

Imagen y educación: la construcción de una mirada al pasado a través de la fotografía*

Recibido: 15/12/2024 | Revisado: 15/05/2025 | Aceptado: 20/08/2025
DOI: 10.17230/co-herencia.22.43.14

Dixon Vladimir Olaya*
dolaya@pedagogica.edu.co

Resumen El presente artículo examina cómo ciertas construcciones visuales (fotografías) pueden concebirse como formas educativas que cuestionan las maneras de interpretar el conflicto y sus consecuencias en los individuos. Para ello, se analizan las estrategias de interpelación de dos obras estéticas: *Río abajo* de Erika Diettes y *Silencios* de Juan Manuel Echavarría. El texto argumenta que estas producciones orientan la percepción al transmitir formas de comprensión basadas en el acercamiento a la experiencia. Estas piezas invitan a imaginar en lugar de representar, ya que buscan movilizar el pensamiento y profundizar en la construcción de sentido, más allá de la mera identificación de un significado.

Palabras clave:

Educación visual, Erika Diettes, fotografía, Juan Manuel Echavarría, representación del conflicto, memoria colectiva, experiencia estética, violencia, Colombia.

* Artículo derivado de la tesis doctoral del autor, Fotografía, violencia política y formación de la mirada, presentada en el mes de mayo de 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional (<http://hdl.handle.net/20.500.12209/19812>).

** Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
ORCID:
0000-0002-3935-3271.

Image and education: constructing a view of the past through photography

Abstract This article explores how certain visual constructions (photographs) can be understood as educational forms that challenge the ways of interpreting conflict and its consequences on individuals. To this end, it analyzes the strategies of interpellation in two aesthetic works: *Río abajo* by Erika Diettes and *Silencios* by Juan Manuel Echavarría. The text argues that these productions guide perception by transmitting forms of understanding based on the proximity to lived experience. These pieces invite us to imagine rather than to represent,

as they seek to mobilize thought and deepen the construction of meaning, transcending the simplistic act of identifying a single interpretation.

Keywords:

Visual Education, Erika Diettes, Juan Manuel Echavarría, Photography, Conflict Representation, Collective Memory, Aesthetic experience, Violence, Colombia.

Durante los últimos años, las obras visuales, específicamente los trabajos fotográficos sobre la violencia en Colombia, han aumentado y circulado en diversos espacios y medios, lo que ha permitido identificar diferentes modos de construir una visualidad de la violencia en nuestro país. Este fenómeno adquiere relevancia si comprendemos que las construcciones visuales, en los actuales contextos, son espacios a través de los cuales se constituyen significados sobre el pasado, el mundo social, y sobre una imagen del hombre y la sociedad.

De hecho, es posible afirmar que la violencia no se reduce a una disputa territorial o a una agresión física y emocional, sino que está profundamente vinculada a la lucha por construir significados sociales. En este sentido, si consideramos la relevancia que han adquirido las imágenes como medios para generar sentidos compartidos, resulta crucial preguntarse cómo las fotografías configuran una idea sobre la violencia, cómo construyen una narrativa del pasado, de las víctimas y los victimarios, y cómo estas imágenes nos educan en torno a su significado.

Las imágenes fotográficas, al igual que las del cine y la televisión, están integradas en una cultura visual que trasciende un simple repertorio de imágenes, abarcando un conjunto de discursos que construyen posiciones y se enmarcan en diversas prácticas sociales. Estas prácticas están estrechamente vinculadas a instituciones que nos otorgan el “derecho a mirar” (Dussel, 2009, p. 185). En este contexto, lo visual se configura como un campo de significación, incorporado en una serie de instituciones y discursos que nos posibilitan diversas formas de ver. En otras palabras, las imágenes no solo forman parte de

una cultura visual, sino que también la constituyen, coadyuvan en la formación de la visualidad.¹

Desde esta perspectiva, las imágenes de violencia y eventos traumáticos nos enseñan a ver y a construir significados sobre nuestro pasado conflictivo. Sin embargo, emerge la pregunta de cómo configuran o moldean esa percepción y cómo contribuyen a la formación de una determinada visualidad. Este artículo se propone comprender cómo las imágenes educan, iniciando con una reflexión sobre el carácter educativo de la imagen y la noción de fotografía. Posteriormente, se analiza cómo ciertas obras y trabajos fotográficos buscan interpelarnos sobre la memoria, la violencia y el dolor, con la intención de transformar nuestras formas de ver y dar sentido a la violencia.

Visualidad y educación

No es nuevo afirmar que la pintura y otros tipos de imágenes desempeñaron un papel crucial en los procesos de evangelización de los indígenas y, en general, de los habitantes del Nuevo Mundo. A través de ellas, se buscaba orientar a los individuos hacia una creencia específica e inculcarles una moral y una ética determinadas. En este contexto, se consideraba que estas representaciones visuales contribuían a la formación de un tipo particular de ser humano. Se planteaba, además, que mediante las imágenes y las creencias que sustentaban era posible transformar a las personas según un ideal humano con costumbres y prácticas específicas.

En este sentido, resulta evidente la creencia de la organización religiosa en la imagen como un medio eficaz para persuadir e interpelar a los fieles. Martín Velazco, un fraile franciscano neogranadino, citado en Borja (2012, p. 85), afirma:

¹ Aquí se entiende la visualidad en los términos propuestos por Hal Foster en *Vision and Visuality* (1988, p. 9). Para este autor, la visualidad se diferencia de la visión: mientras esta última alude a un hecho físico, la visualidad remite a una construcción social e histórica, producto de discursos y de aparatos tecnológicos que intervienen en la configuración de las formas de ver. En esta misma lógica se sitúa Jonathan Crary, quien en *Técnicas del observador* (2008) plantea que la manera en la que vemos está vinculada con las complejas formas en las que cada época edifica el campo visual: aquello que es posible ver y su significado, lo cual implica, entre otros aspectos, una reconfiguración de la subjetividad.

Más se deleytan los hombres viendo las cosas presentes o representadas, que oyendo las referidas: porque es el oydo menos eficaz sentido que la vista. Si pudiéramos en los sermones dar las cosas más a verlas que a oír las, agradarán más los sermones.

De hecho, la creencia en la imagen como herramienta educativa también puede evidenciarse en diferentes Concilios, como el de Nicea en el año 787:

[...] santas y venerables imágenes de Dios Salvador y Señor Nuestro Jesucristo, como la de todos los nobles y santos varones, ya [fueran] fabricadas en pintura o en mosaico, ya en cualquier otra materia adecuada, [debían] ser [puestas] en las santas iglesias de Dios, en los vasos y vestidos sagrados, en los muros y en los cuadros, en las casas y en los caminos; porque cuanto más frecuentemente se les contempla se mueven al recuerdo y anhelo de los prototipos representados en ellas, y a otorgarles ósculos y muestras de veneración (Concilio de Nicea, 787, citado en Alzate Montes, 2014, p. 21).

La posibilidad de la imagen, en este caso, de la pintura, como un dispositivo educativo, radica en comprender que ella interpela los sentidos. En el trabajo titulado *La pintura colonial y el control de los sentidos*, Jaime Humberto Borja (2010) plantea que la pintura neogranadina, durante la época colonial, se centró en un tipo de imagen que privilegiaba el lugar como un medio para generar emociones que conducían a los individuos hacia una creencia específica. El lugar se convertía en una especie de escena que permitía al espectador evocar lo que significaría estar en cada uno de dichos espacios. Así, se buscaba inducir a imaginar y sentir lo que implicaría habitar el cielo o el infierno. En relación con la pintura del *Juicio final* de Vásquez, Borja enuncia:

La representación se divide en dos partes. La superior es ocupada por la figura central del Cristo de la Parusía (la segunda venida), rodeado de santos. En la parte inferior se encuentra la tradicional escena del Juicio final y la disposición simbólica del espacio que cualquier cristiano de su época entendía: a la izquierda de Cristo, los condenados atormentados por los demonios; y a la derecha los elegidos, quienes permanecen en reposo, contemplando la escena beatíficamente; el gesto del brazo derecho de Cristo los señala a ellos.

En otras palabras, además de la tradicional división entre vicios y virtudes, desde la composición de lugar, la representación pictórica permitía el juego de todos los sentidos: ver las condenas o la beatitud; oír la música

celestial o los castigos de los condenados; oler la santidad o el fuego eterno; sentir la salvación o la condenación. Además, es interesante anotar que este es un Juicio final adaptado al espacio neogranadino: los santos son los representantes de las órdenes que en aquel momento había en Bogotá, así como los santos de devoción más importantes (Santa Bárbara y San Jerónimo) (Borja, 2010, p. 66).

Como es posible evidenciar, la imagen construye un modo de involucrar al otro, ofreciendo una serie de posibilidades, pero también empleando estrategias vinculadas a las condiciones y a los significados culturales de la época. Estas estrategias contribuyen a la formación de modos específicos de ver, ser y comprender, estableciendo un marco de interpretación. Se trata de configurar una experiencia y de establecer una relación sustentada en la intención de insinuar o sugerir algún tipo de identificación. Esta última puede entenderse como la asimilación de un atributo del otro con el objetivo de lograr su transformación o reforzar un modelo preexistente (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 184).

Conviene destacar que el uso de la pintura en los procesos de evangelización durante la Colonia tenía como propósito fijar ciertos contenidos e inculcar en los sujetos sistemas de valores, modelos de percepción y patrones de comportamiento. Desde esta perspectiva, el dispositivo de la imagen refleja la intención de incidir en el otro, de transformarlo, y de configurar o construir un tipo específico de ser humano. Esto se alinea con concepciones educativas como las planteadas por Runge y Garcés (2011) desde la perspectiva de la antropología pedagógica, cuando enuncian:

El término “educar” proviene del latín “*educere*” y con él se hace referencia a un proceso en el que A influye (induce) sobre B. Es decir, que educar -como enseñar- designa ante todo una acción que proviene de un exterior (2011, p. 16).

Como lo exponen Runge y Garcés, lo educativo es un proceso de interacción cuyo propósito es inducir e influir en el otro desde un exterior. En este sentido, la educación implica una relación de intervención, transgresión y construcción de significados en la formación del sujeto, donde intervienen prácticas de ritualización, participación, vinculación y asociación. Es un fenómeno mediante el cual la realidad

no solo se socializa, sino que también se crea, interpreta, conserva, repara y transforma.

Desde esta perspectiva, la educación puede concebirse como un acontecimiento que, en última instancia, depende, como lo señala Plessner (1970, p. 49), del grado de apertura del individuo, de su disposición hacia la performatividad de la insinuación, así como de su nivel de receptividad y compromiso. En esencia, la educación es un acto cuyo impacto no solo depende de su carácter performativo, sino también de cómo el sujeto lo interioriza y utiliza.

Ahora bien, esta comprensión del acto educativo y su relación con la imagen permite reflexionar sobre cómo ciertos trabajos fotográficos que abordan la violencia, el luto y el dolor educan -en tanto interpelan- y contribuyen a la construcción de sentido y de memorias sobre nuestro pasado violento.

La fotografía, la interpelación

El debate en torno a la concepción de imagen fotográfica ha sido ampliamente abordado. Sin embargo, en este texto, se considera como parte de una cultura visual, entendida no solo como un repertorio de imágenes, sino como un conjunto de discursos que construyen posiciones y se enmarcan en diversas prácticas sociales (Dussel, 2009, p. 181). Desde esta perspectiva, lo visual se configura como un campo de significación, integrado en una red de instituciones y discursos que condicionan nuestras formas de ver. Es decir, las imágenes fotográficas, al igual que muchas otras que circulan en nuestras sociedades, son portadoras de construcciones culturales y contribuyen a la formación de una manera específica de observar el mundo. Al mismo tiempo, las fotografías participan activamente en la configuración de la cultura visual. En este contexto, nuestra visión depende del influjo y de la configuración de lo social que se manifiesta a través de las imágenes.

Ahora bien, la imagen fotográfica es, como lo expresa Walter Benjamin (1974, p. 31), un dispositivo que permite traer al presente el pasado ausente. Captura un instante del tiempo vivido y experimentado, constituyendo así una representación del tiempo pasado, mientras posibilita una visión particular del mismo. De este modo, la imagen fotográfica no se limita a ser un ejercicio iconográfico; es

también un medio en el que el tiempo se materializa y se evoca aquello que, como lo indica Barthes (1982, p. 22), “ha sido”.

Esta capacidad de la imagen fotográfica, la de capturar y enmarcar un instante del tiempo, es lo que permite afirmar que dirige la mirada hacia una serie de discursos, sentidos, modos de organización de lo social. La imagen dice “mira esto” de una manera específica, en medio del complejo entramado de significados que conforman el mundo. Por ello, contribuye a formar una posición frente a la realidad, insinuando un marco de interpretación. Además, observar la imagen fotográfica no solo implica un acto de recordación, sino también un proceso de construcción, ya que al ofrecer una representación del pasado, invita al espectador a ocupar un lugar desde el cual iniciar o concluir una narración o explicación sobre los acontecimientos referenciados por la imagen.

Desde esta perspectiva, la imagen fotográfica no solo configura significados, sino que también introduce formas específicas de ver y comprender el mundo social. Trabajos como los de Sontag (2003) destacan que la fotografía de la violencia es “un medio que dota de ‘realidad’ (o de ‘mayor realidad’) a asuntos que los privilegiados o los meramente indemnes acaso prefieren ignorar” (p. 8). Así, la imagen se convierte en un testimonio que prefigura fenómenos y objetos en la experiencia del mundo, otorgando sentido y orden a los acontecimientos. La imagen hace presente, nombra y vuelve accesible un cuerpo, constituyéndolo como un campo de significación reconocible.

La interpelación que emerge de las imágenes, entendida desde la concepción de Butler (2010, p. 160), se enlaza con las formas en las que el lenguaje constituye el mundo, el cuerpo y nuestra orientación hacia él. No se trata de que el lenguaje descubra objetos, sino de que los inscriba en un campo de sentido y en un lugar de reconocimiento, configurando una relación con el otro que edifica vínculos culturales y políticos. Desde esta perspectiva, las imágenes participan de dichos marcos como un lenguaje que teje significados, posibilita la identificación del sujeto y lo sitúa frente al otro. Este proceso interrumpe la continuidad del mundo, abre un espacio de lo visual y posibilita construcciones comprensivas que, a la vez, ofrecen respuestas y generan nuevas interpelaciones al sujeto.

De este modo, la imagen educa al espectador en su relación con el movimiento y la mirada, cuestiona ideas, posturas, configuraciones éticas, mientras lo confronta con su propio deseo de mirar, deseo profundamente arraigado en sus estructuras simbólicas y en las construcciones culturales y políticas que lo constituyen.

Imágenes de la violencia: la emergencia de una visualidad

La fotografía de la violencia en Colombia presenta una diversidad de enfoques y perspectivas que superan la mera documentación de eventos, configurando formas de interpretar la realidad social y política del país. A través de sus lentes, los fotógrafos nos ofrecen diversas maneras de comprender la violencia: desde la crudeza de la sangre y el dolor, pasando por la dignidad de las víctimas, hasta la humanización de los victimarios y la integración de relatos e imágenes que amplían los significados y las narrativas.

La emergencia y proliferación de fotografías y fotógrafos que abordan la violencia en Colombia está relacionada, por un lado, con una serie de eventos político-culturales, como la promulgación de la Ley de Víctimas y la publicación de informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, entre ellos *¡Basta Ya!* y *Memorias de guerra y paz*. Estos documentos contribuyeron a ampliar y profundizar el interés por la memoria del pasado reciente. Por otro lado, este fenómeno está vinculado a los esfuerzos de diversas organizaciones no gubernamentales y de quienes trabajan en la construcción de memoria, así como al recrudecimiento de la violencia en las últimas décadas, incluyendo el fenómeno de los mal llamados “falsos positivos”. En este contexto, la fotografía no solo se consolidó como una herramienta para la denuncia y el registro de los hechos, sino que, en muchos casos, se erigió como un dispositivo para el recuerdo, la protesta y la educación sobre nuestro pasado reciente.

Ahora bien, un análisis de los principales trabajos fotográficos sobre la violencia en Colombia en los últimos años (Olaya, 2024) revela que muchas de estas producciones se centran en las víctimas, explorando sus formas de vida y las maneras en que padecen la violencia. En estas imágenes también se percibe una preocupación por destacar

la singularidad de los individuos y la vida íntima como una vía de acercamiento a la experiencia. Sin embargo, esta centralidad en las vivencias está vinculada a una mirada propia de la época, un régimen visual que surge de una transformación histórica en torno a la reflexión sobre el sujeto. Este fenómeno es observable en las ciencias sociales, y tiene un efecto directo en las formas de ver y representar el mundo. En palabras de Leonor Arfuch (2007):

Las ciencias sociales se inclinan cada vez con mayor asiduidad hacia la voz y el testimonio de los sujetos, dotando así de cuerpo a la figura del actor social. Los métodos biográficos, los relatos de vida, las entrevistas en profundidad delinear un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos (p. 17).

De manera transversal, también es posible observar que la atención hacia el sujeto es el resultado de una serie de factores que surgieron en la segunda mitad del siglo xx. Uno de ellos son las secuelas o los efectos que la Segunda Guerra Mundial generó en los individuos, las colectividades e, incluso, en los discursos sociales y políticos. Este fenómeno, en particular, contribuyó al surgimiento de diversas perspectivas críticas que se oponían a las grandes narrativas sobre la historia del progreso, ya que el Holocausto evidenció el fracaso de un pensamiento centrado más en la razón que en el humanismo. En otras palabras, al priorizar el progreso de la humanidad a través de la racionalidad, se ignoraba la vulnerabilidad intrínseca de los seres humanos.

Asimismo, los eventos de la guerra, las formas de tortura y la actuación de ciertos individuos dieron lugar a reflexiones como las de Hannah Arendt sobre la banalidad del mal (1979, p. 304). En estas, se analiza el papel de los sujetos y su responsabilidad al integrarse en sistemas burocráticos y totalitarios. En este contexto, la filósofa se aleja de las interpretaciones que explican el mal como un simple resultado de discursos ideológicos o de estructuras institucionales e históricas. Arendt propone una reflexión centrada en la condición ética de los individuos, su capacidad de juicio y su facultad para actuar. Este enfoque resalta la importancia de la subjetividad, la relación del sujeto consigo mismo, con los demás y, por supuesto, con la experiencia vivida.

Además de la Segunda Guerra Mundial, otro factor que ha contribuido a centrar la atención en la subjetividad está relacionado con los procesos de globalización, los medios de comunicación y un capitalismo

fundamentado en la individualización y la fragmentación de los lazos comunitarios. Estos fenómenos han conformado un entorno en el que la experiencia vivida adquiere una importancia sin precedentes, influyendo en las prácticas sociales y culturales, así como en las formas en que se construyen los significados sociales:

La vuelta a la subjetividad y el centramiento en la vida vivida se configuran como enunciados que adoptan diversos matices en distintos campos de lo social. En lo visual, esto se traduce en una perspectiva que adquiere múltiples pliegues en áreas como la fotografía, la arquitectura e, incluso, la vida política (Olaya, 2024, p. 117).

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que muchos de los trabajos fotográficos producidos en Colombia, en especial en las últimas décadas, están impregnados por una mirada centrada en el sujeto y su experiencia. Sin embargo, desde la comprensión de un sujeto con agencia, la imagen no es solo un reflejo de la realidad, sino también el resultado de procesos de subjetivación. En otras palabras, la construcción de lo visual responde a los enunciados de una época, pero también a la resignificación y al pliegue que el sujeto realiza frente a diversos discursos, en función de sus posiciones y las múltiples dinámicas en las que está inmerso. De este modo, el creador visual trasciende el acto de capturar una imagen; la construye.

La producción creativa emerge, entonces, como un medio para resignificar el mundo social. En este marco, la imagen ofrece una manera de comprender la realidad, posicionando al espectador en un contexto específico y conduciéndolo hacia significados que sugieren nuevas perspectivas o incluso transformaciones éticas.

Bajo este enfoque, buscamos analizar cómo dos obras sobre la violencia en Colombia interpelan y construyen significados en torno a nuestro pasado reciente: *Río abajo*, de Erika Diettes (2008), y *Silencios* (2010), de Juan Manuel Echavarría. El análisis no aspira a ser exhaustivo, sino indagar en la manera en que estas imágenes movilizan una serie de sentidos, posibilitan una serie de identificaciones, median entre un modo de ver y entender la violencia y las posiciones de los sujetos. Se busca, así, reconocer cómo estos trabajos fotográficos operan como dispositivos educativos, orientados a generar sentidos e interpelar a los espectadores a través de las diversas formas de la imagen.

Río abajo: recordar y dolerse con los otros

Erika Diettes, artista caleña de reconocimiento internacional, ha exhibido sus obras en espacios como el Newark Arts Council en Newark, NJ, Estados Unidos; De Santos Gallery y el Museum of Fine Arts en Houston, TX; la Catedral de Liverpool en Inglaterra; y la Capilla Jesuita en Poznań, Polonia, entre otros. Su trabajo, en un sentido amplio, es el resultado de una búsqueda y reflexión personal, pero, sobre todo, nace del encuentro con aquellos que han sufrido la violencia en carne propia. Ese encuentro, signado por la escucha atenta y la creación de rituales simbólicos destinados a resignificar las pérdidas y ayudar a resistirlas, ha consolidado una mirada artística profundamente centrada en el dolor, el luto y la muerte, lo que ha cimentado su trayectoria como una de las artistas más representativas de Colombia.

Río abajo (2008), objeto de este análisis, es una obra compuesta por fotografías de prendas y objetos pertenecientes a personas desaparecidas y asesinadas en el marco del conflicto armado. Consta de veintiséis impresiones digitales, cada una con dimensiones aproximadas de 150 x 80 cm. Las prendas que integran la serie fueron prestadas por víctimas provenientes de diversas regiones del país, quienes conservan estos objetos como los vestigios de sus seres queridos, en muchos casos, sin haber podido despedirlos o darles sepultura.

La obra, desde su título, remite a un campo de significación compartido: los ríos como lugares de tránsito y muerte. Como lo señalan Herrera y Torres (2023):

Ya en los clásicos existía esta relación; en *La Divina Comedia*, por ejemplo, Aqueronte conduce a los muertos al inframundo. El río aparece como el paso a un reino al que los vivos no acceden, salvo en ocasiones excepcionales en que logran engañar a los dioses y al destino (p. 121).

En este sentido, el río, la imagen de la muerte y la constitución de un cuerpo ausente forman parte de arquetipos universales: estructuras simbólicas que reflejan dimensiones esenciales de la experiencia humana.

A ello se suma el contexto colombiano, donde los ríos han sido considerados como los más grandes cementerios, lo que genera una cercanía inmediata entre la obra y sus espectadores. La historiadora María Victoria Uribe (2018, p. 93) muestra cómo, en distintas épocas

de la violencia, arrojar cuerpos al río se convirtió en una práctica común para borrar las huellas de las personas y, con ellas, las del crimen. Esta práctica no solo se extendió, sino que se incorporó a las formas simbólicas con las que se representa el acontecimiento violento. Al aludir a esa realidad y presentar las imágenes de Erika Diettes bajo el título *Río abajo*, se construye una significación identificable en torno al fenómeno de la violencia, que fija la atención del espectador y lo guía a elaborar sentido: un hecho profusamente conocido cobra materialidad en una vivencia particular.

Desde esta comprensión, las imágenes de *Río abajo* contienen un campo complejo de significación: por una parte, refieren arquetipos ligados con la muerte y la ausencia; por otra, se insertan a la experiencia concreta de las víctimas del conflicto. Así, una estructura simbólica amplia se configura como una interpretación contextualizada de un fenómeno que interpela al espectador, orientándolo hacia una reflexión trenzada entre lo colectivo y lo particular.

Las imágenes, impresas en cristales y sostenidas por marcos de madera que las elevan desde el suelo, evocan la ausencia y el dolor de la pérdida. No obstante, es precisamente a partir de esta ausencia que se generan ejercicios de comprensión y procesos de construcción de memoria. La obra es también el resultado de un recorrido, una investigación y, al mismo tiempo, una reflexión sobre cómo la guerra ha transformado los ríos en los mayores cementerios del país, retomando el agua como un símbolo de la muerte. En palabras de Erika Diettes:

Río abajo fue una obra en la que, por primera vez, los familiares de los desaparecidos me prestaban una prenda que yo después fotografiaba en el agua bajo unas condiciones específicas en mi estudio de Bogotá. Esta obra es la que me abre realmente las puertas a este recorrido que vengo haciendo en *Relicarios* y al trabajo directo con los dolientes del conflicto armado. Porque *Río abajo* tiene como objetivo representar literalmente el concepto de que los ríos de Colombia son tumbas (citado en Cruz, 2016, pág. 35).

Imagen 1. *Río abajo*, No. 22



Fuente: Erika Diettes, *Río abajo*, obra (s. f.).

Imagen 2. *Río abajo*, No. 21



Fuente: Erika Diettes, *Río abajo*, obra (s. f.).

Al enfrentarse a la obra en exposiciones como la realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, en 2023, el espectador se encuentra ante fotografías de gran formato y carácter translúcido, cuyos cristales permiten el paso de la luz natural y otorgan distintos matices a lo representado. La iluminación y las dimensiones de las imágenes confrontan al observador, obligándolo a detenerse y a contemplar, lo cual es una forma de interpelación y focalización de la mirada. Como señala Didi-Huberman (1997), el objeto impone su presencia ante los ojos de quienes lo contemplan. La imagen invade el espacio, señalando la huella de lo que ha sido, convirtiéndose en un símbolo de memoria encarnada en los deudos. De este modo, interrumpe la mirada y sitúa al espectador ante un acontecimiento que lo invita a reflexionar sobre la tensión entre presencia y ausencia. En su forma, en el espacio que ocupa y el modo en el que construye la atención, la imagen funciona como un dispositivo educativo que interpela y atrapa al sujeto en un modo de ver y de comprender.

Las fotografías de la obra *Río abajo* aluden a la esencia de las imágenes dedicadas a los difuntos, en las cuales el cadáver testimonia la existencia de un cuerpo que, paradójicamente, ya no está presente. Se produce así una materialización de lo ausente, incluso cuando se trata de un desconocido, rasgo inherente a toda imagen. No obstante, en esta obra se conjugan elementos que orientan significados específicos: su configuración en el contexto de un país signado por la violencia, y el simbolismo del río como el mayor cementerio de Colombia. De este modo, la ausencia evocada inscribe el espacio de las víctimas. No se busca representar un rostro individual, sino hacer visible una muerte colectiva que, sin dejar de ser plural, se compone por cuerpos únicos.

Ahora bien, las prendas y los objetos personales presentes en esta obra, que inevitablemente remiten a una identidad, parecen flotar sobre el agua cristalina, apenas interrumpida por el reflejo de la luz. Las prendas adquieren ondulaciones y pliegues que evocan el movimiento pasivo del agua. La conexión entre la luz y las formas de los objetos modela una impresión de calma, aunque acompañada de un sentimiento de soledad. Así, la imagen, aunque alude a un objeto que refiere a alguien, también edifica un estado emocional. La obra busca capturar y congelar un sentimiento, suscitando algún tipo de afectación en el espectador.

El hecho de que se trate de pertenencias personales genera un campo de significación vinculado a la intimidad y la singularidad, pues estos objetos están impregnados de los gustos, oficios y modos de identificación de sus portadores. Esta percepción se refuerza con la variedad de elementos presentes en cada cristal. Cada imagen remite a un personaje, una historia, una vida, lo que sugiere la presencia de una alteridad y, al mismo tiempo, diversidad. Ello conduce a pensar en una multitud compuesta por historias únicas, donde el espectador encuentra elementos de reconocimiento e identificación. En este sentido, las imágenes abren un repertorio de significados que involucran al espectador no solo en el reconocerse, sino al identificarse con la ausencia, y con lo que ese otro ha sufrido. Este modo implicative constituye una educación de lo sensible, que dirige a la mirada hacia las formas en las que se encarna la violencia.

Las variaciones en la disposición de las pertenencias personales en cada cristal generan una sensación de continuidad y ruptura evocando un movimiento difícil de precisar. Esta variación, sin embargo, favorece la atención del espectador y provoca la fluctuación perceptiva que le permite reconocer tanto las diferencias en cada elemento como las relaciones entre ellos. De este modo, el espectador transita entre lo individual y lo colectivo, entre la singularidad y los elementos compartidos en cada historia reflejada en las imágenes.

Estas fotografías pueden entenderse, entonces, como una variación del retrato. A pesar de la ausencia de un rostro, las imágenes se construyen a partir de objetos de uso íntimo que contribuyen a la evocación de la historia de alguien. De este modo buscan rescatar, al igual que el retrato, a los sujetos silenciados del anonimato, devolviéndoles relevancia. Como lo señala Camila Loew (2007, p. 28), este tipo de representaciones se enfoca en dar visibilidad a las víctimas y a sus historias.

El retrato, para Allan Sekula (1986, p.8), posee una dualidad: es tanto honorífico como represivo, ya que no solo implica una presentación del yo, sino que también posiciona y categoriza a los individuos dentro de una estructura social específica, en este caso, las víctimas. Este enfoque es evidente en trabajos como los de Richard Avedon y se manifiesta también en la producción de Erika Diettes. Elementos

como la ropa, los zapatos y las gafas nos hablan de la existencia de alguien con características particulares: una persona definida por sus actividades, preferencias y pertenencias, lo que deja entrever la existencia de alguien anónimo.

Las imágenes de *Río abajo* sugieren detalles como la edad, la estatura o el estilo, que inevitablemente nos llevan a pensar en alguien ausente de quien solo quedan objetos. Estos elementos se convierten en símbolos de la experiencia de vida y la ausencia, reforzando la idea de que fueron prendas de las víctimas entregadas a la artista por sus familiares, quienes las atesoraban como reliquias. En este contexto, el espectador se ve impulsado a imaginar un rostro, a construir una historia insinuada por la imagen y a configurar escenarios, posibilidades y una familia. Así, la imagen remite a la dimensión del dolor que emana de su mera presencia, trabajando no solo con la materialidad del objeto, sino también con la imaginación que provoca, en un ejercicio de reflexión y aprehensión del acontecimiento.

Este modo de construir una forma de ver la violencia distancia, al menos en un primer momento, al espectador de cuestiones relacionadas con las causas, los actores, los responsables o, incluso, el tipo de víctimas y las épocas. Ello podría derivarse del énfasis en los detalles, la atención a la experiencia y la creación e imaginación de una historia. Este efecto performativo proviene del lugar que ocupa la memoria de lo sucedido, al dirigir al espectador hacia emociones vinculadas con el sentir de todos aquellos que han sido afectados.

El movimiento que evocan las imágenes en su conjunto colabora en la construcción de relaciones que configuran la percepción y establecen vínculos. En todas las exposiciones de *Río abajo*, el espectador debe transitar en medio de ellas con cierto cuidado. Como se mencionó en párrafos anteriores, las imágenes imponen su presencia, pero, al mismo tiempo, al ser de cristal, también remiten a la fragilidad. Así, el *flâneur* que deambula por las imágenes se distancia y las cuida, lo que evidencia una relación delicada y respetuosa con aquello que allí se alude. Esa relación es instaurada por la disposición misma de las imágenes, y revela una performatividad que incide en la configuración del cuerpo del espectador, que también es de la subjetividad.

El transeúnte puede observar las imágenes de soslayo, desde atrás, de frente o de lado, lo que genera un movimiento perceptivo constante que, sin embargo, nunca desvía el sentido central de la imagen: el dolor, la ausencia. Así, al estar inmerso en este mar de fijación y repetición, el espectador se ve instado a revivir, de un momento a otro, la misma historia, constituyendo una variedad de relaciones y motivos, enriquecidos además por el énfasis en la experiencia particular a la que remite cada imagen.

Desde esta perspectiva, estamos hablando de una exposición que propone una fijación del significado a través de diversos elementos que atraviesan no solo la visualidad, sino también la corporeidad de los individuos. Las imágenes afectan mediante una suerte de movimientos, la fluidez de los significados, su repetición, variación, fragmentación y confrontación con el cuerpo y la visualidad de los sujetos. Los significados se conectan entre una imagen y otra, posibilitando relaciones vinculadas al contexto del que emergen (la situación de violencia en Colombia) y su encarnación en los cuerpos, así como en universales como la muerte, la ausencia y el dolor, vividos por cada individuo en cuanto humano y cargado de historia. Tenemos una obra que expone y pretende situar al sujeto en la experiencia del otro como forma de comprender un acontecimiento histórico.

Los silencios: el movimiento de la imagen, la construcción de la memoria

La obra *Silencios* (2010) de Juan Manuel Echavarría, en colaboración con Fernando Grisalez, es -como lo describe el artista- el resultado de un viaje, un encuentro con la población rural desplazada y el hallazgo de más de cien escuelas abandonadas, principalmente en la región de Montes de María en Colombia, a causa del accionar del grupo paramilitar Héroes de los Montes María. Las fotografías de los pizarrones que conforman este trabajo se acompañan, en cada exhibición, de un mapa que señala tanto la ubicación de las escuelas como la cantidad de instituciones identificadas, tanto en la región como en el resto del país (imagen 3).

Imagen 3. Mapa del proyecto “Silencios”



Fuente: Echavarría y Grisalez (2025).

La sección inicial de la obra, en particular la visualidad del mapa, facilita un encuentro singular entre el espectador y aquello que se le presenta para observar. El número de escuelas señalado en el mapa alerta al espectador sobre la magnitud del fenómeno, mientras dirige la atención hacia una región específica del país, relegando las demás a un segundo plano. Esto contribuye, por un lado, a reflexionar sobre la posibilidad de la extensión del fenómeno más allá de esa región y, por otro, a reconocer la dimensión del acontecimiento violento concentrado en un área del territorio colombiano.

La representación visual plantea una lógica de comparación, pues el número de escuelas destacadas en la exposición no es un dato menor. Permite comprender la magnitud del fenómeno del desplazamiento forzado en relación con otras zonas del país, aunque el resto de Colombia no esté representado en la imagen. La relación entre lo que está presente y lo que falta en la visualidad invita a una reflexión sobre la violencia, las escuelas y su impacto en la región.

La imagen promueve, entonces, una comprensión de la magnitud del acontecimiento a través de dos aspectos: la relación entre lo visible y sugerido, y la representación gráfica que evidencia la concentración al señalar los lugares, el espacio y la enumeración de las escuelas. Desde esta perspectiva, no solo expone, sino que también sugiere e interpela un modo de entender el hecho. Esto ocurre porque la posibilidad de ver, a través del mapa, implica comprender, en medio de la complejidad del acontecimiento, la manera como este ocupa o constituye un territorio. El mapa sitúa al espectador en una posición desde la cual puede enfocar la mirada en la generalidad y en el modo en que se extiende y afecta una región: un lugar privilegiado que constituye un orden social y que, al mismo tiempo, le enseña a leer el acontecimiento, más allá de la simple visión biológica del ojo. Así, la imagen-mapa conduce a la educación de una mirada.

Luego de este primer acercamiento del espectador, la obra *Silencios* invita a recorrer las imágenes de numerosos pizarrones que, universalmente, representan la escuela, pero que en este caso aparecen en diferentes estados, acompañados de diversos elementos.

Es importante destacar que, históricamente, la escuela ha sido una construcción simbólica en Occidente. Se ha vinculado con la nación, el desarrollo, el progreso e incluso con la configuración de la idea de infancia. En muchas sociedades occidentales, la escuela se asocia al derecho a la educación, y su universalización se ha convertido en un ideal. Bajo esta lógica, personas de diversas regiones del mundo han pasado una parte significativa de su vida en la escuela, lo que la convierte en un referente fundamental para comprender las sociedades y, al mismo tiempo, en una institución emblemática en la formación de subjetividades y un punto central en la memoria de la experiencia individual.

Desde esta perspectiva, las imágenes de los pizarrones funcionan como un referente importante, pues forman parte del campo simbólico de los sujetos y posibilitan un tipo de identificación con la imagen. Esta identificación no solo permite reconocer una situación específica (la idea de una escuela abandonada, en desaparición), sino también vincularla con la propia historia de vida. Esto evidencia una forma de interpelación educativa de la imagen: confronta al sujeto con una

memoria social y con un significado que lo forma y lo implica en torno a las profundas huellas que deja el acontecimiento.

Así, las imágenes de los pizarrones guían la mirada hacia la escuela mediante la relación simbólica que encierran y la experiencia individual que proyectan. Esto añade una dimensión representativa anclada en lo personal y que sugiere la posibilidad de construir vínculos, estimular el pensamiento y generar nuevas conexiones. Desde esta perspectiva, el propósito de la imagen no muestra un pizarrón: invita a reflexionar sobre la idea de escuela y su relación con la memoria del espectador.

Muchas de las imágenes que componen la obra centran la atención en los pizarrones, sin mostrar la escuela en su totalidad. Como una sinécdoque, los pizarrones conducen a imaginar el conjunto de la escuela, pues simbólicamente parecen contener en sí mismos a toda la institución educativa. Además, las imágenes establecen conexiones con el espacio en el que los pizarrones están insertos, vínculos que generan un tipo particular de significado, caracterizado por una reorganización o actualización de la concepción misma del estado o la idea de escuela.

Imagen 4. “*Lo bonito es estar vivo*”



Fuente: Echavarría y Grisalez (2010). Fotografía, *Digital c-print*, 101×152 cm.

En “Lo bonito es estar vivo” (imagen 4) aparece una pizarra completamente verde con evidentes marcas de deterioro. Se aprecian

manchas de humedad, fisuras y una superficie desgastada, elementos que simbolizan el paso del tiempo. Los bordes de la fotografía coinciden con el pizarrón, lo que revela una construcción intencionada de la percepción, pues dichos límites no pueden ser definidos desde la visión biológica. El encuadre, en cuanto estrategia, dirige la atención hacia el contenido en el pizarrón y potencia su capacidad de interpelación simbólica, ubicando al espectador en un aspecto y lo sitúa en la dimensionalidad misma del acontecimiento. En este sentido, encuadrar la imagen supone construir un marco de interpretación, en este caso sobre un juicio de valor que apela a un principio de valor universal.

A su vez, la composición se ve interrumpida únicamente por las ramas de un árbol que aluden con claridad al entorno donde se encuentra la pizarra: un espacio natural como un bosque o una selva. Este elemento se refuerza con la ubicación previa indicada en el mapa al inicio de la lectura de la obra.

Desde esta perspectiva, la imagen -y lo que esta simboliza: su situación, su lugar en espacios rurales, las marcas del tiempo, el deterioro y su abandono- es traída al tiempo presente, confrontando al espectador. Es decir, la escuela, en su estado actual y los rastros que conserva, es presentada y puesta frente a quien se toma el tiempo de observarla. Esto sugiere una forma de conocimiento de una realidad específica: la percepción del pizarrón y su condición se convierten en un espacio de choque y confrontación con una realidad particular, lo que suscita una posible afectación en el espectador. Esto ocurre porque estos elementos evocan las huellas del pasado, lo que conduce a reconstruir o imaginar una historia.

Bajo esta lógica, la presentación del pizarrón es una invitación a contemplar una forma de ser de la escuela, sustraída de su espacio-tiempo original y traída al presente para ser pensada e imaginada. Estamos ante una imagen que no solo expone, sino que también despliega la tensión y la pregunta por lo que ha sido: lo que se le hizo a la escuela, lo que la llevó a esta condición. La imagen transita entre aquello que muestra y aquello que invita a imaginar. Esto significa dirigir la mirada del espectador: la escuela en medio de la violencia. Ello evidencia el modo en que la imagen construye una perspectiva, un modo de ver y acercarse a una forma de lo real.

En esta imagen, uno de los focos de la composición recae en el descubrimiento de la frase, casi borrada: “Lo bonito es estar vivo”. La expresión es un juicio valorativo, una opinión sobre un estado. Sin embargo, no es posible identificar en la frase a un enunciador específico, lo que sitúa al enunciado en la ambigüedad de ser el resultado de una construcción colectiva o individual, sin género, lo cual facilita una identificación con el espectador. Se trata, no obstante, de una valoración emitida por una voz simbólica, una enunciación que expresa un juicio humano sobre una experiencia que conecta con una apreciación sobre un universal: la vida.

La frase, como juicio valorativo, se entrelaza con la significación o el campo semántico que se ha construido en torno al pizarrón: por un lado, como símbolo de la escuela; pero, por otro, en las fisuras, con el deterioro, el aislamiento y la soledad que lo rodean -es decir, la escuela-, condiciones que también envuelven a la frase. Esto adquiere mayor relevancia si entendemos que el enunciado está en el centro: la voz subjetiva, la experiencia, se expresa desde el corazón de la pizarra, atravesado por la humedad, quebrado por las grietas y borrado por las manchas que cubren su superficie. La vida del enunciado, la experiencia hecha palabra, habita en el núcleo de lo que ocurre con el pizarrón y, por extensión, con la escuela.

La imagen establece una red de vínculos que conduce la mirada hacia una experiencia concreta, moldeada por diversos factores que la ubican en un contexto específico. La vivencia subjetiva, asociada a la historia de la escuela y al simbolismo que contiene, construye una percepción singular sobre eventos del pasado: algo que existió, que se desvanece y se encuentra en proceso de desaparición.

En este marco se configura una representación cargada de emoción, producto de los lazos que la imagen genera entre la identificación del espectador con un símbolo común, el mundo del pasado -aquello que fue- y su relación con el presente. Además, los elementos de la composición dirigen la mirada, interpelan y estimulan la imaginación, donde la vivencia personal y lo educativo adquieren un papel central en la interpretación de los objetos y en las percepciones que estos generan.

La obra estimula la imaginación mediante un ejercicio de identificación y localización, explorando la tensión entre memoria, ausencia

y presencia. Esta tensión se convierte en una invitación a reflexionar sobre un acontecimiento, a realizar un proceso de interpretación y resignificación orientado a la comprensión. De este modo, la imagen logra visibilizar un hecho a través de la sugerencia y de la afectación que provoca en el espectador, lo que crea una perspectiva y edifica una significación desde lo sensible.

Las imágenes que conforman la obra *Silencios* refuerzan no solo la idea de desaparición, sino también la de desplazamiento de la escuela, de lo educativo y, en consecuencia, de los sujetos. En varias fotografías aparece un conjunto de objetos que contrastan de manera profunda con lo que, en principio, podría pertenecer a una escuela. Aunque en apariencia no guardan una relación directa entre sí, suscitan una tensión que, precisamente, define su vínculo y su significado. Esta conexión evoca y construye la noción de desplazamiento, y convierte a la imagen en una metáfora del mundo conflictivo en el cual está inmersa y del impacto que este ha tenido en la institución escolar.

Imagen 5. “Silencio azul”



Fuente: Echavarría y Grisalez (2011). Fotografía, *Digital c-print*, 101×152 cm.

Un ejemplo claro de esta lógica se puede observar en la fotografía titulada “Silencio azul” (imagen 5). El pizarrón está ubicado en el centro de la composición, pero al fondo de lo que parece ser una

habitación, dentro de una estructura que en algún momento pudo haber sido la escuela. Sin embargo, los elementos presentes en el espacio -una cama a la izquierda con un cubrelecho azul, ropa colgada, un tanque de agua, una maleta para ropa de bebé, utensilios de cocina, mesas y ollas, todos dispuestos contra las paredes del salón- ocupan el lugar, revelando la identidad de sus nuevos habitantes y tensando el significado que emana del pizarrón, así como el de la propia arquitectura del espacio. Aun así, el pizarrón permanece allí, parcialmente oculto, como un testigo silencioso de lo que alguna vez fue, y como parte de su transformación. Desde esta perspectiva, los objetos que llenan el lugar remiten al presente y a los sujetos que lo habitan, mientras que el pizarrón, marcado por el paso del tiempo, parece desvanecerse. Cada elemento alude a una reorganización del espacio, aunque el hecho de dejar un área amplia en el centro parece evocar lo que, en otro momento, fue una configuración más cercana a lo escolar.

Esta configuración de la tensión en el trabajo fotográfico lleva al espectador a ver, no solo una imagen de un acontecimiento, sino a presenciar la transformación de lo escolar, a reconocer vestigios e identificar los efectos de la violencia, sin que exista un agente; tan solo lo que queda de lo que alguna vez fue. Es en este sentido que la imagen educa sobre un modo de ver, de comprender, pues no se trata de la fotografía como un reflejo, sino de lo que permite ver e imaginar sobre el mundo y sobre lo que ha sido.

Imagen 6. “La O”



Fuente: Echavarría y Grisalez (2010). Fotografía, Digital c-print, 101×152 cm.

Una imagen con una configuración particular es la titulada *La O* (imagen 6). En ella, el ejercicio perceptivo se enfoca en la concentración de la mirada sobre una parte del pizarrón y en la pared que lo sostiene. Esta última está marcada por manchas de humedad y hongos, además de presentar eflorescencias: manchas blancas o grises producidas por sales que emergen debido a la humedad, elementos que remiten al paso del tiempo y al abandono.

Fuera del pizarrón, en un amplio sector de la pared, se pueden observar las vocales en colores y en letra cursiva. El ordenamiento de la imagen, junto con la continuidad entre el pizarrón y las letras, contribuye a construir una idea de desplazamiento, como si las vocales hubiesen salido de su lugar natural, el pizarrón. Este efecto se logra mediante la focalización visual en una sección del pizarrón, dejando expuesta para la percepción una porción mucho mayor de la pared, mientras solo se muestra una parte rectangular del pizarrón que parece adentrarse en la imagen, configurando así una sensación de movimiento, reforzada por la continuidad de las letras que casi alcanzan el otro extremo de la composición.

A esta idea de desplazamiento se suma la desaparición de la O, lo cual resulta evidente por el orden tradicional de la pronunciación

de las vocales. Además, las manchas de pintura blanca que parecen intentar borrar o esconder algo contribuyen a pensar en la manera en que lo escolar, junto con su actividad y sus protagonistas, va desvaneciéndose, efecto de condiciones adversas, de la desolación y del abandono.

Así, la imagen construye una idea de escuela y de su existencia en medio de la violencia, mediante la creación de vínculos, los efectos de un modo de observar y la representación metafórica. Si comprendemos esta representación como la sustitución de un significante por otro, es decir, como la generación de sentido mediante la articulación de diversas relaciones, estamos frente a un tipo de construcción que produce significado e identificación (Lacan, 1984). En este contexto, la imagen interpela de manera profunda, pues el espectador se ve impulsado a transitar entre lo familiar y las nuevas conexiones, entre el impacto emocional y lo cotidiano, entre su memoria personal y la memoria colectiva que la imagen evoca y trae al presente.


A modo de cierre

Las imágenes de los pizarrones en las obras del proyecto *Silencios* de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisalez, al igual que las prendas en *Río abajo* de Erika Diettes, evidencian el desplazamiento y la desaparición, abordando los hechos de violencia desde la experiencia vivida por los sujetos, así como desde los sentidos y afectos que estos adquieren. La configuración de la imagen busca, mediante diversas estrategias, que el espectador reflexione sobre estos fenómenos, no desde las causas políticas o económicas, sino desde el dolor, la tragedia y las vivencias personales. Se propone un acercamiento al mundo vivido a través de una serie de configuraciones simbólicas y visuales que insinúan y conducen a la creación de vínculos y a la comprensión del otro. De esta manera, se accede al acontecimiento violento en sus distintas dimensiones, partiendo de la vivencia del otro y del reconocimiento de la alteridad.

Este reconocimiento, en una condición específica, se plantea como una oportunidad que brindan las imágenes para encontrar elementos de identificación y dispositivos de memoria, a través de los cuales los individuos se ven reflejados. En este proceso, se enfrentan

con lo extraño como parte de su propia experiencia, facilitando el movimiento del pensamiento. Las imágenes, por más realistas que parezcan, no imponen una única interpretación; en cambio, invitan a imaginar desde una perspectiva particular, a moverse entre diversos elementos y a recordar desde un lugar único. La fotografía se convierte en una imagen del mundo, no de una realidad objetiva; invita a explorar la construcción de sentido, evitando una simple representación y, en su lugar, generando nuevos significados.

Quizás por ello, estas imágenes se convierten en espacios donde comienzan y terminan historias, aportando a la memoria de la violencia en cuanto fenómeno que atraviesa vidas, más que a la de un hecho aislado. Su capacidad para concitar una mirada particular, construir sentido y evocar el fenómeno permite afirmar que la imagen educa, al mismo tiempo que plantea posicionamientos, invitando al sujeto a imaginar y a construir significación, lo que entrañaría un proceso de formación, en tanto la imagen se convierte en un dispositivo que conlleva un movimiento en el sujeto. Esto se debe a que dichas imágenes proponen nuevas formas de mirar al pasado, superando los modos tradicionales de narrar hechos atroces.

Estas representaciones desarticulan la comodidad de una mirada pasiva y fomentan la construcción de posturas críticas frente a los horrores del pasado. Al visibilizar los hechos traumáticos, abren rutas para reflexionar, comprender y educar sobre nuestra historia violenta desde lo emocional, la inquietud y la imaginación, en lugar de limitarse a una simple transmisión de datos. Así, la imagen colabora en la constitución de sentidos que superan la representación y refieren nuevas maneras de interpretar y resignificar nuestra memoria colectiva 

Referencias

- Alzate Montes, C. M. (2014). *Religiosidad e imagen. Aproximaciones a la colección de arte colonial de la Orden de Predicadores de Colombia*. Universidad Santo Tomás.
- Arendt, H. (1979). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (C. Ribalta, Trad.). Lumen.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE.

- Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (J. Sala-Sanahuja, Trad.). Gustavo Gili.
- Benjamin, W. (1974). Pequeña historia de la fotografía. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 15-41; J. Aguirre, Trad.). Taurus.
- Borja Gómez, J. H. (2010). La pintura colonial y el control de los sentidos. *Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 58-67. <https://n9.cl/qfjb9>.
- Borja, J. H. (2012). *Pintura y cultura barroca en la Nueva Granada. Los discursos sobre el cuerpo*. Alcaldía de Bogotá; Fundación Gilberto Alzate Avendaño.
- Butler, J. (2010). *Frames of War. When Is Life Grievable?* Verso.
- Crary, J. (2008). *Técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX* (F. LÓPEZ GARCÍA, TRAD.). CENDEAC.
- Cruz, H. (2016). Erika Diettes y el arte de encontrar belleza en el dolor. *El País*. <https://n9.cl/4ds6r>.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira* (H. Pons, Trad.). Manantial.
- Diettes, E. (s. f.). *Río abajo, obra*. <https://erikadiettes.com/rioabajooobra>.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193. <https://n9.cl/fcfrh>.
- Echavarría, J. M. y Grisalez, F. (2025). *Silencios*. [Proyecto artístico. Mapa y fotografías anexas]. <https://jmechavarria.com/en/work/silencios/>.
- Foster, H. (Ed.) (1988). *Vision and Visuality*. Bay Press.
- Herrera, M. y Torres, A. (2023). El río como teatro de la memoria. Violencia política y expresiones estético-artísticas. En V. Olaya, F. Urrego y K. Díaz (Eds.), *Visualidades y memorias de la violencia política. Perspectivas estéticas desde América Latina* (pp. 117-126). Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital.
- Lacan, J. (1984). *El seminario. Libro 3. Las psicosis (1955-1956)* (J. L. Delmont-Mauri y D. S. Rabinovich, Trans.). Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* (F. Gimeno Cervantes, Trad.). Paidós.

- Loew, C. (2007). Portraits of presence: Excavating traumatic identity in contemporary Catalan testimonies. En F. Guerin & R. Hallas (Eds.), *The Image and the Witness. Trauma, Memory and Visual Culture* (pp. 23-36). Columbia University Press.
- Olaya Gualteros, D. V. (2024). *Fotografía, violencia política y formación de la mirada*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://n9.cl/d8u1b>.
- Plessner, H. (1970). *Laughing and Crying. A Study of the Limits of Human Behavior* (J. Spencer Churchill & M. Grene, Trans.). Northwestern University Press.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://n9.cl/n447a>.
- Sekula, A. (1986). The Body and the Archive. *October*, (39), 3-64. <https://n9.cl/21ivm>.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás* (A. Major, Trad.). Alfaguara.
- Uribe Alarcón, M. V. (2018). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Universidad de los Andes.