



ARTE Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*Sandra Marcela Ríos Rincón
Juan Carlos Ramos Pérez*

El arte no es un espejo para reflejar la realidad, sino un martillo para darle forma.
Bertold Brecht

Resumen

El texto abarca el problema de la enseñanza de las ciencias sociales –en particular de la historia– a través del arte pictórico. En este propósito, describe una propuesta de interpretación de la obra artística como parte de un sistema comunicativo que se puede leer desde el discurso semiótico que se incorpora, a su vez, en un sistema de interiorización cognitiva de conceptos sociales. Se discute la posibilidad de encontrar en el arte pictórico una fuente de formación en valores por encima de ilustración realista de la realidad social. Por último, se propone el tema de la violencia política en Colombia en la segunda mitad del siglo XX a través de obras artísticas como espacio de enseñanza de la historia en los términos discutidos previamente.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza de las ciencias sociales, didáctica de la historia, semiótica de la imagen, formación en valores, violencia política, conflicto armado.

Arts and teaching of social sciences

Abstract

This paper intends to cast a glance upon the problems and possibilities of teaching social sciences, particularly history, through visual arts. So, it describes a proposal for understanding the work of art as part of a communication system that can be read from a semiotic perspective, which, on the other hand, incorporates a system of cognitive appropriation of social concepts. Beyond realistic illustration of social reality, we discuss the possibility of finding in visual arts a source for values education. Finally, and in the previously discussed terms, we propose to address the issue of political violence in Colombia -in the second half of the twentieth century- through the work of art as a valid space for history teaching.

KEYWORDS:

Teaching of social sciences, didactics of history, semiotics of image, values education, politic violence, armed conflict.

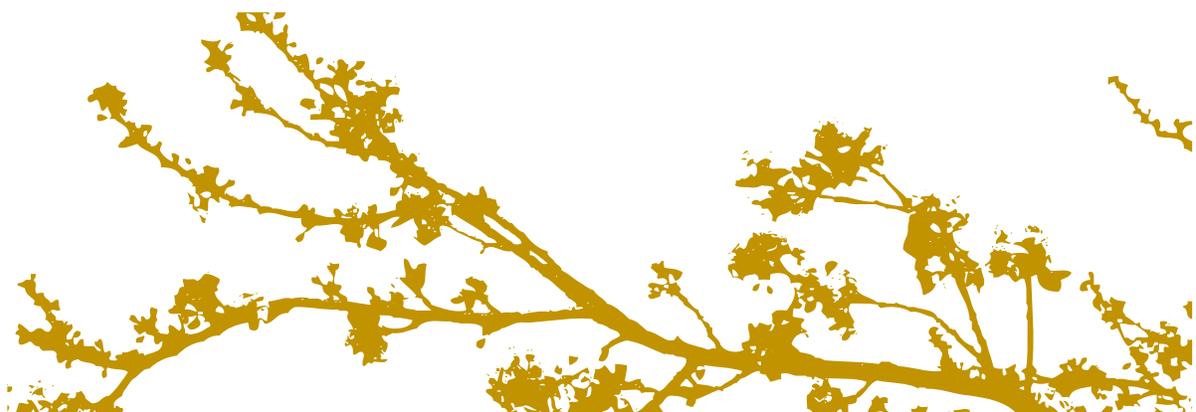
Arte e ensino das ciências sociais

Resumo

O texto abrange o problema do ensino das ciências sociais –no particular da história– por meio da arte pictórica. Neste propósito, se descreve uma proposta de interpretação da obra artística como parte de um sistema comunicativo que pode ser interpretado desde o discurso semiótico que se incorpora na sua vez, num sistema de interiorização cognitiva de conceitos sociais. Faz-se a controvérsia da possibilidade de achar na arte pictórica uma fonte de formação em valores por cima da ilustração realista da realidade social. Por último, surge a proposta do tema da violência política em Colômbia na segunda metade do século XX por meio de obras artísticas como espaço de ensino da história nos termos debatidos com antelação.

PALAVRAS CHAVE:

Ensino das ciências sociais, didática da história, semiótica da imagem, formação em valores, violência política, conflito armado.



Introducción

Múltiples estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales han sido discutidas recientemente, en especial aquellas relacionadas con la incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la educación; entre ellas cobran especial vigencia aquellas que se apoyan en la imagen como herramienta didáctica. Adicionalmente, la conmemoración del bicentenario de las independencias latinoamericanas ha colocado el debate de la enseñanza de la historia escolar en un nuevo plano de análisis. A su vez, la necesidad de recuperar la memoria colectiva e histórica en el campo escolar en un país que –como el nuestro– ha trasegado por un largo camino de conflicto armado y violencia política, es un imperativo que debe estar en un primer plano de la agenda educativa nacional y de la tarea pedagógica de los maestros.

En este sentido, el propósito del presente trabajo es presentar algunos resultados en la indagación alrededor de los encuentros entre el arte –en particular el arte pictórico– y la enseñanza de las ciencias sociales. En principio, el propósito de la investigación giró en torno a las posibilidades del arte –como expresión creativa de las ideas, las emociones y los hechos sociales– en el campo de la didáctica de la historia. Varias fueron las preguntas que guiaron la pesquisa y que abrían a su vez nuevos campos de análisis; en esta dinámica se puede hablar de un ejercicio de indagación interdisciplinar.

La pregunta que guió el ejercicio de indagación se relaciona con la necesidad de encontrar nuevas formas de acercarse a los estudiantes de educación básica y media a la reflexión histórica, se trata de ¿cómo puede establecerse una estrategia de enseñanza de

la historia utilizando el arte como recurso pedagógico? A su vez, de ésta se dependieron otras preguntas que guiaron los desarrollos posteriores y cuya respuesta implicó el acercarse a saberes y campos disciplinares que ayudaran a construir aproximaciones válidas en el campo pedagógico. La primera es ¿de qué manera el arte pictórico se establece como mensaje en un escenario comunicativo?; la segunda se relaciona con ¿qué papel juega el arte en el proceso cognitivo de los estudiantes y en la incorporación o complejización de conceptos sociales?; y por último, se trata de deducir si ¿puede el arte incidir en la formación de valores relacionados con la convivencia social?

Como hemos mencionado, cada una de estas preguntas incidió en direccionar la investigación en campos de análisis específicos que se cruzaban, a su vez, con saberes disciplinares delimitados. Semiótica, psicología cognitiva, axiología, didáctica, pedagogía e historia son los campos en los que se trazaron senderos comunes que permitieran aproximarse a respuestas en las preguntas planteadas. El texto está dividido en tres partes: la primera hace referencia a la manera como se puede asumir el arte pictórico como parte de un sistema comunicativo que incide en la estructuración del pensamiento; la segunda se refiere a la relación entre el arte pictórico como posibilidad de establecer conceptos y valores sociales; por último, se presenta el caso de la violencia política en la segunda mitad del siglo XX en Colombia como propuesta de integración del arte con la didáctica de la historia escolar.

Aproximación semiótica del arte como propuesta pedagógica

Arte y semiótica

El arte posee la especial condición de ser una puerta que revela en el espectador su potencial perceptivo, combina la reflexión de su propia experiencia y la existencia vital del artista.

Es indudable que el generar reflexión analítica no es asunto exclusivo del pensamiento científico, las artes también lo generan. Albert Einstein, reconocido por su carácter humanista, coincidía cuando afirmaba que *en el pensamiento científico están presentes elementos de poesía. La ciencia y la música actual –continuaba– exigen de un proceso de pensamiento homogéneo*. De aquí se deduce que una mente realmente científica tiene mucho de intuición artística. Y lo que es aún más importante, un educador conjuga con maestría estos dos campos.

El arte, al igual que cualquier construcción humana, no es otra cosa que un intercambio de significados. Una obra de arte, independientemente de su valor estético, tiene como característica fundamental el tener la capacidad de ser exhibida, analizada y comprendida a partir del código de significados con la que fue construida y que tiene como finalidad el expresarlos de manera tácita o explícita.

Para atribuir sentido a cualquier obra artística es necesario que quede en evidencia la relación que puede presentar entre la realidad que representa y nuestra propia experiencia de vida, ya que es sólo a partir de lo conocido que el sujeto que aprende es capaz de generar y modificar sus esquemas de conocimiento. Esta idea, de claro talante constructivista, es sostenida por Piaget en algu-

nos de sus estudios más celebres relacionados con la manera como el sujeto interioriza el conocimiento (Piaget, 1973).

Siguiendo las tesis de Berger y Luckman (1972) se trata de atribuirle sentido a las construcciones simbólicas elaboradas por el hombre, en tanto que es el sujeto el único capaz de operacionalizar significados y apropiarse de sentidos a través del análisis y la comprensión. Esta capacidad de elaboración de sentidos es la herramienta primordial en la construcción de nuestro universo simbólico y en la manera como interactuamos con él a través del lenguaje.

El arte, que no es otra cosa que una manera más de expresión del lenguaje, se entiende como la externalización de un sentido de la realidad propuesta por el artista que no sólo tiene una intención, sino también una carga simbólica que pretende impactar en la construcción de significados en los demás sujetos. En este proceso intervienen procesos creativos, de enseñanza, análisis y crítica para, finalmente, llegar al mundo del consumo cultural.

Si entendemos, como lo proponemos en este espacio, la obra artística como una construcción social mediada por el lenguaje, se hace imprescindible el acercarse a un concepto amplio de lenguaje que implique la existencia y ausencia de elementos verbales y visuales integrados en un sistema de signos articulados con coherencia y lógica interna que permitan como resultado la producción de sentido o de un discurso. Para la pintura artística, que es el caso que nos ocupa en este espacio, su producción es entendida como discurso y conocimiento constituido a través del lenguaje, que utiliza, a su vez, la representación como mecanismo de transmisión social.

En este sentido, una obra de pintura artística implica el reconocerla como un producto lingüístico que, al mismo tiempo, evidencia la capacidad de representar una realidad social y personal por parte del autor de la obra/mensaje. *Re-presentar* se constituye en la posibilidad de volver a presentar un objeto o una situación desde otro código. Es un proceso por el cual los individuos podemos plasmar a partir de haber construido una imagen mental y traducirla a otro material. Es gracias a la representación que se puede ampliar la realidad, ya que si no tuviésemos esta capacidad nos limitaríamos a señalar los objetos del mundo circundante, restringiéndonos a lo que poseemos a nuestro alrededor. Sólo podríamos operar con objetos concretos que se encuentran en nuestro espacio y tiempo (Schwarcz López, 2007, p. 7).

Este proceso de *re-presentación* se constituye fundamental en el propósito de entender las relaciones que se entablan entre el campo de la pedagogía y las artes. La enseñanza de cualquier saber es la remembranza de experiencias previas en el ámbito del conocimiento y la cultura; es a su vez una *re-construcción* del pasado, un intento por trasladar en el tiempo y el espacio saberes que se consideran válidos y socialmente aceptables para el adecuado desarrollo y reproducción de la sociedad. Es así como el lenguaje –al igual que la enseñanza– parte de ausencias. Estos vacíos son, en el caso del lenguaje, la falta de objetos y la necesidad de recordarlos y expresarlos; a su vez, para la enseñanza, son la ausencia de saberes que se consideran básicos para el desarrollo individual y social. Estas ausencias indican la imposibilidad de aprehender, percibir y retener todo

o parte sustancial de lo que nos rodea y a la vez la necesidad de expresar lo retenido y transmitir lo importante, en otras palabras de *re-presentarlo*.

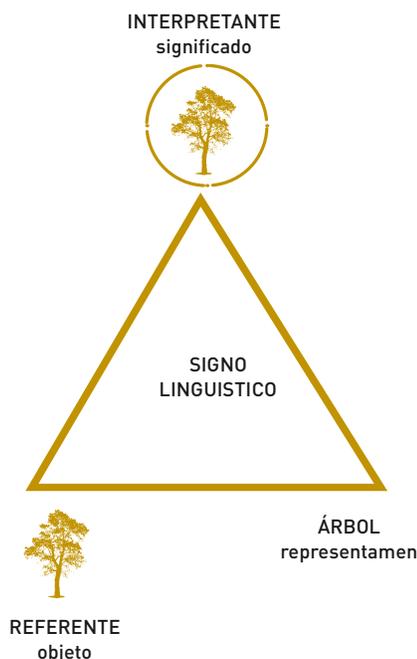
La *re-presentación* constituye un proceso exclusivo de los humanos, el de volver a pensar lo pensado, presentando de nuevo lo captado a través de nuevos lenguajes e incorporando la creatividad como punto máximo de la creación humana. Simultáneamente, ayuda a operar con el tiempo y el espacio, permitiendo representar el pasado y percibir lugares propios y ajenos de manera razonada.

Este concepto de *re-presentación* puede asociarse de manera estrecha con el del *signo*, éste último entendido como una construcción social que funciona al interior de un sistema lingüístico y que ubica un elemento en lugar de otro. Sin entrar en discusiones teóricas, que situarían en distintas perspectivas este concepto, retomaremos la tesis de Peirce (1986) que señala que el signo lingüístico es una entidad con tres facetas. En sus palabras,

Un signo, o representamen, es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, tal vez, un signo más desarrollado. Aquel signo que crea lo llamo interpretante del primer signo. El signo está por algo: su objeto. Está por ese objeto no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, a la que a veces he llamado fundamento [ground] del representamen. (Peirce, 1897, Num. 2.228).

El referente es el objeto real, al cual hace referencia el signo;

el significante (*representamen*) es el soporte material o sustancia, lo que captamos de acuerdo con los sentidos; y por último, el significado (*interpretante*) que es la imagen mental que se forma en el signo (concepto/abstracción de ese algo). El siguiente esquema representa estos elementos:



Retomando entonces, el signo tiene dos elementos claves que pueden asociarse con el concepto de *re-presentación* y, en consecuencia, con la correlación entre pedagogía y arte. El primero tiene que ver con la característica del signo de ser *una cosa que está en lugar de otra cosa*; esta definición, además de poner énfasis en la función de la *re-presentación*, implica entender que todo conocimiento, que para su construcción y transmisión utilice signos, funcionará de acuerdo con estas reglas lingüísticas. De la misma manera, se asume que todo conocimiento –desde el más elemental hasta el que implique mayor abstracción y complejización– actúa bajo estos parámetros, y que lo único que variará será su nivel de representación. El segundo elemento retoma la teoría de

Pierce afirmando la importancia de los sentidos en la representación de la realidad, y la imagen mental que se forma de esa realidad objetiva.

El siguiente elemento, que desde la teoría semiótica puede servirnos en nuestro propósito de conformar un cuerpo interpretativo que relacione el campo pedagógico con el artístico, tiene que ver con considerar la obra artística como un compendio de significados con múltiples significaciones que permite un proceso amplio de interpretación de sentidos. En este punto se incorpora otro aspecto señalado por Peirce que nos brinda una herramienta adicional en nuestro ejercicio interpretativo, este elemento es el carácter *icónico* de los signos en el campo artístico. Pierce distingue tres tipos de signos: los *iconos* o *semejanzas*; las *indicaciones* o *índices*; y los *símbolos* o signos generales. Estas tres clases las define de la siguiente manera:

En primer lugar, hay semejanzas o iconos; que sirven para transmitir ideas de las cosas que representan simplemente imitándolas. En segundo lugar, hay indicaciones o índices; que muestran algo sobre las cosas por estar físicamente conectados con ellas. Tal es un poste indicador, que indica la carretera a seguir, o un pronombre relativo, que está situado justo después del nombre de la cosa que pretende denotar, o una exclamación vocativa, como "¡Eh! ¡Oye!", que actúa sobre los nervios de la persona a la que se dirige y la obliga a prestar atención. En tercer lugar, hay símbolos, o signos generales, que han sido asociados con su significado por el uso. Tales son la mayor parte de las palabras, y las frases, y el discurso, y los

libros, y las bibliotecas. (Peirce, 1894, Num. 3).

De esta manera, se identifican signos por semejanza denominados *iconos*, por conexión física llamados *índices* y por convención que dependen de un hábito de conducta llamados *símbolos*. Más adelante, Peirce precisará que los signos como *semejanzas* o *iconos* se caracterizan porque sus cualidades son análogas, semejantes y presentan algún elemento en común con los objetos que representan; para él un ejemplo de un signo icónico *"es el diseño que un artista hace de una estatua, de una composición pictórica, de una construcción arquitectónica o de una pieza de decoración (...)"* (Peirce, 1894, Num. 4).

Pero el considerar el lenguaje artístico como parte de un sistema de signos icónicos no está exento de discusión. La principal se relaciona con el hecho de dejar por fuera expresiones artísticas que no establecen de manera clara semejanzas o similitudes en común con los objetos reales. En este sentido, se puede seguir la discusión que plantea el semiótico estadounidense Charles Morris cuando afirma que las artes visuales siempre tienen una referencia, un objeto que conecta la obra con la realidad. La fotografía y el cine serían entonces claros ejemplos de iconismo. No obstante, sus críticos contrapusieron ejemplos en relación a otras expresiones artísticas dando cuenta que el grado de iconicidad es menor hasta llegar a perderse. Morris termina admitiendo esta situación, pero aduciendo que al final todo lenguaje artístico tiene mayor o menor grado de iconicidad, obteniéndose una escala desde un mayor nivel de semejanza hasta una simple referencia a dicha propiedad en común en-

tre el signo y el objeto. En última instancia, dirá Morris, siempre el arte, sea cual fuere, se termina traduciendo en imágenes que se construyen mentalmente para poder explicarlo (Schwarcz López, 2007, p. 8).

Una última variable en nuestro propósito de encontrar elementos de análisis que converjan sobre los campos del arte, la interpretación y la pedagogía, lo plantea Morris al exponer la función de *designatum* y *denotatum* que cumple todo signo. El primero hace alusión a la función de *transmitir* alguna cosa, mientras el segundo indica el *referirse* a alguna cosa (Morris, 1985, p.p. 28-30). Para él, las obras de arte poseen *designatum* pero no *denotatum*, de lo cual se desprende que éstas no se refieren a un objeto pero sí transmiten un *valor*. En este sentido, se puede afirmar que por encima de intentar mostrar un objeto, las obras pictóricas exponen *valores* que intentan vincularse con la experiencia de los observadores,

quienes las incorporan a través de la intuición y la percepción (Schwarcz López, 2007, p. 8).

La afirmación en la cual el signo artístico no comunica cosas pero transfiere una carga axiológica al espectador, implica considerar que la obra no mantiene un significado en sí misma sino que el observador es quien debe atribuirle tal significación. Por tal razón, en la relación artista-audencia, son estos últimos quienes, a través de su estructura cognitiva junto con su contexto social y de aprendizaje, dan significado a las obras e incorporan en su organización mental nuevos conceptos modificando o complementando nociones previas en un proceso que Piaget conoce como *acomodación*.

En nuestro propósito de recurrir a elementos de la semiótica para lograr descifrar el valor de las obras de arte para formar conceptos y estructuras cognitivas complejas en la interpretación y reconfiguración de la realidad so-

cial, es necesario indicar que acudir a los signos tiene en nuestro estudio un carácter interpretativo más que pragmático. Es decir, se preocupa más por el sujeto en su interior que por la realidad externa a él; Morris lo explica de la siguiente manera:

No sólo todos los signos pueden ser considerados en términos pragmáticos, sino que también es totalmente legítimo para ciertos propósitos usar simplemente los signos para producir ciertos procesos de interpretación (...) Los signos tienen muchos otros usos que el de comunicar proposiciones confirmables: pueden usarse de muchas maneras para controlar la conducta del yo de uno o de los restantes usuarios del signo mediante la producción de ciertos interpretantes. Las artes literarias, pictóricas y plásticas pertenecen a este tipo (Morris, 1985, p. 81).



Fernando Botero. Manuel Marulanda "Tiro Fijo". 1999. Óleo sobre lienzo. 45 x 33 cm. Colección Banco de la República. <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=105557&img=/graficas/pintores/BoteroFernando/Violencia/Thumb/thBotFftc1.jpg>



Fernando Botero. Pablo Escobar muerto. 2006. Óleo sobre lienzo. Museo de Antioquía. http://www.museodeantioquia.org.co/boletines/Boletin_Prensa/obra_botero_2006.JPG

Es por tal razón que los signos artísticos pueden ser utilizados desde el ámbito de la interpretación como estrategia pedagógica para la *re-construcción* de conceptos relacionados con la realidad social. Esta *re-construcción* o *acomodación* de conceptos está ligada íntimamente con la construcción de conocimiento en la medida en que éste no es más que la construcción de significados por medio de los sentidos para comprender y operar en la realidad. En conclusión, la obra de arte es, ante todo, un hecho semiológico y a su vez un hecho con sentido social que permite complejizar estructuras mentales al interior de los sujetos, permitiendo un desarrollo de conocimientos relacionados con la realidad social.

La obra de arte nos confronta con nuestras concepciones, conduciéndonos de la simple descripción y reproducción de hechos y objetos sociales a la proposición de nuevas maneras de pensar la realidad social que implica, a su vez, el posicionamiento de nuevas perspectivas de interpretación y de análisis. De allí su importancia en el campo pedagógico y didáctico, ya que se convierte en una poderosa herramienta de transformación cognitiva y de complejización del conocimiento social. La obra pictórica posibilita nuevas maneras de generar cuestionamientos a la realidad social percibida, mientras que simultáneamente favorece la capacidad creadora desde distintas perspectivas de análisis. No es difícil deducir, entonces, el potencial que reside en la obra de arte para transformar la percepción de la realidad social y su posterior transformación con base en la acción consciente que se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la apropiación de conceptos

sociales elaborados críticamente e incorporados en las estructuras del pensamiento.

Cognición y formación de valores

El ser humano, en su complejidad, puede ser comprendido desde por lo menos tres dimensiones que son, a su vez, abiertas y complementarias: la posibilidad de comprender y aprehender la realidad construyendo posturas frente al mundo y frente al otro (la cognición), la posibilidad de construir valores sociales y culturales (la ética), y la posibilidad de expresar, a través de la creatividad, dichas construcciones mediante diversos mecanismos del lenguaje (el arte) (Sepúlveda, 2009, p. 16).

Es nuestro interés centrarnos en las dos primeras dimensiones con el propósito de encontrar puntos de encuentro que permitan acercar el lenguaje artístico con la posibilidad de construir valores sociales y esquemas cognitivos complejos en el campo de las ciencias sociales. Para esto examinaremos estos dos campos siguiendo la línea de análisis trazada anteriormente, en donde abarcábamos la obra artística como un hecho semiológico de carácter interpretativo.

El arte como estrategia de cognición

La psicología cognitiva nace de la necesidad de entender los procesos mentales implicados en la generación de conocimiento; en ella, elementos como la percepción, la memoria, el aprendizaje y el razonamiento lógico permiten explicar la manera como se forman y se complejizan los conceptos, y la forma como se hace uso de ellos.

No hace falta decir que las distintas corrientes pedagógicas

modernas fundamentan sus propuestas en diferentes tendencias de la ciencia cognitiva, y que ha sido el constructivismo quien ha eclipsado el discurso pedagógico actual. Esto ha sido especialmente cierto para aquellas pedagogías que promueven un desarrollo del sujeto que va más allá de la simple reproducción de la información o de la formación de competencias relacionadas con la memoria y el manejo de instrucciones.

En nuestra propuesta el constructivismo es un pilar importante, en la medida que sostiene la idea que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción es elaborada con los esquemas mentales que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero, 1997, p.p. 24-25).

Estos *esquemas*, entendidos como las herramientas cognitivas que utilizamos para comprender y enfrentarnos con la realidad, implican también la manera como se interpreta y representa el mundo social. Son, a su vez, susceptibles de ser modificados en la medida que interactúan con la realidad, lo cual indica que entre mayor contacto y elementos de análisis posea el sujeto de la realidad social que lo rodea, podrá modificar sus esquemas complejizándolos y especializándolos con el propósito de comprender el mundo de una manera más completa. El arte se convierte precisamente en un ele-

mento de análisis que le permite cumplir esta tarea.

Conviene recordar que el desarrollo cognitivo atraviesa por fases cualitativamente distintas; para Piaget estas fases o *estadios* se caracterizan no sólo por la acumulación de esquemas, sino especialmente por la diferencia cualitativa que cada uno conlleva. Esta complejización de los esquemas es conocida en el lenguaje de Piaget como *estructura*, y corresponde a un concepto que supone algo cualitativamente distinto a una simple suma de las partes, tiene que ver más con una serie de elementos que, al interactuar, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado (Carretero, 1997, p. 27). De tal manera, Piaget deduce que la evolución cognitiva se produce únicamente si los nuevos elementos son moderadamente distintos a los anteriores previamente adquiridos por los estudiantes; estos nuevos elementos pueden estar constituidos por múltiples fuentes de información o unidades simbólicas, entre las que puede estar la obra artística, que se establece entonces como un dispositivo de potenciación de la estructura cognitiva.

En este sentido, el estudiante que se enfrenta al aprendizaje de las ciencias sociales construye, desde sus esquemas previos, nuevos conceptos y complejiza otros, para lo cual la experiencia y la interacción con la obra artística provee elementos para constituir estructuras de pensamiento más elaboradas que permiten generar mayores elementos de criterio para tomar una posición crítica frente a la realidad social a la que es expuesto.

Otro de los elementos que intervienen en la construcción de estructuras cognitivas es la relación entre la interacción social y

el contexto cultural con el conocimiento. Vygotsky estudiaría esta relación llegando a la conclusión de que un estudiante que tenga más oportunidades de aprender, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1978). Es por tal razón que el aprendizaje toma un carácter esencial, ya que determina la manera como se potencia el pensamiento.

Si aceptamos la afirmación del aprendizaje como un proceso eminentemente social, estaríamos de acuerdo con todas aquellas interacciones en las cuales el estudiante se relaciona con otros –en nuestro caso, con autores de obras artísticas–, que si bien no interactúan presencialmente con el estudiante, sí lo hacen a través de su producción. Simultáneamente esta interacción favorece el aprendizaje de conceptos sociales al suscitar conflictos cognitivos que producen un cambio conceptual, ampliando el espectro cultural con el cual puede contar como escenario para desarrollar la cognición.

El arte como estrategia de formación de valores

Como lo hemos argumentado anteriormente, las obras estéticas tienen la particularidad de exponer *valores* antes que transmitir *objetos*. Esta línea argumentativa nos lleva a la necesidad de tipificar y profundizar en los tipos de valores que el arte, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, presenta en la acción pedagógica. No es nuestra intención hacer una discusión rigurosa ni un seguimiento completo a la teoría y filosofía axiológica, más bien nos concentraremos en algunos elementos que nos ayudan a dar luces a la relación arte-pedagogía.

El *valor* es lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería su condición humana o parte de ella; indica la disposición del hombre a buscar la excelencia o la perfección. En general, los valores se han considerado como referentes, pautas o abstracciones que orientan la conducta humana hacia el progreso de la sociedad y el perfeccionamiento de los individuos. Es más que conocido el papel que el estado y la sociedad otorgan a la Escuela y la familia para la promoción de los valores; en el ámbito escolar, una de las estrategias de fomento a los valores tiene que ver con su asignaturización y con la necesidad de incorporarlos al currículo. Sin embargo, esta estrategia ha sido ampliamente criticada por la inconsistencia entre un aprendizaje tradicional y otro que requiere de una apropiación de tipo vital.

El campo de los valores es tan amplio que es necesario precisar el tipo y la forma en la cual los valores pueden ser expuestos en las obras artísticas y la manera como éstas pueden ser aprovechadas como estrategia pedagógica para la enseñanza de conceptos y valores sociales. Para ello nos apoyaremos en la filósofa húngara Ágnes Heller, quien tipifica tres ideales de valor: el de *verdad*, el de *bien* y el de *belleza* (Heller, 1980, p. 26). El ideal de verdad como la relación del hombre *en la sociedad* (como ser racional); el ideal de bien como la relación del hombre *con los demás* (en cuanto ser capaz de compasión); y el ideal de belleza o su relación *con la comunidad* (como ser creativo y fruidor).

La libertad constituye una condición común para cada uno de los ideales de valor. En el ideal de *verdad* recoge la noción de Habermas de *comunidad libre de dominación*, de donde se derivaría

la idea de democracia; al ideal de *bien* se hace un reconocimiento de las necesidades de los demás; y al ideal de *belleza* reconoce el deber de autoperfeccionamiento y del desarrollo de la riqueza del individuo a través de la idea de personalidad (Prior, 2002, p. 56). En suma, el hombre libre y autónomo al que apela, aparece como el que hace valerosos el hombre democrático, el moral y el creativo.

Como ya se habrá percibido, los tres tipos de valores que nos propone Heller pueden ser fácilmente trasladados al ambiente educativo a través de distintas prácticas pedagógicas. Para el caso que nos ocupa es importante destacar el hecho de que la obra artística no sólo expone un ideal de valor estético (de belleza), como muchos educadores asumen, sino que va más allá y permite resignificar la manera como el estudiante construye los valores morales y democráticos utilizando el arte.

Aunque habría que avanzar en el estudio de las maneras concretas como el estudiante asume los ideales de valor en la formación de su pensamiento axiológico, es claro que éstos pueden ser parte de una estrategia pedagógica que se sustente en el arte para reconocer nuevos elementos que fortalezcan su formación en valores, especialmente aquellos relacionados con aspectos sociales como la convivencia, la moral, la democracia, la justicia social y los derechos humanos.

Cada obra artística tiene un componente emotivo particular;

éste tiene que ver con aquellos sentimientos que el autor plasmó en su obra y con la manera como fueron percibidos por los espectadores. Estas emociones son especialmente patentes en los casos en que la realidad social es interpretada por los artistas y más aún cuando ésta tiene que ver con la violencia social y política que ha caracterizado a nuestro país desde la segunda mitad del siglo XX.

Aunque es muy complejo y no exento de discusión el catalogar algunos valores en los ideales presentados por Heller, se propone una categorización, que por encima de encasillar el campo de los valores, intenta ofrecer una idea de la manera como éstos pueden ser descubiertos en el contexto escolar a través de la interpretación y re-presentación del arte.

Como hemos señalado, todos los tipos o ideales de valor están surcados por la idea de libertad como el “bien supremo de todos los tiempos” (Heller, 1980, p. 26); en su interpretación, la libertad es la idea de valor reguladora de nuestra época junto con la personalidad, la igualdad, la humanidad, la felicidad y la vida humana (Prior, 2002, p.p. 56-57). La libertad parece ser entonces uno de los puntos de llegada en la formación axiológica del hombre y uno de los fines que se consiguen con el impulso de los valores a través del arte. De igual importancia es el potencial que las obras artísticas poseen en la sensibilización de los estudiantes y en desarrollar en ellos un carácter emocional

que los acerquen de manera más humana a realidades sociales caracterizadas por la desigualdad, la injusticia y la violencia social.

Arte y enseñanza de las ciencias sociales. El caso de la violencia política en Colombia

Para cualquier colombiano es un hecho que no necesita de mayores pruebas el afirmar que nuestro país está marcado por la violencia. Todos lo sabemos, y se arraiga tan profundamente en nuestra cultura que parece haberse agotado la capacidad de asombrarse por los niveles y la degradación que esta violencia ha alcanzado. Las noticias inundan los medios de comunicación con una violencia que atraviesa toda la geografía nacional e involucra casi todos los escenarios posibles: el hogar, la escuela, el campo, la ciudad, la universidad, en fin. Eso sin mencionar las violencias menos llamativas para los titulares pero no por eso menos destructivas para la sociedad: el desempleo, la corrupción, el desplazamiento forzado, la pobreza y la exclusión en general.

Esta violencia –que ha sido en nuestro país catalogada como endémica y recurrente– no sólo amenaza con destruir materialmente a nuestra sociedad, sino que adicionalmente parece estar formando una nación insensible que se acostumbró a convivir con ella utilizando la indiferencia para sobrellevar su devenir con relativa comodidad. Es en este último campo que la Escuela debe actuar de manera preferente y proponer nuevas estrategias pedagógicas que incluyan una reflexión sobre las manifestaciones violentas y promuevan una sensibilización y un fortalecimiento de los valores democráticos y morales.

VALOR DE VERDAD (DEMOCRACIA)	VALOR DE BIEN (MORAL)	VALOR DE BELLEZA (CREATIVIDAD)
Igualdad, justicia, equidad, solidaridad, tolerancia, paz, fraternidad, cooperación, pertenencia	Respeto, dignidad, compasión, honestidad, lealtad, verdad, laboriosidad, humildad, valentía	Armonía, contemplación, creación, interpretación

Es con el propósito de cumplir este último objetivo que se expone la propuesta de recurrir al arte como escenario de desarrollo de estructuras cognitivas y conceptuales que fortalecen el pensamiento social a la vez que propician la formación de valores relacionados con el bien, la verdad y la belleza. Para tal efecto, estudiaremos la violencia social y política presentada desde la segunda mitad del siglo XX y que ha sido representada en múltiples obras artísticas de tipo pictórico.

Es pertinente en este punto retomar las cuatro fases que proponen Marco Palacios y Frank Safford (2002, p. 631) relacionadas con esta violencia y que permiten caracterizar las etapas del conflicto social y político en nuestro país. La *primera* inicia con la violencia del *sectarismo bipartidista*, que comenzó en las campañas electorales de 1945-1946 y terminó en 1953 con la amnistía y los programas de pacificación ofrecidos por el gobierno del general Rojas Pinilla. La *segunda*, de 1954 a 1964, se condujo a través de *redes partidistas y facciosas*, aunque su objetivo era interferir en los mercados del café, de mano de obra en las fincas cafeteras y en el mercado de tierras. La *tercera*, conocida como *violencia guerrillera*, va de principios de los años sesenta, a raíz del impacto de la Revolución Cubana, hasta fines de los años ochenta, cuando se produjo el colapso del sistema soviético. Por último, la *cuarta* fase de la violencia que empieza hacia fines de los años ochenta y no termina aún, ofrece una combinación fluida de situaciones y teatros de *guerra insurreccional de baja intensidad* y de *guerras mafiosas*.

Toda la violencia política en sus distintas fases tiene en común un alto contenido de terror y sangre:

las masacres, los asesinatos selectivos, la tortura y el terrorismo son síntomas de tal degradación. Todos estos actos demuestran el grado de inhumanidad de los asesinos, pero a la vez la indiferencia social y la impunidad que los rodea⁵². El arte, y en particular las obras pictóricas, no han sido ajenas a esta violencia cruda y sanguinaria; han reflejado el horror como punto recurrente en sus lienzos manifestado, más que un sentido estético, un propósito de denuncia en donde se evidencia un sentimiento de dolor y de identificación con las víctimas. Paralelamente, algunas de ellas han narrado ciertos momentos históricos importantes que explican la violencia política, y otras se han concentrado en los actores de este escenario violento.

En nuestro estudio compararemos las fases de la violencia antes señalada con la producción artística que ilustra cada una de ellas. Partiremos de una selección, que sin duda es incompleta, pero que busca recopilar algunas de las obras más importantes que han señalado características de estos periodos.

La Violencia del sectarismo bipartidista. 1945-1953

La violencia partidista se puede remontar a las guerras civiles del siglo XIX, pero como manifestación sistemática había iniciado con las elecciones de 1946, en donde el aniquilamiento del partido contrario se convirtió en práctica recurrente de un sectarismo que se prolongaría hasta el golpe

⁵² Un estudio que se destaca por analizar las masacres ocurridas en las zonas rurales colombianas durante el siglo XX y los procedimientos violentos que las han circundado desde una perspectiva antropológica, pero sin perder su carácter histórico, lo ofrece María Victoria Uribe en *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. 2004.

de Estado del general Rojas Pinilla. Pero fue el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, el que se impone como un punto de inflexión en la historia de la violencia política de Colombia. Los artistas contemporáneos retrataron el hecho tal como se vivió en la capital y en algunas poblaciones donde las multitudes se apoderaron de las calles y produjeron unas de las asonadas más destructivas, masivas y sangrientas de la historia latinoamericana.



Alipio Jaramillo. 9 de abril. Óleo sobre tela. 121x90cm. 1948.
<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=288136&img=/graficas/pintores/JaramilloAlipio/Thumb/thJarAga204.jpg>

La Violencia mafiosa. 1954-1964

En esta fase la violencia tomó la forma de empresas criminales con móviles y objetivos económicos. Pero quedó encubierta por la lucha fratricida bipartidista de la fase anterior. Esta violencia, llamada mafiosa (Palacios y Safford, 2002, p. 640), se desarrolló con particular intensidad en el Gran Caldas, el norte del Valle del Cauca y el norte del Tolima, zonas de frontera durante la colonización antioqueña. En esta fase de la violencia surgen los llamados *bandoleros* y las bandas armadas que irrumpieron con especial énfasis en las zonas cafeteras del país⁵³;

⁵³ Gonzalo Sánchez y Donny Meertens (1998) estudian con detalle la categoría de análisis bandolerismo, presentando sus rasgos característicos y la manera como se

estas cuadrillas que se dedicaron, entre otras actividades, al abigeato y al comercio de café robado, operaban bajo el contexto de la pugnacidad por la propiedad de la tierra, la lejanía del estado central y el enfrentamiento de redes políticas locales.

El bandolerismo aparece en esta fase como un resultado en la redefinición de las fuerzas contendientes de la primera fase de la violencia. Este bandolerismo –cuya línea de separación entre el lucro y el poder local con un movimiento social es a veces bastante tenue– anuncia o gesta, así sea de manera larvada, la violencia revolucionaria de la fase posterior (Sánchez y Meertens, 1998, p.p. 14-15). Algunos de los artistas que vivieron esta época y que fueron testigos de la manera sangrienta como se manifestó, presentaron su aspecto despiadado. Causa interés el hecho de que la figura femenina se presente de manera frecuente como víctima en las obras artísticas que se asocian con esta violencia. La mujer es el objeto sacrificado cruel e insensiblemente, lo que deduce –de manera evidente– el componente de género que se presenta en todas las etapas de la violencia: es el hombre el responsable de la violencia, el terror y la sangre.

Las guerrillas revolucionarias. 1961-1989

En palabras de Palacios y Safford (2002, p. 643), esta etapa de la violencia alude a la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras cuyo fin es transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo protege, y la respuesta de las institucio-

relacionaron los bandoleros con los poderes locales y con otros actores de la escena política como gamonales, hacendados y campesinos, exponiendo su aislamiento y su derrota final.

nes castrenses y de organizaciones paramilitares. Entre 1962 y 1966 se fundaron el Ejército de Liberación nacional ELN y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, las dos organizaciones guerrilleras que siguen combatiendo en la actualidad. Atendiendo a sus orígenes representan dos grandes modalidades guerrilleras: la *agrarista-comunista* y la *foquista*. La primera corresponde a las FARC y la segunda al ELN y a otras organizaciones, como el Movimiento 19 de Abril M-19, el Ejército Popular de Liberación EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame MAQL, entre otros.

Las FARC encuentran sus orígenes en la violencia partidista de la primera etapa, en donde algunas comunidades campesinas, orientadas por el Partido Comunista, se organizaron en autodefensas liderando una lucha por la tierra y la colonización autónoma. Los grupos focuistas nacen de la experiencia de la Revolución Cubana; estas organizaciones guerrilleras adelantarían la misión prevista por Ernesto “Che” Guevara de crear un foco revolucionario ubicado en una zona donde simultáneamente pudiera preservar la fuerza militar, precaria en los comienzos, y ganarse la simpatía y el apoyo del campesinado (Palacios y Safford, 2002, p. 644). Muchos de estos grupos encontraron en la Asamblea Nacional Constituyente de 1990 la oportunidad de reincorporarse a la vida civil: entre 1989 y 1994 más de 4.000 guerrilleros depusieron las armas.

Es paradójico que las FARC nacieran como un grupo de auto-defensa campesina, en especial porque las nuevas generaciones asocian el término de autodefensa a los grupos paramilitares financiados por el narcotráfico y

encargados de mantener los poderes locales de terratenientes, ganaderos y esmeralderos en las zonas donde éstos tienen marcada influencia. No obstante, para principios de los sesenta, estas autodefensas campesinas nacidas de la resistencia liberal contra la arremetida conservadora se establecieron en fronteras de colonización y tenían un carácter más defensivo que ofensivo. Muchas tuvieron que huir de sus tierras para empezar una larga resistencia armada. Para 1964 estas autodefensas se transformaron en guerrillas móviles, acogiendo un propósito revolucionario de tinte marxista y abandonando parcialmente su agrarismo.

Una obra que enseña este origen campesino y de resistencia armada se puede observar en *Autodefensas* (1950), de Alipio Jaramillo. El pintor caldense vuelve sobre el tema social presentando elementos bastante dicentes: las armas empuñadas por familias campesinas, la huida de la tierra por la violencia en su contra, la vereda incendiada, la larga procesión de huyentes, el carácter defensivo y pacífico del grupo.

Muchos de esos elementos son compartidos por Fernando Botero en su lienzo *Guerrilla de Eliseo Velásquez* (1988); allí el artista presenta las fuerzas irregulares de Eliseo Velásquez, un campesino como muchos otros que huyeron de la saña del Estado, empeñado en destruir todo vestigio de oposición. El cuadro parece –en opinión de Hermes Tovar– más una reunión ingenua de cazadores. No hay agresión en sus rostros sino cierta placidez en medio de la montaña. Los baúles simbolizan un viaje, un trasteo, un abandono, una emigración. La pintura hace recordar que el conflicto que vivimos en la actualidad tuvo un origen, unos actores, unos res-



pensables, y esos campesinos que disfrutaban la riqueza natural del ambiente no lo fueron. Fue la decisión del gobierno de Laureano Gómez (1950-1953) de convertir sus hogares y sus campos en centros de masacres, y a los 300 o 500 mil muertos en semilla de odios y retaliaciones posteriores. El cuadro recoge la imagen romántica de las guerrillas colombianas de 1950: campesinos que lucharon para defender sus patrimonios y sus vidas asaltados por fuerzas de "chulavitas" aupadas por el gobierno central y local.

Ninguna persona normal dejó de ser solidaria con estos insurgentes. La obra es una fotografía del éxodo hacia frentes de resistencia que llegaron a tener más de 20 mil hombres en armas (Tovar, 2003).

Estos campesinos de la primera fase de formación de guerrillas no ostentan maldad, son vistos como víctimas y como sujetos de legítima resistencia. Esta idea es visible en la obra de Nirma Zárate y Diego Arango, *Fotoserigrafía (s.f)*, allí aparece como un proceso evolutivo el carácter rebelde del

campesinado en nuestro país. La obra intenta explicar las causas de esta resistencia armada y la manera como ésta es la expresión del cansancio de la opresión y el maltrato. Esta evocación romántica del surgimiento campesino de las guerrillas es propia de toda Latinoamérica; figuras como Emiliano Zapata y Augusto Sandino son bien representativas. La imagen del *Guerrillero* (1967) de Jorge Elías Triana apela a esta representación que bien podría compararse con la de Guadalupe Salcedo y los guerrilleros de

los años 1950, que renacían con la creación de las FARC algunos años después.

En el caso de las guerrillas foquistas, el Ejército de Liberación Nacional ELN fue, como se mencionó, la réplica de la experiencia cubana en Colombia, que contó con mayor impacto en esta fase de la violencia. Aquí el carácter campesino es menos notorio, muchos de sus integrantes salieron de las aulas de clase, de partidos y organizaciones sociales, con lo cual el romanticismo de la resistencia campesina varía hacia una convicción ideológica. En el ELN la figura del sacerdote Camilo Torres Restrepo fue de trascendental importancia para otorgarle a la organización un símbolo, un mártir y una figura a quien se debería emular. Esta admiración no era exclusiva de los militantes, sino que trascendía a una parte importante de la izquierda colombiana, en especial para los movimientos estudiantiles; murales del "Che" y Camilo sobreviven en las universidades incluso hasta el día de hoy.

A pesar de que Camilo Torres no sobrevivió a su primer combate y que su trayectoria política llega hasta el momento que parte para la guerrilla, él es un referente para quienes se interesan en entender el pensamiento político de la época. *La lucha es larga, comencemos ya* (1973) de Nirma Zárate y Diego Arango, refleja el idealismo despertado por Camilo y compartido por toda una generación de jóvenes en las décadas de los sesenta y setenta. Una obra aún más interesante es la de Alejandro Obregón, quien ofrece en *Homenaje a Camilo* (1968) una tumba para el cuerpo nunca entregado del sacerdote guerrillero.

Las guerrillas foquistas parten del hecho de considerar el campesinado como la vanguardia de

la revolución y la ciudad como el escenario de una red de apoyo logístico. Adicionalmente, en la ciudad se podía presentar algún tipo de apoyo político con aquellos sectores cercanos a la izquierda, estudiantes y obreros en especial. En la década de 1970 y 1980 grupos como el M-19 (1972), la más bien marginal Autodefensa Obrera ADO (1974) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores PRT (1982), incorporaron de manera más sistemática el modelo de guerrilla rural con apoyos políticos urbanos y una eventual insurrección urbana. El movimiento obrero era visto como un espacio que podía servir a estos propósitos, y la huelga es el espacio por antonomasia de la protesta y la resistencia proletaria. Estos elementos se recogen en *A la huelga 100, a la huelga 1000* (1978) de Diego Arango y Nirma Zárate, quienes en el Taller 4 Rojo trabajaron con los habitantes de los barrios surorientales de la capital, sindicatos y campesinos en la organización de talleres y presentación de exposiciones, consecuentes con su propósito de desarrollar un proyecto orientado a la crítica de la realidad social y política (Arango, 2006, p. 217).

El M-19 marcaría el punto más alto en desarrollo y popularidad de este tipo de agrupaciones guerrilleras. Varias acciones osadas le valdrían este título: el robo de la espada de Bolívar, el hurto de armas del Cantón Norte y la toma de la embajada de la República Dominicana. Sin embargo, fue la toma del Palacio de Justicia en 1985 el hecho que, por la desproporción de su alcance y de la reacción de los militares encargados de su retoma, marcaron el destino de la organización. La pintora colombo-norteamericana Ethen Gilmour refleja esta tragedia reciente de la historia colom-

biana en su obra *El Palacio* (1986), en donde prevalece la figura de los militares que, con sus armas y tanques, hacen volar la esperanza de una paz negociada en nuestro país.

Las violencias de los años noventa hasta la actualidad

Violencia y mafias del narcotráfico

Desde inicios de la década de 1980 la violencia relacionada directamente con el conflicto entre el Estado y las organizaciones guerrilleras dejó de ser la principal fuente de terror de la población colombiana. A ésta se agregó la violencia asociada a la presencia masiva del narcotráfico y de la criminalidad organizada. Esta nueva criminalidad de tipo mafioso pretende alcanzar la inmunidad jurídica mediante la aplicación sistemática del terror, la corrupción y el soborno. Para Darío Betancourt –historiador especializado en el tema– estas organizaciones operan al margen de las instituciones del Estado y tienen a su servicio un sinnúmero de personas que trabajan en complejas estructuras paralelas al Estado mismo. Estas mafias son el resultado de negocios lícitos e ilícitos realizados a lo largo de varios años, y con sus acciones se han propuesto ganar el control sobre amplios campos de las actividades económica, política, cultural y social del país (Betancourt, 1994).

Esta nueva y más reciente violencia es asociada frecuentemente con el tráfico de narcóticos, del cual se desprende toda una gama de organizaciones criminales establecidas para garantizar las ganancias y las condiciones necesarias para la producción y exportación de la droga, además

del entorno propicio para asegurar la impunidad de este tipo de actividades. En términos regionales son tres las tendencias que se impusieron en el desarrollo de estas mafias: la antioqueña, liderada por Pablo Escobar, generadora de los sicarios y del terrorismo urbano; la mafia central, liderada por Gonzalo Rodríguez Gacha "El Mexicano", precursora de los grupos paramilitares; y la mafia caleña, caracterizada por su estilo eminentemente conciliador y origen de los "grupos de limpieza" (Betancourt, 1994, XXIII).

Un aspecto importante que puede destacarse en esta fase de la violencia en nuestro país es la aparición de grandes *capos* o barones de la mafia criolla ligada al narcotráfico. Dos de los más célebres mafiosos de la década de 1980, Gonzalo Rodríguez Gacha y Pablo Escobar Gaviria, dieron lugar, a través de sus ideologías y zonas de influencia, a dos de los grupos armados más violentos de la historia reciente de Colombia: los paramilitares y los sicarios (Betancourt, 1994, p. 142). Escobar amparó el nacimiento y crecimiento de las estructuras sicariales en el valle del Aburrá, mientras que Rodríguez Gacha favoreció a los grupos paramilitares.

Fue a través de estas estructuras sicariales financiadas por Escobar Gaviria que se produjeron algunos de los asesinatos más recordados de personalidades públicas en las últimas dos décadas del siglo XX en Colombia. Escobar, en su guerra contra el Estado, decidió utilizar la estrategia del amedrentamiento a políticos, jueces, policías, periodistas y todos aquellos que se interpusieran en su empresa ilegal. El enfrentamiento de los llamados *extraditables* frente a las autoridades generó un incremento en nú-

mero y frecuencia de homicidios, al punto de amenazar seriamente la institucionalidad.

Esta guerra basada en el terror utilizó dos mecanismos, uno marcado por los asesinatos selectivos y otro por el terrorismo indiscriminado. En el primero se recuerdan asesinatos como los de Redigo Lara Bonilla, Guillermo Cano, Carlos Pizarro y Luis Carlos Galán, pero es preciso tener presente que fueron cientos las personas asesinadas por los sicarios de Escobar y del cartel de Medellín. *Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado* (1987), de Ethen Gilmour, relata con elocuencia esta violencia. La estrategia del terrorismo indiscriminado, cuya acción más reconocida de la época era el detonar automóviles repletos de explosivos frente a blancos institucionales o civiles, fue plasmada a su vez por Fernando Botero en *Carrobomba* (1999). Aunque en la primera obra son las personas las protagonistas y en la segunda son las construcciones y los objetos, ambas reflejan el estado de miedo al que fue sometida la sociedad colombiana, esta vez en las zonas urbanas.



Fernando Botero. *Carrobomba*. Óleo sobre lienzo. 1999. Museo Nacional. <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=105559&img=/graficas/pintores/BoteroFernando/Violencia/Thumb/thBotFtc3.jpg>

Después de una persecución en la que colaboraron todos los enemigos de Escobar Gaviria, éste se vería acorralado y finalmente sería "dado de baja" –para utilizar la frase eufemística con que el Estado denomina la muerte bajo su autoridad– el 2 de diciembre de 1993. Escobar, quien provenía, como muchos de los mafiosos criollos de la época, de sectores populares, no olvidó nunca su condición inicial humilde, y con múltiples acciones cívicas ganó el cariño y agradecimiento de los sectores más pobres de la capital antioqueña.

Esta imagen de un Pablo Escobar humano –y en cierta medida víctima de un Estado aristocrático y clasista– es representada por Ethen Gilmour en *12/2/93* (1996); allí una figura diminuta del cuerpo sin vida de Escobar es puesta en perspectiva sobre un inmenso tejado como en el que cayó asesinado. El pintor antioqueño Fernando Botero –su coterráneo– lo retrataría dos veces en *La muerte de Pablo Escobar* (1999) y *Pablo Escobar muerto* (2006). En el primer cuadro, Escobar se revela –en palabras de Hermes Tovar– como un ángel que huye, en medio de las balas, sobre los tejados de la ciudad de Medellín. Su figura y su vida han copado el paisaje urbano y rural. A pesar de su muerte el benefactor o el bandido, el arcángel dubitativo, sigue ahí sobre la ciudad, velando la vida y los silencios de sus habitantes (Tovar, 2003). La segunda obra representa el cuerpo inerte de Escobar sobre los techos de las casas en los que cayó; un policía que lo señala de manera acusadora y una señora que con sus manos eleva una plegaria, muestran esta dualidad entre repulsivo criminal y héroe popular.

Violencia y grupos guerrilleros

Entre 1986 y 1996 las organizaciones guerrilleras habrían crecido más que en los 32 años anteriores. Las FARC habrían pasado de 3.600 hombres y 32 frentes en 1986, a unos 7.000 hombres distribuidos en 60 frentes en 1995. En ese lapso el ELN habría pasado de 800 hombres y 11 frentes a 3.000 hombres y 32 frentes (Palacios y Safford, 2002, p. 655). Esta expansión guerrillera sin precedentes forma también parte del denso conflicto que se teje en la última fase de la violencia que nos ocupa. Algunas explicaciones al respecto tienen que ver con el desdoblamiento de frentes hacia zonas limítrofes con países vecinos y hacia zonas de colonización y frontera.

A su vez, mientras las FARC se consolidaban en territorios donde los colonos se dedicaban al cultivo de la hoja de coca y amapola, en especial en el sur del país, el ELN lo hacía en zonas de explotación de nuevos yacimientos petroleros en Arauca y Santander especialmente. No obstante este espectacular crecimiento, las guerrillas en esta etapa pierden buena parte de su proyecto político nacional. El discurso de la revolución socialista ya no es la bandera en su accionar, sino que, por el contrario, los intereses del control de las economías locales –incluidas las del narcotráfico– parecen dirigir los esfuerzos de la organización. La misma composición social de las guerrillas ha cambiado: de campesinos y clases medias comprometidas con la revolución y el cambio social, se pasa a un ejército de combatientes reclutados por la falta de oportunidades de inclusión o por el interés de un sueldo.

La figura mítica del comandante de las FARC, Manuel Marulanda Vélez, mejor conocido como

Tirofijo, encarna de manera precisa esta transformación de una guerrilla de origen campesino con justificación social y política que se defiende de los abusos del Estado a una organización que pierde su reconocimiento político como alternativa de poder en la sociedad colombiana. La obra de Fernando Botero *Manuel Marulanda "Tiro Fijo"* (1999) fue polémica –y lo sigue siendo– precisamente por este último punto.

Violencia y grupos paramilitares

Los grupos de autodefensa aparecen, como hemos visto en la fase del bipartidismo sectarista, con los campesinos liberales y comunistas que se defienden de la acción violenta del Estado y de los grupos de asesinos que tienen como propósito la aniquilación de los habitantes en los territorios liberales. No obstante, y como sino trágico de una historia que se repite con sus nefastas consecuencias, los grupos paramilitares aparecen denominándose como *autodefensas* que esgrimen la legítima defensa ante unas guerrillas extorsivas, ávidas de arrebatarse todo poder local.

Puerto Boyacá y el Magdalena Medio fueron las primeras zonas donde se instauró el modelo de paramilitarismo moderno. Allí, alguna simpatía inicial por la presencia de grupos guerrilleros a finales de la década de 1960 fue reemplazada por el interés de erradicarlos por parte de empresarios, ganaderos y latifundistas que, aliados con el ejército, se propusieron “limpiar” de guerrilleros y simpatizantes toda la región. Para mediados de la década de 1980 el Magdalena Medio era considerado como la primera región antilibertaria del país. Con la llegada de los narcotraficantes –para esta misma época– estas autodefensas cambiaron su fun-

ción. Ahora los capitales mafiosos estaban interesados en organizar ejércitos de mercenarios que enfrentarían, entre otros, a los grupos de competidores en el negocio de la droga, la persecución estatal y la subversión comunista que amenazaban la prosperidad de sus negocios.

Estas autodefensas, revitalizadas por el infinito caudal de capital proveniente del narcotráfico, se reorganizaron logística y militarmente con ayuda de instructores y mercenarios extranjeros y de algunos miembros de las fuerzas armadas. De 1986 a 1989 lanzaron una campaña de exterminio sin precedentes de grupos, partidos políticos y cívicos, sindicatos, asociaciones campesinas, funcionarios públicos, periodistas, defensores de los derechos humanos y cualquier otro elemento que pudiera considerarse ajeno a sus intereses o cercano a la izquierda política o armada.

Las masacres, que desde esta época azotan las regiones donde se desarrolla el enfrentamiento armado en Colombia, indican que el conflicto actual se centra sobre la población civil y no sobre los actores armados. Salamanca y Sánchez (2007, p. 214) plantean que la población civil colombiana está en el centro de las estrategias de los grupos armados en disputa, y como tal, estos grupos buscan controlarla por medios coercitivos; uno de estos medios son las masacres. Con la aparición en 1997 de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, que agrupa las confederaciones paramilitares del país, aumentará el número de víctimas de las masacres ya que éstas son utilizadas como su principal estrategia de intimidación. Fernando Botero presenta en dos óleos esta brutal estrategia de control territorial: *Masacre en Colombia* (2000) y *El*

desfile (2000) ilustran a una población civil inerme, víctima de estos grupos. Asimismo, la pintora bumanguesa Beatriz González ha representado en múltiples escenas esta violencia contra comunidades rurales indefensas, una de ellas, *Boceto para papel de colgadura* (2001), personifica una de las tantas escenas de muerte a las que nos acostumbramos los colombianos en la actualidad y que tristemente generó más indiferencia que indignación y protesta.



Fernando Botero. *El desfile*. 2000. Óleo sobre tela. 191 x 128 cm.
<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=118593&img=/graficas/pintores/BoteroFernando/Violencia/Thumb/thBotFft1c8.jpg>

Bibliografía

- Arango, C. (2006). Entorno de la creación: la pintura de Diego Arango Ruiz. *Revista Nómadas*, 25. Universidad Central. Colombia.
- Betancourt, D. y García, M. L. (1994). *Contrabandistas, marimberos y mafiosos: historia social de la mafia colombiana (1965-1992)*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Heller, A. (1980). *Por una filosofía radical*. Barcelona: Ediciones El Viejo Topo.
- Marín Taborda, J. I. (2005). *Historia y violencia en la Colombia contemporánea*. En: Cecilia Castro Lee (comp.). *En torno a la Violencia en Colombia. Una propuesta interdisciplinaria*. Cali, Colombia. Universidad del Valle.
- Medina, A. (comp.) (1999). *Arte y violencia en Colombia desde 1948*. Bogotá. Museo de Arte Moderno de Bogotá.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Peirce C. S. (1897). *Fundamento, objeto e interpretante*. Traducción castellana de Mariluz Restrepo. Recuperado el 17 de mayo de 2011, disponible en <http://www.unav.es/gep/FundamentoObjetoInterpretante.html>
- Peirce C. S. (1894). *¿Qué es un signo?* Traducción castellana de Uxia Rivas. Recuperado el 23 de mayo de 2011, disponible en <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata. Primera edición 1926.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición 1959.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores. Primera edición 1964.
- Prior, A. *Axiología de la modernidad*. (2002). *Ensayos sobre Ágnes Heller*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sánchez, F. (2007). *Las cuentas de la violencia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Sánchez, G. y Meertens, D. (1998). *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la Violencia en Colombia*. Bogotá: El áncora editores.
- Schwarcz López Arangunen, V. (2007). *El arte como construcción de conocimiento, dicotomía con el conocimiento científico*. Boletín de la Academia Nacional de Educación No. 70. Buenos Aires.
- Sepúlveda, C. E. (2009). *Experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía*. *Revista (pensamiento), (palabra) y obra*, 2. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tovar Pinzón, H. (2003). *Entre el color y el terror*. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 6. Recuperado el 2 de junio de 2011, disponible en <http://alhim.revues.org/index768.html>.
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Editorial Paidós.

SANDRA MARCELA RÍOS RINCÓN

SRIOS@PEDAGOGICA.EDU.CO

LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES,

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. ACTUALMENTE SE DESEMPEÑA COMO PROFESORA DE LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

JUAN CARLOS RAMOS PÉREZ

LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES,

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. ACTUALMENTE SE DESEMPEÑA COMO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD. ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

ARTÍCULO RECIBIDO EN FEBRERO DE 2011 Y ACEPTADO EN ABRIL DE 2011