

## **Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia**

SANDRA MARCELA RÍOS RINCÓN\*

JUAN CARLOS RAMOS\*\*

El propósito del texto es presentar algunas relaciones entre las imágenes artísticas, el imaginario que se desprende de ellas y la posibilidad de memoria que se fomenta en un contexto escolar.

Se analizaron dos puntos que ayudan a configurar una discusión frente a las categorías enunciadas. El primero tiene en cuenta el olvido como estrategia de invisibilización de ciertos actores y acontecimientos sociales; en este caso relacionados con hechos de violencia social y política y la manera como se presentan en la escuela estos dispositivos de olvido. El segundo se refiere a la posibilidad del arte como estrategia de memoria, al provocar respuestas en la relación imagen–espectador. En este caso se configura una oportunidad pedagógica de enseñanza de la historia, donde la construcción de memoria juega un papel importante.

### **El olvido como estrategia de amnesia en el contexto escolar**

La memoria, como construcción colectiva, es constituida por los hechos históricos que se registran y divulgan en un contexto social. A este nivel social se

---

\* Docente Institución Educativa Distrital Usaquéen.

\*\* Profesor Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

entrelaza una dimensión particular de la construcción de memoria, ésta parte de la reconstrucción de los acontecimientos del pasado, a partir de la experiencia personal como estos hechos fueron registrados y apropiados. Estas dos dimensiones –colectiva y personal– son complementarias y se afectan mutuamente cuando una de ellas es modificada.

La historia escolar es uno de los campos privilegiados para la construcción del ámbito colectivo de la memoria, en él la interpretación histórica que se realice del pasado juega un papel definitivo. Adicionalmente, elementos como la construcción social de la tradición y los valores son también significativos para entender la manera particular como opera la memoria en el espacio escolar. En este sentido, el proyecto “Colombia Nunca Más” (2003, p. 39), expresa que la memoria

[...] tiene un sentido colectivo de incorporación de valores, recuerdos edificantes o ejemplares del pasado, necesarios para vivir el presente. Estos valores son la tradición sobre la cual se construye el presente. Pero esta construcción no es realizada sólo por una concepción de la historia sino que es la disputa entre sujetos sociales por los contenidos de esos valores y esa tradición.

Es importante recordar que el espacio escolar es un lugar de múltiples tensiones de significado y construcción de sentido social e individual, razón por la cual la formación de memoria en la Escuela pasa por intereses creados desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos. El olvido se constituye en una de las representaciones más evidentes de la construcción de una memoria amnésica que sólo se remite a lo inmediato y que no ayuda a formar una conciencia histórica ajustada a nuestra compleja realidad social.

Cuando hablamos de *memoria* como categoría que ayuda al análisis de las subjetividades y a la relación de éstas con la identidad nacional o colectiva, estamos implícitamente indicando que tiene una parte complementaria por la cual existe y a la vez requiere recuperarse, nos referimos al *olvido*. Memoria y olvido van de la mano y coexisten en una relación en la cual en ocasiones una de las dos intenta sobreponerse a su contraparte y cubrirla con propósitos claramente determinados.

En el campo de las ciencias sociales escolares, memoria y olvido juegan un papel importante, pero a su vez discreto, cuando los contenidos y las formas de los hechos históricos son encaminados con el propósito que uno de los dos cubra a su contraparte y configure una realidad histórica y social distorsionada. Esta dicotomía entre memoria y olvido no es exclusiva del ámbito escolar, y se extiende a múltiples campos que pasan por lo jurídico, lo político y lo cultural, sin embargo, en el contexto nacional, parece evidente que se estableciera un mecanismo de ocultamiento de la memoria, bien sea deliberada o inconsciente, que conforma una estrategia de olvido tan amplia que recorre prácticamente todos los campos sociales.

La utilidad de la memoria en países que como el nuestro ha vivido y vive en un estado constante de violencia política y social, tiene sentido cuando se asume como “el instrumento de reconstrucción de la unidad social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra habían pulverizado” (Sánchez, 2006, p. 86). En otras palabras, la memoria es la que puede activar procesos de reconstrucción de tejido social, y la Escuela –como espacio por excelencia de lo social– es el lugar donde esta restauración debe iniciar.

A su vez, la construcción de la memoria se establece como elemento de lucha por los Derechos Humanos y las reivindicaciones de aspiraciones sociales aún no alcanzadas. Se trata de reconstruir los hechos históricos con el propósito de obtener la verdad, la justicia y la reparación a las víctimas del conflicto armado en nuestro país.

El espacio escolar y la memoria son dos elementos que se encuentran unidos en el propósito de construir una sociedad que supere la guerra y la violencia. Por tal razón es importante definir los alcances que hubiese podido tener la estrategia de olvido recurrente de las memorias subordinadas en el ámbito escolar. Esta amnesia intencional y obligada tiene múltiples campos de acción, pero es la Escuela donde con mayor claridad puede observarse este fenómeno que acude a la invisibilización de los hechos y los sujetos para causar daños en la construcción de memoria.

La Escuela se encuentra en el centro de una lucha por la memoria, donde algunos intentan imponer su visión excluyente del pasado como memoria social compartida. Lo hacen a través del currículo, de los libros de texto y de una política educativa que se apoya en el olvido y la exclusión de memorias subordinadas. Una enseñanza crítica de la historia implica asumir el compromiso con un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva amplia e incluyente, que a su vez se convierta en posibilidad de construcción democrática de futuro.

Los maestros se encuentran en un ambiente escolar donde los cambios producidos por la globalización como se evidencian en su práctica educativa y en sus lugares de oficio. Daniel Pécaut, afirma que como consecuencia de este proceso de mundialización se alimenta el sentimiento de incertidumbre, para él “un permanente *presentismo* prevalece y, sobre la base de lo instantáneo y de lo fugaz, se provoca el olvido de la tradición y se hace imposible la proyección hacia el futuro” (Pécaut, 2004, p. 88). Este *presentismo* es esa queja constante de los educadores, cuando se refieren al abandono de los proyectos futuros en los jóvenes y de sus colegas. Este concepto explica la discontinuidad temporal que aqueja al sujeto al colocar el *acontecimiento* como centro y referencia de la construcción mental y cognitiva de la realidad social. Pero, como afirma Pécaut, “el momento no crea memoria, sino más bien olvido ya que cada acontecimiento nuevo va desplazando el anterior” (Pécaut, 2004, p. 91). El aumento del *presentismo* y su

cercanía a estrategias intencionadas de olvido y amnesia, caracterizan la Escuela colombiana actual.

Se habla de una *estrategia intencionada* porque es necesario tener presente el contexto de enfrentamiento político que caracteriza nuestra sociedad y como en todo conflicto, “los actores organizados se esfuerzan por movilizar a su favor una memoria social y darle un giro político” (Pécaut, 2004, p. 90), de lo cual se deduce el manejo político que han tenido los lineamientos educativos estatales y su posterior traslado a las instituciones educativas. Pero –como todo proceso social– éste es dialéctico y encuentra en los espacios escolares, actores y lugares de resistencia donde la memoria subordinada se rehúsa a ser integrada sin lucha y oposición. Un excelente campo de estudio futuro se refiere al análisis de estas resistencias y lugares de construcción de memoria alternativa desde lo subordinado.

## Arte, memoria y Escuela

Nuestra propuesta se relaciona con la manera de acceder a diferentes formas estéticas desde una perspectiva de memoria. En este propósito recorreremos dos caminos de análisis. El primero, se refiere a la posibilidad de vincular asertivamente el arte como *lugar y práctica* de memoria. El segundo, estudia la relación imagen-espectador como estrategia de construcción de memoria desde el contexto escolar.

Recientemente en nuestro país se plantea el tema de la memoria de manera recurrente, que para algunos académicos ya se ha constituido epistemológicamente y adquiere un carácter disciplinar independiente. No obstante, es el olvido el que debe ocupar una parte importante de nuestros esfuerzos de análisis, ya que a través de él se pueden deducir las maneras cómo la memoria ha sido construida; en otras palabras, lo que no es visible es lo que nos permite analizar de manera adecuada lo que es perceptible para todos.

Si entendemos el campo de la memoria como una *lucha contra el olvido*, en lugar de una *construcción de ella*, estamos dándole énfasis a los mecanismos por los cuales el poder se ha valido para construirla de manera acomodada a los intereses de un grupo social, que quiere presentar como válido un tipo determinado para la totalidad de la población y en ello se pierde de vista la memoria alternativa de los grupos subalternos.

La lucha contra el olvido es la construcción de memoria desde la conciencia crítica. Por tal razón, es necesario favorecer aquellos espacios que se pueden constituir como *lugares de memoria*, donde la presencia o la vida de las personas, los hechos y las colectividades sean perpetuados. Uno de estos lugares es precisamente el arte; Gonzalo Sánchez (2006, p. 21) así lo propone y lo identifica a su vez como una *práctica de memoria* cuando éste es capaz de reaccionar y exponer la

situación de violencia y la manifiesta como expresión de denuncia, sensibilización y visibilización.

Analizando la realidad social colombiana se refleja que la violencia es relegada al plano de lo no-representable, no-memorable, no-ubicable (Sánchez, 2006, p. 84). Esta ausencia de representatividad es un elemento que ayuda a la estrategia de olvido colectivo al que se quiere relegar la memoria de la violencia. El arte, desde su representación, se instituye en un espacio donde la memoria cobra vigencia y se visualiza de manera potente y concreta. Aquí las víctimas cobran validez como actores vivos dolientes del terror y los victimarios, a su vez, son explícitos o implícitamente descritos y denunciados en su rol criminal. El arte enuncia, y para el caso de la memoria, expone a los actores reflejándolos frente al público.

Otro fenómeno particular beneficia esta estrategia de amnesia colectiva que afecta el proceso de construcción de memoria en nuestro país. Se trata de la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional (Sánchez, 2006, p. 98); esta presencia constante ha causado la percepción de un eterno presente (presentismo) donde no hay cambios visibles y la posibilidad se desvanece. En este sentido, la misión del arte, como estrategia de memoria en la Escuela, trata de estudiar la violencia desde un enfoque histórico, que presente la necesidad de justicia y la posibilidad de futuro.

Un elemento adicional que contribuye a que en la escuela, el olvido se fortalezca, tiene que ver con la incapacidad de las ciencias sociales escolares (y general las disciplinas que las conforman) de expresar la violencia desde aspectos más emotivos. Este *déficit en la capacidad expresiva*, para colocarlo en palabras de Sánchez (2006, p. 131), es el límite de la narrativa histórica, sociológica y de politología, para dar cuenta de los aspectos más oscuros de la memoria, relacionada con aspectos de violencia social. La crueldad, el miedo, el dolor, el desarraigo son dimensiones que las ciencias sociales parecen aun no poder describir con el suficiente grado emotivo que les caracterizan, de allí que el arte se convierta en una posibilidad de expresar estas realidades y de ayudar a abordar los aspectos más sensibles de una existencia marcada por el terror y la desesperanza.

El segundo punto de análisis tiene que ver con la relación imagen-espectador, como posibilidad de construcción de memoria en el contexto escolar. En este sentido, algunas de las tesis planteadas por David Freedberg (2009) relacionan la producción artística con las *respuestas* que éstas generan en los espectadores o en quienes se asocian como público de estas expresiones. Estas *respuestas* son consideradas como las manifestaciones de la relación que se establece entre la imagen y el espectador, en ellas se debe evidenciar una actitud activa y exteriorizada de los espectadores así como las creencias (en la medida que puedan constatarse) que los mueven a acciones o conductas concretas.

Freedberg plantea que las respuestas provocadas por las imágenes artísticas se fundamentan a su vez en la eficacia y efectividad (real o atribuida) a ellas. Para él es importante considerar

[...] no sólo las manifestaciones y conducta de los espectadores sino también la efectividad, eficacia y vitalidad de las propias imágenes; no sólo lo que hacen los espectadores sino también lo que las imágenes parecen hacer; no sólo lo que las personas hacen como consecuencia de su relación con la forma representada en la imagen sino también lo que esperan que esa forma haga y por qué tienen tales expectativas sobre ella (Freedberg, 2009, p. 14)

Esta forma de considerar la relación imagen-espectador, desde una perspectiva de representación y expectativa frente a la imagen, permite pensar nuevos puntos de análisis en cuanto a la manera como las representaciones artísticas contribuyen a cimentar sentido en los sujetos escolares y la forma como éstos pueden construir maneras alternativas de memoria social.

Las ciencias sociales parecen haberse quedado cortas frente al hecho de expresar la violencia desde lo emotivo, este déficit de capacidad expresiva implica entender estos aspectos desde una visión más humana. A este respecto Freedberg (2009, p. 41), busca un nivel básico de la reacción humana frente a la imagen artística, estudiando los límites históricos, sociales y otros de carácter contextual que pueden ser sobrepasadas. Este nivel, que bien podría situarse cerca de las dimensiones psicológicas, biológicas y neurológicas del ser humano, permite explicar la manera como se crea una cognición colectiva de las imágenes en las reacciones humanas.

Una perspectiva especialmente válida para analizar la manera como puede funcionar la imagen en el contexto escolar, radica en la idea de considerar la imagen artística como estrategia de construcción cognitiva que se fundamenta tanto en lo emotivo como en lo racional. Esta premisa es seguida por Goodman (1976) y retomada Freedberg (2009) para analizar las respuestas frente a las imágenes por parte de los espectadores de la obra artística. Goodman indica una “opresiva dicotomía” entre lo cognoscitivo y lo emotivo. Señala que el espectador de una obra artística coloca las sensaciones, las percepciones, el carácter investigativo, los hechos y la verdad, en un lado; y en el otro, el placer, el dolor, el interés, la satisfacción, el desengaño, la simpatía, el desprecio, y todas aquellas respuestas impensadas. Esta división impide comprender que en la experiencia estética *las emociones funcionan cognoscitivamente*; es decir, que la obra de arte se capta tanto con los sentimientos como con los sentidos (Goodman, 1976, pp. 247-248).

Goodman recalca que lo cognitivo

[...] aunque claramente diferenciado de lo práctico y de lo pasivo, no excluye lo sensorial ni lo emotivo; que el conocimiento que el arte nos brinda lo sentimos en nuestros huesos, nervios y músculos tanto como lo captamos con

nuestras mentes; que el organismo entero, con toda su sensibilidad y capacidad de respuesta, participa en la interpretación de los símbolos (Goodman, 1976, p. 259).

En otras palabras, que la posibilidad de construcción de conocimiento por parte de la obra artística atraviesa tanto los campos cognitivos como emocionales del sujeto-espectador. De allí que la necesidad de recurrir a un análisis subjetivo que tenga en cuenta al sujeto y su experiencia, se coloque en un primer plano, entendiendo la obra de arte como un elemento más, que forma y construye la identidad, la memoria y la conciencia del sujeto en su relación intersubjetiva con la realidad.

El aporte de la imagen artística como estrategia pedagógica de apoyo en esta construcción intersubjetiva de la realidad y la memoria, parte de reconocer el potencial cognoscitivo que surge de las relaciones entre la mirada –la mirada fija– y el objeto material figurativo –la obra artística–. En este reconocimiento se debe destacar la importancia de la *sensación* en la formación de conocimiento y el espacio que existe en el ámbito escolar para utilizar estos elementos a la hora de proponer cualquier iniciativa que pretenda fortalecer los procesos de memoria.

Siguiendo las ideas trazadas, donde la construcción cognitiva combina lo racional y lo emotivo en la apropiación de las imágenes por los sujetos-espectadores, se abre la posibilidad de acercar el arte al ámbito escolar, no desde una perspectiva exclusiva de la interpretación o la estética, sino -adicionalmente- de la construcción de memoria histórica. Colocando estas insinuaciones en términos de interrogantes: ¿pueden las imágenes artísticas provocar respuestas de emoción, rechazo, indignación, sensibilización, identificación, con las víctimas de la violencia política en Colombia en los estudiantes?, ¿son capaces las imágenes artísticas de convertirse en un elemento que ayude al maestro en la tarea de formar y construir memoria histórica desde una perspectiva que incluya múltiples miradas distintas a las que ofrecen los medios de difusión masiva y en general los mensajes culturales más difundidos?

Los maestros, y en especial aquellos dedicados a las ciencias sociales, tienen una interesante tarea al pretender incorporar el arte como insumo en la tarea de ayudar a construir memoria histórica en los sujetos escolares. Lo primero y más evidente es la necesidad de reflexionar y asumir una posición clara frente a la manera como políticamente se piensa desarrollar este ejercicio. Una posición de visibilizar las memorias y las voces subalternas acalladas sería el enfoque que más acercaría al propósito de frenar el encubrimiento, la manipulación y falsificación de los hechos históricos, que en últimas terminan por constituirse en memoria oficial.

Asimismo, otro elemento para tener en cuenta en esta tarea tiene que ver con las herramientas de análisis que deberían contar los maestros para asumir este



reto. Tradicionalmente, se ha utilizado la crítica y el análisis del contexto social para la interpretación y estudio de una obra artística en particular. Estas dos estrategias serían reevaluadas con el propósito de hacerlas funcionales en términos pedagógicos y didácticos y más aún, si se tiene en cuenta que éstas no han abordado el asunto de reconocer el papel de lo emotivo en la construcción cognitiva de los sujetos-espectadores. La elección que en principio parece más viable es pensar un tercer método de análisis que incluya elementos tanto en la crítica artística como en el análisis del contexto social, sin descuidar el campo pedagógico que diera a su vez énfasis a la construcción cognitiva desde lo emotivo.

Recurrir a la imagen artística en función de la construcción de memoria en los sujetos escolares no está exento de dificultades en múltiples niveles. Una de ellas se relaciona con diferenciar entre el modo que los estudiantes perciben las obras de arte (junto con los efectos que éstas producen) y la percepción que tienen del mundo real que los afecta de manera directa y cotidiana. Éste es tal vez el mayor reto que enfrenta esta propuesta, ya que trata de vincular el campo simbólico con la realidad concreta. No obstante, Berger & Luckmann (1972) dan pistas importantes en esta vía, al atribuirle sentido a las construcciones simbólicas elaboradas por el hombre, en tanto que es el sujeto el único capaz de operar significados apropiándose de los sentidos a través del análisis y la comprensión. Esta capacidad de elaboración es la herramienta primordial en la edificación de nuestro universo simbólico y en la manera como interactuamos con él a través del lenguaje. De allí que la relación entre la obra artística, sus efectos (tanto individuales como colectivos) y la realidad social termine siendo una construcción (inter)subjetiva mediada por actores escolares (estudiantes -maestros) fundamentada en el lenguaje.

Para analizar de manera adecuada los ámbitos de representación y realidad que subyacen en nuestro estudio es necesario subrayar que las obras pictóricas pertenecen a la realidad social –de allí su importancia– no corresponden exclusivamente al campo de la representación, porque se convertirían en recursos mucho más simples y poco útiles para nuestros propósitos.

Una de las conclusiones que Freedberg (2009, p. 484) presenta en su estudio sobre las reacciones humanas, ante las imágenes que sirven a la vez para nuestros propósitos, trata de aceptar la posibilidad que nuestra respuesta ante las imágenes pertenezca a la misma categoría ante la realidad. De ser así, los resultados que podamos obtener de la interacción de los estudiantes con las obras artísticas podrían asimilarse a sus reacciones posibles, frente a situaciones similares que expresen las imágenes de la realidad social, enfatizando que toda reacción con respecto a la imagen no puede ser explicada de manera exclusiva desde el campo de la percepción y de la representación del sujeto, sino que adicionalmente cuente con elementos que construyan conocimiento, sentido, imaginario y memoria histórica.



## **Bibliografía**

- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freedberg, D. (2009). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Ediciones Cátedra. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. En Belay, R. *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos IFEA.
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La carreta editores.
- Proyecto Colombia nunca más. *Verdad, memoria y lucha contra la impunidad 1966–1998*. (2003). Bogotá: Colombia Nunca Más.

