embargo noté que sobre este tipo de papel (quizá por que es reciclado, además no profesional y no tan blanco) los colores no alcanzaban la saturación del color suficiente (luego encontré la manera de mejorar la saturación). El tercer dibujo fue el del resultado más satisfactorio, aún así había algo por mejorar: hacerlo a doble página, ya que en una sola página de 14 x 10.5 centímetros las escenas quedarían demasiado pequeñas y eso resultaba problemático para posteriores dibujos. A partir de aquí decidí hacer los dibujos a doble página y con lapiceros negro, azul y rojo.

Las escenas a dibujar tienen como principales y casi únicos personajes a los seres humanos protagonistas de cada relato, la interpretación que propongo de la obra de Galeano es netamente antropocéntrica, quizá excepto por un par de ilustraciones que nos son protagonizadas por humanos. La estética que propuse en las ilustraciones tiene la intencionalidad de denotar cierto desenfado en la línea, pues recuerdo que al rayar los pupitres, muchas veces era necesario garabatear o repintar bastantes veces para que la tinta del lapicero lograra impregnar la superficie “lacada” del pupitre, en esta búsqueda de líneas, masas y sombreados muchas veces era necesario “rascar” la superficie con el lapicero. También me interesó este tipo de líneas como una alternativa a la tradicional “malla” utilizada en el dibujo con lapiceros o rapidógrafos, heredada de la técnica antigua del grabado.

Aunque una de mis referencias estéticas eran los grabados (principalmente los de materiales editoriales), quise evitar algunos academicismos hasta donde fuese posible, sin arriesgar la calidad estética del trabajo; además pienso que este tipo de líneas con cierto nivel de desenfado remiten al tipo de dibujos que hacíamos los “rayapupitres” en el colegio.



Imagen 45. Experimentación con lapicero negro sobre pupitre, FAI Univalle, 2019.

Las composiciones de las imágenes generalmente están diseñadas a partir de elementos geométricos sencillos, con un manejo simple de los distintos planos. Los contornos, los volúmenes y las sombras fueron los elementos a los que quise dar más énfasis. Al momento de realizar la composición de las imágenes fue de vital importancia establecer el orden de los objetos que componen la imagen en el cuaderno que conseguí para diseñar y bocetar, puesto que al realizar dibujos a doble página es fundamental establecer un orden compositivo teniendo en cuenta la zona donde se articulan las dos páginas, cuidando de no ubicar en esta zona elementos complejos como por ejemplo rostros o manos, ya que podría resultar problemático tanto para la realización del dibujo como para el resultado final. Por eso en el cuaderno establecí un esquema de la forma de la libreta y sobre este esquema establecí la composición para luego pasarla ya resuelta al formato final.

El cromatismo que propongo hace alusión precisamente a la sencillez de los materiales utilizados: lapiceros negro, azul y rojo, sé que hay muchos colores más de tintas, pero me propuse utilizar solamente la gama más básica, de cierta forma representaba un reto, además de ajustarse mejor en términos de contraste del color al tipo de papel. También usé gris grafito en varias gradaciones, y la gama de los lápices de colores, es la única que sí es más amplia.



Imagen 46. Adelanto de la escena del escrito “Hatuey” de “Memorias del fuego: los nacimientos” de Eduardo Galeano. Lápices de distintas gradaciones sobre cuaderno de dibujo, 2019.

La obra se compone de 15 dibujos realizados principalmente con lapiceros, aunque también utilizo lápices de grafito y lápices de colores, sobre una libreta elaborada de manera artesanal a partir de papel reciclado; cada dibujo busca ilustrar uno de los relatos seleccionados de la obra *Memoria del fuego: los nacimientos*, de Eduardo Galeano.

Descripción de la obra “Memorias de la ceniza”

A través del desenfado de la línea me propuse transmitir la sensación de dos conceptos que considero vitales para la elaboración de esta pieza: resistencia y caos.

La idea que propongo de resistencia es un comentario crítico desde el dibujo hacia determinados cánones homogeneizadores que nos imponen instituciones como la escuela y la academia. Planteo el concepto de caos aunado al de imprevisibilidad, en el entendido del proceso previo a la instauración de un nuevo orden. Siento que estos dos conceptos además de relacionarse con el uso de la línea, se involucran íntimamente con el relato que proponen mis dibujos: resistencia ante un nuevo orden.

Lo imprevisible lo materializo a través de los ojos de los personajes que protagonizan las escenas, en el sentido de que solamente poseen iris y pupilas aquellos que están muertos o están muriendo. Los demás personajes parecen ser parte de un trance colectivo, del cual ninguno parece estar enterado. Esto bajo el supuesto de que el proceso de conquista en América, no fue un asunto de buenos contra malos, sino un momento en el que todos obraban en función de lo que creían que debían obrar; nadie preveía lo que se estaba gestando.

Dentro del diseño y la conceptualización visual de algunos de los dibujos me propuse introducir elementos simbólicos y analogías, esto como resultado de mi formación en artes visuales y con la intención de establecer ciertas posibles conexiones más allá de lo evidente. Es así, como algunas de las imágenes tienen influencia o hacen alusión a historias o a obras de arte reconocidas, un ejemplo es la historia de Judith y Holofernes, ampliamente representada en las artes visuales.

Dentro de algunas de las ilustraciones, hay elementos que están dispuestos de maneras particulares con un sentido específico, en relación al simbolismo y la proxemia. La intención es que el espectador pueda analizar las ilustraciones con mayor detenimiento, identificar elementos, establecer las conexiones que considere y brindar interpretaciones.

La sangre como elemento iconográfico es una constante fundamental dentro de la obra, con ella hago referencia a lo identitario. En ese sentido, la sangre interpreta el rol de elemento discursivo visual, como un lixiviado que alude al concepto de identidad americana, entendiendo esta como el fruto del mestizaje entre indígenas, africanos y europeos. Este elemento también logra anclarse a la obra desde mi interpretación subjetiva de las dinámicas humanas durante los siglos XVI y XVII, la cual reviste un imaginario muy violento, visceral y brutal.

Finalmente, el título es una clara alusión a la obra de Eduardo Galeano, *Memoria del fuego: los nacimientos*, a la cual esta pieza gráfica hace honor. La ceniza es el resultado de una combustión, y en el entendido de que los relatos que Galeano describe en sus páginas, son el fuego; mi propuesta gráfica es el producto de dicha hoguera.



Imagen 47. *Punta de lanza*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapicero negro sobre libreta, basado en el relato “La Malinche” de la obra literaria “Memoria del fuego: los nacimientos” de Eduardo Galeano.

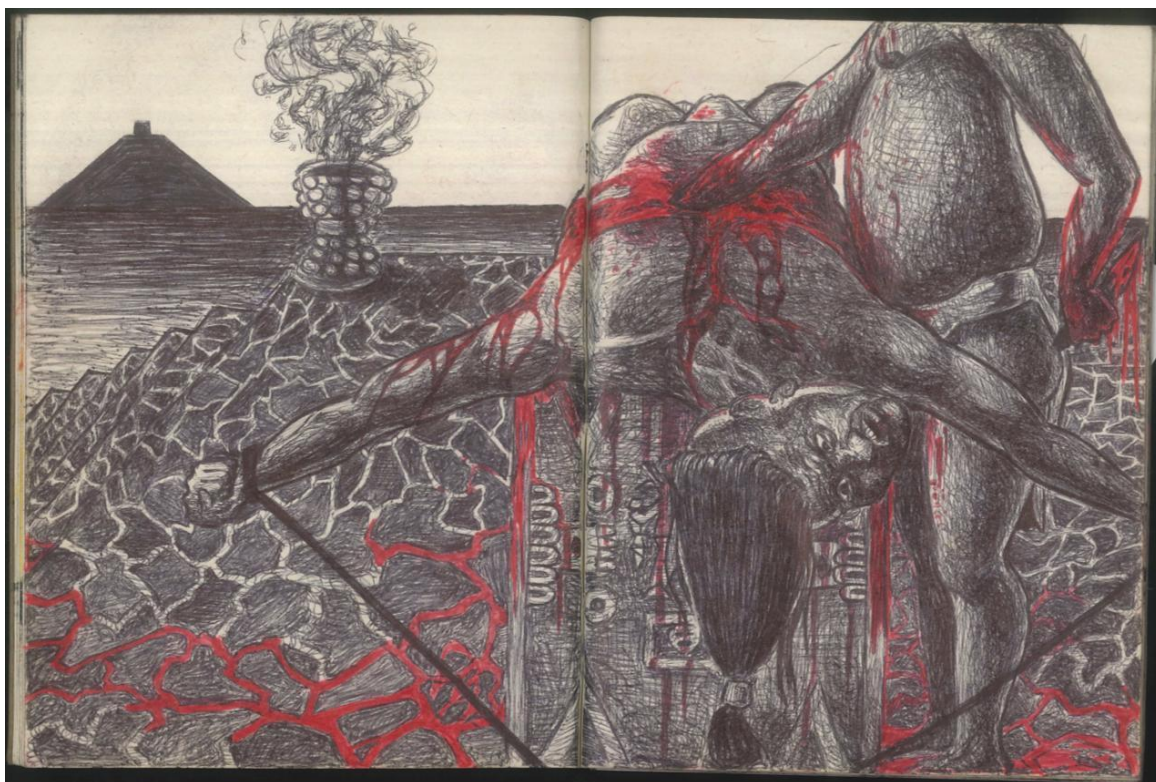


Imagen 48. *Ah Puch ha enviado un augurio*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros negro y rojo sobre libreta, basado en el relato “La venganza del vencido” de la obra literaria “Memoria del fuego: los nacimientos” de Eduardo Galeano.



Imagen 49. *Bárbaros con disfraz*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros azul, rojo y negro, y lápiz de color amarillo sobre libreta, basado en el relato “Los zambos de esmeraldas” de la obra literaria “Memoria del fuego: los nacimientos” de Eduardo Galeano.

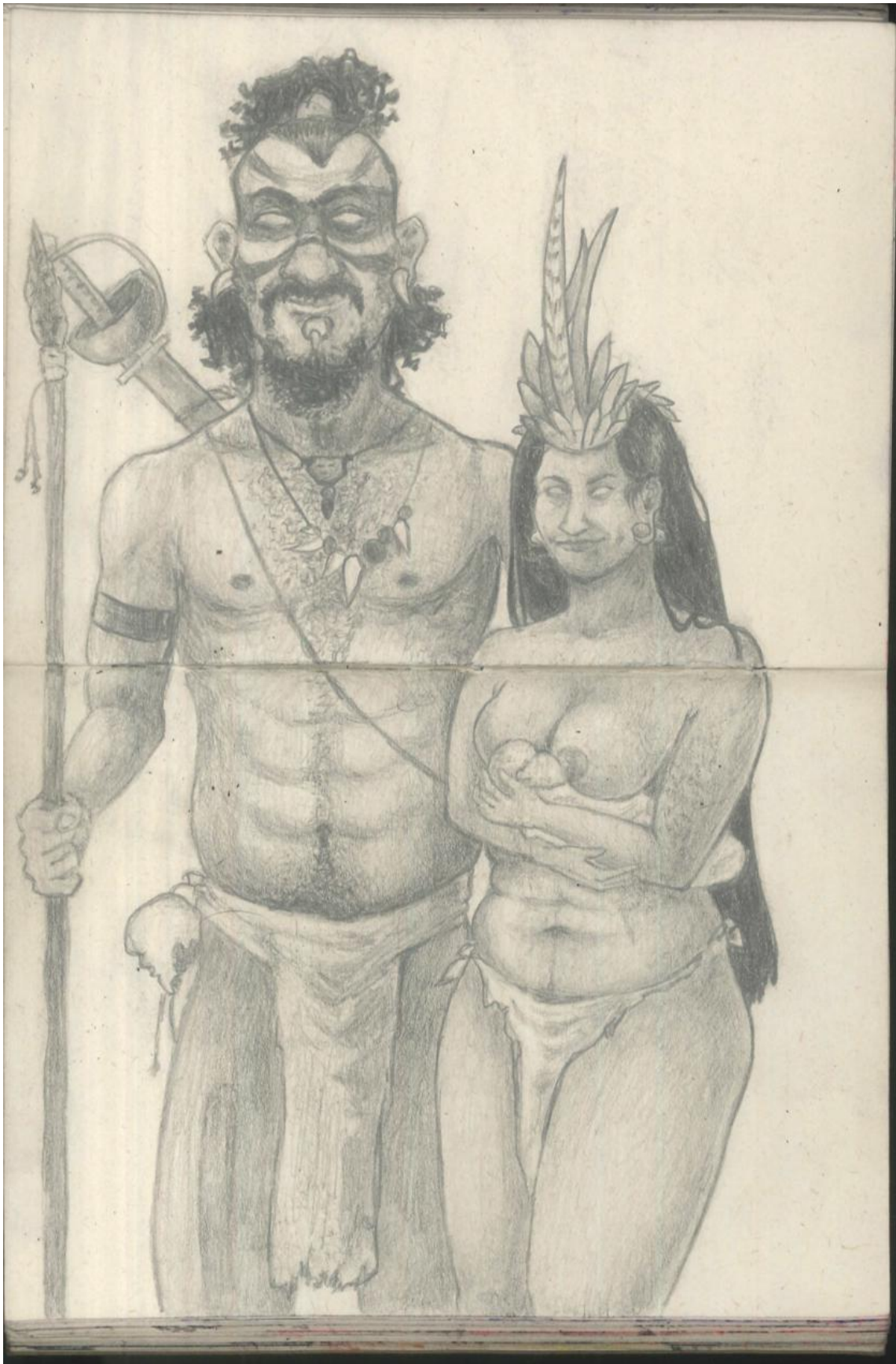


Imagen 50. *Adán y Eva*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lápices de grafito sobre libreta, basado en el relato "Gonzalo Guerrero" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

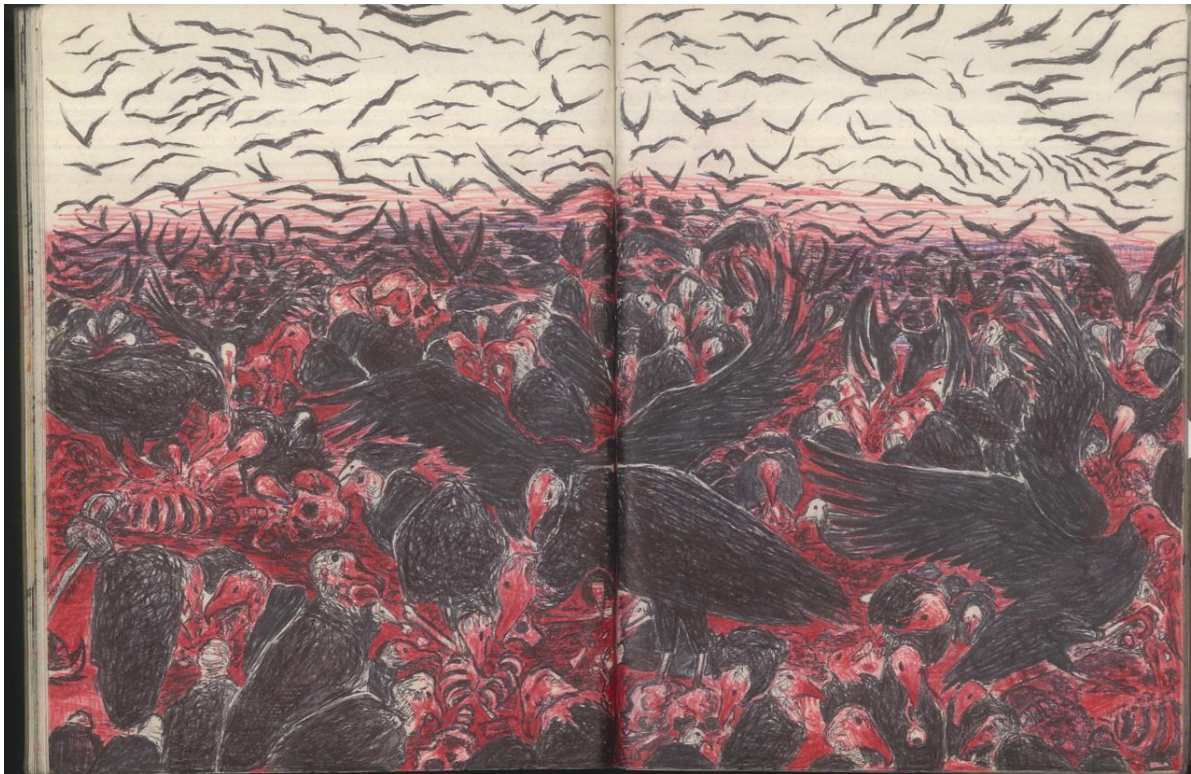


Imagen 51. *Comitiva de bienvenida*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros negro y rojo sobre libreta, basado en el relato "El regreso" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

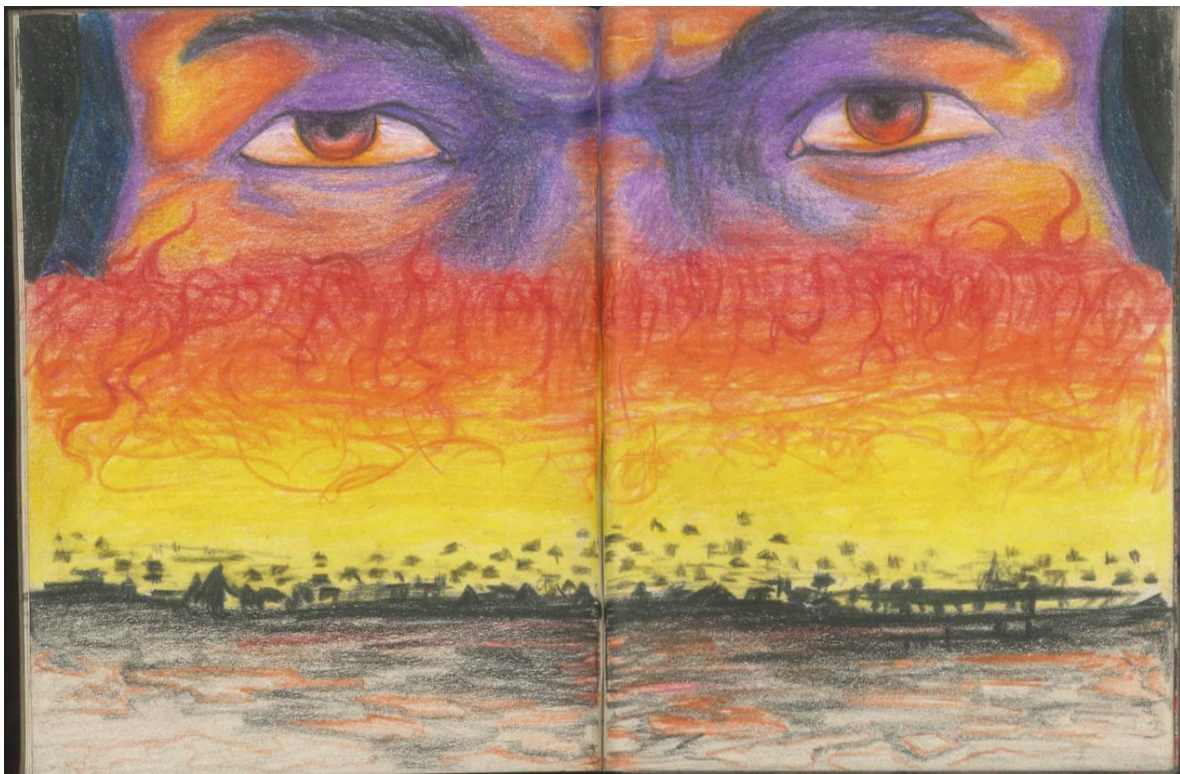


Imagen 52. *Quito se ahoga en un mar de fuego*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho con lápices de colores sobre libreta, basado en el relato "Esta ciudad se suicida" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

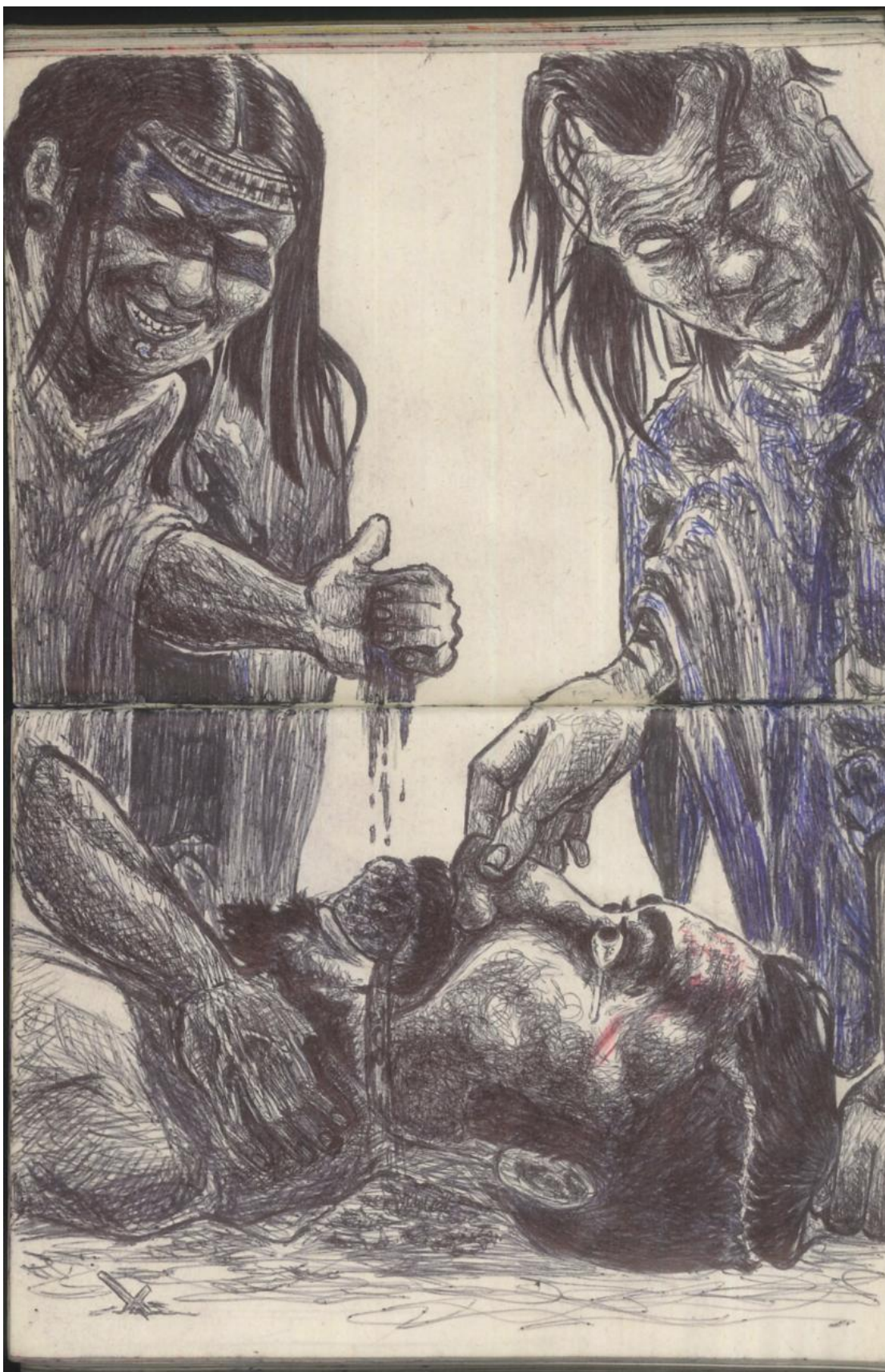


Imagen 53. *Cena tu oro y a dormir..*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros negro, azul y rojo sobre libreta, basado en el relato "Valdivia" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.



Imagen 54. *Juliana ha ganado la apuesta*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros rojo y negro sobre libreta, basado en el relato "El paraíso de Mahoma" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

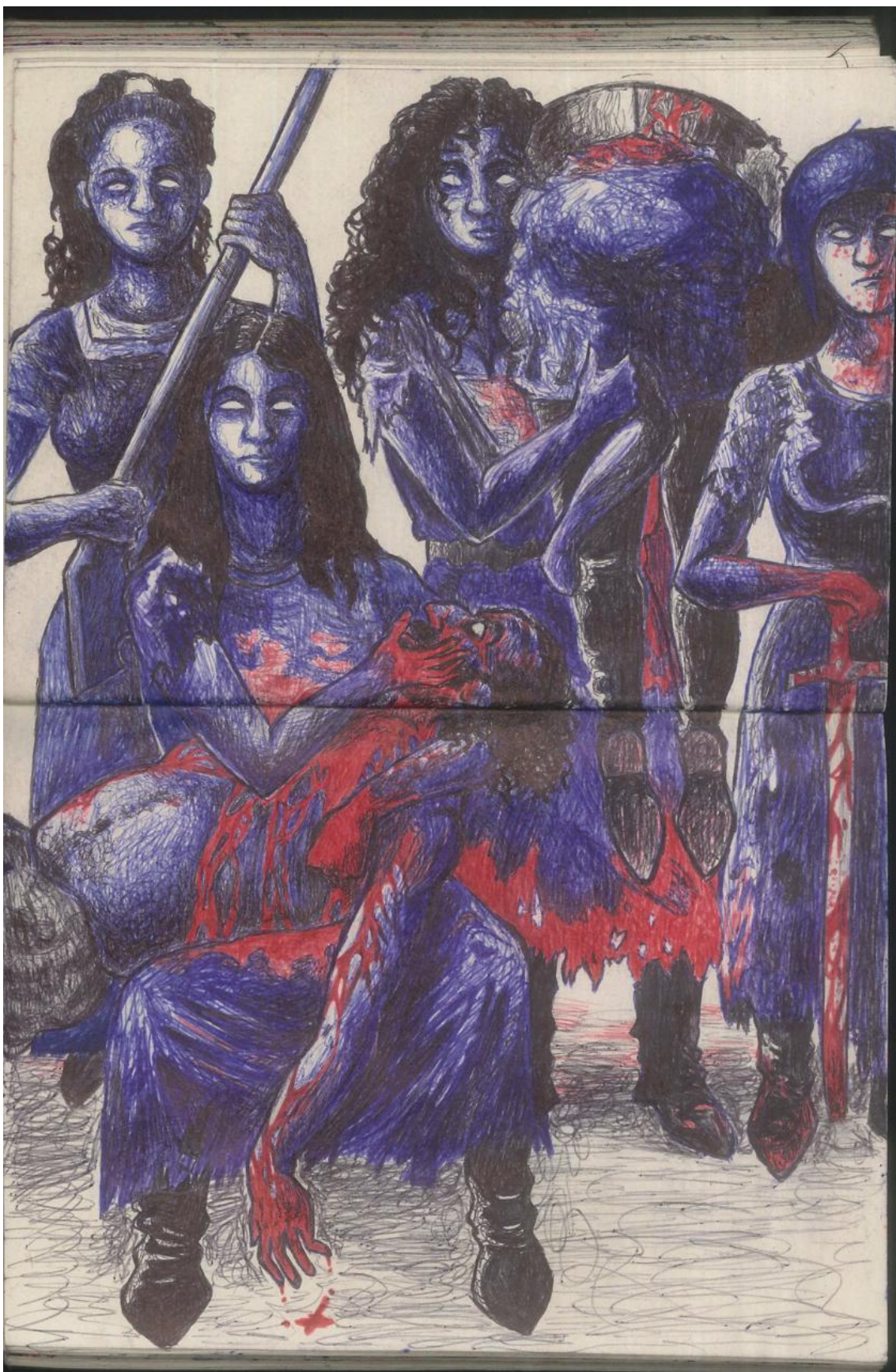


Imagen 55. *Detrás de toda gran mujer, siempre hay otras grandes mujeres*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros azul, rojo y negro sobre libreta, basado en el relato "Las conquistadoras" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

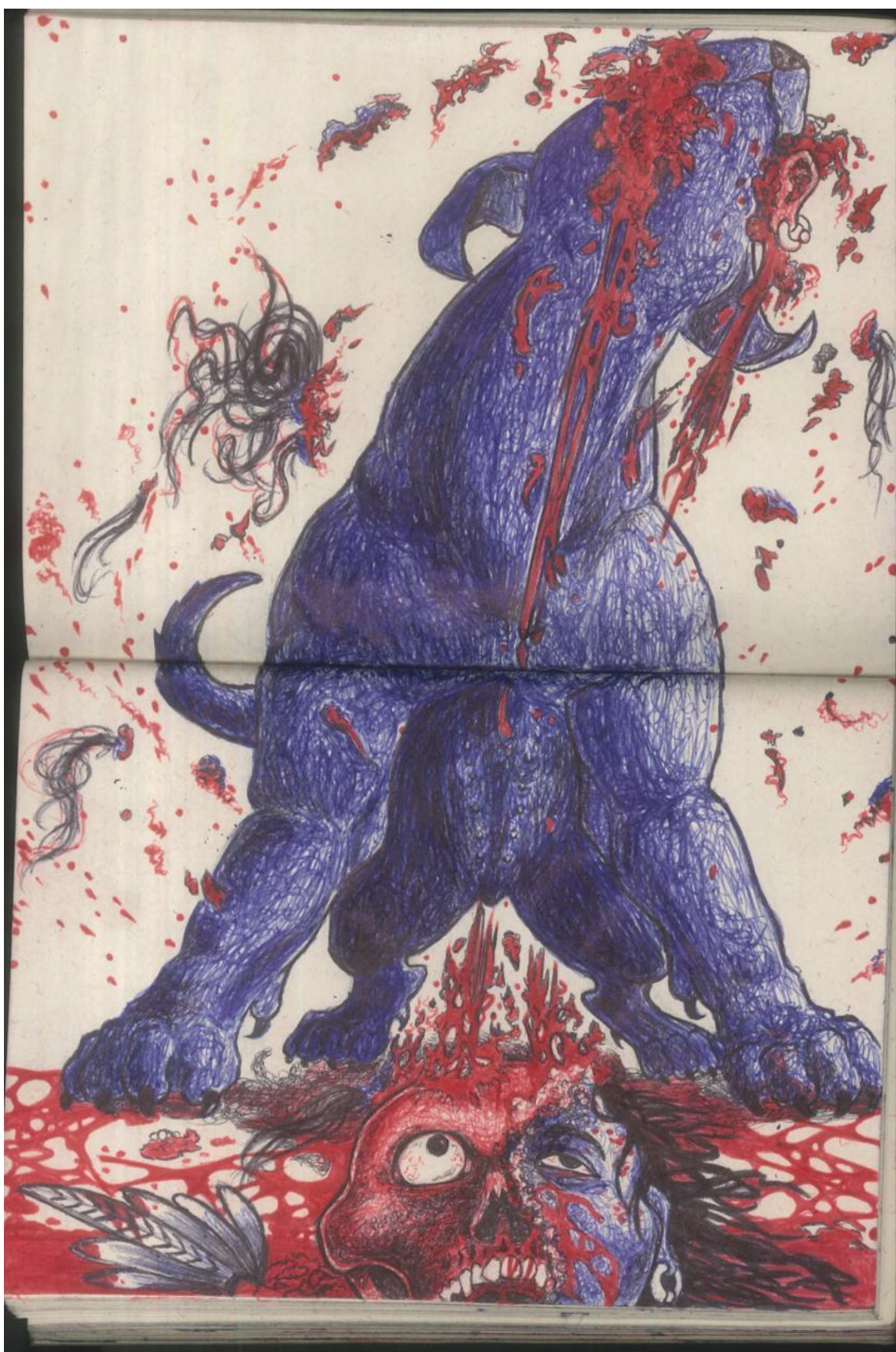
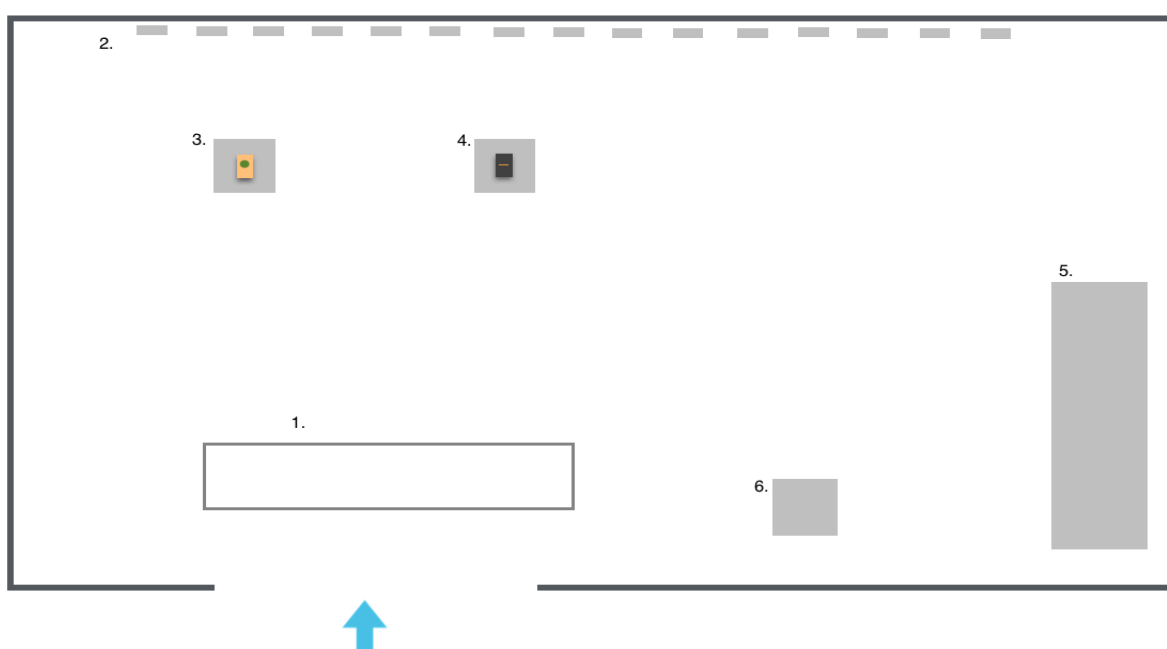


Imagen 56. *El desayuno de Leoncico*, de la serie *Memorias de la ceniza* (2020). Dibujo hecho en lapiceros azul, rojo y negro sobre libreta, basado en el relato "Leoncico" de la obra literaria "Memoria del fuego: los nacimientos" de Eduardo Galeano.

Montaje

Para la disposición formal de la obra me gustaría ubicar frente a la entrada de la sala un gran panel blanco (1) con el texto curatorial a manera de introducción hacia la exposición. En la pared del fondo de la sala de proyectos, disponer impresiones en formatos mediano de la obras originales adjuntas al relato de la obra *Memoria del fuego: los nacimientos*, en el cual están basados cada uno de los dibujos (2). Frente a las impresiones de los dibujos me gustaría ubicar dos pedestales medianos, en uno dispondría la libreta con los dibujos originales de mi obra *Memoria de las cenizas*, y en el otro pedestal pondría el libro *Memoria del Fuego: los nacimientos*, de Eduardo Galeano, con la intención de propiciar un acercamiento a los dibujos en su formato original y a la obra que los inspiró, además, como una invitación a leer algunos de sus relatos (3 y 4). En el otro extremo de la sala me gustaría ubicar la pantalla gigante con la que cuenta esta sala y reproducir ahí, a manera de diapositivas, algunas de las imágenes que hallé en mi trabajo de campo y que sirvieron de material para esta investigación (5). Frente a esta pantalla me gustaría ubicar un pupitre escolar, puesto que es un elemento que se relaciona con mis categorías de estudio, con la metodología y con la experimentación gráfica que dio forma a este trabajo, también como una crítica a este dispositivo de control en alusión y al poder, el cual eventualmente puede convertirse en un elemento de contrapoder y resistencia(6).



Imágen 57: plano de la exposición de la obra en la sala de proyectos FAI.

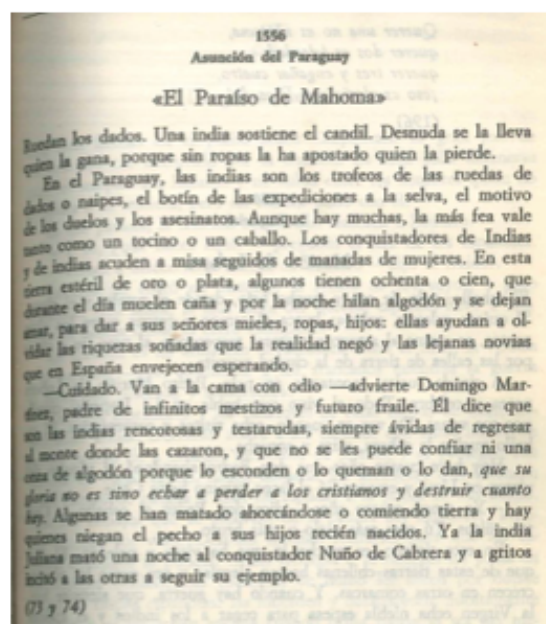


Imagen 58: disposición de cada una de las 15 impresiones en la pared para exposición.

Conclusiones

A través de la investigación que llevé a cabo logré determinar que muchas de las imágenes que acompañan el apartado acerca de la conquista de América en los manuales de texto de ciencias sociales presentan una carga discursiva dispuesta a través de lo visual. Si bien no todas las imágenes poseen este elemento discursivo de forma explícita e, incluso, algunas no lo poseen en absoluto, muchas de ellas plantean un orden jerárquico en el cual al parecer el hombre, masculino, blanco, europeo ocupa la cúspide, detentando el poder superior.

Aunque actualmente (Ley 1874 de 2017)⁹ la asignatura de historia ya regresó a los colegios y escuelas como una asignatura independiente, el manual de texto sigue siendo un elemento fundamental en la formación de los educandos.

En ese sentido, resultó vital hacer un rastreo de imágenes que abarcó una temporalidad aproximada de 36 años, y en base a los materiales editoriales hallados, se elaboró una matriz de análisis que compende información acerca de los conjuntos de imágenes en términos interpretativos. El rastreo que se llevó a cabo sirvió para dar un diagnóstico inicial del asunto, en términos de variedad de manuales de texto, repetición de imágenes y la manera en que distintas editoriales abordaron el tema en cuestión.

Posterior al proceso de búsqueda y recolección de las imágenes, se llevó a cabo el análisis formal de cada una de las imágenes y luego se les examinó como parte de un conjunto, entendiéndose como el apoyo iconográfico de determinado manual de texto. Lo cual además de aportar categorías a la matriz, sirvió como corpus para desarrollar el componente teórico-investigativo de este proyecto. En base a esto y teniendo en cuenta las categorías de estudio planteadas, se llevó a cabo un proceso metodológico de indagación técnico-creativa a través del cual se realizaron unas experimentaciones que serían la base para la elaboración de 15 dibujos

⁹ Aunque desde el año 2017, a través de la Ley 1874, se reglamentó retomar la enseñanza de historia a nivel escolar, solamente hasta enero del año en curso: 2020, la asignatura de historia ha regresado a los colegios y escuelas como una asignatura independiente, el manual de texto sigue siendo un elemento fundamental en la formación de los educandos.

acerca de la obra literaria Memoria del fuego: los nacimientos, de Eduardo Galeano. Por medio del componente creativo, las categorías de estudio y ligado a la subjetividad estética del artista se logró establecer una propuesta gráfica en la cual las minorías cobran protagonismo, relevancia y se propone una subversión del relato establecido oficialmente desde el orden de lo discursivo.

A través de todo este proceso académico pude aprender que las relaciones de poder están dispuestas en todos los contextos y espacios en nuestras vidas, que la mayoría de veces las imágenes dicen más de lo que pretenden decir, y que las artes visuales son un vehículo esencial para transmitir mensajes que van encaminados a establecer estas relaciones de poder y a perpetuarlas. Además, conseguí determinar la enorme importancia que reviste la época escolar en nuestras vidas y lo determinante que pueden resultar los contenidos que se abordan en las aulas para nuestra posterior vida adulta.

Acerca de convulsos proceso sociales en nuestro continente (y en el mundo) tales como la conquista en América logré dilucidar que son cuestiones demasiado complejas, que generalmente escapan a la dicotomía de: buenos y malos, pues sus causas suelen ser muchas y sus desarrollos caóticos; además, entendiendo que nosotros como elementos exógenos a esa temporalidad, siempre vamos a recibir un determinado relato, parcializado siempre y supeditado a un discurso específico.

El desarrollo de este proyecto fue transformador en cuanto a mi concepción personal en torno a lo pedagógico, me ayudó a comprender que el trabajo pedagógico va mucho más allá de la labor docente, y que desde la labor investigativa y la crítica también se pueden generar grandes propuestas; además, entendiendo la responsabilidad que conlleva desarrollarnos en sociedad como educadores, investigadores y artistas visuales.

Referencias

Bustamante, U. (s.f). Dos perspectivas claves de la relación naturaleza y cultura.

Bustamante, U & Yáñez, C. (2016). *El proceso civilizatorio en América Latina: saber-poder y construcción de subjetividad*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Carrión Barrero, V. M. (2006). Pintura colonial y la educación de la mirada. Conformación de identidades y de la otredad. *Tabula Rasa*, (4), 241-265.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Colciencias. (2015). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2015.

Collingwood R. G. (1974). *Idea de la Historia*. PCE.

De Roux, R. (1988). *Elogio de la incertidumbre*. Editorial Nueva América.

Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Ediciones de la piqueta.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.

Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego (I): Los Nacimientos*. Siglo XXI editores.

Guédez, V. (1987). Educación y Proyecto Histórico Pedagógico. Kapeluz.

Lozano, U. B., & Canal, C. Y. (2016). *El proceso civilizatorio en América Latina: saber-poder y construcción de subjetividad*. Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).

Mena García, M. I. (2006). La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la Educación Básica. *Enunciación*, 11(1), 46-58.

Mora Forero, J. (1992). La enseñanza de la historia y el descubrimiento de América. *Folios*, (3), 5-16.

Osorio, Z. (2001). *Personas ilustradas, la imagen de las personas en la iconografía escolar*. Colciencias-FES.

Ospina, W. (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Aguilar.

Peck, R. (Director). (2017). *I am not your negro* [Película]. Velvet Film/ Artemis Productions/ CloseUp Films.

<https://cinemafrika.se/>

Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, (15).
<https://journals.aau.dk/>

Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedissa editores.

Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, 4, 5-28.

Varios. (1989). "El Debate de la Historia: dialogar ante la intolerancia", en *El Espectador*, Magazín Dominical N9 316, 30 de abril de 1989.

Wachtel, N. & Escohotado, A. (1976). *Los vencidos: los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza.