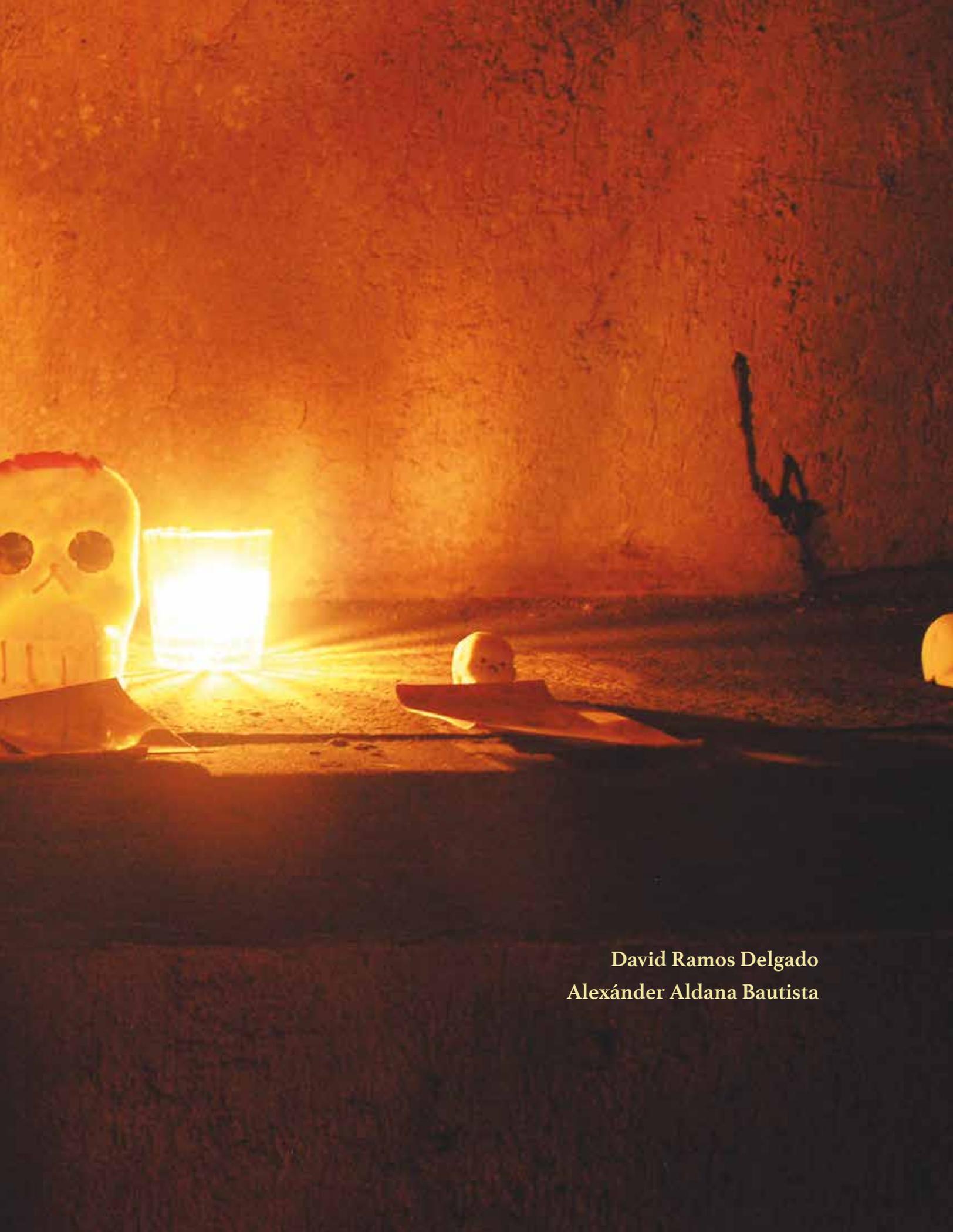


**¿QUÉ ES LO
EDUCATIVO
DE LAS OBRAS
DE ARTE QUE
ABORDAN LAS
MEMORIAS EN
COLOMBIA?**

**REFLEXIONES PARA EL DEBATE EN TORNO A
LA RELACIÓN ARTE Y MEMORIA**



David Ramos Delgado
Alexánder Aldana Bautista

Resumen

La pregunta por la relación entre arte y memoria es una cuestión que en la actualidad está presente en el contexto latinoamericano, sobre todo en los países del Cono Sur que retornaron a la democracia. Asociado con la violencia política y el posconflicto en Colombia, el tema ha tomado auge a partir de los años ochenta y noventa, ganando gran espacio de debate y reflexión en las últimas dos décadas en el campo de la creación y la teorización del arte, así como en las ciencias sociales –en especial, los estudios de la memoria– y en el ámbito de la educación.

En el presente artículo, se espera aportar a esta discusión, problematizando los vínculos entre memoria, arte y educación. De esta manera, en un primer apartado se hace una aproximación al concepto de memoria, y se enfatiza en las políticas de transmisión del pasado en contextos de violencia política. Enseguida, se realiza un panorama conceptual en torno a la relación entre arte contemporáneo y memoria, en los ámbitos mundial, latinoamericano y colombiano. Por último, se propone una convergencia entre arte-memoria con la educación, desde la concepción de la obra de arte como acontecimiento educativo, en relación con los distintos grados de participación del espectador en la creación y circulación de prácticas y producciones artísticas.

Palabras clave: memorias, educación, arte contemporáneo, violencia política, acontecimiento educativo, participación del espectador.

What Is Educational in Artworks that Address the Issue of Memories in Colombia? Reflections for the Debate Around the Relationship Between Art and Memory

Abstract

The question of the relationship between art and memory is a current issue in the Latin American context, especially in the countries of the Southern Cone that returned to democracy. Associated with political violence and post-conflict situation in Colombia, the issue has flourished since the 1980s and 1990s, gaining important space for debate and reflection during the past two decades, in the field of the creation and theorization of art, as well as in social sciences –especially in studies on memory– and in the field of education.

This article aims to contribute to this discussion, examining the links between memory, art, and education. In this way, the first section provides an analysis of the concept of memory, emphasizing policies for the transmission of the past in contexts of political violence. Next, it gives a conceptual overview on the connection between contemporary art and memory at the global, Latin American, and Colombian levels. Finally, the article proposes a convergence between art-memory and education, based on the conception of artwork as an educational event, in relation to the different degrees of spectator participation in the creation and circulation of artistic practices and productions.

Keywords: memory; education; contemporary art; political violence; educational event; spectator participation.

Que é o educativo das obras da arte que abordam as memórias na Colômbia? Reflexões para o debate em volta à relação arte e memória

Resumo

A pergunta pela relação entre arte e memória é uma questão que na atualidade está presente no contexto latino-americano, principalmente nos países do Sul que voltaram à democracia, associado com a violência política e o *posconflicto* na Colômbia, o tema vem tomado força a partir dos anos oitenta e noventa, ganhando espaço de debate e reflexão nas últimas duas décadas no campo da criação e a teorização da arte, assim como nas ciências sociais –em especial, os estudos da memória– e no âmbito da educação.

No presente artigo, espera-se aportar a esta discussão, problematizando os vínculos entre memória, arte e educação. Desta forma, num primeiro apartado se faz uma aproximação ao conceito de memória, e se enfatiza nas políticas de transmissão do passado em contextos da violência política. A continuação realiza-se um panorama conceitual em volta à relação entre arte contemporânea e memória, nos âmbitos mundial, latino-americano e colombiano. Por último, propõe-se uma convergência entre arte-memória com a educação, desde a concepção da obra de arte como acontecimento educativo, em relação com os distintos graus de participação do espectador na criação e circulação de práticas e produções artísticas.

Palavras chave: memórias, educação, arte contemporânea, violência política, acontecimento educativo, participação do espectador.

A MODO DE APERTURA

El arte, la política, la pedagogía y la poesía se superponen, integran y polinizan hasta formar un todo en una forma que supera la polaridad agitación/construcción.

Camnitzer (2008)

La memoria parece invadir el espacio público de la sociedad colombiana, gracias a las actuales conversaciones entre las guerrillas y el Gobierno, que buscan una salida negociada a más de sesenta años de confrontación armada. Las memorias del conflicto armado se expresan en una basta proliferación de memoriales, conmemoraciones, premios artísticos que motivan la creación en torno al pasado violento, películas, narraciones y otras expresiones culturales que desarrollan esta temática. Así, siguiendo a Traverso (2007), “el recuerdo del pasado se transforma en memoria colectiva una vez que ha sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales, las interrogaciones éticas y las conveniencias políticas del presente” (p. 68).

Es preciso interrogarse también por las formas que adquiere el recuerdo en la sociedad colombiana. Más allá del análisis en torno a un grupo de obras de arte que se han ocupado de la *transmisión del pasado* violento, la inquietud que anima este artículo se sitúa en la necesidad de volver a pensar la convergencia en los temas de memoria, de los procesos institucionales, simbólicos y subjetivos. Se trata de volver sobre aquella preocupación académica que le manifestó Elizabeth Jelin a Pablo Sandoval, en una entrevista,

Me da la impresión de que hubo un predominio o una proliferación de trabajos más sobre lo simbólico y lo subjetivo –que incluyen toda la cuestión de las políticas de memoria, la memorialización y los testimonios–, pero menos conectados con los aspectos institucionales. Creo que es un punto que tenemos que volver a mirar desde el ámbito de los estudios de memoria y volver a poner el foco en la convergencia de lo simbólico con lo institucional, porque si no vamos a tener un montón de trabajos de análisis cultural de maravillosas películas, libros, documentales o testimonios, y no los vamos a poder vincular con la esfera pública, entendida esta como debate sobre qué tipo de sociedad queremos. Eso es algo que a mí me importa; el reubicar, reponer el tema de lo institucional (Sandoval, 2012).

Así, al abordar lo educativo de las obras de arte que se ocupan del tema de las memorias, se quiere poner el foco en las maneras en que se institucionaliza la memoria colectiva o social, en que se construyen, desde instituciones oficiales, maneras particulares de ver y hacer ver el pasado a través de la experiencia artística.

USOS DEL PASADO: UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE MEMORIA

Nunca como ahora, la sociedad colombiana había tenido tal grado de obsesión por la memoria, ¿cómo no tenerlo en medio de una coyuntura histórica que demanda no solo conocer y conservar vivo el pasado, sino saber la verdad en torno a las atrocidades que ha producido la violencia política para evitar que se repitan? Se podría replantear esta cuestión, teniendo en cuenta lo dicho por Traverso (2011): “¿La obsesión memorialística de hoy es producto de la decadencia de la experiencia transmitida, en un mundo que ha perdido sus referencias, desfigurado por la violencia y atomizado por un sistema social que borra las tradiciones y fragmenta las existencias?” (p. 16).

Seminarios, conferencias, grupos de investigación, publicaciones, museos y entidades cuya finalidad es reconstruir ese pasado de conflictos políticos y luchas sociales –además de trabajar con las víctimas a través de procesos de reparación económica, psicosocial y simbólica–, dan cuenta de la emergencia y constitución de un campo, cuyo objeto de estudio no es ajeno a las disputas y tensiones por su control y hegemonía. A su vez, los memoriales, conmemoraciones, galerías de la memoria, propuestas escolares de enseñanza de la historia colombiana

reciente¹, así como obras de teatro, películas, *performance*, muestras fotográficas y demás *vehículos de la memoria*, configuran un problema en su triple dimensión: ¿Para qué recordar en medio del conflicto armado y de una profunda *cultura de la amnesia* que afecta a la sociedad colombiana?, ¿quién(es) y cómo comunicar el pasado cuando las controversias sobre él resultan ser evidentes y recurrentes en el escenario político y social?, ¿qué hacer con el pasado doloroso y traumático: extraer lecciones morales, enseñarlo, clausurarlo o establecer un consenso sobre lo que se debe recordar y olvidar?

Ahora bien, aquí se hace referencia a la memoria, como un campo problemático y en disputa por diferentes actores sociales que buscan hegemonizar una visión sobre el pasado. De acuerdo con Jelin (2012), la memoria se entiende como un proceso activo de construcción simbólica de sentidos sobre el pasado en el que se articulan las necesidades del presente y se proyectan las expectativas futuras. Abordar las memorias, considera Jelin (2012), “involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (p. 51).

Cabe decir que toda práctica de rememoración que se expresa en una forma narrativa y que es comunicable, encierra cuatro elementos característicos: primero, que es el sujeto en unos marcos sociales (véase Halbwachs, 2004a) específicos, quien le otorga sentido al pasado y hace uso y des-uso de él. Segundo, que el sujeto rememora desde el presente en función de una expectativa de futuro; es el presente con su carga histórica, política y cultural el lugar desde el cual se construye la experiencia pasada. Tercero, la memoria es selectiva, por lo que silencio y olvido constituyen una misma narrativa, la memoria total es imposible. Y cuarto, la memoria es simultáneamente individual y social; las vivencias individuales se transforman en experiencias significativas gracias a los discursos culturales que son colectivos. Esta relación entre la vivencia individual y la experiencia colectiva no es lineal ni azarosa, como tampoco ideal o carente de conflictos, se trata de una relación conflictiva y tensional.

Esta forma de abordar conceptualmente la memoria es útil para el propósito de este texto, en cuanto posibilita reconocer su carácter subjetivo y colectivo en función de la experiencia artística. Por esto, al desarrollar, desde el arte, procesos de construcción de las memorias sociales, no se busca encontrar la verdad en torno a un hecho particular, pues el relato del pasado es singular; por tanto, dicha verdad dependerá de la imagen que cada actor social se haga del pasado. A partir de lo anterior, se considera que la memoria está en constante movimiento y que, siguiendo los planteamientos de Traverso (2007), “es una construcción, siempre filtrada por conocimientos adquiridos posteriormente, gracias a la reflexión que sigue al acontecimiento, gracias a otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo” (p. 22).

Se puede señalar que en los procesos de construcción de las memorias sociales, se ponen en evidencia no solo intereses particulares de cada momento, sino que, desde una perspectiva histórica, se pueden evidenciar cambios

¹ Aquí se coincide con Franco y Levín (2007) en que la historia reciente no puede ser delimitada a partir de criterios cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por cuestiones del pasado que se hacen visibles en el presente, que resuenan en el hoy. Para los propósitos del presente texto, cuando se hace referencia a la historia reciente colombiana se está hablando del conflicto armado desde 1948 y sus años previos con la violencia partidista, hasta la actualidad.



y re-elaboraciones en los sentidos que los diferentes actores sociales le otorgan al pasado, desde la experiencia presente.

Por esto, se reconoce que los procesos de construcción de memorias sociales son conflictivos. Al asumir que hay narrativas e interpretaciones del pasado que entran en tensión y se contraponen, se reconoce que es imposible encontrar una memoria, una interpretación única del pasado. Hay pues, otras versiones alternativas, otras narraciones que permanecen en lo privado, ocultas y que, en coyunturas políticas particulares, se visibilizan en la esfera pública. Se trata, como lo sostiene Jelin (2009),

De [...] una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de lucha “contra el olvido”: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La “memoria contra el olvido” o “contra el silencio” esconde una oposición entre memorias rivales. Es, en verdad, “memoria contra memoria”, cada una de ellas con sus silencios, sus huecos y sus olvidos (p. 119).

La memoria social o colectiva, puede entenderse, entonces, como las representaciones compartidas del pasado que se construyen en el presente y que estructuran los sujetos y características sociales en contextos históricos y políticos particulares. Esto supone que estas representaciones del pasado están cargadas de sentidos y poseen una dirección, es decir, una intencionalidad en el futuro.

En este marco, las diferentes sociedades humanas han desplegado un rico repertorio de prácticas a través de las cuales han conservado y transmitido la memoria: ceremonias, rituales, marcas territoriales y políticas de la memoria, son apenas ejemplos de las diversas formas en que se instituye el pasado. De esta manera, lo que interesa resaltar en lo que sigue, es la institucionalización del pasado en la creación y circulación de prácticas artísticas que entran a funcionar como acontecimiento educativo, en el cual va a ser importante destacar el lugar del espectador en el proceso de producción de la obra de arte.

PRÁCTICAS DEL ARTE: ENTRE LAS MEMORIAS NARRADAS Y LA POLÍTICA

La pregunta por la relación entre arte y memoria es una cuestión que en la actualidad está presente en el contexto latinoamericano, sobre todo en los países del Cono Sur que retornaron a la democracia (Chile, Argentina o Uruguay). Asociado con la violencia política² y el posconflicto en Colombia, el tema ha tomado auge a partir de los años ochenta y noventa³, ganando gran espacio de debate y reflexión en las últimas dos décadas en el campo de la creación y la teorización del arte, así como en las ciencias sociales –especialmente en los estudios de la memoria– y en el ámbito de la educación.

La *relación dialógica*⁴ entre el arte y la memoria en Colombia puede ser reflexionada en profundidad, con miras a situarla teórica y políticamente en el campo de la educación. Si bien, esta no es la pretensión de este artículo, lo que aquí se intenta es generar

2 Se entiende la violencia política, siguiendo los planteamientos del Centro de Investigaciones y Educación Popular CINEP/PPP (2008) “como aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado” (p. 6).

3 Tanto en Colombia como en Latinoamérica, dicho auge puede estar relacionado con el *boom de la memoria* y con el interés por la visibilización y denuncia de crímenes cometidos por agentes del Estado y grupos armados.

4 Se entiende aquí por relación dialógica los intercambios de prácticas, discursos, objetos de interés y actores entre los campos, haciendo que esta vinculación de horizontalidad posibilite una pluralidad y transversalidad de sentidos entre ambos campos.



una aproximación al tema, que contribuya al análisis de una serie de prácticas artísticas que, en el marco del arte contemporáneo⁵, apuntan a la visibilización, en el ámbito de lo público, de las causas y consecuencias de la violencia política asociada con los diversos actores que ello implica: población civil, víctimas, Estado y grupos armados.

De modo que este apartado sitúa teóricamente la relación entre arte y memoria, en función de diversas perceptivas y algunos autores que a nivel mundial, latinoamericano y nacional, han aportado a su conceptualización. Cabe aclarar que lo aquí expuesto es una elaboración abierta, sin pretensiones de ser generalizadora y la cual está en construcción por parte de los autores del presente artículo.

Siguiendo a Guasch (2005), en el presente texto se va a entender la obra de arte *en tanto que archivo*, es decir, una serie de prácticas artísticas cercanas a las prácticas del coleccionismo, en donde el archivo implica no solo la clasificación para articular y relacionar –dentro de un todo– una serie de elementos seleccionados que conduce a la documentación, sino también “es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los “enunciados” [en términos de Foucault] como acontecimientos singulares” (Guasch, 2005, p. 159). Como parte de un sistema de enunciados, “el archivo, tanto desde el punto de vista literal como metafórico, se entiende como el lugar legitimador para la historia cultural” (Guasch, 2005, p. 157).

La autora también deja claro que el archivo como suplemento mnemotécnico, preserva la memoria y la rescata del olvido, de una manera abierta y re-interpretativa en el presente,

En la génesis de la obra de arte “en tanto que archivo” se halla efectivamente la necesidad de vencer al olvido, a la amnesia mediante la recreación de la memoria misma a través de un interrogatorio a la naturaleza de los recuerdos. Y lo hace mediante la narración. Pero en ningún caso se trata de una narración lineal e irreversible, sino que se presenta bajo una forma abierta, reposicionable, que evidencia la posibilidad de una lectura inagotable. (Guasch, 2005, p. 158).

Esta forma de entender la obra de arte *en tanto que archivo*, obedece a un *giro* que tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX y se consolidó en la década de 1960, es decir, una ruptura en relación con las formas de producción, circulación y conceptualización del arte del siglo XIX. Esta definición, que sitúa la relación entre arte y memoria a la luz del *paradigma del archivo*, el cual configura una historia alterna del arte del siglo XX (Guasch, 2011), puede vincularse con el *boom de la memoria* (Huyssen, citado por Richard, 2007) propio de la segunda mitad del siglo pasado que se dio en el ámbito mundial, producto del interés por la memoria del holocausto nazi, que es la referencia más significativa.

Allí, la obra del francés Christian Boltanski es un ejemplo relevante. En sus trabajos *Passie/Pasión* (1996-1997), *Conversation Piece* (1991), *La Réserve de Suisses Morts* (1990-1991), por mencionar algunos, el artista hace una profunda reflexión sobre la memoria de las víctimas del genocidio nazi en relación con su pasado personal y familiar, pues su padre era judío. Desde la acumulación de objetos encontrados, reproducciones y apropiaciones de fotografías, entre otras formas de producción, para el artista, la ausencia, la muerte y el dolor ocupan un lugar privilegiado en la narrativa artística del pasado.

5 Es claro que la denominación *arte contemporáneo* resulta problemática, ya que es complejo situar conceptual y temporalmente las prácticas que abarca. Sin embargo, y para efectos de este trabajo, se puede decir que el arte contemporáneo se refiere a un tipo de experiencias, prácticas, discursos y producciones estéticas que configuran el arte del presente. Tanto en Europa como en Estados Unidos, el arte contemporáneo cobra auge después de las vanguardias artísticas de mediados del siglo XX y coincide con hechos históricos como Mayo del 68, la Guerra de Vietnam o los movimientos feministas y ambientalistas. En el caso latinoamericano y colombiano resulta aún más problemático hablar de arte contemporáneo. En *Didáctica de la liberación*, Camnitzer (2008) sugiere que en las décadas del sesenta y setenta en América Latina, aparece el *conceptualismo latinoamericano* –distinto del arte conceptual europeo y estadounidense–, que, como estrategia de compromiso social, se entrecruza con la política (*arte político*), por ejemplo las experiencias de los colectivos Tucumán Arde, en Argentina, o CADA, en Chile. En Colombia, el arte contemporáneo, como arte del presente, tiene lugar finalizando la década del ochenta, para tomar fuerza en los años 1990 y lo que va del siglo XXI. Precedente a esto, en los sesenta, setenta e inicios de los ochenta, se encuentran las obras de artistas como Negret, Obregón, Rayo, Arango, entre otros, enmarcados en producción artística centrada en intereses y estilos cercanos a las vanguardias del arte moderno.

En su análisis, Guash no hace referencia al caso latinoamericano, sin embargo sus postulados son un marco de referencia importante, ya que logra situar la memoria en relación con el arte en un sentido más amplio, vinculado con aspectos como el recuerdo, lo autobiográfico, el paso del tiempo, entre otros, desbordando el pasado desde la perspectiva de la violencia política, las dictaduras militares y la represión estatal.

Para el abordaje del arte y la memoria en América Latina, conviene citar a Pini (2001), quien hace un completo recorrido histórico por las diferentes prácticas artísticas que tienen por objeto el pasado traumático, el relato autobiográfico y lo identitario en países como Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Cuba, Colombia y México. Presentando la manera como estos artistas representan y re-crean la memoria en el arte, inicia su genealogía a finales del siglo XIX, para concluir en las décadas de 1980 y 1990.

Más allá de concebir la memoria como una temática y el arte como un simple medio de representación, se puede decir que

[...] la memoria se vuelve un campo propicio para la indagación y ello alcanza dimensiones peculiares en el caso del arte latinoamericano, donde la necesidad sentida por diversos artistas de enfrentarse a las historias oficiales, a la amnesia con que suele rodearse el pasado, los lleva a concebir visualmente nuevas elaboraciones de relatos y recurrir a disciplinas diversas para reflexionar tanto sobre el individuo como sobre su inserción en la sociedad. [...] Ya sea desde la perspectiva individual o colectiva la memoria se convierte en una manera de conservar, actualizar y también reinventar el pasado (Pini, 2001, p. 7).

Situándose en la producción artística de las dos últimas décadas del siglo XX –pero también ampliado a las obras de arte del presente siglo–, Pini (2001) enfatiza en cuatro tipos de trabajos a la hora de hablar de memoria colectiva en función del arte: a) la multiculturalidad, b) la historia en relación con la identidad y el cuestionamiento de relatos, c) la reflexión sobre la violencia institucional y sus consecuencias, y d) la introspección del pasado propio (lo autobiográfico). Si bien, la autora aclara que estas *temáticas* no se excluyen mutuamente, pues están entrecruzadas en la práctica, para la presente reflexión interesa el tercer tipo de producción, pues las manifestaciones de la violencia en América Latina (violación de los derechos humanos, desaparición forzada, genocidios, exilio, tortura, desplazamiento, etc.) han marcado radicalmente la memoria colectiva e histórica de estos países y han configurado una temática particular en el campo del arte.

En este contexto, cabe mencionar “El siluetazo” en Argentina, como ejemplo destacado en tanto acto colectivo y público llevado a cabo por organizaciones defensoras de derechos humanos, en torno a la visibilización de los desaparecidos de la última dictadura militar. La acción se realizó en Buenos Aires, el 21 de septiembre de 1983, en donde las Madres de la Plaza Mayo y un grupo de artistas convocaban a los asistentes a la marcha conmemorativa anual, a dibujar siluetas de cuerpos humanos a escala real. La experiencia, además de ser una forma de socialización participativa para visibilizar y servir como protesta puntual y de todo un movimiento social (Antich, Expósito y López, 2009), también hace referencia a la memoria de los detenidos-desaparecidos, poniendo en tensión la relación presencia/ausencia desde el cuerpo.

Innumerables obras producidas en América Latina, en especial en el Cono Sur, pueden ejemplificar la relación entre arte y memoria. Por citar algunos de ellos: la obra de Lotty Rosenfeld, *Una milla de cruces sobre el pavimento* (1979); Gustavo Germano, *Ausencias* (2006) y *Distancias* (2008); o las obras de Luis Camnitzer, *Tortura en Uruguay* (1983), y Eugenio Dittborn, *Pinturas vía aérea* (1984), las cuales son presentadas por la misma Pini (2001) dentro de su estudio.

En la mayoría de los casos, las obras de arte que abordan las memorias se pueden caracterizar por tres rasgos: a) funcionan como una *tecnología del yo* (Fuocault, 1996), en la cual el sujeto se narra sí mismo a partir de la construcción de un relato autobiográfico o biográfico (Arfuch, 2010); b) articulan lo individual con lo colectivo, pues permite el diálogo entre recuerdos personales insertos en unos marcos más amplios de memoria colectiva (Halbwach, 2004b); y c) que el lugar del artista ocupa un rol de agente social que denuncia y visibiliza un hecho concreto para ponerlo en circulación en el espacio de lo público, estableciendo un punto de vista sobre un acontecimiento en particular, es decir, el artista emerge como un etnógrafo (Foster, 2001).

En Colombia, la relación arte/memoria también ha tenido lugar en los campos de la creación artística y la reflexión académica. Desde una perspectiva educativa, Olaya y Iasnaia (2012), analizan cómo la obra de arte posibilita la construcción de memorias, crea espacios de lo político y contribuye a la formación de individuos, en donde la concepción del arte como forma de conocimiento es fundamental.

Entendiendo que toda expresión artística es un reflejo de la sociedad y que, por tanto, pone en diálogo a dicha sociedad consigo misma (Blair, citada por Olaya e Iasnaia, 2012), debe insistirse en la pertinencia social de la obra de arte, en este caso en función de la memoria. De este modo, al arte contemporáneo colombiano, aborda la violencia política desde lo estético, pues tiene

[...] la intención clara de generar procesos de recuperación de distintos tipo de memoria, al aludir a hechos y comportamientos sobre los que es necesario hacer conciencia para mirar hacia delante y detener el círculo irreflexivo de repeticiones de la historia de violencia que marcó la segunda mitad del siglo XX y que signa los comienzos del XXI en nuestro país (Arango, citado por Olaya e Iasnaia, 2012, p. 130).

Muchos trabajos de artistas colombianos –ya sea en creaciones de orden individual o colectivo– se han inscrito en este tipo de reflexiones y corresponden a producciones de las últimas décadas del siglo XX (como bien lo señala Pini) y principios del XXI. Desde una diversidad de soportes, recuerdos técnicos y prácticas (instalación, video, *performance*, dibujo, intervenciones en el espacio público, arte comunitario, etc.), artistas como Doris Salcedo –*Sillas vacías del Palacio de Justicia* (2002) y *Plegaria muda* (2008-2010)–, o experiencias colectivas como *La piel de la memoria* (1998) –analizada por Riaño (2005)–, son algunos ejemplos⁶.

Como puede advertirse, las prácticas del arte que se vinculan con la memoria, tanto en Colombia como en América Latina, tienen un fuerte énfasis en lo político. Nina Felshin (2001) habla de activismo político desde lo artístico, lo cual enuncia como un arte crítico. Dichas prácticas culturales catalizan impulsos estéticos,

6 Para puntualizar en más experiencias artísticas de este tipo, ver el sitio web “Oropéndola Arte y Conflicto” (<http://centrodememoriahistorica.gov.co/museo/oropendola/>) que funciona como catálogo en línea de varias obras que tienen por tema el conflicto armado en Colombia. La curaduría está a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica.

sociopolíticos y tecnológicos, con la intensión democrática “por dar voz y visibilidad a quienes se les niega el derecho a una verdadera participación y de conectar el arte con un público más amplio” (Felshin, 2001, p. 74). En esta misma cuestión en torno a qué es lo político del arte y qué es el arte político, Camnitzer (2008), en el contexto del arte latinoamericano producido después de la década del sesenta, afirma:

[...] la integración de la política con el arte no solamente dio una identidad y un propósito al papel del arte en la sociedad, sino que también sirvió como una estrategia para lograr cambios. Es particularmente en este nivel en donde la didáctica entró en el arte conceptualista de América Latina (p. 53).

Desde esta perspectiva, conviene debatir lo que Rubiano (2015) define como el arte como curación simbólica en el *contexto de la violencia contemporánea en Colombia*. Para él, la curación simbólica –cercana a la psicología social y la elaboración del trauma social– equivale a *procesar la ruptura del orden simbólico* a través de prácticas simbólicas, en este caso el arte que construye memoria colectiva.

Esta función del arte como elaboración de duelos con fines terapéuticos conviene revisarla. ¿El arte es realmente un *instrumento terapéutico*?, ¿de qué manera *cura*?, ¿esta debe ser su finalidad última?, son cuestiones que generan tensiones con el carácter político de la obra. Debatir este lugar *sanador* del arte – que puede llegar a ser un tanto reduccionista e instrumental–, es fundamental para comprender su lugar político y educativo. Tal vez, si se piensa en la complementariedad, pero sobre todo en la oposición, entre lo psicológico/terapéutico y lo social/político del arte, se encuentren respuestas que complejicen la relación arte/memoria en el contexto de la violencia política en Colombia.

LAS OBRAS DE ARTE COMO ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS

¿A qué se hace referencia cuando se habla de que una obra de arte se constituye en un acontecimiento educativo?, ¿cómo se presenta la relación arte y educación?, ¿es posible sostener que la obra de arte no es educativa (pues la función del arte escapa a la reflexión y al quehacer educativo) y que solo el contexto y el uso que se hace de ella determinan su nivel de pertenencia al ámbito educativo?, ¿puede ser la obra de arte algo más que un *instrumento*, un *soporte*, un *vehículo* de transmisión del pasado?

Sin la pretensión de clausurar un debate en el cual es posible encontrar posturas que niegan cualquier rasgo educativo en la obra de arte, hasta aquellos otros discursos que asumen que el problema de lo educativo en el arte no se resuelve con la respuesta a la pregunta “¿qué es lo educativo?”, sino que la discusión se tendría que orientar hacia cuándo y en dónde la obra se constituye como educativa, para efectos del análisis que aquí se propone, se asume las obras de arte como *acontecimientos educativos*.

Concebida de este modo, la obra se presenta como un espacio permanente de constitución de sentidos y significados en una



*relación dialógica*⁷ y mutuamente constituyente entre la obra de arte y el espectador. El acontecimiento educativo no es lo que acontece, sino mucho más que eso, es la expresión de un saber *situado*, es una relación de conocimiento que no puede ser anticipada o determinada y que puede emerger en las contingencias del espacio público, de la galería de arte, de la academia o del taller de creación.

De esta manera, cuando se habla de las obras de arte que se ocupan del tema del pasado, se considera necesario problematizar aquellas posturas en las que *lo educativo* hace referencia exclusivamente a la transmisión de memorias sociales de una generación a otra o entre la misma generación. Se trata pues, de la instrumentalización del arte en tiempos en que los recuerdos del pasado son reelaborados constantemente según lógicas de poder y sensibilidades éticas, políticas y culturales en una especie de *obsesión conmemorativa*.

El acontecimiento educativo, siguiendo a Ghiso (2010), implica la observación y la conceptualización como elemento recursivo que genera preguntas, vivencias y por esta vía, se le restituye a los espectadores la condición de sujetos vivos en un tiempo y en un espacio, “donde se reconozcan ‘sentipensantes’, cocreadores, y constructores de conocimientos pertinentes y apropiables” (Ghiso, 2010, p. 147).

En cuanto acontecimiento educativo, la obra de arte se integra, en la mayoría de los casos, de forma conflictiva, al repertorio de experiencias pasadas de cada sujeto, a sus potencialidades, debilidades y oportunidades. De esta manera, esta idea de acontecimiento educativo remite a una multiplicidad de complejidades en las que el espectador como sujeto que construye una mirada en relación con la obra de arte, se enfrenta a preguntas y cuestiones que lo interrogan, lo interpelan y lo constituyen como un observador o creador activo.

La obra de arte, asumida de este modo, es entonces compleja, recursiva y desborda lo establecido, lo dado, lo que se muestra en el producto artístico. En palabras de Ghiso (2010):

El acontecimiento educativo, su complejidad, su recursividad y su potencia generadora están configurados en dimensiones fenomenológicas, posibles de ser practicadas, vivenciadas, observadas y habladas en los relatos, los dichos, en sus expresiones sobre sus memorias, sus intimidades y sus experiencias como educandos y educadores. La fenomenología del acontecimiento educativo, en su complejidad, permite observar y conceptualizar las relaciones de interdependencia entre lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, entre la autonomía y la dependencia, entre el aislamiento y lo relacional, entre la organización y la desorganización, entre la invariancia y el cambio, el equilibrio y el

⁷ Desde los aportes de Paulo Freire, se entiende que esta relación dialógica implica que el espectador hace una lectura problematizadora de la obra de arte, en la cual se crea y se recrea en tanto sujeto que habita el mundo y es habitado por el mundo; este proceso implica necesariamente una postura ética y estética frente a lo observado. Experimentar la obra de arte, en este caso, puede provocar la curiosidad epistemológica del espectador.

desequilibrio, la estabilidad y la inestabilidad, la causa y efecto, la apertura y el cierre, lo normal y lo desviante, lo central y lo marginal, lo improbable y lo probable, o entre el análisis y la síntesis (p. 149).

Cabe señalar que este acontecimiento educativo de la obra de arte está condicionado por el nivel de participación del espectador en la producción y circulación de la misma. En esta tensión, “podría decirse que todo arte es participativo, ya que requiere de la presencia de un espectador, y ese mismo acto de estar ahí en frente de la obra puede considerarse una forma de participación” (Helguera, 2008). Así las cosas, no es lo mismo el nivel de recursividad y de complejidad de quien observa una pieza de arte, a aquel o a aquellos que participaron en su creación. Por ello, cuando se habla de la relación entre educación y obra de arte en tanto acontecimiento educativo –tanto de aquellas que abordan la memoria como de aquellas que no–, hay que mencionar unos niveles de participación del espectador frente a la manera como percibe, reflexiona, construye y reconstruye una determinada producción o práctica artística, ya sea desde la observación o la creación.

Dejando esto claro, la pregunta es: ¿De qué manera las obras de arte que abordan la memoria en el contexto de la violencia política en Colombia, funcionan como acontecimientos educativos según el grado de participación del espectador?, además, en la tensión entre autoría y co-autoría, ¿cómo se vincula la víctima, el artista y el espectador, en relación con el victimario y la población civil en general?

Con la intención de realizar una aproximación a estas preguntas, a continuación se hace un reconocimiento de cuatro niveles o maneras de participación del espectador (*nivel contemplativo, nivel interactivo, nivel relacional y nivel colaborativo o comunitario*)⁸, en relación con aquellas obras que tiene por tema las memorias. Esto con la intención de evidenciar, en la creación y circulación de prácticas y producciones artísticas, los diálogos con la educación en tanto acontecimiento educativo.

⁸ De manera similar, Helguera (2008) y Rubiano (2014) enuncian otros niveles de participación, los cuales se toman como referente, pues se aproximan a los que aquí se sugieren. Para Helguera (2008) existe la participación nominal (el espectador contempla la obra de forma reflexiva y con una distancia pasiva); la participación simbólica (el espectador completa una tarea para contribuir con la obra); la participación creativa (el espectador participa activamente en un proceso de diálogo o de creación); y la participación colaborativa (el espectador decide sobre la estructura de la obra y trabajos emergentes). Por su parte, Rubiano (2014) hace referencia a tres categorías que pueden darse en las prácticas artísticas contemporáneas en función de la reconstrucción del tejido social y sus posibilidades críticas y de denuncia en el contexto de la relación entre arte, violencia y memoria en Colombia. El autor señala el arte participativo (que busca crear con la comunidad), la estética relacional (que apunta a crear una comunidad), y el arte terapéutico (que intenta crear para la comunidad).

El primer modo de participación del espectador se relaciona con *nivel contemplativo*, el cual se basa en una observación propiamente dicha, en la que el espectador *se para* frente a la obra para generar alguna interpretación, reflexión o crítica frente algún tema. Esta participación, sin leerse de forma negativa, es la más básica y podría considerarse como la más *pasiva* en términos creativos para quien observa. Algunas piezas como pinturas, dibujos, fotografías, esculturas, videos, entre otras, ejemplifican este nivel. Aquí cabe citar la obra de Beatriz González, *Columbianos* (2009), la cual está expuesta en un espacio público –el Cementerio Central de Bogotá–, con la intención de que el espectador se sitúe frente a ella para realizar un ejercicio de observación.

En *lo contemplativo*, la relación con lo educativo estaría dada en la *práctica del observar* como un acontecimiento, en donde se reconoce la existencia de un sujeto activo en el proceso de recepción de la obra de arte. Ya sea en el contexto del museo, la calle o cualquier otro escenario expositivo, la reflexión que se desprende del contenido de la obra, en función de la técnica que hace las veces de medio, refiere a una interpelación al espectador frente a un determinado hecho del pasado, denuncia, visibilización de la víctima, pero sobre todo, redundante en su lugar como actor dentro de la violencia política del país, desde reacciones como la identificación, la negación o la crítica.

Quien percibe la obra genera preguntas, se interpela a sí mismo pero también al pasado que la pieza observada recrea o refiere. Dicho proceso reflexivo parte de la subjetividad del artista, la comunidad o quien elabora la pieza expuesta, en diálogo con la experiencia y subjetividad del espectador, esto para generar nuevas lecturas y sentidos del pasado. Allí la obra funciona como *activadora* y *generadora* de la memoria, tanto individual como colectiva. Desde esta perspectiva, cabe citar a Olaya e Iasnaia (2012), quienes presentan esta experiencia del espectador como una forma particular de producir conocimiento y la obra como espacio de formación.

De igual forma, el arte como conocimiento y en diálogo con la memoria, crea otros modos de percepción del espectador, en donde sentir se convierte en una manera de conocer. La obra de arte como espacio para evidenciar el pasado, implica su posibilidad de metaforización, expresión, visibilización y escenificación de lo otro vivido, pero también su potencialidad de insertarse e intervenir en la cotidianidad, su potencia de expresión de un otro y extrañamiento de esa otredad (Olaya e Iasnaia, 2012).

Un segundo nivel, aquí se denomina *interactivo*, en el que el espectador tiene la posibilidad de expandir sus percepciones visuales para tocar, oler, saborear, mover, redistribuir, recorrer, etc., alguna parte o la totalidad de una determinada pieza artística. Cabe citar algunas esculturas, las instalaciones o los paisajes sonoros. Un ejemplo es la obra de Oscar Muñoz, *Aliento* (1995), en la que el espectador se coloca frente a unas láminas metálicas que lo reflejan para que este, a través del aliento que genera cuando respira, haga aparecer la imagen de personas detenidas/desaparecidas.

Aquí la experiencia del espectador y las posibilidades del arte como activador de memoria en función del acontecimiento educativo, se expanden mucho más. La obra como escenario de formación y como forma de conocimiento (Olaya e Iasnaia, 2012) –en particular, alrededor de los procesos de construcción del pasado–, en este segundo grado de participación se basa en la interacción que se genera entre el contenido y la materialidad de la obra, por un lado, y por el otro, en la experiencia perceptiva y múltiple del espectador a través de sus sentidos. Los procesos de reflexión que se hacen sobre el

pasado se experimentan y se vivencian desde y con el cuerpo en su integralidad para realizar una lectura multidimensional.

El *nivel interactivo* resalta la importancia y reconocimiento de la corporalidad y la presencia física (más allá del acto del ver) del espectador en la percepción y comprensión de la obra. Pensar y cuestionar el pasado, la víctima, el victimario, el hecho traumático o las causas y consecuencias de la violencia, a partir de la interactividad, permite no solo la modificación del contenido y forma de la obra, sino también la creación de una experiencia espacio-temporal para *completar* el sentido. La memoria del otro y la propia son tomadas desde el aquí y el ahora por medio de la implicación del cuerpo y los sentidos del espectador.

El *nivel relacional* es una tercera posibilidad de participación. Según Bourriaud (2006), esta forma de arte se define como “un conjunto de prácticas artísticas que toman como punto de partida el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social, más que un espacio autónomo y privativo” (p. 142). A pesar de lo ambiguo que para varios autores resulta el término⁹, con él –en el presente artículo– se hace referencia a aquellas obras que implican al espectador cuando el artista le *solicita* que realice una determinada actividad en el marco de una obra más general, con miras a la *construcción colectiva de sentido* (Bourriaud, 2006). Para el caso de las obras que se articulan con la memoria, gestos como pedir objetos, recolectar relatos, posar para ser fotografiado, entre muchas otras posibilidades que impliquen al otro como fuente, ejemplifican este tipo de participación. Cabe mencionar a la artista Érika Diettes, quien en *Sudarios* (2011) solicita a varias mujeres que relaten sus experiencias dolorosas frente a la pérdida de sus queridos, mientras ella las fotografía; al finalizar, los retratos son impresos en gran formato y expuestos.

De este modo, el *nivel relacional* implica una vinculación mucho más directa entre el artista y el espectador, no solo en términos creativos, sino también en términos educativos. Como bien lo enuncia Bourriaud (2006), los intercambios, los diálogos con el otro y las relaciones humanas, son la base de las prácticas artísticas del arte relacional. Esto mismo se produce dentro de los acontecimientos educativos que emergen de estas obras.

Como ocurre en los dos niveles anteriores, la obra funciona como activadora de memoria, para generar reflexiones en torno al pasado y la vida misma, convirtiéndola en espacio de formación (Olaya e Iasnaia, 2012). El nuevo elemento que entra a operar es el diálogo entre espectador, obra y artista, que ocurre de

9 Para introducirse en el debate, véase “El presente de la estética relacional: Hacia una crítica de la crítica” (Belenguer y Melendo, 2011) y “De qué hablamos cuando hablamos de arte relacional. De la forma rebelde a las ecologías relacionales” (Costa, 2009).

forma más directa en el tiempo y en el espacio, prolongando la contemplación y la interacción al campo de lo relacional.

Ahora bien, las acciones que el artista solicita al espectador/ creador para completar la obra, se basan –en la mayoría de los casos– en construir formas de narrar el pasado a partir de las vivencias pasadas de un otro, tomando las narrativas, los objetos, las fotografías, las producciones hechas por los actores y demás material documental que vehiculiza la memoria, como fuente para la obra.

En muchos casos, a partir del intercambio social con la víctima, el artista plantea obras que no solo implican la visibilización de un determinado hecho del pasado desde la contemplación de la obra final (*nivel contemplativo*), sino que también permite la resignificación de la memoria de aquellos que fueron implicados en la realización de la obra.

El último nivel expande al máximo lo participativo y sitúa al espectador en un papel más *activo* en el proceso de creación de la obra y su carácter de acontecimiento educativo. Este *nivel colaborativo*, o *comunitario*, hace referencia a un tipo de prácticas artísticas que

[...] se preocupan por generar, en contextos específicos, experiencias colaborativas y democráticas alrededor del arte, integrando el medio local y a los actores que se encuentran allí; además, apuntan a una reflexión ante lo social y la realidad que da cuenta de la participación directa y activa del espectador, de su capacidad creadora y colectiva, preocupándose por el otro, por lo intersubjetivo y por su realidad inmediata (Ramos, 2013, p. 122).

Las prácticas artísticas comunitarias o colaborativas¹⁰ tienen un carácter procesual y una finalidad de transformación social que se hace más explícita, en donde el artista opera como gestor, borrando la figura de autoría para desplazarse a la co-autoría. A partir de la implicación de integrantes de un grupo humano para construir de manera conjunta una obra desde sus intereses y necesidades, se busca fijar una posición crítica frente a la realidad. En este sentido, es de resaltar la experiencia *Magdalenas por el Cauca* (2010), promovida por Yorlady Ruiz y Gabriel Posada, en la que los artistas trabajan con las mujeres que conforman la organización AFAVIT (Asociación de Familiares Víctimas de la Masacre de Trujillo), para la realización de una exposición/peregrinación por el río Cauca en conmemoración de la masacre; la acción estaba compuesta por una serie de siete obras que descendían por el río en balsas.

La obra como acontecimiento educativo, en el caso del *nivel colaborativo o comunitario*, estaría dada en los procesos contextuales y de movilización social que estas prácticas artísticas permiten en lo local o con los grupos particulares que, en este caso, se vinculan con las memorias que desarrollan colectivos de víctimas, desmovilizados, familiares de detenidos/desaparecidos, entre otros tantos. Se puede afirmar que estas prácticas parten de los niveles participativos ya anunciados, no solo para ponerlos en diálogo simultáneamente, sino para ampliarlos al ámbito de la creación colectiva.

10 Esta denominación cambia según el abordaje teórico; algunos autores prefieren enunciarlo como arte comunitario, arte colaborativo, arte dialógico, gestiones artísticas, práctica social, arte público comunitario, estética de la emergencia, arte participativo propiamente dicho, entre otras. Para profundizar en esto, véase Collazos y Del Río (2013).

El *nivel colaborativo*, en el desarrollo de prácticas artísticas comunitarias que tienen como tema las memorias, implica un elemento de transformación social frente a la concepción del pasado en manos de los mismos actores que materializan y simbolizan sus recuerdos individuales y colectivos desde el accionar de la obra. Al igual que en el resto de niveles de participación, pero con mayor grado en lo colaborativo/comunitario, la construcción entre subjetividades permite la intersubjetividad como base de la obra (Bourriaud, 2006). Esto conlleva tanto a la re-afirmación individual, como también a la re-significación como grupo y, por tanto, al diálogo individual colectivo (Ramos, 2013).

Sumado a ello, en esta lógica de participación es fundamental reconocer que el artista se coloca a la par de los actores con los que construye memoria en la obra –los otros/espectadores–, poniendo en crisis la autoría. En palabras de Blanco (2001): “lo que nos interesa ahora no es simplemente la composición o identidad del público sino hasta qué grado su participación forma e informa la obra de arte, cómo funciona como parte integral de la estructura de la obra” (p. 36). El lugar del artista ahora está dado como agente que conforma la comunidad en la que se encuentra.

Este reconocimiento de la memoria del otro también requiere una ubicación en el contexto por parte del artista, con miras a situar el desarrollo de la práctica artística. Esto es lo que Ardenne (2006) define como contextualidad de la obra o arte contextual, en sus palabras, “un arte llamado contextual agrupa todas las creaciones que se anclan en las circunstancias y se muestran deseosas de *tejer con la realidad*” (p. 15).

Ahora bien, cada uno de estos cuatro niveles de participación no se excluyen el uno del otro; por el contrario, están en constante diálogo y articulación. Por ejemplo, una práctica artística colaborativa, en algunos casos, puede dejar una evidencia del proceso que hace las veces de *artefacto expositivo* (una fotografía de un *performance*, una instalación que reúne el proceso, una selección de dibujos, pinturas, o esculturas, etc.), el cual exige ser observado por los mismos participantes u otros actores implicados en la puesta en escena y circulación en el espacio público de la experiencia; allí se está pasando al *nivel contemplativo*.

REFLEXIONES FINALES: A MODO DE CONCLUSIONES

Al destacar que las obras de arte que tienen por tema el pasado violento en Colombia, y que funcionan como acontecimientos educativos, se ha pretendido desplazar el foco de atención y de análisis de su mera instrumentalidad. Es decir, de entenderla como *vehículo* o *sopORTE* de las memorias en los procesos de transmisión del pasado, para concebirla como espacio complejo de interpelación y negociación de saberes en que el sujeto *espectador* o *participante* lee la obra desde una opción ética y estética que es situada. De esta manera, se trata de un espectador activo, de un sujeto que construye su mirada desde un lugar en el mundo.

De otro lado, esta forma de entender las obras de arte quiere poner en cuestión o, tal vez, evidenciar ese otro proceso, que paralelo al acontecimiento educativo o quizá articulado con él de manera intermitente, reifican el pasado. Esto es, cosifican los recuerdos, haciendo de la memoria un objeto de consumo, el cual se presenta en la esfera pública estetizado, neutral y portador de altos índices de rentabilidad. Hacer del pasado colombiano, violento y doloroso un espectáculo no solo trae consigo la despolitización de las víctimas, sino la imposibilidad de construir espacios educativos que posibiliten conocer el pasado, impidiendo que se repitan las acciones violentas y deshumanizantes, sumado a la revictimización de las víctimas.

Referencias bibliográficas

- Antich, X.; Expósito, M. y López, M. (2009). El siluetazo. Las siluetas de los desaparecidos en Argentina son una forma genuina de arte activista. *Cultura - La Vanguardia*, 2-5.
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de participación*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belenguer, M. y Melendo, M. (2011). El presente de la estética relacional: Hacia una crítica de la crítica. *Calle*, 14(VI), 88-100.
- Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En: P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito. *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bourriaud, N. (2006). *La estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Camnitzer, L. (2008). *Didácticas de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Murcia: Cendeac.
- Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP/PPP) (2008). Marco Conceptual. Banco de datos de Derechos Humanos y Violencia Política. Recuperado el 14 de noviembre de <http://www.noheyniebla.org/files/ui/comun/marcoteorico.pdf>
- Collazos, A. y Del Río, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Revista Creatividad y Sociedad*, 20, 1-30.
- Costa, F. (2009). De qué hablamos cuando hablamos de "arte relacional". *Nueva Ramona*, 88, 9-17.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En: P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito. *Modos de Hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 73-93). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En: H. Foster. *El retorno a lo real. La vanguardia a finales de siglo* (pp. 174-207). Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 137-163.
- Guasch, A.M. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. *Materia*, 5, 157-183.
- Guasch, A.M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Ediciones Akal.
- Halbwach, M. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Halbwach, M. (2004b). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Helguera, P. (2008). Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social. *Errata. Revista de Artes Visuales*, (4). Recuperado el 13 de octubre, de <http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/pedagogia-para-la-practica-social-notas-de-materiales-y-tecnicas-para-el-arte-social/>
- Jelin, E. (2009). ¿Quiénes? ¿cuando? ¿para qué? Actores y escenarios de las memorias. En: R. Vinyes. *El Estado y la memoria: gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 117-150). Barcelona: RBA Libros
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: Intitutos de Estudios Peruanos.



- 
- Olaya, V. e Iasnaia, M. (2012). Estatización de la memoria: formación y espacio de lo político. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 117-138.
- Pini, I. (2001). *Fragments de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramos, D. (2013). ¿Qué son las “prácticas artísticas comunitarias”? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 9, 116-133.
- Riaño, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 21, 91-104.
- Richard, N. (2007). El régimen crítico del arte en tiempos de globalización cultural. En: N. Richard. *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico* (pp. 79-93). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rubiano, E. (2014). Arte, memoria y participación: “¿dónde están los desaparecidos?”. *Hallazgos*, 23, 31-4
- Rubiano, E. (2015). El arte en el contexto de la violencia contemporánea en Colombia. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-contexto-violencia/>
- Sandoval, P. (2012). Entrevista a Elizabeth Jelin. *Revista Argumentos*, 5. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de: www.revistaargumentos.org/pi/entrevista_jelin.html
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: M. Franco y F. Levin (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-97). Buenos Aires: Paidós.
- Traverso, E. (2011). *El pasado: instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

David Ramos Delgado

Docente ocasional tiempo completo Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Sociales y licenciado en Artes Visuales de la misma universidad.
david.ramos.3@gmail.com - deramosd@pedagogica.edu.co

Alexánder Aldana Bautista

Docente ocasional tiempo completo Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Magíster en Educación y licenciado en Ciencias Sociales de la misma universidad.
alexanderaldanab@hotmail.com - aaldanab@pedagogica.edu.co