

PROFESOR@S en el MUSEO

Una experiencia
de empoderamiento desde
el enfoque de género



dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE



MUSEO
NACIONAL
BELLAS
ARTES

PROFESOR@S en el MUSEO

Una experiencia
de empoderamiento desde
el enfoque de género

ÍNDICE



Proceso de Escucha individual
realizada en la Tercera
Sesión del curso.

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| Ángel Cabeza Monteiro Roberto Farriol Gispert | |
| PRÓLOGO | 11 |
| Natalia Portuguese Coronel | |
| CAPÍTULO I | 17 |
| CURSO E INVESTIGACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES | |
| Graciela Echiburu Belletti Yocelyn Valdebenito Carrasco | |
| CAPÍTULO II | 35 |
| MEDIACIÓN ARTÍSTICA COMO PEDAGOGÍA PARA LA AUTONOMÍA, EL DIÁLOGO Y LA COLABORACIÓN | |
| Gonzalo Bustamante Rojas | |
| CAPÍTULO III | 75 |
| CRONOLOGÍA DEL PROCESO | |
| Equipo de Mediación y Educación MNBA | |
| CAPÍTULO IV | 107 |
| CATEGORÍAS EMERGENTES: CUERPO, ALTERIDAD Y EMPODERAMIENTO | |
| Yocelyn Valdebenito Carrasco | |
| EPÍLOGO | 151 |
| LA EXPERIENCIA DE LECTURA DE OBRAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO | |
| Olga Grau Duhart | |
| BIBLIOGRAFÍA | 169 |

PRESENTACIÓN



Profesores y profesoras durante la primera sesión de Aula y Museo

Ángel Cabeza Monteiro

Director Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos
Vicepresidente Ejecutivo del Consejo de Monumentos Nacionales

La presente publicación constituye un aporte a la misión que la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (Dibam) se ha propuesto a través de su Programa Equidad de Género implementado a partir de 2002. Es así como el área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) llevó a cabo un proyecto consistente en un curso-taller para docentes y una investigación-acción, que hacen eco de los lineamientos de nuestra institución, los que paulatina y sistemáticamente han contribuido a tensionar las categorías binarias de la división del mundo, visibilizando formas alternativas de construcción de identidades y aportando a la generación de conocimiento a través de una metodología que integra a las comunidades en la construcción del patrimonio.

En un esfuerzo más por evidenciar y transformar los discursos oficiales que perpetúan desigualdades y naturalizan las representaciones históricas, se llevó a cabo un proyecto sin precedentes en la historia del Museo, puesto que a través de una visión crítica centrada en la participación y el diálogo como estrategia pedagógica, se revisó su colección a partir de la mirada de un público cuya labor incide directamente en la puesta en valor de nuestro patrimonio: los y las docentes.

Con esta iniciativa se instaló en ellos y ellas la noción de que las entidades encargadas de resguardar el acervo de nuestra nación, no solo funcionan como un contenedor, sino que como espacios de encuentro en el que se activan testimonios del pasado y del presente. Asimismo se familiarizaron y empoderaron del patrimonio que los une, replanteándose autocríticamente su labor en lo relativo a sus respectivas asignaturas y a los objetivos transversales del currículum.

Por otro lado, la recopilación de lo sucedido en el curso y la redacción de este libro significó una oportunidad para reflexionar y confrontar la temática de la educación en museos y una perspectiva ya instalada en nuestro país: la mediación cultural y artística a la luz de una experiencia concreta, lo que significa un valioso aporte para contextualización de teorías y visiones que provienen de otras realidades, la mayoría lejanas o que según algunos enfoques nos sitúan en la periferia.

Finalmente, es necesario agradecer y felicitar a todos y todas las personas que trabajaron para que este proyecto concluyera con éxito, principalmente a los profesores y las profesoras sin cuya participación esta iniciativa no habría sido posible.

Roberto Farriol Gispert **Director Museo Nacional de Bellas Artes**

En el contexto de la reciente conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) presenta el libro *Profesor@s en el museo. Una experiencia de empoderamiento desde el enfoque de género*, recalcando su interés en este tipo de problemáticas sociales. Esta publicación es fruto de una investigación-acción realizada en 2014 por el equipo de Mediación y Educación del MNBA, en el marco de su relación constante con educadores y educadoras, constituyendo una iniciativa sin antecedentes en la historia de esta institución.

El espacio utilizado para el desarrollo de la investigación-acción fue el curso-taller *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*, en el que a partir de la muestra (en) permanente (revisión) de la colección *Arte en Chile: 3 miradas*, se propició un diálogo valioso que hizo aflorar un extenso universo interpretativo, proveniente de las experiencias y visiones de cada participante. En el curso-taller se reflexionó y debatió con la aspiración de utilizar esta experiencia como un vehículo transformador y generador de conciencia en torno al enfoque de género. Asimismo, se propusieron planteamientos didácticos y se compartieron metodologías con el fin de aportar a la enseñanza de las artes visuales en los ámbitos de la educación formal y no formal.

Esta investigación-acción, cuyo foco se centró en lo cualitativo, abordó específicamente el complejo mundo de las identidades, a partir de la puesta en común de las subjetividades, elemento imprescindible en el diálogo fundamentado en la apreciación personal de las obras de arte. Por esta razón, la estrecha relación con los y las docentes involucrados/as constituye una gran

riqueza y motivación para la realización de este proyecto, siendo fundamental su apertura y confianza en el proceso de compartir su mirada, empleando como referencia una de las propuestas curatoriales más complejas realizadas en la colección MNBA.

Entre otros aspectos, los y las participantes problematizaron en torno a las identidades sexuales diversas; las normas y gustos instalados para la representación del cuerpo; los roles del hombre y la mujer en la actualidad; la lucha por la emancipación femenina desde lo cotidiano; y los desafíos que enfrentan profesores y profesoras con respecto al enfoque de género en las aulas. A partir de este amplio campo temático se instaló un diálogo cuya finalidad fue contribuir a una mayor igualdad y diversidad en la sociedad actual. Así, en concordancia con el Programa de Equidad de Género de la Subdirección de Planificación y Presupuestos de la Dirección de la Biblioteca, Archivos y Museos (Dibam), que apoyó este proyecto, se abordó una de las problemáticas más significativas que surgen en el contexto de la educación escolar, cuya profundidad y extensión influye transversalmente en todos los niveles y disciplinas de la enseñanza en nuestro país.

Corresponde felicitar y agradecer al equipo de Mediación y Educación del MNBA que hizo posible este proyecto: Gonzalo Bustamante, María José Cuello, Graciela Echiburú, Paula Fiamma, Natalia Portugueis y Yocelyn Valdebenito. Conjuntamente, agradezco la asesoría de la destacada académica Olga Grau, así como a cada uno/a de los y las docentes que participaron desinteresadamente, sin ellos y ellas este proyecto no se habría realizado. Esperamos mantener por siempre este valioso vínculo de amistad y reciprocidad.



PRÓLOGO

CURSO AULA Y MUSEO E INVESTIGACIÓN DE GÉNERO: ENFOQUE Y CARACTERÍSTICAS

*Natalia Portugueseis Coronel

El Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago de Chile (MNBA), conocido como el principal centro de exhibición de artes visuales del país, cuenta con una colección que bordea las 5.800 obras y con un promedio anual de 294.200 visitantes (década 2005-2014). Cifras que dan cuenta de sus dimensiones generales, pero que no describen de forma cualitativa lo que sucede en sus salas cuando cada visitante entra en contacto con las obras de arte. Es en este punto donde esta publicación se detiene, en una de las experiencias que se desarrollan en el Museo, con el foco puesto en la relación de las personas con el patrimonio artístico nacional.

Durante las últimas décadas en forma progresiva los museos alrededor del mundo se han abierto al diálogo e interacción con las comunidades de las que forman parte, cambiando el paradigma bajo el cual nacieron, de instituciones -creadas en el marco de la Ilustración- para la educación a través de contenidos “canonizados” con ese fin, a constituirse como espacios que sitúan a sus colecciones como elementos facilitadores y promotores en la construcción de conocimientos por parte de las personas que hacen uso de ellos. En este contexto, el patrimonio cobra un sentido y valor que trasciende

* Coordinadora de Mediación y Educación MNBA. Licenciada en Arte con mención en Grabado, Universidad de Chile. Candidata a Magister en Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile.

Docentes dialogando en grupos durante la realización del curso *Aula y Museo*.

sus roles históricos e identitarios, posicionándose como un actor más en la contingencia social contemporánea.

En este panorama cabe la pregunta por el papel social y político que juegan los museos como instituciones encargadas de la conservación, estudio y difusión del patrimonio, y en particular el rol que tiene y potencialmente puede llegar a tener el MNBA. La respuesta recae en gran medida en la importancia que el Estado chileno le otorgue a los museos en el marco de la construcción de su institucionalidad cultural y por supuesto también de la visión, profesionalización y planificación estratégica que las diversas direcciones vayan imprimiendo en cada museo. Ante estos grandes marcos de acción cabe detenerse en aquellos actores que -en menor medida- también inciden en el devenir del posicionamiento del patrimonio como factor relevante en la construcción social contemporánea. El presente proyecto está protagonizado -precisamente- por pequeños actores, quienes desde las bases y la praxis contribuyen a los cambios de paradigmas, que no pueden ser obviados y que progresivamente van incidendo en la instalación de visiones, necesidades y formas de uso y apropiación del patrimonio. Estos actores son las personas que trabajan creando alternativas de aproximación y las personas que participan de estas instancias.

Junto con este cambio de paradigma en el rol de los museos, también se han transformado los quehaceres de quienes trabajan en ellos. Los y las educadores/as de museos han tenido un significativo giro en sus tareas, perfiles y campos de acción, dado que la función de enseñanza de contenidos oficiales ha cedido terreno a la apertura a un sinfín de metodologías y prácticas que buscan -sin desmedro de los contenidos- conectar a las personas con el patrimonio, al mismo tiempo que poner en valor, analizar, cuestionar y resignificarle desde la contemporaneidad. Inclusive los espacios que tradicionalmente se destinaban a los departamentos educativos, para hacer talleres o apoyar con tareas escolares, hoy se están convirtiendo paulatinamente en lugares destinados a la participación, como reductos mediante los cuales la comunidad se hace visible dentro del museo. En palabras Javier Rodrigo “*Las experiencias educativas dan lugar a un notable cambio en el uso del departamento educativo: no se trata de un espacio destinado a taller, sino de un espacio como centro expositivo y de creación de manifestaciones artísticas que involucran al público y requieren de su participación*”¹.

¹ Rodrigo, Javier. “Introducción”. *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Ed. C. Lidón Beltrán. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005, p. 27.

El proceso de cambio que han experimentado los museos, que ha avanzado de la mano con la profesionalización del perfil de los/las educadores/as de museos y la transformación de los antiguos departamentos educativos, ha tenido un desarrollo orgánico a nivel nacional, en el que las instituciones y políticas públicas han estado abiertas a escuchar y observar los fenómenos producidos desde los/las usuarios/as, quienes poco a poco han reclamado un espacio de uso y participación en relación a su herencia cultural. Este desarrollo, que en muchos puntos es sincrónico a la corriente internacional en la materia, tiene justamente en ese carácter orgánico un valor que, en particular en la experiencia del equipo de Mediación y Educación del MNBA ha sido fundamental y enriquecedor. El mejor ejemplo de esto lo constituye la relación construida durante la última década con la comunidad docente. Esta se inició a partir de la determinación de quienes trabajaban en el MNBA en ese entonces de convertir a los y las docentes en sus cómplices y pares al momento de usar el museo como parte de sus programas escolares, objetivo que se materializó en un principio a través de un seminario anual para docentes de artes visuales, y que posteriormente se ha complementado con cursos y talleres pensados en profesionales de todas las asignaturas, cosa que también habla de este progresivo cambio de paradigma.

En este contexto, *Profesor@s en el Museo* es un libro que da cuenta de una iniciativa muy acotada, pero que al mismo tiempo abarca muchos de los aspectos anteriormente mencionados. Esta publicación relata y analiza la experiencia del curso para docentes *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales* y de la investigación-acción que estuvo asociada a la realización de éste. Los y las protagonistas aquí son profesores y profesoras de diferentes asignaturas (con una fuerte presencia de las artes visuales) junto a un grupo de profesionales del equipo de Mediación y Educación del MNBA, además de algunos/as especialistas externos. Esta instancia, acotada en el tiempo, con un grupo de participantes que bordeó las cuarenta personas, tuvo un positivo e importante impacto en quienes fueron parte de ella, y a través de esta publicación, se espera que llegue a muchas más personas, en busca de propiciar y fomentar las reflexiones y debates en torno a las prácticas de educación en museos y sus posibles alcances.

Para que este proyecto se materializara, fue necesaria la unión de múltiples factores: para empezar, aquel que se mencionó anteriormente como el marco general, las instituciones y el Estado -en este caso el Museo Nacional de Bellas Artes y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam)- que acogieron a un proyecto de esta naturaleza. Esto fue posible en gran medida por el apoyo

del Programa de Equidad de Género, de la Subdirección de Planificación y Presupuesto de la Dibam, quienes financiaron dos importantes ítems del proyecto: los/as profesionales de apoyo externo para la investigación-acción y posteriormente la impresión de esta publicación, y por supuesto por el MNBA que destinó recursos humanos y que a través de su equipo de Mediación y Educación generó el proyecto.

Como se mencionó anteriormente, fueron los actores más pequeños, quienes dieron forma y contenido a este proyecto, y quienes aportan generando cambios desde las bases. Fue absolutamente fundamental desde lo cualitativo, la participación de los y las integrantes del equipo de Mediación y Educación, quienes respondiendo a esta profesionalización de su rubro, poseen entre sí diferentes competencias, especialidades y por sobre todo visiones de las posibles formas de abordar su quehacer, queriendo siempre llevarlo más allá de donde se encuentra, ampliarlo, profundizarlo, y por supuesto, cuestionarlo. Dando cuenta -a través de la praxis- de los desafíos que la práctica de la educación museal hoy conlleva. Desafíos que dicen de la capacidad de generar y aceptar cambios permanentemente, de ser flexibles y permeables en su práctica profesional, y de no dormirse en la comodidad de una iniciativa bien hecha y aceptada por el público. Pero la práctica de estos profesionales no se reduce sólo a sus capacidades en torno a su ejercicio diario, sino que requiere de la participación de la comunidad, sin ésta no tiene objeto todo su trabajo. Son las personas que usan el Museo, y en este caso los/las docentes que asisten a los cursos, quienes permiten que el patrimonio cobre un sentido en la contingencia, y cuyas intervenciones, diálogos y aportes, transforman humilde y significativamente el -ya mencionado- rol del Museo hoy.

Profesor@s en el Museo

Este proyecto constituye un hito para el MNBA y en particular para su equipo de Mediación y Educación, ya que se trata de la primera vez que el Museo publica una experiencia del ámbito educativo. Además, no sólo es este libro, sino también el hecho de haber tenido la posibilidad de llevar a cabo una investigación en torno a las propias prácticas, lo que aporta novedad.

A lo largo de los cuatro capítulos es posible apreciar -progresivamente- el proceso del curso *Aula y Museo*, y palpar sus características e imaginar su posible impacto. En ellos también se podrá notar un factor que constituye

valor en el ejercicio diario del equipo de Mediación y Educación: los diferentes enfoques y posturas en torno al ejercicio de la educación museal.

Si bien en este proyecto están muy bien definidas las metodologías utilizadas y el marco conceptual en que se desarrollan, es importante entenderlas como una materia abierta a la permanente discusión, que pueden ser de gran utilidad para ciertos propósitos y en muchas de las prácticas diarias, pero que de necesitarse otras, para otro tipo de actividades y/o públicos, no habrá problema en implementarlas. Quizás una necesidad que instancias como esta plantean es la de tomar posición, sin embargo, en un contexto en permanente cambio, las líneas de trabajo deben servir para marcar una ruta, pero no deben jugar un rol paralizante, que a la larga se imponga como un absoluto, muy similar a la operación que mediante el concepto de museo nos llega desde la tradición.

Enfoque de género

Por último, cabe señalar un factor muy importante que está presente a lo largo de todo este proyecto: el enfoque de género. Si bien cuando se generan actividades con los distintos tipos de públicos, un aspecto que se repite permanentemente es la necesidad de expresar las propias ideas y compartir la postura que se tiene en torno a temas que nos afectan como sociedad como el poder, la justicia, la diversidad, la desigualdad y el género, en este proyecto no se dejó abierto a que se decidiera desde los/las participantes cuál sería el tema transversal.

El presente es un proyecto que buscó intencionar una mirada en torno a uno sólo de estos tópicos, y explorar así, las nociones, percepciones y prejuicios, que los/las protagonistas del curso tenían respecto al tema. Instalando importantes reflexiones, que como podrán apreciar más adelante, sirvieron para que este grupo de docentes reflexionasen sobre aquellos modelos que no sabían que reproducían, y al mismo tiempo se abrieran a leer una colección patrimonial (o hacer conscientes las lecturas que ya hacían), desde una de las múltiples miradas con que se puede abordar.

Cabe destacar que el trabajo se hizo sobre tres curatorías de la colección del MNBA, realizadas por hombres y sin intención de abordar el género como una problemática en particular. Aspecto que sitúa la experiencia en un contexto similar -y que también da cuenta- al de nuestra sociedad, aún en exceso patriarcal.

CAPÍTULO I



Proceso de Escucha individual durante el curso *Aula y Museo*.

CURSO E INVESTIGACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES

***Graciela Echiburu Belletti**

****Yocelyn Valdevenito Carrasco**

Presentación

En 2014, el área de Mediación y Educación del MNBA realizó dos temporadas de cursos gratuitos, dirigidos a adultos mayores, público general y docentes. En este contexto, durante la segunda temporada, se llevó a cabo el curso-taller *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*, diseñado especialmente para profesores y profesoras de todas las asignaturas. Este curso de cinco sesiones, tuvo lugar en las salas de exhibición y en la sala de Mediación del Museo, los miércoles de 19:00 a 21:00 horas, entre el 6 de agosto y el 3 de septiembre.

Aula y Museo, planteado desde lo general a lo específico, buscó generar reflexión en torno a los imaginarios sociales que cada persona acarrea, identificados a través de las imágenes de las obras de la Colección del MNBA, para luego, desarrollar con mayor profundidad uno solo: el género.

* Profesional del equipo de Mediación y Educación MNBA. Profesora de Artes Plásticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Candidata a Magíster en Educación con mención en Gestión, UMCE.

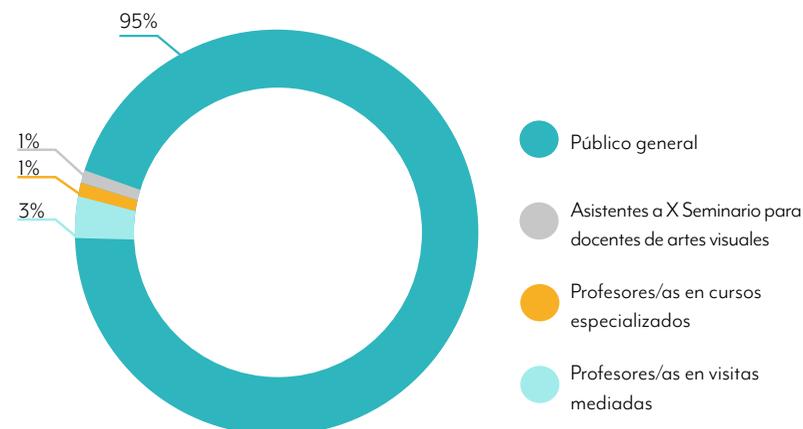
** Profesional del equipo de Mediación y Educación MNBA. Profesora de Artes Visuales y Licenciada en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Candidata a Magíster en Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile.

En forma paralela y vinculada al curso se realizó una investigación-acción cuyo fin fue revisar y reflexionar sobre las prácticas educativas y de mediación que se están llevando a cabo en el Museo. Analizando en particular el trabajo colaborativo entre los/las docentes y el equipo de Mediación y Educación en el marco del curso, los imaginarios sociales de género emergentes y los contextos de aula de los/las participantes, con el fin de crear nuevas prácticas didácticas.

La intención de trabajar en torno a los imaginarios de género que pudiesen manifestarse en la historia visual chilena, tiene su razón en dos puntos: la constante lectura del tema por parte de los/las visitantes -ya sea que esté de forma explícita en las obras o no-, y la preocupación del Estado por hacerse parte y cargo de este tema como una prioridad en materia de educación y cultura, a través de sus instituciones, en este caso la Dibam, por medio del Programa de Equidad de Género y el Museo Nacional de Bellas Artes.

Previo a detenerse en los/las protagonistas del proyecto y particularmente en los y las docentes, es importante para comprender el contexto en que surge *Aula y Museo* conocer cuántos profesores y profesoras participan de las actividades desarrolladas por Mediación y Educación. A continuación, en la figura 1 se presenta un gráfico que ilustra el porcentaje de participación docente dentro del total de público atendido por Mediación y Educación durante el 2014, subdividido en las actividades específicas para este segmento.

Figura 1 Público participante en actividades Mediación y Educación MNBA 2014



¿Quiénes protagonizaron este proyecto?

Este proyecto, que comprendió un curso-taller y una investigación-acción tuvo como protagonistas a diferentes profesionales. Por una parte participaron los/las docentes que asistieron al curso, y por otra el equipo de Mediación y Educación del MNBA, representado por tres de sus integrantes; además de tres sociólogos/as y de una académica y filósofa, especialista en género.

Los/las profesionales del equipo de Mediación y Educación que diseñaron y llevaron a cabo el curso y la investigación fueron: Yocelyn Valdebenito, profesora de Artes Visuales y candidata a magíster en teoría e Historia del Arte; Graciela Echiburru, profesora de Artes Plásticas y candidata a magíster en Educación; y Gonzalo Bustamante, licenciado en Artes Plásticas con mención en Grabado, profesor de Artes Plásticas y magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. El equipo de sociólogos/as, integrado por Bárbara Chávez, Omar Cortés y Juan Morel, se incorporó al curso en la segunda sesión, y fue responsable de la elaboración de tres informes fundamentales para el desarrollo de la investigación, a través del registro, sistematización y análisis de cada sesión. Para efectos de este libro, en adelante se denominará como “equipo de investigación” a los/las profesionales de Mediación y Educación del Museo y a los/las sociólogos/as recién descritos.

Desde el ámbito académico, la investigadora y filósofa especialista en temáticas de género, Olga Grau, se involucró en el proceso como asesora, participando en reuniones de trabajo con el equipo de Mediación y Educación y en la revisión de las estrategias metodológicas utilizadas en el curso a partir de los registros de cada una de las sesiones de trabajo (transcripciones de grabaciones, observaciones, material desarrollado por el grupo de docentes).

Mención especial merecen los/las 35 profesores y profesoras (31 mujeres y 4 hombres) que participaron en el curso *Aula y Museo*, ya que se trata de los/las protagonistas del proyecto. Sus observaciones, testimonios y propuestas, manifestados a partir de la apreciación y análisis tanto individual como grupal, de las obras de la muestra *Arte en Chile: 3 miradas*, fueron fundamentales para el desarrollo de este proyecto.

Profesores y profesoras participantes

Resulta clave conocer a los/las docentes participantes, ya que referirse a ellos y ellas de modo general puede inducir a errores y caracterizaciones estereotipadas asociadas a la crítica al gremio, que desvirtuarían la comprensión del proyecto.

Lo primero a señalar es una característica común que comparte este grupo de docentes: su alto grado de motivación por adquirir nuevas experiencias y conocimientos que enriquezcan su quehacer profesional y su vida personal. Son personas que buscan herramientas que les permitan flexibilizar y modificar sus estrategias pedagógicas para lograr con mayor asertividad sus objetivos para el aula. Poseen determinación para transformar sus rutinas laborales e incorporar nuevos elementos y espacios a los procesos de formación que lideran, complementando y enriqueciendo el ámbito de la educación formal con su vinculación al de la educación no formal¹.

Otro aspecto importante a considerar, es que la convocatoria para *Aula y Museo* fue abierta y gratuita. Desde el MNBA se difundió por medios de prensa, redes sociales y en la base de datos de docentes que visitan el Museo, procurando llegar a la mayor cantidad de personas posible. El único requisito fue ser profesor o profesora, ya que el foco del curso estaría en abrir el diálogo desde una base común y desarrollar didácticas aplicables al aula.

Si bien la invitación fue realizada a docentes de todas las especialidades, la presencia de profesores y profesoras de artes visuales fue siempre mayor, ya que se trata de visitantes asiduos del MNBA, que participan regularmente de las actividades que el Museo ofrece. También participaron profesores/as de Historia, Lenguaje y Teatro.

El grupo, que promediaba los 39 años, estuvo compuesto por profesionales que ejercen mayoritariamente en el contexto de la educación formal en colegios, con un predominio de quienes lo hacen en educación media y segundo ciclo básico. Como casos excepcionales, cabe mencionar el de un profesor que desarrolla labores en el ámbito de formación en la Escuela de Gendarmería de Chile;

¹ Es significativo señalar que la mayoría de los/las participantes asisten regularmente a cursos, talleres y seminarios, en instituciones culturales y universidades, entre otros. Diez de ellos/as señalaron haber participado anteriormente en cursos, charlas o seminarios en el MNBA, tres de ellos/as indicaron que no asisten con la frecuencia que desearían principalmente porque carecen de tiempo. En *Entrevista Aula y Museo*. Mediación y Educación Museo Nacional de Bellas Artes. Santiago, jul, 2014.

de otro que lo hace en la biblioteca de una escuela de gastronomía; y el de una profesora que trabaja con adultos mayores en talleres a través de una caja de compensación. Además participaron dos profesoras desempleadas; educadoras del ámbito no formal; docentes vinculados al teatro; un artista visual que realiza talleres en establecimientos educacionales; y una profesional del área de currículum del Ministerio de Educación.

Se contó con la participación de profesionales que se desempeñan en instituciones muy diferentes (tradicionales laicas, católicas y de educación alternativa). El tipo de financiamiento de estos establecimientos corresponde a colegios particulares pagados; colegios particulares subvencionados y municipales, ubicados principalmente en la región Metropolitana. Solo dos corresponden a otras regiones: Quinta y Sexta Región [ver figura 2]. Tanto la distribución etaria como las comunas de residencia de los/las docentes participantes se detallan en las figuras 3 y 4.

En 2015, al cumplirse un año de efectuado el curso *Aula y Museo*, se entrevistó a los/las participantes con el fin de recoger las motivaciones que les llevaron a incorporarse a este proyecto. Mencionaron como factores importantes para la selección de cursos en general, la extensión, distribución horaria y costos.

Respecto de *Aula y Museo*, fue relevante el prestigio del MNBA, las temáticas incluidas en el curso, su horario vespertino y la gratuidad. También mencionaron motivaciones de índole personal y profesional, como la búsqueda de conocimiento y de nuevas metodologías para llevar al aula; encontrar espacios de reflexión; el intercambio con otros/as docentes; y conocer y entender códigos de las artes visuales que el Museo contiene en sus obras y exposiciones.

Una profesora comentó en relación a los cursos de perfeccionamiento para docentes, que se ofrecen pocos orientados a la labor docente en artes visuales. De los existentes, la mayoría son técnicos y no reflexivos, como *Aula y Museo*. Otra profesora se refirió al empoderamiento ciudadano respecto de sus instituciones, vinculando el rol docente con el conocimiento: “*Es importante que la ciudadanía se apropie de los espacios, es fundamental la identidad pedagógica, que uno no claudique o se vuelva loco. Hay que estar reactivando los conocimientos todo el tiempo en contacto con los otros, es la única forma de sobrevivir a lo dura que es la pega de profe y ser feliz*”². Una profesora de artes visuales comentó su interés en lograr

² En *Entrevista Aula y Museo*. Mediación y Educación Museo Nacional de Bellas Artes. Santiago, jul, 2014.

trasladar metafóricamente las obras de arte que se exhiben en el museo a la sala de clases, buscando una relación de mayor horizontalidad entre ambas entidades. También apareció un sentimiento de distancia y desconocimiento de las alternativas de aproximación y lectura de obras de arte en un profesor de lenguaje, quien afirmó sentirse neófito y que participó del curso y la investigación por “cultura general”³.

Esta breve referencia a las motivaciones expresadas por los/las docentes junto a sus datos generales y los recogidos sobre los tipos de establecimientos en que trabajan, contribuyen a acercarse y conocer la diversidad y disparidad en la que se desarrolla la educación nacional y los desafíos de adecuación que deben realizar los/las docentes, contexto –muchas veces adverso– en el que destacan aquellos/as profesionales que por la propia motivación de un ejercicio docente de mayor trascendencia, se acercan a instituciones de educación no formal donde se puedan establecer diálogos que les enriquezcan en lo personal y laboral.

Objetivos

El proceso de *Aula y Museo*, se orientó hacia el logro de un objetivo general, del que se desprendieron dos objetivos específicos relacionados entre sí, uno para el curso-taller y uno para la investigación-acción, lo que se detalla en el siguiente cuadro.

OG: Contribuir a la integración de las problemáticas sociales de género en las experiencias educativas que vinculan aula y museo, a través del desarrollo y comprensión de procesos reflexivos de diseño didácticas pensadas colaborativamente entre educadores/ras del contexto formal y el equipo de Mediación y Educación del MNBA.

CURSO

OE1. Desarrollar un proceso de creación colaborativa de prácticas pedagógicas autoreflexivas, que se sitúen desde una mirada crítica a los imaginarios de género presentes o ausentes en las obras en exhibición de la colección del MNBA.

INVESTIGACIÓN

OE2. Analizar el proceso de trabajo colaborativo entre profesores/as y el equipo de Mediación y Educación del MNBA y los imaginarios sociales de género emergentes de la interacción de la colección del museo (en exhibición) y de los contextos de aula de los/las profesores/as.

³Ibid.

Desde la tercera sesión se definieron objetivos específicos, preguntas de investigación y técnicas de producción de información para el curso, la investigación y los encargos realizados al grupo de profesores y profesoras, lo que se detalla en el siguiente cuadro:

| | Objetivo Curso | Objetivo Investigación | Preguntas Investigación | Técnicas de Producción de Información |
|------------------|--|---|---|---|
| SESIÓN 3 | Deconstruir la colección del MNBA en exhibición, problematizando los imaginarios sociales de género que profesoras/es reconocen en ella. | Conocer los imaginarios sociales de las/los profesores/as en torno al género proyectados en obras de la colección del MNBA. | ¿Cuáles son los imaginarios sociales que la colección del MNBA activa en las/los profesoras/as, en torno al tema de género? | •Observación participante. •Triángulos individuales. •Triángulos grupales. •Grupos focales. •Reflexión final por Punto Crítico (5). |
| ENCARGO 1 | Contextualizar los imaginarios sociales de género, presentes o ausentes, en relación a las problemáticas de aula de los/las profesores/as. | Caracterizar los imaginarios en torno al género, que los/las profesores/as reconocen en sus contextos de aula. | ¿Qué imaginarios sociales en torno al género los/las profesoras/as reconocen en sus contextos de aula? | •Encargo 1: observar las prácticas de los estudiantes desde una perspectiva de género. |
| SESIÓN 4 | Articular relaciones pedagógicas entre aula y museo integrando la temática de género. | Indagar cómo los/las profesores/as generan vínculos entre las problemáticas de género en el aula y en el museo. | ¿Cómo los/las profesoras/as vinculan las problemáticas de género de sus contextos con el museo? | •Observación participante. •Palabras ausentes en gráfico de conceptos. •Triángulos grupales. •Grupos focales. •Reflexión final por Punto Crítico. |

| | Objetivo Curso | Objetivo Investigación | Preguntas Investigación | Técnicas de Producción de Información |
|------------------|---|--|--|--|
| ENCARGO 2 | Diseñar procesos de aula para trabajar la temática de género a partir de la colección del MNBA. | Analizar las planificaciones propuestas según las problemáticas de género abordadas, las obras seleccionadas y los procesos pedagógicos propuestos. | ¿Qué problemáticas de género prevalecen? | •Encargo 2: Diseño de práctica. |
| SESIÓN 5 | Compartir diseños pedagógicos que articulen el museo y el aula a partir de imaginarios de género. | Identificar las continuidades y las tensiones vividas en el proceso en relación a sus imaginarios sociales y prácticas pedagógicas en torno a la temática de género. | ¿Cómo fue el proceso vivido por las/los profesoras/as? | •Grupos focales. •Discusiones grupales finales. |

Vínculos teóricos

La propuesta de *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*, se estructuró a partir de un marco teórico que recoge elementos de la museología crítica y los enfoques post críticos en educación, los que comparten la necesidad de identificar las formas en que el poder se hace parte de los discursos con que se transmite el conocimiento en diferentes ámbitos. Estos planteamientos abrieron las posibilidades de establecer nuevas formas de relación con los/las docentes y de comprender el museo.

Desde el punto de vista de la museología crítica, Margaret Lindauer⁴, afirma que gran parte de los museos organizan sus exposiciones a partir de la idealización y caricaturización del visitante, siendo fundamental comprender que los museos son lugares en los que “*el cambio social puede emerger mediante la creación de una conciencia social acerca de la situación histórica de la comunidad donde está inmerso cada sujeto en particular*”⁵.

⁴ Lindauer, Margaret. *The Critical Museum Visitor*, en Marstine, J., *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Londres: Blackwell, 2005.

⁵ Navarro, Óscar. “*Museos y museología: apuntes para una museología crítica*”. *Revista Museo y*

A su vez el enfoque post crítico en educación, se ha centrado en la forma en que los discursos institucionales transmiten el saber, permeando las identidades de las personas. Así, los saberes aparecen situados como el centro del problema en las relaciones educativas, puesto que este ámbito encarna vínculos entre poder e identidad que son centrales para suscitar prácticas que incidan en la transformación de desigualdades sociales de todo tipo.

Bajo esta postura en el curso *Aula y Museo* se propuso revisar y cuestionar los discursos transmitidos por la institución museal, las obras de su colección y las curatorías realizadas en torno a ellas. En esta dirección, se encuentra el planteamiento de la académica Carla Pradó quien señala que “*más que un visitante crítico, destacaría la importancia de una formación que es crítica con el museo como aparato ideológico y que no solo conoce sus formas de verificar ciertas verdades, sino formas de agenciarse o de transformar un cierto didactismo museístico que presupone que lo que se dice es la verdad por el mero hecho de formularlo en este contexto*”⁶.

Además, *Aula y Museo* adoptó los postulados de Carmen Mörsh, particularmente el discurso de mediación artística transformativa, que se despliega al alero de la institucionalidad cultural, poniendo énfasis en el vínculo entre curatorías, educación y producción artística, con miras a dinámicas de diálogo y reflexión crítica y colaboración.

Para llevarlo a cabo se implementó una metodología de trabajo secuencial consistente en tres etapas: Escucha-Sincronización-Resonancia, que permitió que aflorara un valioso universo interpretativo a través del trabajo intersubjetivo y la generación de didácticas que conectaran los procesos desarrollados en el MNBA con el aula. Este modelo se aplicó principalmente a partir de la generación de preguntas abiertas, estrategia tomada de la Metodología de la Pregunta que tiene su origen en el ámbito de la filosofía, específicamente en el programa Filosofía para Niños, creado por Matthew Lipman⁷.

Territorio, N°4 Universidad de Málaga, dic., 2011.

⁶ Pradó, Carla. *Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones*, *Revista Museo y Territorio*, N° 4, 2011, pp. 102-114.

⁷ Filósofo y maestro que elaboró el programa *Filosofía para Niños*, a fines de la década de 1960 cuyo principal objetivo era convertir el aula en una comunidad de diálogo. Es decir, que los participantes se ejercitasen desde pequeños en la elaboración de preguntas de indagación, como sujetos autónomos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana en su relación con el mundo.

Para una mayor comprensión de los planteamientos de Lipman y de cómo influyen en los procesos que se desarrollaron, se debe precisar que según este filósofo, existen diferentes tipos de preguntas de acuerdo a los intereses cognitivos de las personas. Por un lado existen las preguntas comunes, utilizadas en la vida cotidiana, como por ejemplo: ¿Quién ha visto mi carpeta azul? También están las preguntas retóricas, usadas con frecuencia en los procesos educativos escolares, cuya respuesta es conocida por quien la emite y en sí mismas encierran una afirmación, por ejemplo: ¿No fue Gabriela Mistral una gran poetisa? A diferencia de las preguntas comunes y de las retóricas, las preguntas abiertas son indagatorias, se utilizan usualmente en investigaciones científicas o artísticas, puesto que propician una discusión profunda, quien las emite está buscando realmente una respuesta o la comprensión de un fenómeno, lo que puede llevar a nuevas preguntas de mayor complejidad y no tienen una única respuesta. Llevadas al espacio escolar implican un mayor equilibrio entre saber y poder, puesto que el/la docente puede también aprender de sus estudiantes a partir del diálogo que la pregunta abre. Del mismo modo, a través de ellas el curso favoreció una relación horizontal, se dio cabida a los diferentes saberes que portaban los/las implicados/as en la investigación y la posibilidad de compartir e intercambiarlos.

A propósito de las preguntas retóricas Anne Sharp⁸, comenta que emplearlas puede generar consecuencias nefastas, pues los estudiantes se encuentran a merced de lo que el/la profesor/a quiere que respondan. De esta forma el/la docente direcciona el diálogo hacia los temas que sólo a él/ella le interesa tratar, situación que muchas veces se desarrolla de manera similar en los museos, disminuyendo las posibilidades de que las personas participen en el proceso de aprendizaje, descubrimiento y reflexión por medio de la formulación de preguntas abiertas.

Otros elementos clave para el planteamiento metodológico del curso son la deconstrucción y el Contrapunto. Ambos son procesos de apreciación y de relación entre obras, que van más allá de las comparaciones, adentrándose en vinculaciones simbólicas en las que la subjetividad cobra protagonismo.

Metodología

Para definir las orientaciones metodológicas, se consideraron elementos de carácter subjetivo que dieron forma a la realidad de estudio: las voces y los imaginarios de los profesores y las profesoras. Se estableció que estos podían in-

⁸ Laurance, Splitter. Anne, Sharp. *La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.



vestigarse con mayor propiedad desde un enfoque cualitativo, en el que es central el significado de los hechos sociales y su comprensión e interpretación por parte de sus protagonistas. Este enfoque se caracteriza por ser flexible y holístico, lo que permite valorar la diversidad de visiones y experiencias, así como construir conocimiento individual y colectivo acorde a los ritmos en que se van desarrollando los acontecimientos.

En palabras de Pilar Baptista, Carlos Fernández y Robert Hernández el foco de las investigaciones cualitativas está orientado a “*comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. (...) La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular*”⁹, de acuerdo a este planteamiento, a través de la investigación se recogió e interpretó la información que surgió a partir de las relaciones, diálogos y actividades del curso.

En este contexto, se optó por desarrollar una investigación-acción, la que de acuerdo a María Paz Sandín se enfoca en “*propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación*”¹⁰. A su vez, John Elliott, pedagogo e impulsor de la investigación-acción indica que es el “estudio de una situación social con miras a me-

⁹ Baptista, Pilar. *Metodología de la investigación. Versión pdf*. Ciudad de México: Mac Graw Hill, 2010, p. 7.

¹⁰ Sandín Esteban, María Paz. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España, 2003, p. 161.

jorar la calidad de la acción dentro de ella”¹¹. Este planteamiento fue crucial para determinar el grado de participación del equipo investigador.

Tradicionalmente este tipo de investigaciones son implementadas en el contexto de la educación formal, donde se desarrollan procesos experimentales que buscan generar reflexión y transformación del currículum y de las prácticas docentes desde el aula. Por su parte, la investigación llevada a cabo en el MNBA estableció su punto de partida en un territorio educativo no formal, ligado a través de la figura de los/las docentes al ámbito formal, estudiando lo que emergió en las prácticas de mediación y educación implementadas desde el Museo, a partir de la apreciación de su colección.

Técnicas y herramientas

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, los grupos focales y el ejercicio denominado Triángulo de la Escucha. Además se recabó información a partir de los encargos mencionados anteriormente. Éstos serán desarrollados en profundidad en el Capítulo II.

Observación participante

A partir de esta técnica aplicada en la Tercera y Cuarta Sesión del curso, el equipo de investigación se hizo parte del grupo, generando confianza y permitiendo que los/las docentes se desarrollaran de forma espontánea y desinhibida, sin la sensación de ser evaluados/as o juzgados/as. En palabras de Uwe Flick esta herramienta de producción de información cualitativa “*se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro, pero también influye en lo que se observa debido a su participación*”¹². De esta forma se buscó identificar el entramado de significados intersubjetivos asociados a los imaginarios de género y las prácticas docentes, así como constatar qué nociones o contenidos referentes a la temática de género fueron omitidos o causaban tensión, con el fin de encausar el proceso investigativo.

Grupos focales

A partir de la Tercera Sesión se llevaron a cabo tres grupos focales, con el fin de establecer instancias de diálogo y un trabajo en torno a experiencias concretas

¹¹ Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993, p. 88.

¹² Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007, p. 154.

y temas interconectados entre sí. Para implementar esta herramienta de producción y recogida de información, se organizaron grupos en los que un/a profesional del equipo de investigación orientó la conversación con preguntas que estimularon el diálogo y análisis en torno al objetivo específico definido para cada sesión. De acuerdo a lo que señalan Baptista, Fernández y Hernández, en los grupos focales se trabaja “*en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente*”¹³.

Triángulo de la Escucha

Es un instrumento de la propuesta metodológica con el que se trabaja tanto de forma individual como grupal, cuya estructura facilita y guía la lectura de obras a través de la generación de interrogantes que amplían las posibilidades de la misma.

Encargos

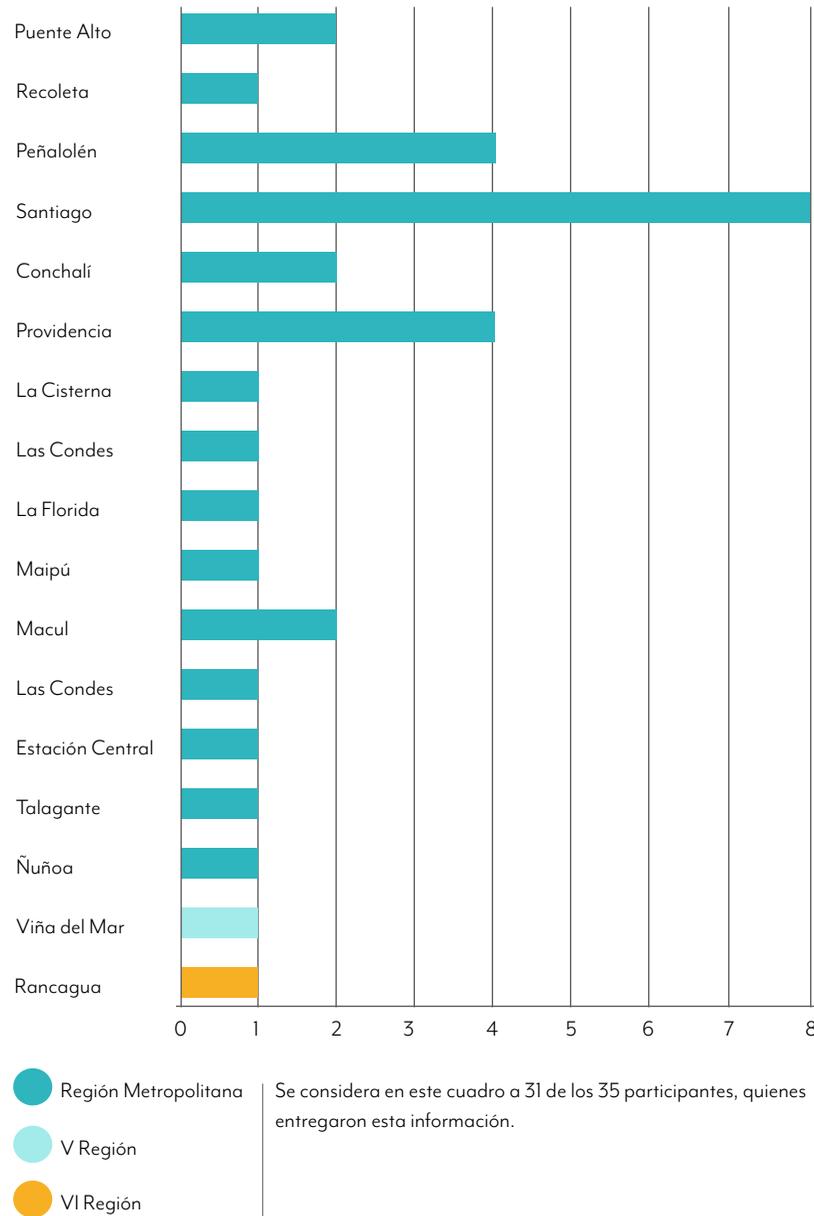
Como lo da a entender su denominación, consistieron en dos ejercicios de planificación encomendados a los/las docentes al finalizar la Tercera y Cuarta Sesión, que se debieron realizar de forma individual fuera del Museo. Estos permitieron vincular los contextos de ejercicio de la profesión con la experiencia vivida en el Museo, además de entregar información relevante para conducir el proceso del curso y de la investigación.

¹³ Baptista, Pilar. *Metodología de la investigación*. Versión pdf. Ciudad de México: Mac Graw Hill, p. 426.

Figura 2 Tipo de financiamiento / comunas ubicación de establecimientos educacionales escolares

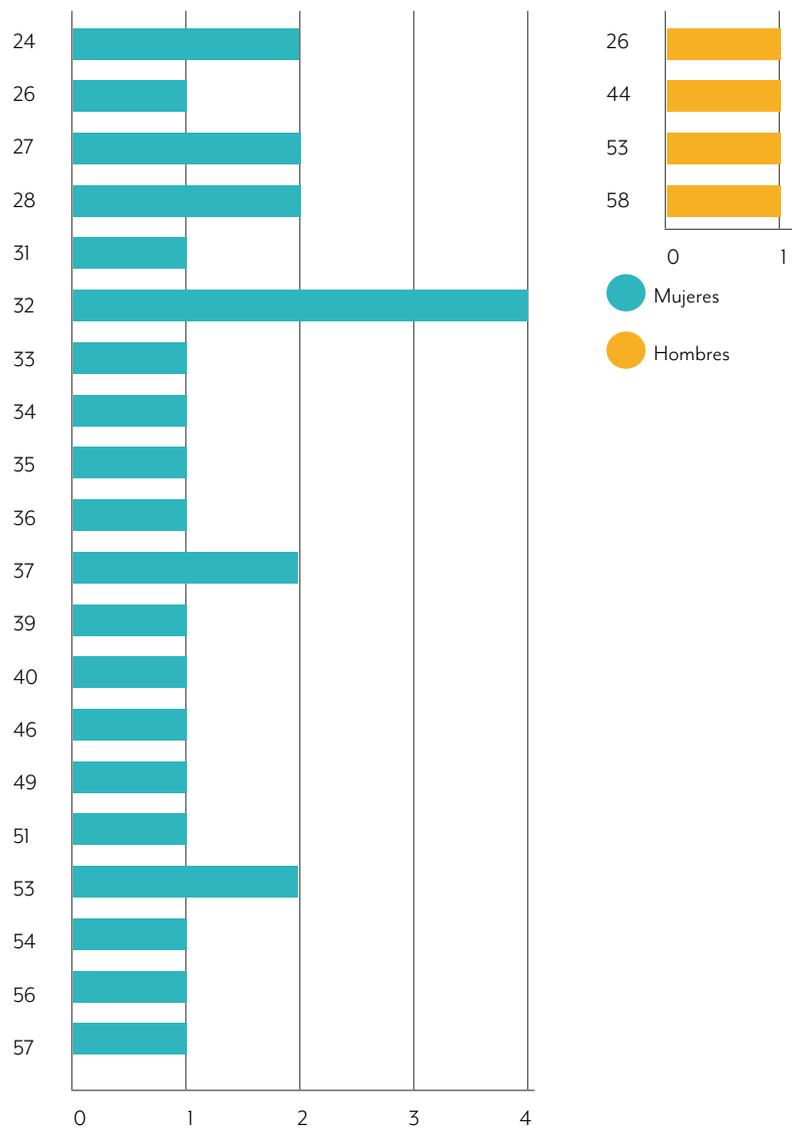


Figura 3 Comuna de residencia profesores/as



Se considera en este cuadro a 31 de los 35 participantes, quienes entregaron esta información.

Figura 4 Distribución etaria docentes



Se considera en este cuadro a 32 de los 35 participantes, quienes entregaron esta información.



Diálogo entre docentes durante el curso *Aula y Museo*.

CAPÍTULO II

MEDIACIÓN ARTÍSTICA COMO PEDAGOGÍA PARA LA AUTONOMÍA, EL DIÁLOGO Y LA COLABORACIÓN

***Gonzalo Bustamante Rojas**

Consideraciones previas

La tendencia a igualar en el debate la noción de educación con la de escolaridad, podría estar contribuyendo a que los distintos ámbitos que configuran el entorno en el que las nuevas generaciones toman contacto con referentes culturales y aprehenden y/o desarrollan sus prácticas simbólicas, se perciban desarticulados, dado que el análisis se centra en una visión parcial del fenómeno educativo.

La crisis de la educación chilena repercute más allá de los espacios escolares, pese a que el debate público se ha centrado en lo que ocurre en ellos, sin profundizar en los vínculos que las instituciones de educación formal generan, con las diversas instancias emergentes, cotidianas y comunitarias que se asocian a la educación informal y, muy especialmente, con las experiencias sistemáticas de educación no formal que llevan a cabo otro tipo de organizaciones, como el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), a través de su área de Mediación y Educación. Al profundizar la discusión es necesario preguntar:

Ejercicio realizado a partir del uso de la herramienta Triángulo de la Escucha, durante un curso para docente

* Profesional del equipo de Mediación y Educación MNBA. Licenciado en Artes Plásticas con Mención en Grabado, Universidad de Concepción. Profesor de Artes Plásticas y Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Magister en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación, PUC.

¿Qué rol (o roles) podría jugar el museo como actor educativo?

Es difícil responder a esta pregunta, ya que se carece de evidencias del contexto chileno, que permitan analizar el potencial de estas organizaciones, en especial de los museos de arte. Aun así, es posible visualizar dos grandes focos de acción en torno a sus respectivas misiones:

- a) Apoyar el desarrollo de objetivos (disciplinares u otros) por los que se les visita en el marco de procesos escolares, a través de la reproducción de información curricularmente requerida.
- b) Impulsar el diálogo desde la experiencia estética, acogiendo el pensamiento divergente¹ como componente esencial de los procesos culturales, por ende también de los artísticos y educativos.

Asumiendo la posibilidad de acercar estos objetivos, se ha propuesto abrir una línea de investigación basada en la deconstrucción de los símbolos a los que aluden las obras de la colección del MNBA, considerando que se trata de una institución patrimonial y pública. Esto con el convencimiento que las experiencias estéticas constituyen una poderosa fuente de producción de saberes, en los que confluyen múltiples dimensiones del conocimiento. Por lo mismo resulta muy relevante explorar la opción de implementar prácticas críticas y colaborativas que vinculen lo cotidiano al museo y al aula. Para ello es necesario intentar comprender los modos de relación que prevalecen en el encuentro entre personas, sobre todo cuando dicho encuentro acontece en espacios contenedores de símbolos, como es el MNBA.

Para poder materializar un trabajo acorde a las características y propósitos antes señalados, se diseñó una instancia de aprendizaje colaborativo, el curso *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*,

¹ Pensamiento Divergente: concepto propuesto en 1951 por el psicólogo norteamericano Joy Paul Guilford, en referencia a los procesos creativos o de solución de problemas. De acuerdo al autor la producción de pensamiento divergente no se restringe a un plano único, sino que se mueve en planos múltiples y simultáneos, pensando diferentes perspectivas y encontrando más de una solución frente a un problema. Actúa removiendo supuestos, desarticulando esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones. Se describe como un pensamiento sin límites que explora y abre caminos, frecuentemente hacia lo nuevo, insólito y original. Se diferencia del pensamiento convergente que se vincula a soluciones únicas, marcadas por hipótesis previas, o por propiedades ya conocidas que determinan la búsqueda de una solución. En este caso no se construye una respuesta sino que se identifica una respuesta correcta previamente dada. Hargreaves, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao, 1998, p. 175.

dirigido a profesores y profesoras de todas las especialidades. En la definición de su metodología de trabajo, como se profundizará más adelante, se puso en relación principios extraídos de las pedagogías y museologías críticas, toda vez que ambas promueven la generación de miradas alternativas a los distintos campos del saber, y buscan develar las lógicas de poder que subyacen a los discursos convencionales de transmisión del conocimiento. Otro principio que rigió a la hora de diseñar la metodología, fue la urgencia de poner en valor el potencial multiplicador de los/las profesores/as, como mediadores/as naturales entre la escuela y el entorno cultural de niños/as y jóvenes.

En ese contexto se sustenta la hipótesis de que uno de los principales roles educativos del museo sería contribuir a la articulación crítica del capital simbólico, que se presenta como conocimiento sistematizado en el aula, con el que se aprende o se configura naturalmente fuera de ella. Por esta razón se buscó estimular la autonomía de docentes y estudiantes para proponer significados alternativos respecto del patrimonio resguardado y exhibido, el que se suele asociar a un saber protocolizado que otorga un estatuto especial a ciertos objetos y no otros. Ante este planteamiento, se reconoce la autonomía como una condición inherente al ser humano, y como tal no solo se expresa en el ejercicio de decidir sobre la vida propia, sino también al negociar las convenciones que distinguen a la comunidad de la que se forma parte, cuestión que opera al producir y compartir lecturas críticas a las numerosas representaciones de la realidad (o la irrealidad) que el museo administra, las que afloran gracias a una diversidad de experiencias y relaciones. Dicha condición favorece la resignificación permanente del patrimonio simbólico que se contiene. Así, el museo experimenta un desarrollo como agente social activo, que a la vez impulsa un sentido de pertenencia colectivo.

I. El museo como puente entre la calle y la escuela

"'Pedro vio el ala', 'El ala es del ave', lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: 'Eva vio la uva'". Paulo Freire²

Es indudable la importancia del rol que las instituciones escolares han adquirido en la producción y transmisión del conocimiento sistematizado. No obstante, independiente de la magnitud de los esfuerzos que se hagan, es comprensible

² Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 2007, p. 100.



Recreo moderno, fotografía tomada por Mauricio Carrasco en el barrio 10 de julio de la comuna de Santiago, enviada a la convocatoria del MNBA, Yo fotografio mi barrio 2014. Esta imagen grafica cómo en la escuela los/las estudiantes se relacionan a través de medio que no son propios de la cultura escolar.

que los programas educativos que implementan no lleguen a abarcar la totalidad de los saberes que la cultura articula y proporciona, y menos cuando el ejercicio pedagógico opera escindiendo el objeto que se supone ha de ser conocido, de la realidad donde se le encuentra, sin embargo:

¿Qué es y cómo se aprende lo que queda al margen o que derechamente es marginado de los currículos?

No es posible pensar una respuesta sin asumir la pregnancia del saber académico, como el saber validado que se reproduce institucionalmente (al menos en parte), pero también que existen conocimientos con mayor o menor sistematicidad, que circulan gracias a la interacción emergente de las personas, el dinamismo de los contextos socioculturales, además de la presencia y circulación de referentes simbólicos y patrimoniales en el entorno compartido.

En palabras de Carlos Calvo, “la persuasión escolar es tan potente que encandila a la comunidad educativa impidiéndole justipreciar la calidad de las relaciones que los

estudiantes crean y recrean constantemente en situaciones educativas informales no escolarizadas, tal como el aprendizaje de la lengua materna, que la aprenden tan bien como se usa en su comunidad, con todos sus giros, silencios, implicaciones, sobreen-tendidos, etc. La cultura escolar oficial rotula a estos aprendizajes como limitados e insuficientes. Esto es verdadero, porque todo aprendizaje lo es; sin embargo, yerra cuando no descubre la complejidad que encierran las relaciones entre relaciones que el estudiante realiza sin mayor esfuerzo ni complicación, ni la fuerza que les anima”³.

Con la intención de acotar la reflexión e ilustrar los factores que motivan el desarrollo de la metodología que se presenta, directamente vinculados al problema que Calvo señala, se hará referencia a una dicotomía *escuela-calle* como un fenómeno que subyace a la, ya mencionada, crisis de la educación. Se advierte de la inconveniencia de interpretar literalmente los conceptos *escuela* y *calle*, dado que se aplican analógicamente a los ámbitos donde acontecen dos modalidades de enseñanza y aprendizaje, cuyas dinámicas son completamente diferentes, pero que suceden de manera paralela, lo que se irá describiendo conforme se avance en el texto. La idea de *escuela* no se reducirá a la educación primaria, sino que representará también a la preescolar, la secundaria, incluso la universitaria o técnico profesional, y en consecuencia refiere a la educación formal. Por otra parte, la noción de *calle* aludirá a la educación informal, vale decir a esos múltiples y variados procesos que se generan espontáneamente por incidencia directa de actores diversos, algunos muy concretos como familias y amistades, y otros más indeterminados, pero no menos influyentes, que actúan a través de los medios de comunicación, por ejemplo. De esta forma, mientras la primera ocurre por efecto de instituciones -públicas o privadas- tuteladas en su rol por el Estado, bajo una estructura administrativa estricta, la segunda lo hace espontáneamente en cualquier momento y en todas las esferas en que las personas se relacionan. Más adelante se integrará a la analogía, el concepto *museo* -en referencia al museo de arte específicamente- asociado al rol que este tipo de instituciones pueden jugar como una tercera alternativa a las modalidades educativas mencionadas, en la medida que se dispongan a implementar acciones de educación no formal, lo que corresponde a una tercera modalidad.

Escuela y calle: ¿en tensión permanente?

Interesa analizar la naturaleza de dicha dicotomía, pues los conceptos en cuestión representan formas y entornos de interacción muy diferentes. Desde los pos-

³ Calvo M., Carlos. *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago: Nueva Mirada, 2007, texto contraportada.

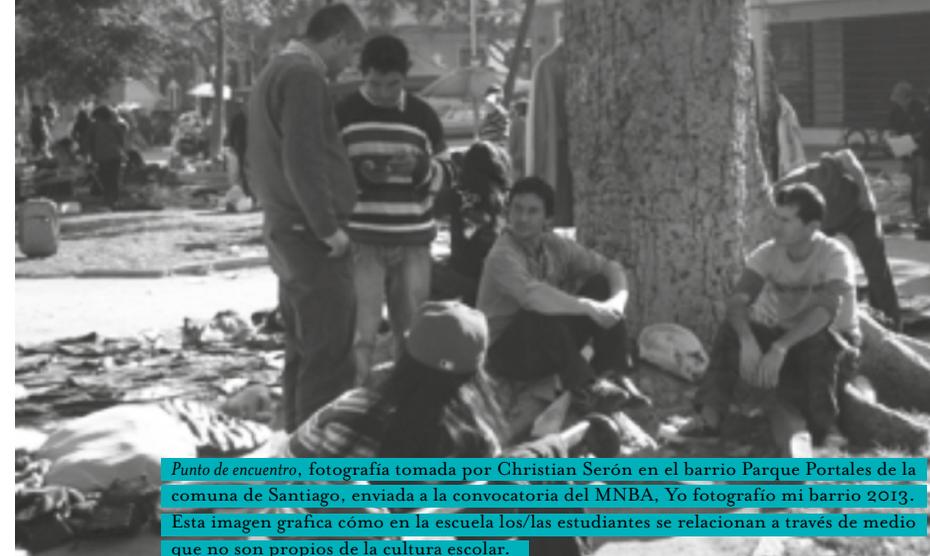
tulados de Emile Durkheim en adelante, la *escuela* se ha entendido como un dispositivo de control social destinado a que las nuevas generaciones se integren adecuadamente a los usos y prácticas que la sociedad adulta institucionaliza. Es necesario recordar que este autor a principios del siglo XX discutió la antigua noción kantiana de educación que aún predominaba en su época. Para Kant “(...) el hombre tiene que desarrollar en primer lugar todas sus disposiciones hacia el bien, tiene que mejorarse a sí mismo, tiene que cultivarse a sí mismo, tiene que desarrollar en sí mismo la moralidad. Por eso la educación es el más grande y el más difícil problema que se le ha propuesto al hombre”⁴. Durkheim por su parte, crítica que dicho planteamiento se articule solo en un nivel ideal, pues supone la necesidad humana, en cierto grado individual, de alcanzar la virtud moral, como si esto presumiera una condición universal, y en cambio él analiza a la *escuela* en tanto fenómeno social, y como principal instancia de reproducción cultural y de modelamiento conductual: “El papel de Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren, el que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido”⁵. Cabe destacar que el rol que el autor describe, en la práctica se traduce en la administración de recursos económicos que se invierten para llevar a cabo los procesos de socialización para los cuales el Estado implementa un sistema, lo que se traduce en insumos concretos como, mano de obra docente, libros, computadores e infraestructura arquitectónica, entre otros, que alguien debe gerenciar. En ese contexto la *escuela*, no es una mera abstracción, en la práctica constituye un espacio-tiempo contenedor, destinado principalmente a la adquisición de códigos culturales, o como el mismo autor diría, “Cuando se miran las cosas como son y han sido siempre, salta a los ojos que toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver y actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente”⁶.

Para aludir precisamente a los desarrollos educativos “espontáneos” a los que los niños y niñas llegan sin la intervención del Estado -al menos a través de la *escuela*-, se ha escogido el concepto *calle*, pues refiere también a un espacio-tiempo concreto, que además existe en el exterior del mencionado espacio contenedor. Por ejemplo, en Chile, cuando los escolares excepcionalmente son autorizados a asistir a las aulas sin la vestimenta reglamentaria, se dice que van con “ropa

⁴ Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003, p. 34.

⁵ Durkheim, E. en Uzagui, E. *Durkheim: conflicto y educación*. Biskaia: Universidad del País Vasco. S/F, p. 285. (Recuperado el 29 de enero del 2016 desde http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf).

⁶ *Ibid*, p. 286.



Punto de encuentro, fotografía tomada por Christian Serón en el barrio Parque Portales de la comuna de Santiago, enviada a la convocatoria del MNBA, Yo fotografío mi barrio 2013. Esta imagen grafica cómo en la escuela los/las estudiantes se relacionan a través de medio que no son propios de la cultura escolar.

de calle”, en este caso el uniforme⁷ actúa como otro signo de territorialidad y de contención, por lo que se deja de usar solo en instancias de celebración y relajó en que se provocan los límites entre *escuela* y *calle*.

Si bien la *calle* representa la libertad y la autonomía, también se asocia a vulnerabilidad y riesgo. Se tiende a valorar los momentos en que la *escuela* impregna a la *calle*, lo que se interpreta así cuando las veredas están sin basura y los paraderos sin grafitis, y a alertar del peligro que la *calle* invada a la *escuela*, que se traduce en pupitres rayados y colillas de cigarro en el piso de aulas, pasillos y baños. Consecuentemente, la *escuela* se idealiza como un área de protección, precisamente respecto de los peligros que la *calle* simboliza, sin embargo para un niño o niña -también para los adultos- ambos son parte del mundo que habitan y, por lo tanto, no es natural contraponerlos, más aún cuando a lo que se le teme no es a las veredas, semáforos y basureros, sino a los aprendizajes que se desarrollan fuera del territorio escolar. El temor no es a la *calle* misma, sino a las interacciones que se producen en ella, como si por defecto fuesen hostiles al desarrollo moral, que Kant declaraba como la razón de ser de la Educación, en este caso formal. Paulo Freire proponía dejar de hablar de *escuela*, pues para él se trataría de un “concepto cargado de pasividad”, asociado a una falla estructural en su matriz reproductora, por lo que planteó una nueva definición: “contradiendo la dinámica de la transmisión lanzamos ‘círculo de la cultura’”⁸, aludiendo a que la institución debiera promover la emancipación de las personas y las comunidades, y dejar

⁷ Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964- 1970) se le declaró obligatorio y se justificó su uso por principios democráticos, debido que se creyó que mitigaría las diferencias económicas entre los jóvenes, lo que no sucedió.

⁸ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 2007, p. 98.

de ser un entorno de enajenación del contexto en que los jóvenes se desarrollan y de reproducción de saberes estandarizados.

El aprendizaje espontáneo asociado a la *calle*, contrasta con la necesidad moderna, académica, de clasificar el conocimiento en categorías disciplinares estáticas, que se han traspasado a la *escuela*. Así, el hábito de segregar el acervo que cada disciplina reúne con el afán de comprender bien lo que se sabe, muchas veces se vuelve el primer obstáculo para la producción de nuevos conocimientos, ya que puede llegar a generar oposiciones ficticias y activar prejuicios, que luego se normalizan y reproducen. Por ejemplo, se suele escuchar a los estudiantes repetir la idea de que las matemáticas no se relacionan con las artes, como tampoco la historia con la biología, lo que responde a una norma aprendida o mal enseñada, pero lamentablemente muy arraigada. Lo anterior da cuenta de otra falla estructural en la matriz de la *escuela*. Para Elliot Eisner “(...) *la tendencia a separar lo cognitivo de lo afectivo se refleja en nuestra separación entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento; y se advierte en la manera en que hemos establecido una dicotomía entre el trabajo de la cabeza y el trabajo de la mano. Lo que a primera vista podría parecer una distinción abstracta, que poca influencia puede tener sobre el mundo real en que vivimos en última instancia modela nuestra concepción de la mente y modifica nuestras políticas educativas (...)*”⁹.

Esa división entre las partes de un todo, funciona como analogía a la hora de definir dónde acontece la educación, lo que mayormente se hace en relación a una de esas partes: la *escuela*, excluyendo primero que todo a las experiencias de la *calle*, considerada esta última –peyorativamente– como el espacio de la marginalidad, o lisa y llanamente, como el espacio sin educación. A propósito del proyecto que se describe, es oportuno volver a preguntar ¿qué es y cómo se aprende lo queda al margen? Por ejemplo, ¿cómo y dónde se construyen los imaginarios que se asocian a las poblaciones sexualmente diversas? ¿La *escuela* contribuye a superar los prejuicios? ¿Hasta qué punto los docentes transfieren sus propios escrúpulos a los estudiantes? Desde la perspectiva de la acción pedagógica posible en el museo, todas estas interrogantes nos llevan a una sola:

¿Se puede situar el museo en el margen y operar como puente entre *escuela* y *calle*?

Hoy parece estar universalmente asumido -en el discurso al menos- que los conocimientos que las personas desarrollan individual y colectivamente, se construyen

⁹ Eisner, Elliot. *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorroutu, p. 45.

gracias al influjo de múltiples estímulos, mediados por entornos complejos y en permanente transformación. No obstante, el desafío es pensar prácticas que propicien relaciones entre lo que se supone no tiene relación, ya que de esta forma se revisan y potencian los conocimientos preexistentes y se generan otros nuevos. En lo que al diseño de metodologías y/o didácticas se refiere, no es tan sencillo pasar del discurso amable a la acción concreta frente a una evidente escisión entre *escuela* y *calle* que ha teñido la concepción holística de la educación. Aquí es donde el *museo* puede cumplir un rol social clave como institución contenedora de un patrimonio simbólico, el que puede ser activado para levantar puentes entre la educación formal e informal, pero aplicando dinámicas diferentes a las que las caracterizan. Vale decir, en clave no formal sin el sometimiento obcecado al currículum reglamentario, pero con un alto grado de sistematicidad, procurando escuchar qué se sabe antes de transmitir la información, sincronizándose con otros actores relevantes en procesos comunes y generando las condiciones para que las experiencias estético-pedagógicas que se lleven a cabo dentro del museo, puedan resonar afuera. Precisamente el carácter simbólico de lo que se contiene, abre la posibilidad para que el MNBA, por ejemplo, se impregne del desafío de hacer circular los símbolos contenidos en él, sometiéndolos a un proceso de permanente resignificación.

En el curso que se describe, el espacio institucional del MNBA se ofreció precisamente para ser resignificado y asumido como residencia de una problematización en torno a cómo la sociedad chilena se ha pensado y representado a sí misma, sin necesariamente tener conciencia de ello, evidenciando ciertos imaginarios, pero a la vez dejando otros de lado. En este sentido, la colección se abordó como un síntoma de los constructos sociales -validados institucionalmente- que han



regido en Chile en distintas épocas, más allá de lo propiamente artístico. Así, la función original de la entidad también fue revisada a ciento treinta y cinco años de su fundación en 1880, como un espacio destinado a una élite y como otro foco de “alta cultura” en el país, en un contexto de sublimación de valores estéticos asociados a la vieja Europa, desde donde la oligarquía asimilaba sus referentes, denostando las diversas expresiones que se identificaban con el mundo popular, a las que se les clasificaba como de “baja cultura”.

Sin embargo, recién en 1910 se contó con un edificio definitivo para las “bellas artes” nacionales, el que se construyó en el contexto de la conmemoración del centenario de la primera Junta de Gobierno. Esta efeméride se reconoce como el principio de la consolidación de la independencia chilena de España y para celebrarlo se edificó el palacio de estilo neoclásico al que se hace referencia, inspirado en una emblemática obra arquitectónica de otro país del viejo continente, el *Petit Palais* de París, Francia. Esto naturalmente abre muchas interrogantes desde una perspectiva socio-histórica sobre la supuesta emancipación que se celebraba. Si bien éstas cuestiones no se profundizan en el presente texto, se alude a ellas porque también dan sentido a las metodologías de apropiación de imaginarios sociales que se describirán.

En dicho contexto, el equipo de Mediación y Educación MNBA decidió, desde el *museo*, articular experiencias que consideren tanto, aprendizajes e imaginarios suministrados desde la *calle*, como desde la *escuela*, que tengan o no presencia en las obras que resguarda la institución.

Como primera aproximación para contribuir con metodologías para el trabajo con docentes, se consideró oportuno observar la propia praxis acumulada en el desarrollo de procesos de apreciación estética, llevados a cabo con niños, niñas y adolescentes como es el Museo Re-Creado¹⁰. Uno de los ejercicios que se han hecho permanentes en esas instancias es la invitación a mirar y dibujar el espacio público, desde el edificio del MNBA. Esta práctica no solo implica que los/las jóvenes se dispongan corporalmente en un lugar específico a observar lo que les rodea, sino que también a reinterpretar y examinar si lo observado tiene o no presencia en la colección. En ese acto los/las jóvenes se convierten en afanosos/as lectores/as que miran críticamente desde afuera del *museo* a la sociedad -su

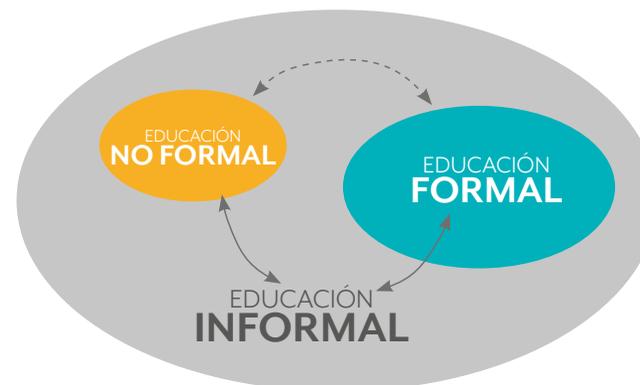
¹⁰ El Museo Re-Creado es una actividad que se realiza en el MNBA con niños, niñas y adolescentes durante las vacaciones de invierno y verano, la cual busca propiciar un vínculo entre arte y sociedad, poniendo en valor las interpretaciones y relaciones que los participantes hagan con sus propias experiencias y visiones de mundo, pero también con los que circulan en la *calle* y en la *escuela*.

sociedad-, para intentar comprender lo que se expone de ella dentro del museo. Teniendo en cuenta que los/las participantes de este proceso educativo en el *museo*, son también sujetos de otros procesos paralelos que acontecen tanto en la *escuela* como en la *calle*, se quiso indagar durante el curso en las condiciones que hacen posible la ruptura de la dicotomía *escuela-calle*, pensando un modelo en que el *museo* -con toda su carga simbólica - actúe como puente y no como otro límite. En este paso la educación se alimenta de su propia crisis, para fortalecerse como un todo sinérgico, lo que implica un nuevo escenario en el que nuestra interrogante evoluciona:

¿Cómo se comprende lo que estaba al margen cuando emerge en el museo?

Hasta el momento se ha usado una analogía para intentar ilustrar el problema que moviliza la necesidad de diseñar experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales en el MNBA. Con ese afán se han revisado las nociones de *escuela*, *calle* y *museo*, apelando a espacios físicos donde acontecen distintas modalidades de educación formal, informal y no formal, respectivamente. De esta manera, se constata el carácter concreto de la cuestión que nos convoca: la preexistencia de una tensión permanente entre educación formal y educación informal, la que lamentablemente padecen cientos de miles de estudiantes y docentes, y se externaliza a la sociedad entera, alcanzando también a los museos -desarrollen éstos o no, educación no formal-. Entonces, es posible plantear que el margen no es físico, sino conceptual, y su construcción y mantención -a propósito de los imaginarios de género- ha devenido en una inercia que reproduce prejuicios, escindiendo lo afectivo de lo supuestamente cognitivo, enajenando al estudiante -y al educador también- de su propia condición corporal y de su contexto cultural.

Figura 1 Articulación educación forma, no formal e informal.



La figura 1 representa un modelo virtuoso, en el que las tres modalidades educativas se articulan sinérgicamente. En términos espacio temporales la educación informal es la de mayor envergadura y por su complejidad no es contenida por ninguna institución, sino al contrario, constituye el continente donde las otras dos se circunscriben, por lo tanto su definición es muy cercana a la idea de cultura. La educación formal es la segunda en tamaño, por lo que resulta desproporcionado igualar los conceptos de educación con escolarización¹¹. La educación no formal¹² -que también se asocia a un desarrollo institucional- es la más pequeña, pero posiblemente la más estratégica para posibilitar la circulación y el surgimiento de los imaginarios y diálogos que tradicionalmente han quedado al margen de los procesos educativos institucionales, fomentando un proceso de empoderamiento cultural.

En la imagen se sintetiza cómo la educación informal incide, por envergadura, tanto en la educación formal como en la no formal y, en rigor, las instituciones que desarrollan estas últimas necesitan responder a esa incidencia como parte de una operatoria natural. Las instituciones escolares se deben al universo de estudiantes y familias que atienden, y los museos a los diversos públicos que los frecuentan, escolares, universitarios/as, docentes, adultos mayores, artistas, académicos y público general, entre otros. No obstante, esas dinámicas más o menos fluidas, no tienen un correlato en la relación que las instituciones tienen entre sí. Es importante destacar que tanto la escuela como el museo, entre otras formas de funcionamiento, son instancias contenedoras, una de personas y otra de objetos, incluso podrían ser solo eso: la escuela una guardería y el museo un depósito. Sin embargo, las personas que trabajan en estas instituciones son quienes potencian su rol social y educativo. Por esta razón, se requiere un esfuerzo multilateral para generar trayectorias que permitan conectar los procesos de educación formal y no formal que acontecen en ambos espacios. Esto implica una relación fluida entre los y las educadores/as que ejercen en ambas. De no existir esta relación, escuela y museo se consolidarían como límites equidistantes respecto de la *calle*, y solo superar esa traba, permitiría un movimiento de ida y vuelta, y en forma permanente de diálogos, símbolos y reflexiones. Ese ir y venir en ambas direcciones

¹¹ Con este concepto solo se hace referencia a los procesos sistemáticos de educación continua, regidos por un marco curricular con alcance jurídico, dictaminado y tutelado por el Estado; se trata de un tipo de educación implementada por establecimientos, como colegios, jardines infantiles y universidades, entre otros, que cuentan con un reconocimiento de la autoridad, que les permite certificar el logro de competencias en determinados campos.

¹² Los procesos de educación no formal se producen al abrigo de museos o galerías de arte, entre muchos otros espacios más, por lo mismo suelen ser muy diversos aunque no necesariamente divergentes. No obstante, esa misma condición permite que se desprendan del estrés que determina los procesos que se llevan a cabo en la *escuela*.

puede ser la oportunidad de dar visibilidad a los imaginarios sociales que emergen y permanecen en el ámbito informal, y que han sido silenciados en la *escuela* y/o el *museo*. Entonces ¿a cuál de estas dos institucionalidades corresponde el esfuerzo de promover el cambio?

Sin duda a ambas, pero es el museo el llamado a poner en valor el patrimonio artístico que contiene los símbolos que la sociedad desarrolla. Además, las metodologías de educación no formal que se desarrollan al abrigo de museos artísticos o galerías de arte, cada vez que generan prácticas de enseñanza-aprendizaje en torno a su programación y/o su patrimonio, cuentan con un grado de libertad mucho más holgado que el de las instituciones escolares. Si bien estas instancias -en general e idealmente- comparten con la *escuela* el carácter sistemático de los procesos que implementan, estos no constituyen un currículo conducente a una certificación, al menos en términos legales, por lo que suelen ser muy diversos aunque no necesariamente divergentes. Esa misma holgura permite que se desprendan del estrés que caracteriza la cultura escolar.

En pleno debate ideológico sobre el devenir de la educación en Chile, es necesario preguntarse por el rol que los espacios contenedores y de circulación de símbolos, como el MNBA, podrían jugar en un nuevo modelo. Lo que abre nuevas interrogantes: ¿cuál es el grado de adaptabilidad de las instituciones artísticas que asumen el rol de hacer educación no formal? ¿Qué tan abiertas están a interactuar con la *escuela* y la *calle* paralelamente? ¿Cuántos recursos se disponen para ello? ¿Quiénes definen los criterios, diseñan los procesos y los implementan? Estas, entre muchas otras incertidumbres, conducen siempre a la misma: ¿cuál es el rol educativo de instituciones como el MNBA? A continuación, algunas posibles alternativas:

a) Escolarizar el museo. Constituirse en una extensión del aula, replicando (amablemente) las prácticas de traducción estandarizada de información sobre el objeto artístico, de manera similar a como sucede en el aula, priorizando la circulación de referencias objetivas respecto de la comprensión académica del arte. El foco en este caso es la reproducción de conocimiento artístico especializado.

b) Constituirse en una alternativa y/o complemento al aula, entendiéndose la visita al museo, por ejemplo, como una experiencia estética compleja, que permite potenciar las subjetividades que los visitantes aportan, las que se integran a un diálogo cuyo fin último es la construcción colectiva de conocimiento, no necesariamente especializado.

No es necesario adherir a una de las dos alternativas, descartando la otra, negando que existan matices entre ellas o incluso que puedan coexistir, sino más bien recalcar que se está frente a un campo problemático, que obliga a revisar las nociones de educación, arte y museo antes de declamar un discurso institucional que conjugue esos tres conceptos. Aún si se asumiera el interés por parte de las instituciones que intervienen en el circuito de las artes visuales por tener un rol activo en un nuevo modelo de educación, se tendría que reflexionar en qué tan preparadas están para un cambio que apunte a una democracia cultural, más que a una democratización cultural. Esto obliga a analizar, por ejemplo, el papel que le asignan hoy al espectador y el que reservan para sí mismas, en tanto plataformas de circulación y potenciación de representaciones y conocimientos artísticos. Frente a la posibilidad que museos y galerías de arte se abran a la escucha y promuevan una interacción efectiva con sus distintos públicos a través de la implementación de lógicas de comunicación multidireccional, especialmente los que les visitan en contextos educativos, aparece una nueva interrogante:

¿Qué tan preparadas están para integrar la divergencia sobre el objeto artístico como componente esencial del proceso del arte?

Se ha observado con preocupación que en Chile, en las diversas instituciones, prevalece el hábito -o al menos la tendencia- a interceptar la experiencia individual para conducir experiencias colectivas a través de instancias reproductoras de información previamente editada, sobre todo cuando se trata de públicos escolares que asisten acarreados a las exhibiciones en el marco de instancias definidas por adultos, lo que podría estar desfavoreciendo la apertura a nuevas comprensiones del contenido simbólico de las obras y de los procesos sociales a los que estas aluden, por parte de los jóvenes, pero también de los/las docentes, coartando con ello el potencial de las creaciones. Por esta razón la metodología que se aplicó en la instancia que se describe, se dirigió a poner en valor la subjetividad de los/las visitantes, no solo de los/las expertos/as. Con este fin se buscaron nuevas perspectivas de la acción pedagógica en la mediación artística, lo que se profundiza en el siguiente capítulo.

II. La mediación artística como campo de acción crítica

El diccionario de la Real Academia define la palabra mediación como la “acción o efecto de mediar”, mediar por su parte puede ser “interceder o rogar por alguien”,

“interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad” o “existir o estar en medio de otros”; el mediador por su parte es simplemente el “que media”. La pregunta consecuente es qué media, cómo y entre qué o quiénes. Se toman estas referencias para intentar ilustrar la amplitud de dicho concepto, dado que aún en Chile produce mucha confusión, además de identificar las partes que intervienen en este tipo de prácticas, lo que se irá complementando progresivamente.



Ejercicio en que se experimenta el rol del mediador en el MNBA, 2014.

Primero se abordará el concepto desde el ámbito de los estudios culturales, que dará un enfoque de base, por lo que se partirá por la revisión de la noción de mediación cultural. Jean Caune, plantea que “el proceso de mediación es consustancial a las relaciones entre el ser humano y su entorno social. La forma simbólica, el fenómeno signifiante, se encuentra en el corazón de la identidad humana. Las palabras las expresiones, las prácticas simbólicas son mediaciones culturales, lo que equivale a decir que la mediación cultural (...) es una característica del ser humano, en relación con el otro”¹³. La mediación cultural, por lo tanto, es un campo genérico, que implica según Caune “una condición de la convivencia”¹⁴. Para este autor “se presenta en los discursos como el medio susceptible de reparar la fractura social”¹⁵ y comporta la construcción social a través de la “participación de los actores y como un significado compartido”¹⁶.

¹³ Caune, Jean. *La médiation culturelle: une construction du lien social*. 2000, p. 21. (Recuperado el 26 de enero de 2012 desde http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2000/Caune/Caune.pdf).

¹⁴ *Ibid.*, p. 21.

¹⁵ *Ibid.*, p. 21.

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

Es clave observar que en esta definición se parte del supuesto que existe una fractura, un quiebre en la sociedad. Una condición fenomenológica que obligaría a intervenir mediando entre las partes, pero procurando el levantamiento de puentes cuya materia prima es el consenso. Ahora, por la necesidad de realizar un análisis aún más específico, se examinará solo la pertinencia de las artes para el ejercicio de la mediación.

Según Caune, “el concepto de mediación ha sustituido a la apología indiferenciada de la creación artística, así como la sacralización del arte y del creador”¹⁷. Lo que resulta muy pertinente, dado que hoy se asume que el arte es un ámbito heterogéneo, cuya potestad le corresponde a todos y a nadie al mismo tiempo. En este contexto, parece obvio que se vincule a la representación de fenómenos significantes y, en consecuencia, podría ser en sí mismo una forma de mediación cultural.

Conceptualmente se abordará la noción de mediación artística aportada, desde el campo crítico de las artes visuales, por Carmen Mörsch¹⁸, que refiere a un ámbito reflexivo más específico que la mediación cultural, aunque siempre contenido en ella, que se desarrolla en torno a la apreciación del arte y principalmente al alero de la institucionalidad cultural consagrada a los procesos artísticos. La autora analiza las formas de interacción entre los diferentes actores de la mediación y subraya el potencial de alianzas entre curatorías, educación y producción artística para trabajar a través de un ejercicio crítico y reflexivo, dentro y desde las ambigüedades y contradicciones, pero no para resolverlas o conciliarlas, sino para que operen en el proceso artístico como componentes esenciales de la experiencia estética y social implicada.

Describe cuatro categorías discursivas a través de las cuales las instituciones implementan la mediación artística, permitiendo que el espectador asuma un rol que puede ser pasivo o activo:

✓ La primera es el *Discurso Afirmativo*, que se instala a partir del supuesto de que el arte es un campo especializado, por lo que en este discurso la institución se dirige a un público experto a través de conferencias, publicaciones u otras instancias, en las que el rol de las personas, sobre todo las neófitas, es totalmente pasivo.

¹⁷ Ibid., p. 21.

¹⁸ Mörsch, Carmen. “At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. Documenta 12 Education”, Zurich-Berlin: Diaphanes, 2009, pp. 9-31.

✓ El segundo es el *Discurso Reproductivo*, que se orienta a un público que está fuera de los circuitos convencionales del arte y que se pretende atraer directa o indirectamente a través de talleres u otras actividades educativas, de extensión o de entretención, con el fin de acercarlo a las instituciones. En estos casos estás operan reproduciendo un conocimiento artístico validado, a través de un lenguaje adecuado a la audiencia, para fidelizarla esencialmente. Esta práctica es común en museos y centros culturales, que persiguen aumentar sus cifras de visitantes, a los que se les permite un rol que pese a todo sigue siendo pasivo.

✓ El tercero es el *Discurso Deconstructivo*, en que se busca que la persona no sólo acceda, sino que además participe reflexiva y críticamente respecto de los contenidos y procesos que involucran su experiencia estética. La estrategia en estos casos es dialógica y opera desde la deconstrucción del referente simbólico y su posible resignificación. En estos casos las personas adoptan un rol activo y se apropian de la obra dispuesta en el territorio institucional.

✓ Finalmente, la autora menciona el *Discurso Transformativo*, en el que el cambio de rol no es del público, sino de la institución que procura involucrarse en los procesos sociales y desde ahí participar en la creación de nuevos espacios relacionales para el arte, por lo cual gestiona un diálogo que produzca nuevas formas de arte desde fuera de ella misma.

En ningún caso estos cuatro discursos son excluyentes, pese a que son pocas las instituciones que los articulan al unísono. Los más comunes son los discursos *Afirmativo* y *Reproductivo*, aunque el *Deconstructivo* se aplica cada vez más. Por su parte el *Discurso Transformativo* requiere de una logística mucho más compleja que incluye el ejercicio deconstructivo como un ingrediente cardinal, e implica una decisión y una gestión de recursos y relaciones con comunidades, para que las acciones repercutan y continúen fuera de la institución. Debido a ello las acciones que se llevaron a cabo en el curso que se describe se relacionan con este último, desplazado a un contexto en donde la institucionalidad cultural, se convierte en parte de un tejido que además involucra a la institucionalidad educativa y a algunos actores directos de los procesos, principalmente los educadores, quienes se empoderaron del rol del mediador artístico. En rigor se invitó a ir más allá de la deconstrucción de las obras del MNBA, dado que el fin fue el desarrollo de metodologías diseñadas colaborativamente para ser implementadas en vínculo

Figura 2



con las *culturas escolares*¹⁹, y en acciones que se desarrollan tanto en la *escuela* como en el *museo*. Queda abierta la posibilidad de que emerjan nuevas formas de arte y también nuevas formas de educación, escenario ante el que surge la siguiente pregunta:

¿Qué priorizar en el diseño de la mediación: información o interacción?

Una de las disyuntivas más recurrentes al proyectar experiencias de mediación artística, es si en el diseño del encuentro entre las personas, con las obras y/o las curatorías, se prioriza la transmisión de información sobre lecturas preexistentes al objeto estético o si se privilegia la interacción espontánea de los/las participantes estimulando el desarrollo de lecturas emergentes que resulten del diálogo. En ambos casos es fundamental definir previamente qué se informa de las obras -cuánto, cuándo, cómo y por qué- o qué se omite, lo que incide directamente en

¹⁹ Se usa la denominación *culturas escolares*, debido a que en el contacto con múltiples instituciones vinculadas a la educación formal, se ha detectado que si bien las dinámicas y relaciones internas, presentan constantes, también pueden llegar a ser muy diferentes, por lo tanto no es posible hablar de una cultura escolar, si no de muchas.

la metodología con la que se abordará la experiencia. En consecuencia, quien diseña el proceso se verá obligado a tomar una posición respecto del saber disponible sobre la pieza en cuestión.

Dado que siempre existe la posibilidad de llevar a un extremo esa decisión, aparece esta suerte de dicotomía, representada en la posibilidad de solo reproducir información, restringiendo al máximo la participación del espectador y, por otro, solo generar interacción, omitiendo totalmente la entrega de información en pos de un rol aparentemente activo del espectador. El primer caso es el más común, y se asocia fundamentalmente a la visita guiada convencional, en que la función del educador o guía de museo se reduce a la de proveedor de la información seleccionada y editada por la institución. El segundo caso es menos común, sin embargo hay metodologías emblemáticas como es el *Visual Thinking Strategies* (VTS), desarrollada en la década de 1980 en el Museum of Modern Art de Nueva York (MoMA), a partir del trabajo de la psicóloga Abigail Housen y principalmente de Philippe Yénowine. Este último señala que “VTS reconoce, en términos generales, la importancia de la historia del arte, pero creemos que la información que hay detrás de cada obra e incluso las estrategias de análisis visuales es mejor dejarlas para cuando el espectador esté efectivamente preparado para ello. En este sentido, al VTS le corresponde enseñar a leer la obra de arte”²⁰. En el caso VTS se busca entablar una interacción máxima a partir de preguntas genéricas y generales. Un ejemplo de pregunta es ¿qué ves?. Se trata de un cuestionamiento totalmente abierto, que no alude a un contexto previo o a una intención, por lo tanto serán las respuestas que se den las que determinarán la orientación del diálogo. En este caso el rol del educador es simplemente contribuir a que los espectadores desarrollen el pensamiento visual, en un proceso que por definición metodológica estaría a la deriva.

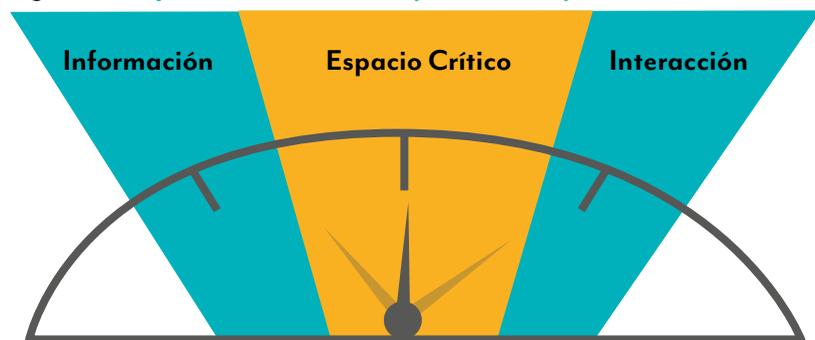
Hoy es posible identificar en los distintos museos y galerías de arte con programas educativos posturas programáticas en ambas sentidos de la dicotomía, con mayor o menor militancia. No obstante, existen bemoles e interfaces, cuya opción implica un camino nada sencillo, pues se subordina el diseño a infinitas variables, como son: el propósito que moviliza la experiencia, las características de los/las participantes, el contexto, la contingencia, entre muchas otras, que complejizan las decisiones y los procesos. Resulta mucho más fácil situarse desde un extremo de la dicotomía, ya sea solo entregar información, sin importar a quiénes o bien solo generar interacción, sin atención al para qué.

²⁰ Yénowine, Philippe. “Estrategias de pensamiento visual contemporáneo”. *Revista gran Canaria de cultura*. número 1. 2006.

Independiente de que se asuma a priori, que toda descripción es principalmente una interpretación, en esta suerte de dicotomía entre información-interacción²¹, se pone en crisis tanto la validez de las lecturas preexistentes, como también la autonomía del espectador para hacer sus propias interpretaciones. Como señala Jakob Steinbrenner “un primer problema para la mediación artística en el caso de las pinturas se basa en el hecho de que no podemos describirlas exhaustivamente, a diferencia de lo que ocurre con los textos. Mientras que éstos se hallan compuestos de un número finito de términos (describibles), ninguna descripción, por muy detallada que sea, puede captar todos los rasgos relevantes de un cuadro. Eso empieza ya con el color, pero se complica aún más con la atribución de las llamadas cualidades “fenoménicas” que un cuadro causa en el espectador y que, debido a su carácter intersubjetivo, son mucho más controvertidas que las cualidades de un texto tomadas por sí solas (...) por esa razón, también, la interpretación que se erige sobre esa base es casi siempre más polémica”²².

Con la certeza de que las obras del MNBA darían pie a interpretaciones polémicas, se buscó diseñar una estrategia que incluyera un flujo de información permanente sobre los contextos de producción de las obras y las operaciones estéticas que aplicaron sus creadores. La intención fue aportar evidencias y elementos de juicio para, por un lado focalizar la reflexión y, por otro, nutrir la interacción.

Figura 3 Flujo de información en el proceso de experiencia colectiva



²¹ Se entiende por información toda referencia documentada sobre cada pieza en particular o sobre las curatorías en su conjunto, incluye fuentes directas o indirectas alusivas a los contextos y procesos de producción, la biografía de los artistas, los estilos y periodos artísticos en que se les inscribe, entre otros antecedentes que puedan determinar la elaboración de interpretaciones. Se entiende por interacción al proceso de intercambio de interpretaciones entre los participantes, para la construcción colectiva de significados.

²² Steinbrenner, Jakob. “¿Se puede entender el arte?”. *Revista Humboldt*. 2011. (Recuperado el 29 de enero del 2016 desde <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622837.htm>).

Se ha llamado Espacio Crítico [Fig. 3] al método que se adoptó para generar desde el núcleo de la dicotomía información-interacción, un expediente que permitiera pesquisar y seleccionar bibliografía y datos pertinentes sobre las curatorías, las obras y/o artistas, los que se usaron en etapas específicas del proceso. Así, al mismo tiempo, se dejó lugar a la subjetividad y se estimuló el debate entre las personas que concurrieron a la experiencia colectiva, procurando que efectivamente emergieran las divergencias, y no se inhibiera la confianza para proponer reflexiones diversas, pero tampoco se dejará de lado la literatura disponible, en torno a las obras y respecto del tema movilizador. En consecuencia, fue en el Espacio Crítico donde se jugó metodológicamente la posibilidad de abrir las obras y sus lecturas, lo que permitió, a la vez, consolidar los énfasis del proceso y repensarlo, todas las veces que fue necesario.

Los componentes del proceso

A continuación se describirán algunas ideas que sustentan dos de los principales aspectos de la metodología que se aplicó: la deconstrucción de las obras, como ejercicio basal para la puesta en crisis de los imaginarios de género, y el Contrapunto, en tanto mecanismo de activación del diálogo.

La deconstrucción de las obras

Para efectos de esta descripción y sobre todo en relación a los criterios que se aplicaron en el desarrollo de las prácticas, se entiende la deconstrucción como una metodología en la que se aborda el ejercicio de apreciación de las obras de la colección, desde un punto de vista formal, pero a la vez interpretativo, orientado por la búsqueda de relaciones entre las obras a partir de un tema. Para esto, se establece un vínculo con la idea de crítica deconstructivista.

Es muy importante establecer cuál es el rol del crítico deconstructivista, ya que los/las participantes lo asumen dentro de un contexto acotado. Para Efland, Freedman y Stuhr “el crítico deconstructivista intenta descubrir oposiciones no tanto para resolverlas como para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado”²³. Este principio es clave, ya que permite validar la subjetividad, sin pretender que con ello se agota el universo simbólico que las obras proponen. Para operar desde este sentido se invitó a interrogar a las obras, de manera de indagar en la articulación de sus símbolos a la luz de múltiples miradas. Según señalan estos mismos autores, desde

²³ Efland, Freedman y Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 177.

las antípodas, para el crítico moderno “*El Qué y el Cómo (el signo y el significante) forman una unidad indivisible. Además, para el moderno existe un significado correcto esto es, la significación intencional del artista*”²⁴. Esta noción centrada en el autor, que supone lecturas objetivas, impediría abrir las obras a temáticas que no estén sugeridas de antemano, sin contar que es completamente improbable -al menos en la mayoría de los casos- que sus creadores hayan hecho consciencia de que producen imaginarios de género al crear, sobre todo en las obras que hacen una representación de la heteronormatividad, como por ejemplo, la mayoría de los retratos del siglo XIX, los que no tienen particularmente una inspiración crítica previa. Entonces, ¿qué se entenderá por deconstrucción?

Con este concepto se hará referencia principalmente a la desarticulación de los signos y significantes en las obras y/o las curatorías, para su posterior rearticulación a partir de las relaciones que los intérpretes realicen desde su subjetividad, aplicando un criterio analítico a sus lecturas. Éste puede darse gracias a la definición previa de un tópico o tema que oriente la mirada, sin llegar a determinarla. En este caso se trataría de los imaginarios de género que subyacen a las obras de la colección del MNBA.

María Acaso explica el ejercicio deconstructivo de la siguiente manera: “*cualquier artefacto cultural (...) se configura a través de dos o más niveles, un nivel explícito y otro implícito, de manera que el primero esconde determinadas cosas debajo. Es decir para llegar al corazón de un producto visual hay que releerlo, descartarlo y llegar a discernir sus significados ocultos*”²⁵.

Este producto cultural, para Acaso se configura, según propone Derrida, como un texto –visual o escrito-, que se constituye en un “artefacto cultural”. Por lo tanto, la posibilidad de articular una interpretación está sumida al hecho de que cualquier lectura a una obra, estará cruzada por otras lecturas que el lector haga en paralelo o haya hecho previamente, al mismo u a otros objetos. En la práctica esto consiste en “*buscar un texto dentro de otro, disolver un texto en otro o construir un texto en otro*”²⁶. En consecuencia, como lo señala Barbero el significado del texto es “negociable”, tal como sería negociable cualquier contenido en una dinámica de comunicación multidireccional, en que se entiende que la emisión y la recepción se alternan en un proceso de ida y vuelta, por lo tanto el rol del emisor y el receptor se intercambian en la interacción.

²⁴ *Ibíd.*, p. 178.

²⁵ Acaso, María. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009, p. 144.

²⁶ *Ibíd.*, p. 145.

El discurso deconstructivo al que apela Mörsch, alude a la misma operación. En este caso es el espectador el que ejerce su derecho sobre la obra, y en un proceso individual o bien colectivo, la descompone y la rearticula desde su propia experiencia. El principio que rige es que la experiencia con la obra de arte es del espectador, no del artista que la creó, ni tampoco de la institución que la posee, y su esencia radica en la construcción de sentidos que la materialidad expuesta sugiere a cada persona o a la comunidad que se encuentra con ella y que negocia sus sentidos o significados, los que se hacen circular en un flujo transformativo y dinámico, en que receptor y productor se mimetizan.

Contrapuntos: el diálogo como forma y fondo

“Vivir significa participar de un diálogo: significa interrogar, oír, responder, estar de acuerdo”.

“La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente”.

Mijaíl Bajtín

En el contexto de las acciones de mediación artística que se proponen, el diálogo opera como un componente de la experiencia estética y no aparte de ella, dado que acontece gracias al encuentro entre las personas que participan de la actividad y el objeto simbólico escogido para su deconstrucción crítica. De esta manera, la o las obras seleccionadas se incorporan también al diálogo, como si fuesen -alegóricamente- otros concurrentes, y no solo el objeto de análisis, esto porque se asume que aportan discursos que determinan la interacción y las interpretaciones.

Para potenciar esta lógica, se invitó a poner las obras en Contrapunto, lo que consiste en ejercicios de relaciones simbólicas entre dos o más obras. Se entiende que por el solo hecho de encontrarse las obras en el museo, se establece un vínculo semántico entre ellas. Es importante señalar que el Contrapunto se diferencia de la comparación porque no se agota en la identificación de similitudes y diferencias, sino que se basa en la posibilidad de imaginar nuevas significaciones a partir de la puesta en diálogo de sus símbolos. En la metodología que se propuso los contrapuntos fueron desarrollados en grupos, por personas que se dan a la tarea de hacer sintaxis entre los signos que algunas obras les presentan, idealmente desde una mirada crítica a los imaginarios de género, lo que no excluye que aparezcan en el ejercicio divergencias entre ellos o entre las obras.

Se debe enfatizar que son precisamente las divergencias, las que activan el ejercicio del diálogo y le dan sentido al Contrapunto, aunque se asume que no siempre se cumple el objetivo de alcanzar acuerdos, como se esperaría, lo que de ninguna manera desvirtúa el proceso. El diálogo es forma y fondo, dado que además de ser una posibilidad de comunicación entre los participantes, constituye una experiencia en sí misma que justifica el proceso.

El diálogo se propone como una estrategia de aprendizaje, en tanto permite que en la argumentación los asistentes se refieran a sus experiencias o conocimientos previos, articulándose el andamiaje que llevará a la construcción colaborativa de nuevos conocimientos significativos. Son varias las metodologías que declaran usar el diálogo como estrategia de aprendizaje en museos, como VTS por ejemplo. No obstante, si el encuentro redundase en las concordancias o se privilegiase una voz por sobre las demás, el proceso no sería de diálogo, más bien correspondería a una instancia de corroboración y/o transmisión de una información específica y no de construcción colectiva de conocimientos, por lo que los disensos son muy necesarios, dado que movilizan el pensamiento crítico.

Esta forma de diálogo supone un proceso, cuyo desarrollo se dio de la siguiente manera. La idea fue pasar de una aproximación individual a las obras, a una exploración colectiva a través de los contrapuntos que activaron una comunicación horizontal (verbal y/o no verbal), en la que se expresaron libremente y en igualdad de condiciones, las diversas sensaciones y lecturas que las obras despertaron. El desarrollo del diálogo, propiamente tal, se produce cuando los/las presentes se hacen cargo de sus **divergencias** (más que de las convergencias) y se abren los espacios para la argumentación.

III. Escucha-Sincronización-Resonancia, la metodología

Como se ha venido mencionando el equipo Mediación y Educación MNBA, propuso una experiencia de mediación artística transformativa, asociada a una línea de investigación, basada en la deconstrucción de los símbolos a los que aluden las obras de la colección expuestas en la muestra *Arte en Chile: 3 miradas*, que permaneció abierta durante gran parte de 2014 y 2015.

Entre los propósitos de las acciones llevadas a cabo durante agosto y septiembre de 2014, destacan contribuir mediante un proceso de aprendizaje colaborativo a problematizar el rol del arte en Chile, como reflejo de los procesos sociales. Esto se abordó a través de la revisión de las obras que el MNBA resguarda y expone, en tanto institución patrimonial y pública. Se resolvió que era necesario analizar cómo el museo ha interactuado -o no- con la diversidad de personas y expresiones que conforman las numerosas comunidades. Por lo que se estableció que el objeto de análisis debía estar constituido por los imaginarios²⁷ a los que remiten las obras de la colección, de manera de indagar qué y/o quiénes aparecen o no representados en ellas, además de cómo y por qué.

Con la intención de acotar aún más el objeto de análisis, se situó la mirada desde perspectivas propuestas por docentes en ejercicio, valorando el componente multiplicador de su rol en tanto actores sociales activos, críticos y creativos, capaces de generar puentes entre sus comunidades y el museo. Para esto fue necesario convertir al MNBA en residencia de un proceso reflexivo, que además promovió el vínculo entre arte y educación, específicamente entre educación artística formal y no formal, a través de la colaboración entre los/las educadores/as de los dos ámbitos.



²⁷ El concepto de imaginario se entiende aquí como una “matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (el amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad” (Cegarra, José. “Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales”. *Cinta Moebio*, 2012: 1-13. (Rescatado en 29 de enero del 2016 desde www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html).

Para concretar dichas aspiraciones, se indagó en el desarrollo de experiencias estéticas que abrieran un proceso de lectura al patrimonio del museo en diálogo con la escuela y la calle al mismo tiempo. Sobre esa base se optó por poner en relación principios generales de las pedagógicas y museologías crítica, pues ambas buscan generar nuevas miradas para un mismo objeto: la realidad, lo que involucra necesariamente asumir la subjetividad como componente esencial, y cuestionar los saberes y las representaciones que prevalecen en los discursos hegemónicos sobre cultura. En este sentido, la experiencia estética supone una instancia de deliberación, y el encuentro con el objeto artístico activa una secuencia de interrogantes que modelan una reflexión sobre la realidad.

En este contexto el desafío para el equipo de Mediación y Educación MNBA implicó el diseño, implementación y sistematización de prácticas pedagógicas, por lo que se resolvió llevar a cabo un curso dirigido fundamentalmente a profesores/as, llamado *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*. Se propuso como objetivos específicos del curso deconstruir la colección, articular relaciones estéticas entre las obras y compartir diseños pedagógicos que extiendan el proceso a los espacios en donde los/las participantes ejercen su rol docente. Con este fin se les invitó a un diálogo permanente entre pares, nutrido por el ejercicio de poner también en diálogo las obras del Museo.

Conscientes de que la educación (formal, no formal o informal) puede constituirse en una herramienta de reproducción o de transformación cultural, el curso buscó confrontar esa tensión, incentivando la toma de posición por parte de los/las educadores/as respecto de diversas problemáticas sociales. Para allanar el camino se resolvió que el eje articulador estuviera en los imaginarios de género, debido a que constituyen un aspecto concreto e ineludible, que sintetiza muchos ámbitos críticos. A través del análisis de esos imaginarios artísticos también se alude, por ausencia o presencia, a otros igualmente complejos e importantes, como la representación de los pueblos originarios, la pobreza o la infancia, por ejemplo.

El proceso de sistematización estuvo a cargo de la socióloga Bárbara Chávez y de los sociólogos Juan Cristóbal Morel y Omar Cortés. En él se utilizaron metodologías de investigación cualitativa para el análisis el trabajo colaborativo, buscando comprender los imaginarios sociales de género emergentes, sus modos de circulación y deconstrucción, así como los alcances de la metodología en la mirada de los y las docentes.

Este capítulo se nutre en gran parte de las notas de campo y del análisis realizado por este equipo profesional, ya que las evidencias que aportaron durante el proceso, se incorporaban al diseño de las metodologías de mediación. Así las sesiones fueron planeadas a partir de cruces entre objetivos pedagógicos e investigativos. Previo a la exposición del proceso, se hará una descripción del escenario en que transcurre, debido a que es muy importante comprender no solo cómo se despliega la metodología, sino que también dónde.

La curatoría

Como se ha dicho, el curso y principalmente su metodología, se concibió y se activó en relación a *Arte en Chile: 3 miradas*, muestra compuesta por tres curatorías diferentes, emplazadas en el segundo piso del museo: *El poder de la imagen*, por Juan Manuel Martínez; *Sala de lectura: (Re) presentación del libro*, por Alberto Madrid; y *Los cuerpos de la historia*, por Patricio M. Zárate.

Esta reinterpretación de la colección, encargada a expertos externos, se desarrolló a través de líneas investigativas disímiles, por lo que cada autor desarrolló una selección y relato autónomo, que en palabras de Roberto Farriol, director del MNBA, derivó en un planteamiento “*curatorial compartido y pluralista*”²⁸. La experiencia de encontrar en un espacio expositivo distintos relatos conviviendo a partir de una misma colección, contribuye a la validación de otros ejercicios de miradas, llevados a cabo ya no por los curadores, sino por los/las participantes del curso, tal como se propuso en el programa. Es importante comprender en qué se diferenciaron las lecturas de los/las docentes, pero primero es necesario identificar cuáles son los relatos presentados por los curadores.

El poder de la imagen, curador Juan Manuel Martínez.

Esta curatoría, configurada por piezas de diferentes épocas, problematizó respecto de la relación entre imagen y poder en la historia de Chile. Según el curador, las imágenes que las obras proporcionan fueron convocadas “*como fuente documental, como un código, que se despliega sin duda para conocer el pasado*”. Se estructuró a partir de tres ejes. El primero contenía obras religiosas, retratos, escenas históricas y costumbristas, en su mayoría de los siglos XVII, XVIII y XIX, agrupadas en torno a tres tópicos: *Imágenes de persuasión, La imagen del poder y*

²⁸ Martínez, Juan Manuel et al. *Arte en Chile: 3 miradas*. Tomo 1. Santiago, Colección MNBA, 2014, p. 5.

La construcción de la imagen del territorio. El segundo eje, *La formación de la imagen, la Academia, a través de pinturas históricas, alegóricas y de paisaje*, además de dos esculturas fundacionales sobre la figura del indígena, dio cuenta de la importancia que los gobiernos le otorgaron al arte como medio útil para educar y forjar la identidad. El tercero, titulado *La seducción del salón* reunía principalmente retratos del siglo XIX, de hombres y mujeres pertenecientes, en su mayoría, a la elite social y económica de la época.

Sala de lectura: (Re) presentación del libro, curador Alberto Madrid.

Esta selección invitaba a reflexionar sobre el rol del libro y la lectura en la representación artística nacional, proponiendo un cuerpo de obra, que además aludía a las discusiones públicas y contingentes sobre el devenir de la educación chilena. Tal como declaró el curador, la utilización de la temática de la lectura “se vincula con la reforma en atención a las estadísticas sobre la comprensión de los contenidos de las asignaturas, en especial con los aprendizajes del área de lenguaje, que hace referencia a los índices de comprensión de lectura y sus hábitos”²⁹. La selección incluyó obras de los siglos XIX, XX y XXI, de diversas técnicas y formatos como pinturas, libros de artistas, objetos artísticos (fragmentos de instalaciones) y una pieza audiovisual, entre otros. El guión no fue estructurado de forma lineal, sino que se establecieron cruces entre obras -en términos estéticos y temporales-, intencionando el que unas intervinieran el espacio de las otras, o reuniéndolas a modo de gabinetes. Los temas en torno a los que se articularon las obras fueron: *El acto de leer, Modos de leer, La desmaterialización del libro y Mirar/leer.*

Los cuerpos de la historia, curador Patricio M. Zárate.

A diferencia de las demás, esta muestra ocupó la totalidad del ala norte del segundo piso. A través de obras que aluden a sujetos marginados de los relatos históricos, el autor quiso situar y hacer visibles los “cuerpos” que han sido “excluidos”. “Una parte considerable del imaginario de la colección tiene referencias conocidas, pero otras permanecen incógnitas sin saber con certeza su procedencia. Los cuerpos de la historia también contienen esa imprecisión, no poseen identificación inmediata y muchos de ellos se visualizan gracias a la mediación del artista”³⁰, explica

²⁹ Martínez, Juan Manuel et al. *Arte en Chile: 3 miradas*. Tomo 2. Santiago, Colección MNBA, 2014, p. 17.

³⁰ Martínez, Juan Manuel et al. *Arte en Chile: 3 miradas*. Tomo 3. Santiago, Colección MNBA, 2014, p. 23.

el curador, quien de esta forma, enfatizó en el rol crítico que asume el arte contemporáneo. Las obras que seleccionó fueron producidas entre 1970 y 2003, y los medios y operaciones que se aplicaron para su producción -en general- superan las concepciones tradicionales de pintura de caballete o escultura de bulto. La excepción se presentó en dos pinturas académicas, ejecutadas en 1858 y 1900, que se ponen en relación con el conjunto, que incluye además piezas serigráficas, fotografías, una instalación, y varias obras elaboradas con técnicas mixtas. Otra característica relevante de esta curatoría es que está principalmente compuesta de series, que se leen como unidades dentro del conjunto.

La metodología

Antes de abordar en detalle la metodología desarrollada, es necesario recordar que como tal se le identifica con la noción de Mediación Artística Transformativa planteada por Mörsch, en tanto propicia que profesores y profesoras se empoderen y colaboren en el desarrollo de propuestas didácticas que vinculen aula y museo, a partir de la apropiación simbólica de la colección. De esta manera se asume, desde el MNBA, la tarea de pensar con ellos nuevas prácticas, que se proyecten más allá del espacio museal, en este caso dirigidas directamente a las comunidades a las que los educadores representan. Por este motivo el encargo fue que crearan relaciones entre los discursos visuales implícitos y/o explícitos en la colección, a través del reconocimiento de signos que se enlacen con problemáticas de género en las obras expuestas y en los contextos escolares en que ejercen.



Es importante destacar que en el diseño de la metodología el espacio físico constituyó un factor muy relevante, pues se le consideró, en términos semióticos, como un *significante*. Por lo tanto se le utilizó como otro objeto a interpretar, que además dio contexto a la lectura de su contenido. En consecuencia, el edificio del MNBA, al ser habitado desde una lógica no convencional, entró también en una dinámica de resignificaciones, marcada por el interés en las problemáticas sociales, ya que pasó a ser percibido como un contenedor de símbolos.

Las acciones llevadas a cabo en el curso, no siempre ocurrieron en las salas en que se exponían las curatorías descritas. También se contó con un espacio neutral, la sala de Mediación y Educación³¹ que permitió destinar un ambiente para que, en términos brechtianos, sucediera el “distanciamiento” de los referentes estéticos que inspiraban la reflexión. El uso de dicha sala permitió marcar tiempos y destacar los énfasis en las distintas fases del proceso. Una constante en el uso de este espacio, fue la exploración de alternativas a la estructura escolar de las aulas -que fomenta relaciones humanas verticales-, a través de la disposición ortogonal de hileras de asientos que fuerzan a los cuerpos a mirar solo al frente. Este antecedente es relevante, ya que por la denominación “curso” usada para convocar, lo esperable era que la geometría del espacio fuese de este tipo, no obstante los asistentes se encontraban con que la disposición de los recursos, incluyendo el mobiliario, variaba en cada actividad y, por lo tanto, también jugaba un rol significativo.

El proceso se diseñó como una secuencia de acciones que respondían a una estrategia de trabajo flexible, sujeta a la exploración del espacio y los objetos contenidos en él, los que estaban en constante resignificación, alimentando una permanente retroalimentación a través del análisis crítico de las evidencias que aportaba el desarrollo del curso y la investigación. Con este fin se acudió a diversos recursos metodológicos, que se tradujeron en etapas bien delimitadas. Por ejemplo, el diálogo y la deconstrucción autónoma de las obras o instancias performativas que se propusieron como espacios de validación simbólica del aprendizaje, a través de la vociferación (hablar con un tono de voz más alto de lo que se considera normal) de los cuestionamientos que se generaron en el proceso crítico. En este sentido, la sistematización de la experiencia fue fundamental, lo que permitió ajustar las acciones para, consolidar la orientación del proceso hacia su objetivo y redibujarlo, si era necesario, nutrido por los hallazgos y emergencias.

³¹ El espacio escogido fue la sala asignada al equipo de Mediación y Educación, en donde regularmente se imparten los cursos de extensión que la institución ofrece a diversos públicos, y que también se aprovecha para exposiciones vinculadas con la Mediación y/o la Educación Artística.

Para articular dichos propósitos se estimuló persistentemente el desarrollo de nuevas miradas, tanto a las obras expuestas, como también a los imaginarios que los docentes portaban y verbalizaban al momento de interpretar las obras, los que fueron confrontados por el grupo. Así la divergencia se constituyó en la sustancia del proceso. En definitiva se promovió el que se expresaran las distintas visiones de mundo, por tanto el principio que rigió es que el diálogo se justifica precisamente en la divergencia y ocurre solo si los concurrentes sinceran y argumentan sus posiciones respecto de los problemas visuales que las obras provocan, sin evadir los disensos, ni las diferencias. Si bien, como se ha dicho, la consecuencia esperada es la construcción de acuerdos y la colaboración, esto no siempre se logra, lo que en ningún caso anula el acontecimiento del diálogo.

Para generar las condiciones adecuadas se adaptó una metodología de mediación artística desarrollada especialmente para el trabajo con educadores formales³² en instancias de aula y museo, sustentada en tres momentos: Escucha, Sincronización (diálogo) y Resonancia. La propuesta se caracteriza por la alternancia de los espacios de reflexión individuales y colectivos, a través de la producción de secuencias de interrogantes autoformuladas que luego se aplican al diseño de procesos pedagógicos. Al ser respondidas las preguntas, ya sea individualmente o en grupo, se abren otros focos de análisis y nuevas interrogantes. De esta manera se direccionan las miradas y aparecen nuevas perspectivas.

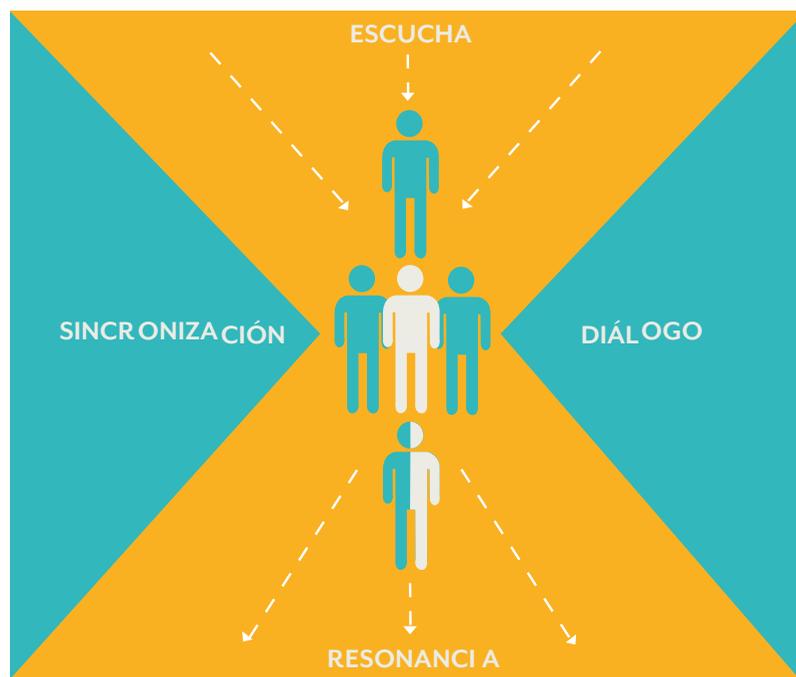
Escucha: interrogar la muestra

Para efectos de la metodología implementada, la Escucha se ha definido como el proceso introspectivo de quién percibe y se dispone a interpretar los estímulos que recepciona. Dicha denominación se usa analógicamente, en referencia a la activación de un sentido distinto al de la vista, dado que la experiencia estética de encuentro con objetos artísticos en un espacio como el MNBA, moviliza variadas dimensiones de la sensorialidad, pese a que en rigor estos objetos se asignen al ámbito de las artes visuales.

El fundamento utilizado es que las obras se revelan íntegramente gracias a que los/las participantes habitan el Museo, y la conexión con las obras no se agota

³² La metodología fue desarrollada originalmente por Emilio Terán y Gonzalo Bustamante en el contexto del proyecto *Educación artística y Derechos Humanos: una propuesta desde la obra y compromiso de José Venturelli*. Proyecto desarrollado en 2014, en colaboración entre la Fundación José Venturelli y la Red de Mediación Artística (RMA), y financiado por el Fondo de Fomento de Arte en la Educación (FAE) de Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Figura 4 Metodología de la Escucha, Sincronización y Resonancia



en el reconocimiento de sus signos. En el Museo cada obra se confronta con otros elementos con los que coincide en el lugar: personas, sonidos, olores y otras obras. Por lo tanto, es fundamental atender a sus materialidades y a la relación que generan con el entorno. Dicho de otro modo, el proceso de recepción individual se moviliza al coincidir en un mismo tiempo-espacio los objetos artísticos y el espectador “en cuerpo y alma”. En consecuencia lo que ahí se advierte es más complejo que un simple problema visual: el encuentro con las obras constituye una vivencia sensible y genuinamente personal.

En definitiva, la Escucha es posible gracias a la confluencia de muchos estímulos que inciden en las interpretaciones que cada quien produce. La experiencia en toda su dimensión debe ser comprendida como una sintaxis, influenciada además por emociones, conocimientos y otros factores de orden subjetivo. Se partió del principio de que las experiencias estéticas en general y, en particular, las que involucran vínculos con objetos artísticos, ofrecen incertidumbres y no certezas, por lo tanto el encuentro con las obras de arte genera esencialmente preguntas. Así, cada persona se interroga a sí mismo/a en la medida que interroga también

a las obras situadas en un contexto: se escucha en tanto que contempla. Lo que acontece ahí es un proceso autorreflexivo, en el que se juega por primera vez el ajuste entre lo encontrado, lo presentado, lo representado, lo comprendido y lo imaginado. La hipótesis es que si cada quien “escucha” con atención y autónomamente, es probable que de forma individual se abran diversas perspectivas de análisis sobre un mismo objeto artístico; multiplicando y expandiendo su sentido en cada espectador.

Para facilitar la implementación de dicho encargo se utilizó como recurso pedagógico el Triángulo de la Escucha [Figura 5], un instrumento diseñado para acompañar a los/las lectores/as de obras, en el ejercicio de hacer relaciones y formular interrogantes que les ayuden a comprender el potencial de lo vivenciado, fundamentalmente para fines pedagógicos. La idea es inferir el núcleo de la experiencia y pensar su vinculación con posibles aprendizajes adquiridos o revelados en ella. Se propuso una primera pregunta genérica que figuraba explícitamente en el instrumento: ¿qué vivenciamos? En términos operativos, la idea fue que de esa primera interrogación los profesores y las profesoras desprendieran tres preguntas específicas, que les ayudasen a la identificación de un posible objetivo del proceso, en este caso de la experiencia de encuentro con la colección en el MNBA.

Si bien el Triángulo de la Escucha, se puede utilizar tanto de manera individual como colectiva -lo que efectivamente aconteció-, en la primera aproximación a

Figura 5 Triángulo de la Escucha: Interrogar la muestra.



la metodología se optó por poner en valor la autonomía como punto de partida para generar un vínculo sensible y crítico con lo expuesto. Bajo esa lógica, se invitó a los/las profesores/as a “interrogar la muestra”, desplazándose solitariamente por las salas, que albergaban las curatorías de Martínez y Madrid. Se decidió no anteponer relatos que las explicasen, para no determinar las lecturas, sin embargo el encargo fue explícito: interrogar la muestra desde una mirada crítica a los imaginarios de género incluidos o no en la colección. Se trató de un encargo personal, en el que se asumió que la relación que se puede establecer con las obras no está necesariamente supeditada a lo que se sabe de ellas, sino que responde íntegramente a un proceso reflexivo, multicausal, que acontece también en una dimensión subjetiva de empoderamiento.

Como cierre de este primer ejercicio de escucha en clave individual, se les pidió que seleccionaran una obra en particular y que se situaran físicamente frente a ella, pero con el cuidado de que ninguna otra persona escogiera esa misma pieza. Se esperaba que la elección, al menos discursivamente, sintetizara el análisis que cada quien había desarrollado respecto de la muestra en general. De esta forma, las obras constituirían un punto de anclaje a los procesos críticos llevados a cabo al interrogar lo encontrado. Lo que se movilizaba en dicha elección era la posibilidad de autoidentificación con una obra en particular, no en un sentido mimético, sino de proyección reflexiva. Se puso en juego, la eventualidad de que cada lector/a se encontrara a sí mismo/a en la obra escogida, o por su intermedio pudiera aprender algo fuera de sí³³. Como ejercicio individual, lo que se enfatizó fue precisamente la oportunidad de aprender de las obras o gracias a ellas. En consecuencia, la experiencia estética contribuye a la diversificación de las rutas desde las que se puede abordar una comprensión crítica de la realidad.

Sincronización: puntos críticos

Este segundo momento de la metodología apuntó a la elaboración de apropiaciones colectivas de la colección, lo que se hizo posible gracias a un proceso de diálogo, que fue tomando distintas formas durante el curso, partiendo por la primera sesión en la que se implementó como corolario de la Escucha individual que se ha descrito recientemente.

Se consideró fundamental hacer consciencia común sobre la posibilidad de que las obras, por el solo hecho de encontrarlas en el espacio exhibitivo y abordarlas

³³ Rothe, Arnold. “El papel del lector en la crítica alemana contemporánea”. *Estética de la recepción*. Comp. José Antonio Mayoral. Madrid: ArcoLibros, 1987, p. 16.

críticamente, generaran además de reflexiones, aprendizajes. Este factor constituyó una condición necesaria para proyectar diseños pedagógicos futuros, por esta razón el paso siguiente a la Escucha, era potenciar el diálogo entre educadores/as, poniendo también en diálogo las obras que escogieron. A dicho ejercicio se le llamó Sincronización, porque refiere a la posibilidad de activar un proceso colaborativo a partir del engrane de las experiencias personales.

El enfoque de género por su universalidad, permitió acotar la reflexión a una variable común que actuaba como catalizadora y articuladora, entre la muestra, las diversas interpretaciones individuales y las lecturas colectivas que surgieron del diálogo. La hipótesis en este caso, es que si varios/as “escuchan” en paralelo y luego socializan sus lecturas y reflexiones sobre lo vivenciado, el potencial de interpretaciones y vínculos entre ellas se multiplican y/o expanden en la medida que se intercambian y cruzan esas perspectivas. En consecuencia la experiencia estética contribuye a la diversificación de las rutas desde las cuales se puede abordar una comprensión crítica de la realidad a partir de los problemas que las obras abren.

Teniendo en cuenta que el proceso aconteció en un espacio que fue habitado colectivamente, en esta fase fue fundamental la dimensión corporal, ya que la ubicación de cada persona en un lugar específico, determinó su encuentro con otras personas y obras. Esto dio lugar a los llamados Puntos Críticos, que se distribuyeron en diferentes áreas de la exhibición.

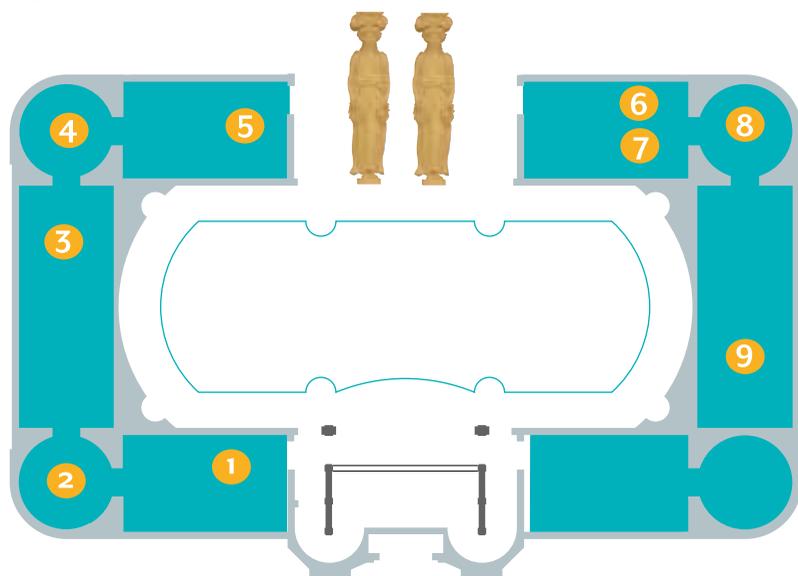
Gracias a los Puntos Críticos fue posible identificar zonas que concentraban varias obras, que a juicio del grupo provocaban una reflexión sobre la temática señalada, lo que activó una relación problemática con las propuestas curatoriales, toda vez que las obras expuestas fueron previamente seleccionadas y dispuestas en el espacio por los curadores, sin considerar explícitamente un enfoque de género, por lo tanto, al ser éstas escogidas por los/las docentes precisamente desde una mirada crítica a estos imaginarios, se impulsó una práctica de resignificación. El resultado fue una suerte de curatoría dentro de la curatoría.

¿Cómo se definieron los puntos críticos?

Es necesario señalar que se distribuyeron nueve Puntos Críticos en torno a las tres curatorías. Los primeros cinco se configuraron en el ala sur (Martínez y Madrid), a través de la interacción espontánea de los docentes con la muestra. Los otros cuatro, que se ubicaban en el ala norte (M. Zárate), fueron intencionados en la segunda sesión por el equipo de Mediación y Educación.

Como se explicó en la fase de Escucha, cada participante debía, luego de recorrer la muestra en el ala sur, escoger y situarse frente a una obra, ocupando un lugar en la sala. Una vez ahí, se les pidió que se reunieran por proximidad espacial, conformándose los primeros cinco grupos, y en consecuencia igual número de Puntos Críticos. Es importante subrayar que quienes integraron estos grupos no se conocían antes de participar del curso, lo que brindó la posibilidad de implementar un trabajo sin afinidades previas que incidiesen en el desarrollo del proceso. Destaca el carácter multidisciplinario de los equipos que se generaron, dado que además de docentes de Artes Visuales, Lenguaje e Historia, había educadores/as no formales, profesionales de las ciencias sociales y psicólogos, entre otros. Una vez conformados los grupos, el encargo fue compartir las razones personales para la elección de las obras y en equipo proponer contrapuntos entre ellas. Luego, usando como base el Triángulo de la Escucha, se preguntaban ¿qué vivenciamos? Como acto seguido formulaban la secuencia de interrogantes en función de los contrapuntos creados y las discusiones generadas. La idea fue acotar el núcleo de la experiencia compartida y pensar cómo vincularla con los posibles aprendizajes adquiridos o revelados individual y colectivamente. En esta instancia emergió el diálogo con mayor fuerza, dado que el ejercicio requirió de apertura y creatividad para hacer relaciones entre las obras y las diversas interpretaciones. Lo que se buscó fue potenciar tanto las convergencias como las divergencias, que surgieron entre las diferentes visiones.

Figura 6 Mapa de puntos críticos



Resonancia

En esta última fase se volvió al trabajo individual, pero a partir de la proyección de la experiencia colectiva. De esta forma, los posibles aprendizajes adquiridos o revelados, inspiraron potenciales proyectos colaborativos que apuntaban a la apropiación didáctica de imaginarios de género, para el desarrollo de prácticas pedagógicas. Para ello se encargó el pre-diseño de procesos que involucrasen traer estudiantes a visitar la muestra, en el marco de actividades interdisciplinarias.

La hipótesis enunciada para la fase de *Resonancia* fue que una experiencia estética de encuentro con obras artísticas, aprovechada eficazmente puede nutrir en paralelo varios procesos de aula independientes. La clave estaba en generar las situaciones adecuadas para activar en la visita, las conexiones entre saberes de distintas naturalezas, lo que sucedería siempre y cuando quienes lideran los procesos, se dispusieran a colaborar y diseñar conjuntamente una secuencia de acciones inspiradas en las interrogantes que las obras abrían. En teoría, esto posibilitaría que los aprendizajes que los/las estudiantes desarrollarían, en tanto sujetos del proceso, se conectarán, multiplicarán y diversificarán.

Para implementarlo se pensaron cruces curriculares, tarea que demandaba de profesores/as empoderados/as respecto de su rol como actores sociales activos, críticos y creativos. Apelando a una mirada intuitiva respecto de los posibles



Figura 7 Triángulo de la Escucha: Interrogar la muestra, Resonancia

rendimientos pedagógicos de una experiencia estética, se partió de la pregunta ¿qué viviremos con los/las estudiantes? Posteriormente, al diseñar se les pidió que hicieran definiciones que permitiesen pasar del enfoque colectivo a tomar decisiones autónomas, orientadas por las siguientes interrogantes: ¿cómo resuena esta vivencia en mí como educador/a? y ¿cómo la integro al proceso que lidero?

Consideraciones finales

Con esta metodología se incentiva la autonomía de interpretaciones y se asume que la experiencia estética gatilla una secuencia de relaciones que se puede extender exponencialmente a más personas, como los/las estudiantes y sus familias. De esta manera, no sólo se abren y expanden las obras del museo y el museo como tal, sino que además por su intermedio las comunidades se piensan a sí mismas, lo que constituye una de las más significativas. Así el ejercicio de interrogar a las obras, poniendo el foco en los imaginarios sociales de género presentes en la colección, llevó a que también las ausencias emerjan, pues en el proceso crítico se aludió a factores que no están contenidos física o simbólicamente en el museo, pero que intervienen en la construcción de interpretaciones y aprendizajes.

Interesa destacar que el proceso propuesto en sus tres etapas³⁴ se plantea como una metodología que tiende a una apertura cada vez mayor, valorando primero la experiencia estética individual (Escucha), luego en un segundo momento se precisa un diálogo (Sincronización), que aspira a tomar ciertos acuerdos, para abrir aún más la reflexión y responder a los propósitos de cada educador/a (Resonancia). Así, se impulsan diversos diálogos que luego se traspasan a través de los/las estudiantes a sus familias y a la comunidad en general. De esta forma, se propone una práctica concreta que contribuye a que el *museo* incremente su rol social, más allá del resguardo del patrimonio, transformándose en un espacio de circulación de esos símbolos, a través de una dinámica de reinterpretación permanente de sus significados, en vínculo con la *escuela* y asumiendo la incidencia rotunda de la *calle*. Así, gracias a las alianzas que se generan entre educadores del ámbito formal y no formal, se desarrolla una línea de investigación complementaria en torno al rol educativo que el *museo* cumple o puede llegar a cumplir.

³⁴ Es importante sincerar que de las tres etapas mencionadas, solo las dos primeras tuvieron un seguimiento en el proceso descrito, dado que la resonancia se abordaba tangencialmente en la reflexión final, en que los docentes proyectaban y exponían posibles líneas de desarrollo.



CAPÍTULO III

CRONOLOGÍA DEL PROCESO

Equipo de Mediación y Educación MNBA

Las imágenes de persuasión

El aprendizaje de las características comunes, especialmente relacionadas con el tipo de imagen, con el propósito de generar un conocimiento previo que se relacione con la comprensión de la dimensión histórica de la imagen. La imagen es un elemento de comunicación que busca persuadir y al mismo tiempo, se relaciona con los valores. Las imágenes que se ven en el museo, se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen.

Se busca, al observar las imágenes, generar un conocimiento previo que se relacione con la comprensión de la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen.

Se busca, al observar las imágenes, generar un conocimiento previo que se relacione con la comprensión de la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen. Se relacionan con la dimensión histórica de la imagen.



Curso para docentes realizado por el equipo de Mediación y Educación MNBA, 2014.

"Heredar no es recibir, ni transmitir es transferir; es reinventar o alterar lo dado",
Regis Debray, 1997.

El desarrollo del curso contempló cinco sesiones, sin embargo la sistematización del proceso, es decir, el registro, clasificación y análisis de información, se desarrolló desde la tercera sesión, ya que las dos anteriores se enfocaron en la familiarización de los asistentes con el tema y las claves metodológicas. A continuación se detallan cronológicamente las actividades desarrolladas y las propuestas que emergieron. A la vez, se describen los dos encargos que se hicieron a los y las participantes para que extendieran la reflexión a su contexto de trabajo.

Primera y Segunda Sesión

En las sesiones iniciales se buscó activar los mecanismos y el clima necesario para el intercambio de lecturas a las obras o la construcción colectiva de interpretaciones, sobre la base de un análisis crítico a los imaginarios sociales que las obras reflejan y las personas acarrear. Esto permitió impulsar un progresivo acercamiento a las problemáticas de género y ensayar estrategias didácticas o prácticas de mediación para la puesta en valor de la diversidad de opiniones y nuevas líneas de análisis.

En la Primera Sesión, luego de las presentaciones, tanto de las personas reunidas, como de los propósitos y estrategias del curso, se llevó a cabo una experiencia que buscó que los/las docentes se abrieran a la reflexión y al diálogo en torno a las problemáticas sociales. En esta instancia se explicó el Contrapunto como ejercicio de sintaxis entre dos o más obras que se ponen en relación a partir del diálogo entre los asistentes. Luego se propuso un primer ejercicio a partir de tres contrapuntos situados en distintas áreas del edificio, privilegiando obras que no compongan la curatoría *Arte en Chile: 3 miradas*. Los grupos se configuraron a través de sorteo, de manera que estuvieran integrados por personas, que ojalá no se conocieran previamente. Para que se situaran en el espacio y reconocieran las obras seleccionadas para los contrapuntos, utilizando *masking tape* se trazaron en el suelo flechas conectoras entre obras, para facilitar su identificación. Además, se utilizaron atriles con letreros que llevaban inscritas interrogantes que vinculaban temáticamente las obras entre sí, aludiendo a la posibilidad de indagar en la elaboración de respuestas y nuevas preguntas para profundizar la mirada crítica.

Con este ejercicio se exploró la posibilidad de disminuir al máximo la entrega de instrucciones verbales, de manera que fueran los signos visuales, espaciales y materiales, los que comunicaran y sugirieran qué hacer. La idea era que los/las profesores/as pudieran inferir las instrucciones, o más bien construirlas colectivamente, sin la necesidad de que interviniera una persona del equipo investigador, pues su voz se asociaría a un discurso institucional que guiaría la reflexión. Este primer ejercicio constituyó una suerte de diagnóstico respecto a la disposición y hábitos de los/las docentes, de procesar autónomamente estímulos no verbales y encauzar una reflexión colectiva, poniéndose de acuerdo sin mediadores que liderarán o guiarán el proceso.

Uno de estos tres ejercicios fue el Contrapunto realizado con las esculturas *Horacio* (1899) de Rebeca Matte (1875-1929) y *Niño taimado* (1885) de Simón González (1859-1919), ubicadas en el hall del Museo. Se dispuso entre ambas obras la pregunta *¿cómo se aprende a ser hombre?* Para identificar y describir expresiones asociadas culturalmente a la masculinidad.

El gesto de la escultura *Horacio*, que representa a un hombre anciano con el dedo hacia abajo en señal de autoridad, y el de *Niño taimado*, cuyo rostro y cuerpo manifiestan ofuscación, orientaron la discusión del grupo en torno al carácter que se ha otorgado socialmente al liderazgo, poder y enojo. Esto derivó en una conversación sobre el papel que tienen órganos sociales como la



Izquierda: obras en Contrapunto en la primera sesión del curso, *Horacio* de Rebeca Matte, y *El niño taimado* de Simón González. Derecha: Papelógrafo desarrollado por los y las docentes que trabajaron en dicho Contrapunto.

familia, la escuela y la universidad en la transmisión y validación de las concepciones de masculinidad. Reflexiones que llevaron al grupo a pensar en el rol de quienes educan transfiriendo identidades y conflictos de poder, lo que les motivó a proponer una nueva pregunta: *¿Quién enseña a ser hombre?*

Precisamente, la clave de este tipo de contrapuntos está en cómo evoluciona una reflexión, motivada gracias a una relación arbitraria entre dos obras que coinciden en un mismo espacio-tiempo, las que por su configuración simbólica aluden a determinados elementos de juicio que son reconocidos en ellas. En este caso, la relación es presentada a través de una interrogante que se formula y dispone en el espacio para originar un proceso crítico, que supone nuevas preguntas que emergen del diálogo. Éstas fueron anotadas en un paleógrafo, que adquirió la condición de documento y primera evidencia de un proceso de construcción colaborativa de conocimiento. Si bien este diálogo incorpora un análisis estético e historiográfico, se lleva a cabo como un ejercicio especulativo permitiendo abrir perspectivas.

La Segunda Sesión se desarrolló en el ala sur del primer piso, donde se exponía *La encomienda en Chile*, muestra temporal que reunía el trabajo de doce fotógrafos peruanos. Luego de la presentación de los objetivos de la sesión y de un breve marco teórico que incluyó elementos claves como la Metodología de la Pregunta, se abordaron las implicancias de la investigación-acción y se propuso que todos los insumos producidos durante el curso fueran analizados. En ese contexto, fueron presentados como parte del equipo investigador los/las sociólogos/a, quienes a partir de la tercera sesión estarían a cargo de la sistematización del proceso. Luego se procedió a ensayar la propuesta metodológica del curso: Escucha-Sincronización-Resonancia.



Segunda sesión: Instancia de presentación de la metodología (derecha) y etapa de lectura individual a la muestra (izquierda).

Se comenzó por la etapa de Escucha, para ello se distribuyeron impresos con el Triángulo de la Escucha, en el que debieron registrar de manera individual, las preguntas abiertas emanadas del proceso de observación y reflexión de las fotografías de la exhibición. En la siguiente etapa se invitó a los/las docentes a participar en el proceso de Sincronización, por lo que se organizaron grupos por proximidad espacial, para compartir las interpretaciones de las obras y las preguntas que cada uno/a elaboró, y partir de ellas construir reflexiones comunes. Finalmente, el proceso de Resonancia fue abordado a través de un plenario en el que se produjo un debate en torno a la factibilidad de estimular el aprendizaje a través de la Metodología de la Pregunta, que incluyó la discusión de sus alcances pedagógicos. También se cuestionó la posibilidad de su implementación en el aula, ya que podría generar el descontrol y la pérdida tanto de liderazgo como de autoridad. Esta discusión estimuló que el grupo reflexionara sobre sus prácticas pedagógicas como protagonistas de sus procesos de metacognición. Los comentarios y reflexiones recogidas durante las dos primeras sesiones permitieron que el equipo investigador evaluara la propuesta metodológica y adecuara el desarrollo del curso en función de los siguientes aspectos:

- En la Primera Sesión a los y las participantes les costó constituir autónomamente grupos de trabajo en torno a los contrapuntos. En dos ocasiones fue necesaria la intervención de un integrante del equipo de Mediación y Educación MNBA, para dar inicio a la reflexión.
- En la Segunda Sesión de todos los Triángulos de la Escucha recopilados muy pocos aludieron a la cuestión de género, pese a que en algunas obras este contenido era explícito. Lo que podía interpretarse como falta de afinidad con dicha problemática.
- Tal como se señaló, no todos los/las docentes estaban convencidos/as de la aplicabilidad de la pregunta abierta en los procesos de aula.

Tercera Sesión

El objetivo de la primera fase esta investigación-acción fue conocer los imaginarios de género de los/las docentes proyectados en obras de la colección del MNBA, por lo tanto en la Tercera Sesión del curso se dio inicio al trabajo de problematizar los imaginarios de género presentes en la muestra *Arte en Chile: 3 miradas*, específicamente a través de dos de las tres curatorías: *El poder de las imágenes* y *Sala de lectura (Re) presentación del libro*.

Escucha

Al igual que en la Segunda Sesión, se planteó recorrer libremente la muestra para que luego cada profesor y profesora seleccionara e interrogara una obra. Lo primero era describir brevemente las sensaciones e impresiones de lo vivido en el recorrido. Luego, en relación a la obra seleccionada, debieron formular una secuencia de preguntas abiertas, de las que finalmente inferirían un objetivo de aprendizaje, pensando en su rol docente. Se les solicitó que se preguntaran el sentido de la experiencia de encuentro con la muestra o la obra en particular y su rendimiento en términos pedagógicos, lo que quedó registrado en el Triángulos de la Escucha.

Al analizar dichos instrumentos, se observó que la mayoría asoció el concepto de género al rol de la mujer. Las principales temáticas que emergieron fueron:

- La construcción de lo femenino.
- La historia de emancipación de la mujer.
- El género proyectado en objetos cotidianos.
- Diferencia de roles entre hombres y mujeres.
- La maternidad y paternidad diferenciada según género.
- Modelamiento del cuerpo en función de distintos atributos masculinos o femeninos¹.

Por ejemplo, a partir de una vitrina con adminículos del siglo XIX, situada al frente del retrato de *Doña Julia Codesido Oyaye de Mora* (1846) [ver fig. 9, p. 125] de Raymond Monvoisin (1790 - 1870), una de las profesoras se preguntó “¿qué

¹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Copia de Sistematización MNBA, 2014, documento Excel, hoja 2.

significa ser femenina?”², reflexionando sobre la delicada ornamentación, forzada por la época y su contexto. Otra docente elaboró la siguiente pregunta a partir de *Una gusa* (1855) [ver fig. 8, p. 125] de Clara Filleul (1822 - 1888): “¿podría determinar características sociales la vestimenta de esta mujer?”³, identificando en el rostro y gesto corporal de la retratada anónima, el oficio de sirvienta lavandera o cocinera y, por ende, asociándolo a una clase social obediente. Luego la misma docente escribió en su Triángulo de la Escucha la siguiente reflexión: “Mi postura. ¿Cuál? Sumisión a la orden sin poner cuestionamientos es limitarme a escuchar y ejecutar y no mirar a los ojos”⁴. Esta anotación describe el proceso íntimo que posibilitó la metodología de la Escucha individual, pues permitió que cada docente se reflejara a través de las obras, reflexionando críticamente sobre su propia situación social, como una oportunidad de empoderamiento personal.



Profesora observa la obra de Mónica Bengoa durante la etapa de Escucha.

Respecto del potencial rendimiento pedagógico de la experiencia de Escucha, en la que los docentes debían formular objetivos de aprendizaje, se destacan los siguientes⁵:

- Analizar el contexto de los movimientos sociales de la mujer chilena.
- Reflexionar y escenificar una situación cotidiana en el aula incorporando algunos objetos (femeninos y masculinos, identificar los símbolos que se utilizan actualmente para diferenciar un hombre de una mujer).
- Interpretar códigos visuales (símbolos) que definen el concepto de femineidad.

² Ibid., Hoja 2.

³ Ibid., Hoja 1.

⁴ Chávez, Bárbara et al. *Sistematización de transcripciones Triángulo de la Escucha individual*, MNBA, 2014. Documento Excel, hoja 1.

⁵ Ibid. Hoja 3.

- Analizar las estructuras y el lenguaje (su poder) con los accesorios en la mujer.
- Identificar y reconocer las características de los roles y los cuerpos expuestos en la obra.
- Cuestionar el rol de la mujer chilena frente a la tradición cultural europea-católica instaurada en el territorio latinoamericano.
- Reflexionar acerca del rol de los padres en tanto mujeres y hombres.

Sincronización

Posteriormente, se invitó a formar grupos de tres a cuatro personas, los que se configuraron nuevamente por proximidad espacial entre los y las docentes y con las obras elegidas, estableciéndose los primeros cinco puntos críticos. En estos se desarrolló una dinámica de trabajo colectiva, en la que se compartieron preguntas y apreciaciones a las obras seleccionadas. En cada grupo se sumó un/a integrante del equipo de investigación, quien acompañó el proceso como observador/a interviniendo lo menos posible. El objetivo fue que la discusión sobre los imaginarios de género surgiera espontáneamente, examinando y consensuando una visión grupal, basada en la activación del Punto Crítico, lo que metodológicamente se denominó Sincronización.

Durante el proceso de Sincronización, en el que el grupo debía completar el Triángulo de la Escucha colectivo, surgieron varias preguntas sobre cómo ha permeado el pensamiento de Occidente en la interpretación del *otro/a*; el papel que han jugado las instituciones sociales normativas (familia, cultura, religión, Estado, colegios y universidades) y la manera en que tales entidades se manifiestan en las obras. Algunas de las preguntas recogidas en los triángulos de la escucha colectivos fueron:

- ¿De qué manera se manifiestan los cánones de la mujer del siglo XIX? (indumentaria, postura corporal, rasgos físicos, gestos).
- ¿Qué tiene que ver el mundo griego (clásico) con la construcción del Chile de hoy?
- ¿Cómo determinados objetos expresan el género?
- ¿Qué es lo masculino y lo femenino?, ¿en qué elementos podemos identificar la permanencia de estos patrones?, ¿cómo se vinculan con nuestras propias vivencias?
- ¿Qué nos hace mujeres?
- ¿De qué forma las clases sociales participan en la nueva configuración del rol femenino?

A partir de estas preguntas los/las docentes elaboraron los siguientes objetivos de aprendizaje⁶:

- Reconocer y vivenciar la problemática de género desde la individualidad.
- Descubrir los objetos cotidianos en los retratos, apreciar el contexto histórico del que da cuenta la imagen y vincularlos a problemáticas de género actuales.
- Analizar los elementos que construyen lo femenino a partir de los retratos del siglo XIX y su relación con la actualidad.
- Construir, hacer visible y apropiarse de la cosmovisión mapuche en esta nueva configuración del individuo chileno.
- Identificar los símbolos que representen los roles de género (masculino y femenino) a partir de los cuerpos modelados.

Una de las docentes describió el proceso de Sincronización de la siguiente manera: *“La mayoría del grupo éramos mujeres y lo que nos decían las obras tenía mucho que ver con el rol que nosotras tenemos en nuestra sociedad. Por ejemplo, lo vinculo con Altamirano (Versión Residual de la Historia de la Pintura Chilena-Serie el Paseo, 6 estaciones (fragmento)) con el encierro del encierro, el marco dentro del marco. Y en la de Alicia Villarreal (No hay lugar sagrado (Site-specific)) con el corte, la escisión de la mujer en varias (...). Salió el discurso de la mujer, la sociedad, a nivel de historia. El compañero decía la lucha entre el hombre y la mujer”*⁷.

Este planteamiento así como muchos otros comentarios recogidos, indican que en esta sesión los imaginarios de género en los/las docentes estaban constituidos a partir de la escisión entre hombres y mujeres, tipificados como una lucha de poder. Aunque también se reiteró la división de los roles asignados a cada sexo: *“La obra que escogimos fue Pérdida y hallazgo de Cristo en el templo (Ca. 1605, de Mateo Pérez de Alessio Ca. 1545/50 – 1616), ya que a quien la escogió le llamó la atención el modelo de familia, representada a través de estos personajes. El rol del padre paternal, de Dios, el rol del hijo que está incluso medio indefinido sexualmente, está en una etapa en que no se ve claramente si es hombre o mujer, y la madre. Y la otra obra que escogimos fue donde está rezando la familia, orando, devota (A devoción de don Manuel de Salzes y de doña Francisca Infante, 1767, atribuida a Blas Tupac Amaro). Fundamentalmente, a quien la seleccionó le*

⁶ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Copia de Sistematización MNBA, 2014, documento Excel, hoja 4.

⁷ Véase en Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 7.



*llamó la atención el tema religioso y cómo influye en los temas de género, los roles, las funciones, la identidad. Ahora, nosotros trabajamos con el tema de la identidad, la cultura, la historia. Cómo eso va asignando funciones, acciones, signos y actitudes determinadas a lo que es lo femenino y masculino”*⁸.

Entre los objetivos de aprendizaje se destaca uno vinculado al problema de las etnias en Chile, especialmente en relación a la configuración de lo masculino ligado a la fuerza y la heroicidad. En uno de los grupos se debatió sobre el valor y la importancia de volver al origen y apropiarse de la cosmovisión mapuche. Uno de los participantes lo planteó de este modo: *“nuestro grupo trabajó con obras que representan al mundo clásico de Occidente, obras que representan paisajes chilenos de mediados del siglo XIX y la escultura del mapuche occidentalizado (El jugador de chueca, 1880 de Nicanor Plaza, 1844 - 1918). Dentro de las reflexiones que se plantearon, nos dimos cuenta de que uno de los puntos que permeaba nuestro análisis y reflexión era el mundo occidental en la interpretación del “otro”, como por ejemplo, las mujeres, los niños, los ancianos, los mapuche, los pueblos indígenas en general. Y cómo permea este discurso occidental en la actualidad”*⁹.

De manera transversal en los debates colectivos apareció el problema del cuerpo como un elemento fundamental que produce diferencia entre sexos. En varios grupos se conversó sobre el simbolismo de la vestimenta como elemento restrictivo, como el uso del corsé, que según normas sociales impone la disminución o acentuación de rasgos corporales. Una de las profesoras del grupo lo describió así: *“Fue interesante ver cómo se tensionaban estos retratos en relación a los espacios íntimos, inmersos en las casas, ser ‘la señorita de su casa’,*

⁸ Ibíd., p. 13.

⁹ Ibíd., p. 12.

como se dice. En contraste con estas ninfas que eran retratadas en paisajes libres o gestos mucho más libertarios. Lo otro que comentamos, que fue súper potente, es que todas tenían en común el color de la piel. La mayoría de los retratos son de clases sociales altas, son de piel clara (...), encerradas en lugares específicos, como el salón de la casa. Versus Una guasa por ejemplo, el único retrato en el que está presente un rostro que es un poco más oscuro, otras facciones y ropa. Ahí también está el cruce del género que considera la clase social y la raza. Y siempre pensando en cómo esto se mantiene o cambia en la actualidad¹⁰.

Las preguntas abiertas y los objetivos de aprendizaje elaborados en el Triángulo de la Escucha, evidenciaron que los/las docentes relacionaban ciertos imaginarios de género mayormente a temáticas de naturaleza binaria, atribuida estrictamente a la condición biológica (hombre-mujer). Lo que condujo a la decisión, por parte del equipo de Mediación y Educación MNBA, de promover la ampliación del debate en un siguiente encuentro, problematizando la incidencia de las construcciones culturales en la concepción del género.

En el plenario de cierre de la sesión, cada grupo se situó frente al Punto Crítico con el que trabajó y a través de uno o más representantes, expuso lo vivenciado, relatando las dificultades del proceso de deconstrucción intersubjetiva de las obras, ejercicio en el que afloraron acuerdos y desacuerdos, conociéndose los distintos puntos de vista frente a las categorías de género. En este ejercicio los/las participantes expresaron sus ideas a través de reflexiones o propuestas de planificación para el aula, lo que fue atentamente escuchado por todos y todas. Para finalizar, se hizo un primer encargo con el fin de vincular el proceso llevado a cabo en el Museo con sus propias realidades: identificar las prácticas de sus estudiantes desde una perspectiva de género.

Los encargos se realizaron ante la necesidad de vincular los contextos en que los/las docentes ejercen su profesión con la experiencia vivida en el Museo. Resultaron fundamentales para mantener la reflexión anclada a la realidad y levantar información valiosa para tomar decisiones respecto del proceso. Por esta razón y para contar con un análisis antes de cerrar la planificación de la Sesión IV, se entregó al finalizar la Sesión III, solicitando que se enviara vía correo electrónico.

¹⁰ Ibid., p. 11.

Encargo N°1

A partir de su experiencia como docente, ¿qué nociones y conductas observa en sus estudiantes, posibles de problematizar desde una perspectiva de género?

Del total de 35 docentes inscriptos/as en el curso, sólo 15 entregaron el ejercicio por escrito con sus observaciones y reflexiones. Es importante señalar que el encargo constituyó una recarga y que se asignó poco tiempo para su entrega.

Las observaciones se realizaron mayormente en colegios particulares subvencionados y particulares pagados. Solo una fue realizada en un colegio público. Todos/as trabajaban en contextos mixtos. Siete de ellos eran profesores de Artes Visuales, una de Lenguaje y Comunicación y una de Historia; tres profesoras hacían talleres de Teatro y una de Fotografía. Hubo una gran amplitud etaria en sus estudiantes, puesto que algunos trabajaban con niños de pre-básica, básica y media, otros con adultos mayores, e incluso una profesora con estudiantes de necesidades especiales.

A pesar de la gran diversidad de contextos desde los que los/las docentes dieron cuenta de las temáticas de género, es posible encontrar elementos que se reiteran y se relacionan, sugiriendo un panorama común en muchos aspectos. A continuación, se detallan las principales categorías de análisis levantadas a partir de este ejercicio.

En las observaciones se continuó apreciando los imaginarios de género desde el prisma de lo biológico. También se abordaron ciertas disposiciones de la cultura escolar, como la manera en que se afrontan los cargos de liderazgo femenino en el colegio, la que muchas veces perpetúa el sexismo en la forma de ver la profesión y la fijación de ciertas metas. Asimismo, el modo en que se convive en el espacio escolar, por ejemplo usando los niños los mejores espacios de juego en el recreo en desmedro de las niñas. Entre las respuestas recibidas se añadió la mención a la ausencia de artistas e intelectuales mujeres en los contenidos curriculares enseñados en las aulas.

En general, las observaciones dieron cuenta de la diferencia de roles y representaciones de género entre niñas (centradas en las princesas, lo afectivo y la vestimenta) y niños (interesados en guerra, autos, superhéroes y animales feroces como leones o dinosaurios). También se diferenciaron los sexos según los comportamientos observados, por ejemplo los niños requieren más tiempo e

Los grupos que se constituyeron para dar respuesta a la interrogante proyectada, fueron acompañados por integrantes del equipo de investigación, quienes cumplían un rol principalmente orientador. Si bien algunos/as docentes reflexionaron sobre sus propias concepciones de género y la forma en que se producen, en la mayoría prevaleció la tendencia a evadir ciertos temas, como por ejemplo nuevamente la homosexualidad, como si ésta no fuera una expresión de género. Es importante recalcar que el primer procedimiento cognitivo para incidir en su transformación, es advertir cuáles son las nociones de género. Esto es fundamental cuando se trata de lograr un cambio en los imaginarios sociales y, por ende, en los hábitos culturales, ya que en las metodologías tradicionales se suele ignorar los factores que intervienen en el desarrollo de las concepciones. Las personas no cambian su manera de pensar, actitudes y comportamientos simplemente porque otra afirma que están erradas. Esto llevó a la necesidad de considerar los elementos de la metacognición¹² (autoconciencia reflexiva), los que orientaron en gran medida el desarrollo del curso, y particularmente la actividad que se describe. Así, luego de reconocer los aspectos que se estaban marginando de la reflexión en el proceso, se les pidió que escribieran letreros con los conceptos identificados como ausentes y que colectivamente intervinieran con ellos el gráfico proyectado.

El factor performativo y simbólico de esta instancia se manifestó en la puesta en escena, consistente en intervenir el gráfico y comunicar el porqué, evidenciando el hecho de que toda lectura de los imaginarios sociales, particularmente los de género, implica reproducir o confrontar determinados juicios de valor moral que conscientemente o no, impregnan los procesos de apreciación artística, cuando se les aborda desde una perspectiva crítica. Para esto, debieron dirigirse a la proyección y leer a viva voz el concepto que a su juicio faltó en el gráfico y argumentarlo. De esta forma, todos y todas fueron acercándose a la imagen proyectada, la que se fue transformando materialmente al agregar los letreros. Las diversas voces críticas invadieron enérgicamente el espacio.

Para implementar dicho acto, previamente se facilitó el diálogo, para que los y las docentes construyeran sus propias herramientas de razonamiento. Por ejemplo,

¹² Los principios de la metacognición podrían definirse básicamente bajo tres postulados: en primer lugar que el conocimiento no es recibido en forma pasiva, sino construido activamente por el sujeto cognoscitivo; que la función cognitiva es adaptativa y permite al que aprende la construcción de explicaciones viables sobre sus propias experiencias. Y por último que el proceso de construcción de significados está siempre influenciado por el entorno social del cual el/la individuo/a forma parte. Ausubel, David et al. *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

una de las profesoras señaló: “por lo general el género está asociado a la mujer y no miras la caracterización, por eso cuesta más problematizar el rol de los hombres. Se mira desde la ausencia. Creo que fue porque, quizás, la mayoría de nosotras somos mujeres. Nos fijamos más en obras que tenían como personaje o como tema a la mujer. De manera intuitiva fuimos hacia esas obras”¹³.

Otra participante reflexionó sobre los efectos del debate sobre la desigualdad entre los sexos, especialmente en los docentes varones: “A nosotros nos pasó algo bien curioso. Había un solo hombre en el grupo, y una de nosotras se fijó en *La viajera de Camilo Mori* y sacó un montón de conceptos relacionados con la emancipación de la mujer (...). Salió un discurso muy feminista entre todas nosotras. Entonces este colega como que se sintió en algún minuto un poco atacado. Tendió a defender a los hombres. Se dio una dinámica bien entretenida, porque después logró calmarse y entender que no se trata de atacarlos. Pero se generó ese espacio de discusión bien serio, las mujeres sentimos que teníamos que descargarnos de alguna manera. Porque pese a que la mujer ha ganado espacio, ha salido a trabajar y todo esto, en la actualidad la diferencia de sueldo en una misma profesión es enorme. Una como mujer si es dueña de casa o mamá, tiene que llegar a la casa y asumir ese rol y los hombres no tanto (...). Yo que ya tengo cincuenta, puedo decir que pertenezco a una generación en que las mujeres asumimos eso, o por lo menos la mayoría”¹⁴.

Estas opiniones profundamente enraizadas en las experiencias biográficas, derivaron en momentos tensos. Así, la solicitud de establecer relaciones o de inferir conceptos ausentes no sólo se centró en operaciones de tipo abstractas, sino que también en remover emociones y recuerdos en los que se sustentan muchos de los imaginarios de género.

En uno de los grupos una docente mencionó el concepto de diversidad como el gran concepto ausente en el gráfico: “la palabra diversidad es tremendamente importante, debería estar ahí. Actualmente está instalada en las políticas públicas del respeto a las personas (...). Respetar al que es gordo, al que vive en la periferia, al que tiene menos recursos, al que tiene discapacidad y también al que es homosexual. Hoy se ha puesto como un eje importante, y eso también se tiene que instalar en el aula, aprender a respetarnos, pero que no quede solamente instalado en el discurso. Aprender a respetarnos como seres humanos, desde la familia en la que nos tocó nacer, desde el espacio donde nos movemos, desde donde nos educamos, desde nuestro modo de comportarnos (...).

¹³ Véase en Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p.16.

¹⁴ *Ibid.*, p. 17.

Entonces cuando hablamos de género, yo no hablo solamente de lo femenino, hablo de género, lo entiendo como femenino y masculino al mismo tiempo”¹⁵.

Un profesor manifestó la necesidad de incorporar la palabra inclusión, pues la vinculó al género, y también a la variedad de los contextos escolares, ya que una de las participantes del grupo trabajaba en una escuela especial. Asimismo, una profesora de un liceo de niñas mencionó la importancia de la inclusión en contextos donde “hay niñas que le gustan otras niñas, porque son puras mujeres”¹⁶.

Nuevamente, las menciones asociadas a los grupos homosexuales¹⁷ se manifestaron de manera escasa y cuando se hicieron, gran parte estuvieron teñidas de ciertos prejuicios, como el atribuir la orientación sexual de las estudiantes lesbianas a la poca relación con los varones en los recintos educativos. Con todo, el surgimiento de los conceptos “diversidad” e “inclusión”, al menos evidenció la intención de cuestionar las normativas de género socialmente dominantes y abrirse a la posibilidad de su modificación. En síntesis, por su configuración simbólica el ejercicio permitió asumir colectivamente que el rol de educar se ejerce también desde un plano subjetivo, por lo que es lógico que las personas que lo asumen, tiendan a eludir realidades o marginar conductas, ya que en rigor reproducen la práctica social a la cual están habituados/as. En este contexto, dicho ejercicio generó el clima para abordar algunas de los temas marginados en el desarrollo de los últimos cuatro puntos críticos, lo que se hizo inmediatamente después.

Segunda parte

En la segunda parte de la Cuarta Sesión se invitó a recorrer la curatoría *Los cuerpos de la historia*, en la que se establecieron los últimos cuatro puntos críticos, con el fin de ampliar la noción de género. Es importante aclarar que en este ejercicio los últimos puntos críticos fueron definidos a-priori por el equipo investigador, ante la necesidad de incluir temas ausentes, como por ejemplo la homosexualidad.

A diferencia de las otras ocasiones, en que se procuró implementar estrategias más o menos azarosas para reunir a las personas, se intentó que el mecanismo de constitución de los grupos fuese por elección personal. Los/las participantes podían es-

¹⁵ Ibid., p. 15.

¹⁶ Ibid., p. 18.

¹⁷ Aunque estas orientaciones sexuales son las más visibilizadas en los movimientos de diversidad en orientación sexual e identidades de género, no hay que olvidar también a transexuales, transgéneros, transformistas, intersexuales y bisexuales, entre otras expresiones de género.



Los y las docentes recorrieron los cuatro puntos críticos propuestos por el equipo del MNBA en la curatoría *Cuerpos de la Historia*.

coger en cuál Punto Crítico quedarse. Sin embargo, esto generó un problema, pues dos de los cuatro puntos críticos (Nº 6 y 7) no concitaron el interés de los/las docentes, lo que obligó a intervenir para distribuir equitativamente los grupos. Si bien puede resultar precipitado juzgar por qué sucedió esto, fueron precisamente los puntos críticos que incluían obras asociadas a imaginarios homosexuales, los que no fueron escogidos, lo que hizo pensar que nuevamente se estaba reiterando una conducta.

Una vez superado el impase, y con los cuatro puntos críticos constituidos, se les entregó a cada grupo un Triángulo de la Escucha colectivo e información adicional (biografía de los autores, contexto de producción, conceptos relacionados o imágenes complementarias), con el fin de intencionar que las reflexiones abordarían temáticas específicas de las obras, referidas principalmente a la construcción de identidades culturales y sexuales, así como la marginación y la pobreza. Nuevamente cada grupo fue acompañado por un integrante del equipo investigador, para observar y orientar el proceso.

En el primer Punto Crítico de esta sesión (Nº6 en el mapa), situado entre las obras *Serie Retratos* (1970-1974), [ver fig. 5 p. 114] de Eduardo Vilches (1932) y *Piernas Vendadas* (1977-2015) de Carlos Leppe, la discusión se centró en la corporalidad. Se comentaron las características físicas atribuidas socialmente a lo masculino y femenino. Por ejemplo, una docente explicó: “Nuestra reflexión inicial fue, ‘claro, seguro estos son autores masculinos, esta obra (*Serie Retratos*) refiere además a una obra masculina porque es azul, porque es una cabeza rapada’. Pero luego pensamos, a lo mejor es una mujer rapada, quizás esta otra obra presenta a una mujer que no se ha depilado (*Piernas Vendadas*), así de simple. Sobre la base de esas sutilezas, consideramos darle una vuelta a lo obvio, porque por ejemplo, los pies tienen pedicura, esos detalles nos hicieron pensar ‘¿por qué tienen que ser necesariamente varones a los que se está aludiendo en estas obras?’”¹⁸.

¹⁸ Véase en Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 19.

También se dialogó sobre la construcción de identidades a partir de estereotipos, de los cuerpos fragmentados y ausentes, de la negación del *otro/a*. Tal como lo plantea uno de los profesores: *“Aquí estamos con formas que se pueden identificar, como una cabeza, o unas piernas, pero ¿qué es lo que queda afuera? ¿Qué es lo que pasa con las personas que quedan fuera de los cánones o de lo que se ve?”*¹⁹. Además, se planteó la función normativa que tiene la idea de género. Así lo expresó una profesora: *“Se discutió sobre las experiencias que pueden haber de lo femenino y de lo masculino, que quizás son cotidianas, pero están diciendo cómo comportarse, cómo actuar o cómo vestirse o cómo llevar el pelo, que en este caso aparece como un mensaje central en la imagen”*²⁰.

De esta forma, los estereotipos de género y la temática del cuerpo fragmentado, fueron los ejes que guiaron la elaboración de preguntas en el Triángulo de la Escucha grupal. A continuación se presenta un recuadro con las preguntas abiertas realizadas por el grupo situado en el Punto Crítico N° 6.

| 1^{er} Punto Crítico (N°6 en el mapa) | |
|--|--|
| Pregunta 1 | ¿Cómo completarías lo que falta? (a partir de la fragmentación corporal) |
| Pregunta 2 | ¿De qué manera se construye la imagen de lo femenino y lo masculino? |
| Pregunta 3 | ¿Cuándo importa el género? |
| Objetivo | Indagar acerca de la construcción de la imagen de género |

En el segundo Punto Crítico (N°7 en el mapa), el grupo dialogó a partir de las obras *Pintor de domingo* (1991), [ver fig. 3, p. 111] de Carlos Altamirano (1954) y *La piscina* (1978) de Juan Domingo Dávila (1946). Con ambas obras se abordó la violencia como contenido principal. Se conversó sobre una posible autocensura de los artistas ya que, de acuerdo a los/las participantes en estas obras se utilizan metáforas y citas a la cultura visual contemporánea, por lo que su mensaje es bastante indirecto y encubierto. También se aludió al contexto histórico, contrastando la realidad vivida en dictadura chilena (1973 - 1990) con las ideas críticas que se pueden desprender de las imágenes, mencionando además la técnica mixta, utilizada como parte del relato y la intención de los artistas. La incorporación de algunos objetos fue leída como una forma de explicitar la idea de tortura. Esto se

¹⁹ *Ibid.*, p. 19.

²⁰ *Ibid.*, p. 20.

sumó a la posición de los cuerpos, la utilización de símbolos relacionados con la idea de nación y poder, junto a imágenes propias de la intimidad. Lo que fue entendido como signos de violencia ejercida en la sociedad y en la mujer.

Así lo explicitó una de las profesoras del grupo: *“A grandes rasgos pudimos evidenciar conceptos muy ligados a la violencia. La violencia como concepto madre trasciende en todo. Violencia contextualizada en una época determinada, de un Chile en específico que no es el de ahora. Y este concepto de violencia lo pudimos visualizar en varios aspectos: en la violencia de género, violencia a la diferencia, a la homosexualidad, que recién en ese entonces estaba dando sus primeras luces de existencia, autocensura de los propios autores de las obras, y el cuerpo como parte de esta violencia, cómo el cuerpo acá toma diferentes formas en diferentes contextos y con las diferentes técnicas, que ellos también quisieron tomar para poder hablar mejor y apoyar más su relato”*²¹.

A partir de la concepción de violencia vinculada al poder, el sometimiento y la anulación, el grupo se planteó las siguientes preguntas y objetivo de aprendizaje:

| 2^{do} Punto Crítico (N° 7 en el mapa) | |
|---|---|
| Pregunta 1 | ¿Cuál es el impacto de la violencia política en la cotidianeidad? ¿Cómo impacta la violencia cotidiana en la realidad y la sociedad? |
| Pregunta 2 | ¿Por qué se invisibiliza la violencia en la vida cotidiana? ¿Será que nos acostumbramos e insensibilizamos? |
| Pregunta 3 | ¿Por qué esconde un mensaje? ¿Por qué esconder lo que somos? ¿En qué contexto estaba la homosexualidad? |
| Pregunta 4 | ¿Qué es la violencia? (poder-imponer-someter-anular: violentar). |
| Objetivo | Evidenciar los conflictos de violencia, homosexualidad, género y diversidad en la vida cotidiana y actualidad: ¿cómo se manifiestan los distintos tipos de violencia en tu realidad y cómo se relacionan con las obras? |

²¹ *Ibid.*, p. 20.

En el tercer Punto Crítico (Nº8 en el mapa), el grupo se ubicó en medio de la instalación de *La mesa de trabajo de los héroes* (2000), [ver fig 2. p.110], de Mario Soro (1957), y frente a la obra *Pietá (Pre -Sidney)*(1983) [El MNBA no cuenta con los derechos para mostrar esta imagen, consultar www.surdoc.cl], de Eugenio Dittborn. Los y las docentes comenzaron la conversación en torno al concepto de patrimonio como elemento central del debate, asociándolo a la representación de lo masculino en *La mesa de trabajo de los héroes*, que incluye una serie de reproducciones fotográficas intervenidas de gran tamaño que muestran soldados cuyos cuerpos volvieron mutilados de la Guerra del Pacífico, junto a mobiliario destinado a medir rasgos corporales para la identificación de personas. También se discutió profundamente sobre el significado de ser hombre en el pasado y la construcción de la idea de nación a partir de los conceptos de patria, padre y patriarcado.

La obra *Pietá*, recreación de la imagen televisada del boxeador cubano Beny Kid Paret, moribundo en el ring del *Madison Square Garden* en Nueva York en 1962, se vinculó a la idea del hombre como un luchador y un héroe. En este diálogo se mencionó a Arturo Prat, descrito por la historia chilena como ejemplo de valentía y hombría. En contraposición, se habló de los símbolos de coraje y masculinidad vigentes, tal como comenta un profesor: “abordamos cómo ahora se da el tema de la masculinidad, o de qué forma podemos evidenciar-



Los y las profesores/as dialogaron en los cuatro puntos críticos propuestos por el equipo del MNBA en la curatoria *Los cuerpos de la historia*.

la. Salió la figura de Gary Medel, para ejemplificar cómo se conforma un sentido de patria y masculinidad a través de estos personajes del fútbol, asociados a la bandera y el himno nacional; a la lucha a través de la fuerza, la competencia y la destreza física. Al final, todos estos elementos se entrecruzaban. Además, desarrollamos el tema de por qué el género se liga sólo a la mujer, porque al final naturalizamos que es de esa forma y no incluimos otras maneras de asumir la masculinidad. Como sociedad no lo vemos como género, sino como algo establecido que siempre ha estado allí para uno”²².

También emergieron causas atribuidas exclusivamente a los hombres, como la lucha por los límites territoriales y la memoria. Al respecto una docente señaló: “Nos dimos cuenta que desde las fotografías que están aquí expuestas, se hablaba acerca de la Guerra del Pacífico, sobre los soldados. Pudimos ver también el tema de la amputación de los cuerpos, de cómo el Estado trató de reparar de manera inmediata, o sea a corto plazo, pero no las heridas de largo plazo, la marginación y pobreza. También vimos el tema de cómo el patrimonio se escribe y se relata desde los hombres, y que eso ha implicado una lucha, establecer límites, la construcción de una nación, la memoria, la memoria tanto oficial como la que no está escrita; los marginados de la historia, el anonimato y la indiferencia. En este caso, del Estado contra los cuerpos amputados; y cómo también el Estado trata de controlar a los sujetos, a las sujetas, que están dentro de estos límites llamados Chile”²³.

La conversación y el debate se profundizaron bastante y el grupo no alcanzó a sistematizar el diálogo para levantar las preguntas abiertas y el objetivo de aprendizaje solicitado, por lo que solo se anotaron las ideas fuerza de la reflexión de manera general, tal como aparece en el siguiente recuadro:

| 3er Punto Crítico (Nº 8 en el mapa) | |
|-------------------------------------|--|
| Conceptos trabajados en el grupo | Patria (padre, patriarcado), nación, Estado, hombre. Destreza y fuerza física. Lucha por los límites geográficos. Memoria, patrimonio, anonimato, indiferencia. Marginados, pobreza. |

²² Véase en Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión. 2014, p. 21.

²³ *Ibid.*, p. 21.

El cuarto y último Punto Crítico (Nº9 en el mapa), se ubicó frente a las series fotográficas *El infarto del alma* (1994), [ver fig. 7, p.115] de Paz Errazuriz (1944) y *Cautivas* (2004-2007), [ver fig. 6, p.115] de Jorge Brantmayer (1954). Este último grupo de docentes fue el que más incorporó el material auxiliar con información, entregado al inicio de la actividad. En un principio las profesoras de manera automática asumieron que el documento debía leerse, a diferencia de otros grupos donde primó la conversación. Las integrantes priorizaron la lectura de un reportaje sobre las condiciones emocionales de las reclusas, en el que se hacía referencia a la vinculación afectiva y sexual entre ellas, quienes decidieron no leer el documento hasta el final, porque *“perjudicaba lo que podía suceder en nosotras mismas, desde la apreciación y la conexión sensible y emotiva que tuvimos con ambas obras”*²⁴.

La conversación se orientó, desde un punto de vista emotivo y sensible, hacia la condición de ser mujer. Los retratos generaron una conexión inmediata entre ambas series, a partir de la idea de marginalidad, cruce temático que motivó un fuerte debate. Así lo relata una profesora: *“Vivenciamos una conexión absoluta y un poco obvia entre ambas obras. Vimos una relación difusa del cuerpo en las dos series fotográficas presentadas. Difusa en el género, ambiguas. Cuando se mencionó la marginalidad como un concepto en común entre ambas obras, ahí estuvimos un poco en desacuerdo. No todos vimos marginalidad inmediatamente, a excepción de cuando tuvimos que leer los materiales. Y hay una puesta en escena del propio ser humano en cada una. Las mujeres presas arregladas para la foto y los enfermos están posando junto a su pareja. Hay una intención en ambos fotógrafos de que la obra te mire a los ojos directamente (...), te interpela fuertemente”*²⁵.

En las reflexiones finales se evidencia cierta incertidumbre e incomodidad con la ambigüedad de los cuerpos, así lo expresa una de las participantes: *“algunas pensaban distintas cosas de estas mujeres. Otras pensamos que algunos retratados eran travestis, después discutimos un poco el concepto de travestismo. Y ahí, en ese sentido, nos ayudó el texto, o a mí me ayudó al menos, porque cuando vi las imágenes por primera vez yo me dije, ‘ah son travestis’ y de repente el documento que nos pasaron decía que eran mujeres que estaban en la cárcel y que se volvían lesbianas. Por eso, hicimos la vinculación cuerpo - género - difuso. Ese fue el foco de la reflexión”*²⁶.

²⁴ *Ibíd.*, p. 22.

²⁵ *Ibíd.*, p. 22.

²⁶ *Ibíd.*, p. 22.

La elaboración de preguntas vinculó las series a lo que significa el encierro, tanto en las cárceles como en los hospitales psiquiátricos, donde *“pareciera que esos cuerpos no importan, porque no se ven”*²⁷. A continuación se detallan las preguntas abiertas surgidas en el grupo.

| 4 ^{to} Punto Crítico (Nº9 en el mapa) | |
|--|--|
| Pregunta 1 | ¿Vivenciamos conexión entre ambas obras? |
| Pregunta 2 | ¿Esto no soy? |
| Pregunta 3 | ¿De qué manera se visibiliza o invisibiliza la marginalidad? |
| Pregunta 4 | ¿Cuál es el margen que determina la marginalidad? |
| Objetivo | Analizar la relación cuerpo-género de los fotografiados. |

Al igual que en todas las sesiones del curso, el cierre se hizo a través de un plenario en el que cada grupo compartió sus principales reflexiones y en el que otros/as participantes pudieron opinar, lo que resultó muy valioso para la investigación. Además en varios casos fue posible observar las diferencias de opinión entre los integrantes de un mismo grupo.

Por otro lado, el rendimiento que las obras ofrecieron para fines pedagógicos, tuvo directa relación con la capacidad crítica de los profesores y profesoras. En ese sentido, el Triángulo de la Escucha constituyó una herramienta para tomar nota de vínculos y reflexiones, por lo que quedó a disposición no como un producto final, sino como un punto de partida para posibles prácticas pedagógicas posteriores.

La decisión de aportar información relevante mediante bibliografía obedeció a la necesidad de incorporar temáticas que por las razones ya analizadas, estaban quedando fuera del proceso de interacción. Los textos complementarios que se ofrecieron, ayudaron a impedir que los grupos eludieran, por ejemplo, los imaginarios homosexuales presentes en algunas obras.

²⁷ *Ibíd.*, p. 22.

Encargo N° 2

Este último encargo, entregado a los/las docentes al final de la Cuarta Sesión, se hizo con el fin de proyectar la experiencia a los contextos donde ejercen. Sin establecer plazos, se les encomendó la tarea de diseñar una práctica pedagógica, siguiendo la lógica de una planificación de proceso de aula. Desde la perspectiva de género, debían vincular la colección del MNBA con la cultura de sus estudiantes, considerando tres de los puntos críticos revisados en las sesiones anteriores. El propósito fue activar la Resonancia, para que la práctica del curso pudiese repercutir en el aula, de acuerdo a las particularidades de la disciplina de cada docente y del contexto escolar en que se desenvuelven.

Tal como ocurrió con el Encargo N°1, pocos/as participantes elaboraron el ejercicio solicitado. Se recibieron 12 diseños didácticos, entregados en formato papel en la Quinta Sesión o a través de correo electrónico.

Todos los encargos se orientaron a desarrollar la temática de género, presentando distintos niveles de profundidad y detalle. En la mayoría se utilizó el Museo Nacional de Bellas Artes como principal escenario de trabajo y se replicaron metodologías reflexivas desarrolladas durante el curso. Éstas se caracterizan fundamentalmente por la interpretación subjetiva de las obras, a partir de procesos de inferencia centrados en preguntas abiertas.

Entre las principales prácticas y procedimientos propuestos destacan los siguientes:

- Actividad individual y grupal: en la planificación de la visita al Museo se contempló una actividad para la observación y escucha individual y otra para la reflexión grupal.
- Libertad: establecer a los/las estudiantes que son válidas todas las interpretaciones emergentes y que merecen ser escuchadas y conversadas.
- Preguntas abiertas: utilizar preguntas que tengan la posibilidad de responderse de múltiples maneras, evitando las preguntas que se responden con sí o no, o que busquen una única respuesta correcta.
- Actividades previas a la visita: desarrollar ejercicios o exponer contenidos antes de la visita al museo, para preparar a los/las estudiantes y aprovechar al máximo la experiencia en función de los objetivos planteados.

•Actividades posteriores a la visita: concluir la experiencia en el Museo con el desarrollo de una actividad (de contenido o de desarrollo de obra), que permita a los/las estudiantes finalizar el proceso a través de una experiencia concreta.

•Representación y escenificación posterior a la visita: desarrollar escenificaciones teatrales a partir de la experiencia de observación y diálogo en el Museo, incorporando así el cuerpo y el espacio en el proceso.

•Vinculación con la realidad y contexto: incorporar dentro de las preguntas, actividades y dinámicas elementos propios de los contextos de los y las estudiantes, de modo de vincular el proceso de reflexión en el museo con la realidad de cada participante.

•Contrapuntos entre obras y textos: aportar a la reflexión sobre los contenidos de las obras, incorporando textos de otros autores, provocando contrapuntos que favorezcan el diálogo entre los/las estudiantes.

•Metodología de escucha-sincronización-resonancia: utilizar el modelo diseñado por el equipo de Mediación y Educación del MNBA (Capítulo II).

Sobre los contenidos que los/las docentes proponen abordar en las actividades diseñadas, es posible identificar los siguientes:

- Identidades
- Distinción femenino/masculino
- Distinción cultura/biología
- Distinción pasado/presente en relación al género
- Rol social de la mujer
- El libro y la escritura relacionados con el rol social de la mujer
- Formas de representación del cuerpo (figurativa/abstracta)
- El retrato vinculado al género
- Violencia de género en dictadura

Con respecto a los contenidos una profesora de Lenguaje articuló una actividad a partir de una cita de Simone de Beauvoir trabajada en un Punto Crítico: “No se nace mujer, se llega a serlo”. Solicita observar las obras y reconocer los símbolos, poniendo énfasis en las obras *Doña Carmen Alcalde y Velasco de Cazo* (1843), *Doña Julia Codesido Oyaya de Mora* (1846), *Rosa Tadea Reyes Saravia de García* (1843), *Ninfas en el baño o Baigneuses* (1851) y *El columpio* (1851), todas de Raymond Monvoisin.

Una vez observadas las obras, se les pide a las estudiantes que comenten y discutan las siguientes preguntas: ¿Qué obra identificas o relacionas con la frase de Simone de Beauvoir? ¿Cómo se convertiría en una obra de arte dicha frase? Luego se da siguiente instrucción: “Construye una obra contextualizada en esta época, en tu cultura, con tus intereses representando la frase dada”.

Otra docente de Artes Visuales trabajó con las obras *Serie Retratos de Eduardo Vilches* y *Piernas vendadas* de Carlos Leppe; y las series *Cautivas* de Jorge Brantmayer y *El infarto del alma* de Paz Errázuriz. A partir del contenido mínimo obligatorio de los planes y programas, la unidad La figura humana en las artes visuales: representaciones de lo masculino y lo femenino, propuso que sus estudiantes de segundo medio visitaran el Museo y frente a las obras mencionadas, indagaran individualmente qué cualidades o roles consideraban femeninos o masculinos, escribiéndolos en una lista. Para la siguiente clase, la docente planificó que las estudiantes transcribieran en un papelógrafo las palabras que considerasen inherentes a cada sexo, para solicitarles que expliquen las razones para relevarlas. Posteriormente, planeó cerrar la clase con un debate para discutir qué palabras pertenecen al ámbito cultural o biológico. Para la última clase de la unidad, propuso la realización de un *collage* con imágenes masculinas y femeninas que permitiesen cuestionar los estereotipos identificados en la sesión anterior.

Otra actividad planificada fue visitar el Museo y pedir a los/las estudiantes recorrer la exposición *Arte en Chile: 3 miradas*; solos/as en silencio y con cuaderno en mano. Se les pide que durante 30 minutos contemplen y escojan una o más obras, para dibujarlas o escribir sus impresiones. Después se reúnen en el hall del Museo y agrupan acorde a las obras afines para que recorran las salas y establezcan diálogos respecto a la siguientes preguntas abiertas: “¿Por qué me gusta esta obra?, ¿qué sensaciones me produce?, ¿cómo lo conecto con la realidad que estoy viviendo?, ¿por qué elegí esta obra y no otras?”. Por último, solicita que cada grupo vincule y se refiera a temáticas actuales con respecto a las obras elegidas, por ejemplo relacionar gestos de los/las retratados/as con la violencia, la homosexualidad, la discriminación, la exaltación del poder y lo femenino o masculino.

Otra profesora decidió tomar sólo una pintura como referente: *Ninfas en el baño* o *Baigneuses* (1851) de Raymond Monvoisin, para que los/las estudiantes realicen un análisis crítico resolviendo las siguientes preguntas: “¿Qué se quiere decir en esta pintura con respecto a la representación del cuerpo femenino?, si pudiera analizar esta obra en cuanto al uso de formas femeninas y color, ¿qué nos produce?”. El objetivo fue desarrollar y estimular preguntas en referencia a una perspectiva de género. Por último, propuso dibujar la mirada que se tiene de la mujer hoy en día.

Quinta Sesión

Esta última sesión se desarrolló en la Sala de Mediación y constituyó un espacio de evaluación final, con el que se buscó identificar las continuidades y tensiones vividas en el proceso, en relación a los imaginarios sociales de género y prácticas pedagógicas. Para esto se organizaron cinco grupos focales que contaron con la moderación de un integrante del equipo de investigación. Para iniciar el diálogo se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias identificaron en las metodologías utilizadas en las dos últimas semanas?, ¿qué rendimiento le ves a esta experiencia en tu quehacer profesional?, ¿de qué manera se produjo la colaboración?

Los/las profesores/as expresaron que a partir de su participación en el curso, vivenciaron una crisis respecto a sus nociones de género y prácticas pedagógicas. Asimismo, identificaron ciertos rendimientos del curso de absoluta aplicabilidad para sus labores en el aula.

Sobre los alcances metodológicos del curso, reconocieron y destacaron dos instancias distintas en el ejercicio de interrogación a la colección del MNBA. Una se centró en estimular la decisión libre y espontánea de los puntos críticos, de acuerdo a sus afinidades o preferencias. La otra instancia dirigió intencionadamente la mirada hacia ciertas obras, con el fin de abordar conceptos omitidos en la sesión anterior.

Al recordar el proceso reflexionaron sobre la libertad creativa promovida por la metodología del curso en general, destacando la autonomía como una forma de ofrecer posibilidades de significación independiente de la información inmediata. También valoraron el encuentro con sus pares; la incorporación de

Grupo focal en la Quinta Sesión del curso.



sus historias personales en el debate como un factor valioso en la elaboración de la interpretación de las imágenes; y la disipación de autorías individuales en la apropiación de las obras. Una profesora lo resume de este modo: *“favorecía mucho la creatividad, la resolución del conflicto, porque en realidad durante el primer paseo que di, yo decía ‘¿género?, ¿con estas obras?’ , como que no le encontraba relación. Y tenías que echar a andar la neurona creativa, solucionar el problema y encontrar el punto”*²⁸.

Los amplios márgenes de autonomía para decidir cómo aproximarse a las obras, tuvieron como consecuencia la necesidad de acudir a la creatividad durante el proceso de vinculación conceptual y temática en cada sala. Asimismo, destacaron que las dinámicas del curso abrieron la mirada sobre las obras y el diálogo, al relacionar y tensionar símbolos, conceptos, informaciones y sensaciones: *“para mí el aporte es la apertura. La apertura de reflexión y de capacidad de relacionar todos los conocimientos”*²⁹.



Grupo focal en la Quinta Sesión del curso.

²⁸ Véase en Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 1.

²⁹ Ibid., p. 4.

En otro ámbito, de acuerdo a los/las participantes el curso propició una instancia de educación de la mirada que se detuvo a reflexionar y dialogar en torno al arte, reconociendo la diversidad de significados que podrían emanar de una misma obra, así lo expresa un profesor: *“Tú vas a observar un cuadro con tu enfoque, con una mirada inicial y después se van abriendo diferentes focos, contextos sociales, políticos, culturales. Lo que expusimos acá, cómo se orienta la mujer”*³⁰.

En este punto se discutió el rol que jugó la información entregada. Para algunos/as fue un distractor de la experiencia con las obras, mientras que para otros/as sirvió para ampliar el debate: *“Nos ayudó a entender más la curatoría que estaba en la sala. Y agregé un tercer factor al tema de género que era el transgénero, que no había salido al debate. Estábamos centrados sólo en la figura hombre-mujer”*³¹.

Los/las profesores/as expresaron que en el quehacer pedagógico, generalmente la tendencia es a forzar la mirada de sus estudiantes decidiendo por ellos/ellas qué, cómo y cuándo observar. Aunque expusieron las contradicciones a las que se ven enfrentados/as en su trabajo en el aula, manifestaron su disposición a transformar sus prácticas. Así lo comenta un profesor: *“De alguna forma tengo la impresión de que los profesores estamos un poco amarrados a ciertos cánones para enseñar o cómo enseñar a ver una obra o una fotografía. Ese punto lo rescato del curso, la interculturalidad en la mirada. Ya sea a partir de una fotografía o una pintura, no les voy a exigir lo que yo quiero que piensen”*³².

Otro aspecto destacado fue la posibilidad de flexibilizar las planificaciones estructuradas de las clases con instancias de reflexión, ofreciendo a sus estudiantes mayores cuotas de libertad: *“El conducir la mirada de los estudiantes te permite tener el control, y tener el control les coarta las posibilidades que tiene el niño y el joven de tener una lectura completamente distinta a la de uno (...). Entonces uno no tiene que ser tan rígido en estructurar esa lectura o mirada; dar más libertad también, porque entonces los chicos tienden a repetir lo que el profesor dice y se niegan a decir lo que realmente sienten por miedo a reprobar, le van a bajar puntaje, lo van a retar; una serie de tópicos que están instalados en la cultura chilena”*³³.

De esta manera, se trabajó para abrir el aula a la reflexión, pero también para vincularla a otros espacios y actores sociales. Los docentes vieron como real la

³⁰ Ibid., p. 3.

³¹ Ibid., p. 3.

³² Ibid., p. 19.

³³ Ibid., p. 19.

posibilidad de utilizar el Museo para trabajar en torno a los contenidos curriculares, así como para desarrollarlos entre pares de distintas asignaturas, ofreciendo un aprendizaje que se nutre de todas las disciplinas.

Los/las docentes comentaron que después del curso percibieron al Museo como un espacio de educación no formal dispuesto a acoger los objetivos pedagógicos de la escuela, complementándolos y generando un proceso pedagógico coherente entre instancias educativas formales y no formales. En palabras de una profesora: *“a mí lo que más me agradó fue darme cuenta de que podía venir al Museo y no verlo como una actividad aparte y a partir de ella poder seguir generando también actividades que permitan que todo tenga unidad”*³⁴. Otra participante destacó la posibilidad de redescubrir el Museo sin visitantes. *“Me encantó estar en el hall a las nueve de la noche, nunca había estado a esa hora en el museo, hablando, sin público, sin gente. El lado B del Museo. Ha sido muy entretenido conocerlo. Sentía que el museo en general, como institución, ha sido bastante intimidante para la gente. Como que tú no te atreías a llegar y pasar a un museo. Pero ahora tengo un conocimiento que antes no tenía”*³⁵, explica la docente.

La apreciación de la colección a través de un proceso intersubjetivo de significación, también aportó a la valoración de este espacio como un lugar de crecimiento en el que los/las docentes pueden acceder a una instancia de formación. Así lo expresó una profesora: *“Siento que esta experiencia ha contribuido en la disposición positiva hacia el Museo. Realmente siento que el Museo, es un gran recurso. Es una gran experiencia formativa, una gran oportunidad”*³⁶.

Asimismo, los/las docentes destacaron la oportunidad de identificar imaginarios de género en la colección del MNBA, no solo como una construcción social, sino también como una problemática interpeladora. *“Creo que aquí cuando uno analiza una obra se sitúa como sujeto social con las ideas que uno tiene al respecto. Te tienes que situar, quien soy yo, que pienso de esto. Es como imposible no hacerlo”*³⁷, explicó en este sentido una profesora.

De igual manera, esto produjo la necesidad de replantear la vinculación con sus estudiantes, comprendiendo su repercusión más allá del aula. Una docente lo plantea del siguiente modo: *“Hago clases en la carrera Parvularia, en distintos*

³⁴ *Ibíd.*, p. 6.

³⁵ *Ibíd.*, p. 6.

³⁶ *Ibíd.*, p. 5.

³⁷ *Ibíd.*, p. 5.

*lugares, y resulta que como mujeres estudiantes, son también trabajadoras y mamás, entonces traerlas al Museo significa venir un sábado, venir con los hijos y muchas veces, con sus parejas, porque es el único tiempo que tienen. Entonces, por un lado, qué rico, porque las que son mamás dicen que les sirvió mucho a sus hijos y a ellas mismas, pero de repente, son demasiadas variables a considerar (...), aunque la cara de satisfacción de las chiquillas que nunca han venido es potente”*³⁸.

Los/las profesoras se refirieron a estereotipos y patrones que remiten a una supremacía del hombre sobre la mujer, generada a consecuencia de las arbitrariedades sociales en la construcción de la noción de género. Por esta razón enfatizaron en la importancia de estimular perspectivas críticas que permitan revisar el entorno escolar, permaneciendo atentos/as a dinámicas reproductivas de dominación e intentando reaccionar a ellas desde su quehacer docente. Incluso, le otorgaron urgencia al abordaje de dichas dinámicas relacionales en la escuela. Así lo relata una docente: *“Yo nunca he visto en el colegio que un niño le falte el respeto a un hombre. Entonces es un tema abordar la problemática de género. Creo necesario que lo empecemos a abordar, no sé cómo”*³⁹.

Aunque los/las docentes reconocieron portar y reproducir en sus prácticas y orientaciones parte de los contenidos cuestionados, también expresaron no encajar en las categorías polarizadas hombre-mujer. Concluyeron que en un principio asociaron las distinciones biológicas al concepto de género empleándolo exclusivamente en torno al sexo femenino y masculino. De ahí que otras identidades de género y orientaciones sexuales hayan quedado invisibilizadas en las discusiones de las primeras sesiones.

Finalmente, reunidos y reunidas en un círculo los/las participantes compartieron las percepciones y experiencias vividas. Agradecieron al equipo del MNBA por el espacio brindado y la oportunidad de encuentro entre pares. Varios manifestaron la intención de establecer redes para no perder el vínculo.

³⁸ *Ibíd.*, p. 5.

³⁹ *Ibíd.*, p. 22.

CAPÍTULO IV

CATEGORÍAS EMERGENTES: CUERPO, ALTERIDAD Y EMPODERAMIENTO

***Yocelyn Valdebenito Carrasco**

“A esta experiencia le veo una gran proyección en mi trabajo como profesora. Siento que, no es que uno viene acá al museo, a aclarar conceptos definitivos, uno no viene aquí a definir cosas. Sino que uno viene a descubrir, viene a debatir y a encontrarse con otras personas, viene a encontrarse en conceptos, símbolos, ideas nuevas, viene a quedarse pensando”,
profesora participante en el curso *Aula y Museo*.

El presente capítulo conclusivo abordará desde un punto de vista interdisciplinario y sistémico las características cualitativas desplegadas en el proceso del curso, tanto en relación a las reflexiones sobre género elaboradas por los/las participantes, como a los procesos de educación museal que posibilitaron el debate. Se trabajará sobre los contenidos emergentes en todas las sesiones a partir de la información sistematizada por el equipo de sociólogos y la interpretación abierta de las obras y las curatorías, examinando al mismo tiempo el enfoque de educación museal, que posibilitó dialogar de manera crítica sobre las temáticas de género que surgieron a partir de las obras expuestas.

Las categorías de análisis, producto de las sesiones de trabajo del curso, permitieron explorar las maneras de designar las realidades de subordinación en

* Profesional del equipo de Mediación y Educación MNBA. Profesora de Artes Visuales y Licenciada en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Candidata a Magister en Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile.

Diálogo entre docentes participantes
en el curso *Aula y Museo*



Fig. 1. Raymond Monvoisin | Ninfas en el baño (1851)



Fig. 2. Mario Soro | La mesa de trabajo de los héroes (2000)

una élite y las pinturas que mostraban desnudos femeninos en medio de la naturaleza, estableciendo la relación entre cuerpo, clase social y libertad. Por una parte se apreció a través de *Ninfas en el baño* (1851) [Fig.1] de Raymond Monvoisin (1794-1870), un paisaje frondoso en el que se representan los cuerpos de mujeres jóvenes desnudas bañándose en un río, como objeto de deseo y, por otra parte, se observaron los retratos de cuerpos femeninos en poses yertas, en las que el propio ropaje se administraba como una forma de opresión. Estas obras incluían la representación de salones o salas de interior, sugiriendo así la posición del cuerpo femenino como un objeto decorativo y sumiso a la estructura de una sociedad restrictiva y patriarcal. “Este Contrapunto permitió tensionar los espacios cotidianos donde la mujer estaba restringida a un rol específico en el hogar”³.

La instalación *La mesa de trabajo de los héroes* (2000), [Fig.2], de Mario Soro (1957), propició una profunda reflexión en torno al cuerpo y la masculinidad por parte de los y las participantes. En la instalación se mostraban fotografías de archivo en blanco y negro, de veteranos de la Guerra del Pacífico amputados, invitando a reflexionar sobre las maneras en que el Estado ejerció control sobre los cuerpos de los sujetos enviados a la guerra. Pero además sobre los actuales mecanismos de construcción del valor del heroísmo socialmente vinculado a la hombría. La discusión se centró en la condición de figuras *auráticas* e intocables que generan hoy futbolistas como Gary Medel. De esta manera, las fotogra-

³ Ibid., p. 16.

fías de los cuerpos enviados a la guerra, permitieron establecer la relación entre masculinidad, patriotismo y patrimonio, donde la figura del hombre se asoció a la fuerza, las guerras limítrofes y el control de la memoria. Así como en otros tiempos la relación entre masculinidad, patria y fuerza se daba en la figura del militar, los/las participantes concluyeron que hoy esta relación se genera en el personaje público del futbolista, un exponente contemporáneo de la relación entre cuerpo, patria, fuerza y virilidad.

Igualmente, la obra de Carlos Altamirano (1954) [Fig.3] *Pintor de domingo* (1991) donde se observan referencias al escudo nacional y a las Fuerzas Armadas, puesta en diálogo con *La piscina* (1978) [El MNBA no cuenta con los derechos para mostrar esta imagen, consultar www.surdoc.cl], de Juan Domingo Dávila (1946) que muestra un cuerpo sumergiéndose en el agua, remitieron la discusión al concepto de violencia como elemento central, ejercida tanto en el contexto de la dictadura en Chile (1973 - 1990) y su impacto en la vida cotidiana, como también aquella relacionada con el género, específicamente, a la exclusión de la homosexualidad en la sociedad.

Si bien, en el diseño didáctico que desarrollaron los/las docentes durante el curso, no hay alusiones específicas sobre la corporalidad, sí se observaron algunas reflexiones sobre cómo las diferencias de género desde una noción corporal se reflejan en los establecimientos secundarios, en una búsqueda de las jóvenes por igualarse a los jóvenes: “Me parece que lo más notorio tiene que ver con la actitud de las niñas de igualarse con los varones y en muchas ocasiones ‘medirse’ con ellos; ha crecido la cantidad de niñas que se involucran en actividades históricamente masculinas como es el fútbol y la lucha. Además en cuanto a la relación entre ellos, las niñas adquieren una actitud muy agresiva” (profesora Artes Visuales)⁴.



Fig. 3. Carlos Altamirano | Pintor de domingo (1991)

⁴ Ibid., p. 20.

Esta observación sugiere una posible variación en la concepción actual que tienen los/las estudiantes, sobre los roles tradicionalmente asignados a los varones. De acuerdo a Pierre Bourdieu existen ciertas estructuras que perpetúan las relaciones asimétricas y de jerarquización entre los géneros, consecuencia directa de una construcción social arbitraria de lo biológico, de acuerdo a una perspectiva androcéntrica. Se le han atribuido ciertas características y significados simbólicos a lo masculino, muchas veces de carácter legitimador, mediante las cuales se asignan tareas, espacios, condiciones y oportunidades en las que “el mundo social construye el cuerpo (...) como depositario de principios de visión y división sexuales”⁵.

La necesidad de las jóvenes por participar en actividades usualmente atribuidas a los jóvenes⁶, podría interpretarse como una manera de intervenir los *habitus*⁷ que sustentan el orden social establecido, cuestionando las percepciones y/o naturalización de las conductas. Según lo comentado por la profesora, las estudiantes, desde un ímpetu físico y corporal desean desafiar las estructuras de significación social, donde la fuerza, la violencia y la destreza física son entendidas como símbolos de dominación⁸. Es interesante notar que tal demanda de igualdad por parte de las jóvenes es comprendida en términos de homologación de comportamientos, trasladando los mismos códigos de dominación masculinos hacia lo femenino, sin la posibilidad de pensar críticamente las consecuencias de la agresividad como mecanismo de igualdad, legitimada socialmente a través de los medios de comunicación y la cultura contemporánea.

Otra profesora, comentó que a través del primer encargo solicitado en el curso, observó una escena recurrente durante los recreos. Los niños de primer ciclo

⁵ Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 1998, p. 22.

⁶ Cabe señalar que muchos años antes de la investigación de Bourdieu -publicada por primera vez en 1998-, los estudios feministas ya habían desarrollado una serie de trabajos, que inéditamente vincularon tanto el concepto de cultura, como los aspectos de orden simbólico y explicativo a la condición de subordinación de la mujer. Tales conceptos comenzaron a tener significados críticos específicos a través de la contribución de pensadoras tales como Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Evelyne Sullerot, por nombrar solo algunas. Osborne, Raquel y Molina, Cristina “Evolución del concepto de Género”. *EMPIRIA*, Metodología de Ciencias Sociales. N° 15, enero-junio, 2008, pp. 147-182.

⁷ Bourdieu elabora la noción de poder y dominación relacionada con el concepto de *habitus* el que describe de la siguiente manera: “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada”. Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lóic. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1992, p. 186.

⁸ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso *Aula y Museo*. 2014, p. 19.

básico de manera “natural”, cruzaban corriendo el patio para instalarse a jugar a la pelota, ocupando la mayor parte del espacio físico disponible, mientras que las niñas se limitaban a caminar por las orillas del patio, temerosas que les llegara un pelotazo, jugando en algún rincón con artefactos pequeños, riendo y/o conversando. “Fue bien fuerte para mí darme cuenta de eso, de esa situación injusta (...) había estado siempre ahí, pero yo no lo había visto. O sea, a pesar que se repetía una y otra vez, era como si el hecho de que los niños ocuparan los mejores espacios en el colegio, lo estuviera observando por primera vez”⁹, explica un docente.

Sobre este aspecto Bourdieu señala que la doxa, es decir, todos aquellos supuestos y sobrentendidos implícitos que constituyen el sentido común -que son transmitidos intersubjetivamente- constituyen principalmente una manera de dominación naturalizada, cuyos efectos son invisibles e insensibles para los/las subordinados/as que terminan por constituirse en violencia simbólica. “Las estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuado -histórico por tanto- de reproducción al que contribuyen (...) los hombres con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado”¹⁰, señala el autor. De ahí la importancia de devolver a la doxa su carácter paradójico y problemático, evidenciando los procesos responsables -en palabras del mismo autor- de la transformación de la historia en naturaleza y de la arbitrariedad cultural en natural.

I.b Ambigüedades y ambivalencia

Íntimamente vinculadas al cuerpo, así como a los estereotipos sociales respecto al género, se encuentran las categorías de *ambigüedad* y *ambivalencia*, que surgieron como conceptos por parte de los/las docentes a través de ciertas obras, las que no solo cuestionan los cánones sociales sobre lo que debe ser o cómo debe lucir un hombre y una mujer, sino que incorporan otras identidades, ampliando las posibilidades de las categorías de género tradicionales.

Obras como *San Francisco en Oración* (1630) [Fig.4], de Francisco Zurbarán (1598-1664), situado en la curatoría *Sala de lectura: (Re) presentación del libro*, constituyeron materia de discusión en el grupo de docentes. Por ejemplo, se dialogó sobre la ambigüedad de ese cuerpo de monje reclinado, que al estar completamente cubierto por vestimentas religiosas, podía ser hombre o mujer. Ahora bien, fue a partir de las obras *Serie Retratos* (1970-1974) [Fig.5], de Eduardo Vilches (1932); *La*

⁹ *Ibíd.*, p. 20.

¹⁰ Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama, 1998, p. 50.



Fig. 4. Francisco Zurbarán | *San Francisco en Oración* (1630)



Fig. 5. Eduardo Vilches | Parte de la *Serie Retratos* (1970-1974) (detalle)



Fig. 5. Eduardo Vilches | *Serie Retratos* (1970-1974)

piscina de Juan Domingo Dávila ; la serie fotográfica *Cautivas* (2003-2007) [Fig.6] de Jorge Brantmayer (1954) y la serie fotográfica *El infarto del alma* (1994) [Fig.7] de Paz Errázuriz (1944); que la reflexión sobre las ambigüedades y la diversidad de género alcanzó un mayor nivel de profundidad.

Los grabados de Vilches representan la silueta de una cabeza humana sin rostro, mediante el contraste de figura y fondo. La ausencia de la fisonomía en cada imagen sugiere muchas lecturas. Sin embargo, los recursos visuales utilizados al producir diferentes variaciones con una misma matriz, permiten suponer la intención del artista de problematizar la vinculación entre rostro e identidad. *Serie de retratos* sirvió para que el grupo cuestionara qué significa la identidad de género y los elementos simbólicos asociados a las identidades. Algunas de las preguntas que realizaron fueron las siguientes: “¿Por qué debe haber un género en esos cuadros?, ¿de qué manera se construye la imagen de lo femenino y lo masculino?, ¿es el color azul, la aparente calvicie, el género del representado lo que lleva a asociar las figuras de los retratos con individualidades masculinas?”¹¹.

¹¹ Ibid., p. 20.

A pesar del cuestionamiento sobre las categorías binarias hombre/mujer realizado a partir de las obras mencionadas, los/las docentes evitaron referirse de manera espontánea o abiertamente a otras identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales como la homosexualidad, lesbianismo, travestismo, bisexualidad, transexualidad y/o transformismo, que en varias imágenes emergieron explícitamente. Muchas veces los silencios son más elocuentes de lo que se expresa y, en este caso particular, las ausencias u omisiones ratifican la poderosa presencia de los imaginarios que han sido construidos socialmente y cómo estos operan en la configuración intersubjetiva de la realidad, especialmente mediante el lenguaje.

De acuerdo al informe elaborado por el equipo de sociólogos/as que acompañó el proceso de investigación, hablar de “*ambivalencia de género supone reconocer una problemática no solo en la apariencia de las cosas, sino fundamentalmente en lo que la constituye y por tanto implica una distancia entre lo que se compone, la representación y lo nombrado. La disonancia entre lo que se es, lo que se ve y lo que se nombra permite profundizar la reflexión en torno a las identidades de género y las orientaciones sexuales*”¹². Dichas cuestiones han sido largamente debatidas por



Fig. 6. Jorge Brantmayer | parte de la serie *Cautivas* (2003 - 2007) (detalle)



Fig. 7. Paz Errázuriz | Parte de la serie *El infarto del alma* (1994) (detalle)



¹² Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso *Aula y Museo*. 2014, p. 21.

las agrupaciones LTTTIGB¹³, quienes han establecido una serie de distinciones y precisiones para comprender de manera más profunda y cabal, la cuestión de las identidades y la diversidad.

Se diferencia, por ejemplo, del sexo *biológico* con el que nace un ser humano, que incluye sus características físicas, genéticas y cromosómicas que hacen que una persona sea físicamente hombre, mujer o intersexual¹⁴, la *identidad de género* que es la experiencia profunda de cada persona respecto al género, que puede o no corresponderse con el sexo que se le asignó al nacer; y la *expresión de género* que es la manera en que las personas se perciben a sí mismas, su propio cuerpo, incluida la forma de vestir, hablar y otras peculiaridades. Las *normativas de género* se constituyen mediante las maneras en que se espera que una persona se comporte en sociedad según su sexo físico. Por último, la *orientación sexual* se comprende como la disposición de cada persona de sentir una atracción emocional y sexual hacia personas del mismo, de otro o de más de un género.

La ambigüedad no obstante, ha sido incorporada como una manera legítima de ser a nivel personal y de lucha política a nivel social, por otros movimientos, como la *Teoría Queer*¹⁵, que a diferencia de los grupos LTTTIGB plantea que las

¹³ LTTTIGB son las siglas que designan colectivamente a Lesbianas, Transexuales, Transgéneros, Transformistas, Intersexuales, Gays y Bisexuales. Estas siglas se han usado desde los años noventa, para denominar a las agrupaciones que luchan por sus derechos sociales y civiles, sin embargo la sigla aún no genera consenso del todo, pues se argumenta que las causas de los transgénero y transexuales no son las mismas que las de los homosexuales y bisexuales, ya que la idea central de esta posición es que las personas transgénero y la transexualidad tienen que ver con la identidad de género o con el hecho de sentirse hombre o mujer, no con la orientación o preferencia sexual.

¹⁴ Personas con características genitales, cromosómicas u hormonales que no se corresponden con las categorías de la anatomía sexual o reproductiva estándar de “hombre” o de “mujer”. La intersexualidad puede adoptar formas muy diversas y abarca una amplia gama de características físicas. Si bien es difícil saber cuántas personas nacen con características físicas, genéticas o cromosómicas que podrían considerarse intersexo, según varios informes de Amnistía Internacional y la Organización Mundial de la Salud, se calcula que aproximadamente 1 de cada 2.000 niños nace con un cuerpo que difiere visiblemente del cuerpo “típico” de hombre o de mujer, aunque no todos ellos serán identificados como intersexo al nacer ni a lo largo de su vida. V.V.A.A. *Respetar mis derechos, respetar mi dignidad: los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. Londres: Amnistía Internacional, 2014.

¹⁵ La teoría Queer, proviene de la palabra inglesa homónima y tiene varias acepciones. Como sustantivo significa “maricón”, “rarito”, “gay”; se ha utilizado de forma peyorativa en relación a la sexualidad, como ofensa a las orientaciones sexuales lesbianas y homosexuales o para designar la anormalidad en las expresiones de género. Sin embargo, la Teoría Queer ha intentado invertir su uso, cambiando el sentido de la injuria para convertirla en un motivo de estudio, e incluso de orgullo. Fonseca Hernández, Carlos y Quintero Soto, María Luisa. “La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periférica”. *Revista Sociológica*, año 24, número 69,

categorías de identidad suelen ser mecanismos de carácter regularizador, tanto si operan como categorías normalizadoras de manera opresiva, como si sirven de encuentro para una lucha emancipadora. Es decir, de acuerdo a este planteamiento, la categoría “lesbiana” podría llegar a ser tan reguladora como lo es la categoría “heterosexual”, ya que ambas estarían sujetas a restricciones impuestas por una cultura clasificadora que intenta normalizar mediante categorías ficticias las motivaciones eróticas, que se manifiestan en la naturaleza humana.

Para Judith Butler -una de las teóricas que ha abordado el problema del género, el sexo y el deseo, desde el feminismo en un principio y luego desde la Teoría Queer- los sujetos están siempre en un proceso interminable de “devenir”, por tanto la subjetividad e identidad son una construcción no estática, ni permanente. Por su parte la filósofa feminista Beatriz Preciado señala además, que el apegarse a una sola identidad puede llegar a oprimir la identidad misma, afirmando que no es necesario delimitar el ser a una identidad fija: “¡La vida no es la identidad! La vida resiste a la idea de la identidad, es necesario admitir la ambigüedad. A menudo la identidad puede ser vital para enfrentar una situación de opresión, pero sería un error utilizarla para no afrontar la complejidad humana. No puedes saturar la vida con la identidad”¹⁶.

La piscina, pintura de Juan Domingo Dávila -que junto a otras obras suscitó el concepto de ambigüedad- posibilitó mediante preguntas abiertas la reflexión en torno a la ambivalencia y el concepto de género. En el primer plano de la obra se representa una figura humana en posición de zambullirse en agua, exhibiendo la zona posterior desde el tronco hacia las extremidades inferiores. La figura a pesar de estar vestida con indumentarias atribuibles a ropajes femeninos -pantalones ceñidos de color amarillo dorado, botas negras con taco aguja, chaleco estampado que imita la piel de leopardo- luce una estructura corporal ambigua, con el contorno de las caderas sutilmente anchas, lo que dificulta advertir si se trata de una mujer o de un hombre travestido. En segundo plano se observa un cuadro en el que se muestra el fragmento de un torso masculino que incluye un pene erecto. En el costado superior derecho se aprecia el retrato en blanco y negro -como si fuese una fotografía- de un joven con los ojos delineados. Tanto la composición como los recursos pictóricos con los que trabajó el artista, generan una puesta en escena estudiadamente montada. La pintura está trabajada a modo de *collage*, tanto la luz de neón, la toalla colgada, como los azulejos, remiten al contexto de los baños turcos en Chile que constituyen un lugar icónico dentro del imaginario

enero-abril de 2009, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 43-60.

¹⁶ Preciado, Beatriz. Entr. Úrsula Del Águila. *Têtu*, noviembre 2008, p. 12.

popular para los encuentros homo-eróticos. *La piscina* se presenta como una obra doblemente travestida: por una parte lo artificial se manifiesta de manera literal al pasar de un género a otro mediante el uso de administrículos atribuidos a un sólo sexo en particular y, por otra parte, lo artificioso de la escena se revela a través de un montaje de imágenes que intenta parecer que se yuxtaponen.

Tales características de la obra, orientaron el análisis hacia operaciones de simulación o travestismo asociado al gesto de adoptar frente a otros/as, formas de representación del “sexo que no es”¹⁷. Sin embargo, si se piensa la cuestión de la identidad como un elemento móvil –como lo propone Butler–, que está permanentemente siendo atravesada por el tiempo, la figura travestida en la obra, permite comprender que la representación incorpora ambos sexos simultáneamente, es decir, que se puede “ser auténticamente” hombre y mujer al mismo tiempo, y que este factor no contamina de falsedad la operación en lo absoluto.

Para entender mejor esta idea, podemos citar una escena del cine de Pedro Almodóvar en *Todo sobre mi madre* (1999), en que el personaje Agrado -protagonizado por Antonia San Juan-, después de informar al público del teatro lo que había invertido en su apariencia femenina, afirma que: “Una es más auténtica, cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma”. Aquí no aparece la “autenticidad” en el sentido de lo original, sino como un ideal y constructo, que solo es posible al desmontar y re-significar los referentes existentes¹⁸.

La obra de Dávila¹⁹ permite “frustrar toda marca ‘propia’, todo gesto que encadene su acción corrosiva al sistema de oposiciones binarias (puro - impuro; centro-periferia; propio-impropio, etc.) que pretende erosionar”²⁰. Esta pintura permitió entrar con los/las docentes a una zona inestable y disruptiva, en la que lo original y auténtico podía ser cuestionado tanto en la categoría de obra de arte occidental -mediante la tensión entre América y Europa- como en términos de género.

¹⁷ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Procesos y Didácticas. 2014, p. 13.

¹⁸ Soliño Pazó, María Mar. “La figura de la mujer en el cine de Almodóvar”, *Escritoras y Escrituras*, Universidad de Sevilla, 2011.

¹⁹ Es importante señalar al respecto, que no es la única vez que aparece la idea de pintura travestida en la obra de Juan Domingo Dávila, ya que en 1994 pintó un retrato de Simón Bolívar con senos pronunciados, cintura pequeña y caderas anchas, lo que desató polémicas, querellas y altercados, tanto en Chile como en países vecinos.

²⁰ Pérez Villalobos, Carlos. *Identidad y Escatología*. Catálogo exposición Rota en Galería Gabriela Mistral, Santiago, octubre-noviembre, 1996, p. 6.

Pese al carácter defectivo que involucra la asociación de travestismo a la idea de fingimiento y simulacro, -en al menos uno de los grupos de discusión- también emergió la idea de la violencia hacia la diferencia, especialmente, ante la homosexualidad a partir de la obra *Piernas vendadas* (1977) (El MNBA no cuenta con los derechos para mostrar esta imagen, consultar www.surdoc.cl) de Carlos Leppe (1952-2015). En esta parte -producto del análisis en torno al contexto de la obra- se habló de la autocensura como un elemento que acompaña la represión sobre lo diferente. En las obras de Dávila y Leppe el problema de la violencia fue abordado en el contexto de la más reciente dictadura en Chile (1973 - 1990).

Nuevamente, como en otros puntos críticos, la idea de cuerpo estuvo presente de manera constante en las reflexiones. El cuerpo como depositario de la violencia (de género, política, económica, social, cultural, etc.), pero también como aquello que puede tomar diferentes formas, identidades y representaciones; incluso a partir de la ausencia como en el caso de la obra *Piernas vendadas*, en la que la posición de la imagen y la ubicación de la obra en la pared, estimulaba imaginar la parte del cuerpo faltante.

Por último, se reflexionó sobre como la violencia se visibiliza e impacta la vida cotidiana de las personas y la forma en que los medios la abordan. Al respecto, se comentó que muchas veces está invisibilizada, por lo que en la propuesta didáctica elaborada por los/las docentes, se propuso como objetivo evidenciar la violencia de género en la vida cotidiana. Debido a las obras que se contrastaron en este Punto Crítico, especialmente, debido a la pintura de Dávila, se reflexionó explícitamente sobre la violencia social frente a la homosexualidad, lo que se puede ver reflejado en algunas de las preguntas formuladas en la herramienta Triángulo de la Escucha como “¿por qué esconder lo que somos?”.

A pesar de las instancias críticas de apertura hacia la comprensión diversa y profunda sobre la ambivalencia presente en el concepto de género, llama la atención que esta discusión no haya aparecido en la etapa de Resonancia, es decir, en el diseño y elaboración de prácticas concretas para intervenir el contexto escolar. Considerando que en las realidades del aula, la cuestión del género se encuentra en una etapa crucial en la vida de los estudiantes, de manera que la orientación, expresión e identidad sexual, son materia de conflicto cotidiano y permanente en muchos establecimientos.

I.c Marginalidad e invisibilización

Tal como se mencionó anteriormente, a partir de la serie fotográfica *Cautivas* de Jorge Brantmayer y la serie fotográfica *El infarto del alma* de Paz Errázuriz, los/las docentes reflexionaron y debatieron sobre la ambigüedad en género, pero también sobre los efectos o consecuencias sociales de aquella ambivalencia. *Cautivas* es una serie de retratos en blanco y negro de mujeres reclusas que posan en primer plano frente a la cámara. Aun cuando el entorno de la cárcel no aparece explícito en las fotografías, se puede inferir por los rostros que se trata de mujeres que padecieron mucho sufrimiento. Además de las cicatrices físicas también se pueden encontrar expresiones de agobio, abatimiento y cansancio.

Mediante los retratos de estas mujeres el grupo de docentes cuestionó los estereotipos asociados a la condición de ser mujer en la adversidad, pues muchos de los rostros expresaban rudeza, hasta el punto de que algunas “parecían masculinas y toscas”²¹. Las intensas miradas de las retratadas gatillaron preguntas sobre su género, suscitando un debate sobre la ambigüedad sexual, reflejada en sus rostros, cuestionando los supuestos y estereotipos al respecto. Dado el contexto de las personas fotografiadas, emergieron conceptos como la marginalidad e invisibilización, haciéndoles reflexionar sobre el encierro, la justicia, la libertad y la condición de ser mujer.

La indefinición respecto al género de algunos rostros, llevó a una discusión sobre el travestismo y las mujeres que expresan una conducta señalada como masculina, como otro grupo social marginado. Las *sexualidades periféricas*²², -como han sido denominadas todas aquellas identidades sexuales, orientaciones y expresiones de género que se alejan del círculo imaginario de lo “normal”, trasgrediendo la frontera de las identidades y sexualidades de carácter heteronormativo- que resisten los modelos tradicionales, asumen “muchas veces el precio que se tiene que pagar es el rechazo social, la discriminación y el estigma”²³.

²¹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe III. 2014, p. 21.

²² Fonseca, Carlos y Quintero, María Luisa. “La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas”. *Revista Sociológica*, Universidad Autónoma del Estado de México, enero-abril de 2009, pp. 43-60.

²³ *Ibid.*, p. 44.

De acuerdo a varios informes desarrollados por la ONG Amnistía Internacional, si bien en la mayoría de los casos de violencia de género en el mundo las víctimas son mujeres y niñas, no son las únicas que pueden sufrir este tipo de agresiones. Hombres y niños pueden ser agredidos por no encajar en la forma dominante de masculinidad, al igual que personas de cualquier género si quienes las rodean no respetan su identidad. “La violencia basada en el género se asocia también con la concepción social de lo que significa ser hombre o mujer. Cuando una persona se desvía de lo que se considera un comportamiento ‘normal’, se convierte en objetivo de violencia. Esta realidad se agudiza especialmente si se combina con actitudes discriminatorias por razón de la orientación sexual o cambios en la identidad de género”²⁴.

De acuerdo a esta ONG, la violencia motivada por la orientación sexual o la identidad de género, real o supuesta de la víctima está muy extendida, aunque no es posible saber exactamente su magnitud. Las personas LTTTIGB pueden ser víctimas de violencia en cualquier lugar: en la calle, en bares y discotecas u otros lugares públicos, e incluso en su casa, en ocasiones por parte de sus propios familiares²⁵. En Chile hace algunos años, la sociedad fue testigo de las consecuencias del poder que tienen los imaginarios heteronormativos en la conducta de las personas, mediante el asesinato de Daniel Zamudio²⁶.

Otro elemento de análisis que surgió en el curso, fue que las obras fueran retratos “que te miran a los ojos”²⁷, de manera que éste sugiere una paradoja que visibiliza una situación de marginalidad de las retratadas, aunque el cuerpo de las mujeres presas sea invisible para muchos/as y se encuentren literalmente ausentes o apartadas de la sociedad.

²⁴ Relatora especial de la ONU sobre la violencia contra la mujer, en el 58 periodo de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos, 2002. V.V.A.A. *Respetar mis derechos, respetar mi dignidad: los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. Londres: Amnistía Internacional, 2014.

²⁵ *Ibid.*, p. 37.

²⁶ La violencia sobre la orientación e identidad de género no sólo se manifiesta a nivel civil, sino también en términos de Estado. Según la Asociación Internacional de Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales (ILGA), en 2014 la actividad sexual entre personas del mismo sexo se considera delito en 78 países del mundo, vulnerando la obligación internacional de estos Estados a proteger a todas las personas sin discriminación. En Afganistán, Arabia Saudí, Brunéi Darussalam, Irán, Mauritania, algunos estados septentrionales de Nigeria, Pakistán, la región septentrional de Somalia, Sudán y Yemen se puede imponer legalmente la pena de muerte por la actividad sexual consentida entre personas adultas del mismo sexo. Véase V.V.A.A. *Respetar mis derechos, respetar mi dignidad: los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. Londres: Amnistía Internacional, 2014, p. 39

²⁷ *Cautivas*, Jorge Brantmayer, 2004-2007.

Al igual que *Cautivas*, otros cuerpos marginados que se presentaron a los/las docentes, mediante la serie fotográfica *Infarto del alma*, fueron los/las pacientes siquiátricos/as. El conjunto de imágenes ofrece varios retratos de cuerpo entero, en los que se muestran fragmentos del Hospital Siquiátrico Dr. Philip Pinel de Putaendo, como contexto. La discusión confluyó hacia la relación cuerpo-género-difuso, entre los/las enfermos/as, cuyas indumentarias hicieron suponer a los/las docentes que se trataba de pacientes en su mayoría indigentes o muy pobres. En efecto, el recinto hospitalario recibe enfermos de distintos centros siquiátricos del país, algunos sin identificación y otros catalogados como N.N.²⁸. Es decir, una parte de la identidad de estos cuerpos tras el abandono y la enfermedad ha sido borrada, por ello resultan muy interesantes las preguntas que se formularon: “¿De qué manera se visibiliza la marginalidad?, ¿cuál es el margen que determina la marginalidad?”²⁹. Por último, la pregunta ¿Esto no soy? como una forma de incitar la reflexión sobre lo marginal y sobre la identidad a partir de lo que las personas no son, como forma de definir, clasificar o agrupar a las personas.

II. Alteridad

El segundo eje que reúne las categorías de género emergentes, es el concepto de alteridad. Este vocablo -introducido por el filósofo lituano Emmanuel Lévinas a fines de la década de 1960- ha sido abordado por varios autores, años más tarde, para referirse a la condición constitutiva de ser *otro/a*, aunque no sólo a partir de la afirmación de un otro como una mera individualidad abstracta, sino de concebirlo desde sus particularidades culturales, identitarias e históricas, es decir, como un/a *otro/a* políticamente definido. De esta manera, la alteridad se ve necesitada de participaciones que permitan comprender su real dimensión geopolítica, a escala particular y no universal, -tal como señala Enrique Dussel³⁰- a nivel geo-

²⁸ Errázuriz, Paz y Eltit, Diamela. *El infarto del alma*. Santiago: Ocho libro editores, 2008, p. 9.

²⁹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Proceso y Didácticas. 2014, p. 15.

³⁰ “¿Por qué Levinas? Porque la experiencia originaria de la filosofía de la liberación consiste en descubrir el “hecho” masivo de la dominación, del constituirse de una subjetividad como “señor” de otra subjetividad [...] Esta “experiencia” originaria -vivida por todo latinoamericano aun en las aulas universitarias europeas de la filosofía-, quedaba mejor indicada en la categoría de “Autrui” (otra persona como Otro), como pauper. El pobre, el dominado, el indio masacrado, el negro esclavo, el asiático de la guerra del opio, el judío en los campos de concentración, la mujer objeto sexual, el niño bajo la manipulación ideológica, no pueden partir simplemente de “l’estime de soi”. El oprimido, torturado, destruido en su corporalidad sufriente simplemente grita, clama justicia”. Dussel, Enrique. *Hermenéutica y liberación. De la fenomenología hermenéutica a una filosofía de la liberación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993, pp. 135-166.

gráfico (eurocentrismo, centro-periferia), a nivel nacional (élites-pueblo), a nivel erótico (orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género) y a nivel educativo (poder-saber).

La alteridad se construye de “*identidades*” diferenciadas, promovidas como consecuencia de elementos de relación intersubjetiva; pero también se ve influenciada por ciertas instituciones de carácter formativo y normativo como la familia, museos y escuelas, que transmiten o elaboran “diferencias” de diversa naturaleza, puesto que la racionalidad de tales instituciones sociales se sustenta justamente en la operación de definir grupos humanos y representarlos como “verdaderos”, es allí donde usualmente se genera un accionar sistemático de subyugación.

Es por ello que uno de los propósitos desarrollados con los/las docentes durante el curso fue deconstruir las representaciones de la diferencia mediante preguntas desestabilizadoras, que luego pudiesen ser re-significadas por dichos actores sociales. No basta con “*reivindicar la diferencia*” como una alteridad tipificada o esencializada pues puede implicar, tal como sucedió con la noción de raza en el siglo XIX, la atribución o proyección de ideas, valoraciones y arquetipos que intentan capturar una diferencia imputada. Tal como señala Lévinas, la “*relación con el Otro no anula la separación (...) la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos*”³¹.

El interés que sostuvo el curso fue generar un estado de sensibilidad con las alteridades, ingresando en una dimensión de afectación que surgió, no sólo a partir de las mismas obras y los discursos contenidos en ellas, sino que a través de los ejercicios de diálogo y divergencia, triángulos de la escucha y puesta en crisis. Reuniendo así, las condiciones necesarias para que emergiera la diferencia como un rasgo espontáneo en cada grupo, de tal manera que situara las otredades en el centro de las experiencias colectivas en el MNBA.

Las discusiones y reflexiones que se expondrán a continuación se constituyeron tanto por las cualidades de las obras, como por el imaginario de los/las participantes, influenciados además por el contexto de diálogo colectivo y las problemáticas de cada sesión. Se recogen aquí las categorías de género emergentes mediante el análisis de los discursos expuestos por los grupos de discusión que trabajaron en las salas, las diferentes reflexiones y los ejercicios desarrollados en el Museo a través del Triángulo de la Escucha.

³¹ Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Editorial Sígueme, 1997, p. 262.

II.a Clases sociales, raza³² y género

Al abordar la cuestión del género en diferentes clases sociales, los contrastes emergieron en la mayoría de las obras de manera transversal, aunque se revelaron de forma más evidente y notoria a partir de las obras del siglo XIX. Las distinciones de género según clases sociales surgieron principalmente estimuladas por las obras que mostraban retratos de hombres y mujeres pertenecientes a la élite santiaguina, donde en grandes lienzos se representó a personajes de tez blanca, ataviados con indumentarias elegantes, de semblante severo y de expresión adusta.

La pintura *Una guasa* (1855) (Fig.8) de Clara Filleul (1822-1888), retrato en pequeño formato de una mujer de piel morena con el cabello negro recogido hacia atrás y un manto rojizo de aspecto humilde; fue interpretado por el grupo como elemento de diferenciación entre la fisonomía mestiza y la clase alta, reflejada en los retratos de gran tamaño donde el rostro era representado mediante tonalidades de piel más clara. Así, entre esta obra y retrato de *Doña Julia Codesido Oyaye de Mora* (1846) [Fig.9] de Raymond Monvoisin se estableció un Contrapunto. Los/las profesores/as interpretaron la omisión del nombre de la mujer como una prueba del desinterés del artista por individualizarla. En cambio, en la segunda pintura advirtieron un intento por capturar la identidad de la joven representada, no sólo a través de su apellido, sino que además por el detalle y suntuosidad de su vestido y alhajas, e incluso por el decorado mobiliario de la escenografía. Según los/las participantes esta obra tuvo la finalidad de “capturar la esencia de la retratada para las próximas generaciones”, en cambio en *Una guasa* se intentó describir a una mujer de clase popular de manera universal, desapareciendo con esto la historicidad de su existencia y su identidad contextual. Los/las docentes reflexionaron sobre cómo las categorías de clase social y raza influyeron en la representación de la identidad femenina del siglo XIX y sobre sus continuidades y diferencias en la actualidad.

³² A pesar que este concepto surgió por parte de los/las docentes, es necesario aclarar que este vocablo ha sido profundamente cuestionado en los campos de la ciencias biogénéticas como en la antropología social, reemplazándose por el de etnia, para referirse a las comunidades que se identifican con creencias compartidas como la religión, la nacionalidad, el territorio y otras categorías no necesariamente fisiológicas como la lengua y los hábitos culturales. Además en el contexto de la globalización las mixturas genéticas son tan impredecibles y móviles que no es posible emplear el término de raza, sino de población cuya composición fisonómica está en constante variación. Sauvain-Dugerdil, C. *El hombre irreductible. De la complejidad de la diversidad humana a los modelos bio y demo-antropológicos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1991. Véase además Goldstein DB, Chikhi L. Human migrations and population structure: what we know and why it matters. *Ann Rev Genomics Hum Genet* 3, 2002, pp. 129–152.



Fig.8. Clara Filleul *Una guasa* (1855)



Fig.9. Raymond Monvoisin *Doña Julia Codesido Oyaye de Mora* (1846)

También se conversó sobre el significado del corsé como prenda femenina que deformaba las costillas y producía enorme dolor físico en las mujeres a partir del mismo retrato de *Doña Julia Codesido Oyaye de Mora*. Asociado al simbolismo de esta prenda que clasifica y oprime, surgió el planteamiento sobre los cánones estéticos y patrones valóricos -obediencia, modestia, abnegación y generosidad- impuestos a la mujer, a costa de sí misma.

Los/las docentes que trabajaron con estas obras formularon las siguientes preguntas a partir de la observación y análisis individual y colectivo: “¿de qué manera se manifiestan los cánones de la mujer del siglo XIX?, ¿en qué elementos podemos identificar la permanencia de estos patrones?”³³. Y por último la pregunta “¿qué nos hace mujer?”³⁴, cuya profundidad abrió nuevas posibilidades para pensar en el rol que cumplen los estándares sociales impuestos en las identidades de género.

Por otra parte, obras como *Recordando* (1913) [Fig.10] de Julio Fosa Caderón (1884-1946) o *Figura* (1885) [Fig.11] de Juan Eduardo Harris (1867-1949), que muestran a mujeres dentro de la casa o leyendo en jardines, sugirieron una asociación de la representación de la mujer de clase alta con la contemplación, la introspección y la lectura como símbolo de lo culto y refinado. Los/las docentes comentaron que esta asociación se daba específicamente para las “señoras de élite”, pues las mujeres de las clases bajas, difícilmente habrían podido acceder a la lectura, ni menos al tiempo para ellas mismas, ya que estaban obligadas a desempeñarse en los roles domésticos.

³³ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Proceso y Didácticas. 2014, p. 8.

³⁴ *Ibid.*, p. 8.

Es interesante la reflexión que surgió con las esculturas *El jugador de chueca* (1872) [Fig.12] de Nicanor Plaza (1844-1918) y *Galvarino* (1873) [Fig.13] de José Miguel Blanco (1839-1897). La primera, representa a un adolescente mapuche de cuerpo estilizado de acuerdo al canon neoclásico, vestido solo con un pantaloncillo. La segunda, alude a un hombre de la misma etnia que combatió contra los españoles y que al ser capturado le cortaron las manos. A juicio de los/las docentes ambos protagonistas corresponden a un mapuche occidentalizado. Con esto surgió la interrogante sobre la forma en que se desarrollan las relaciones de género en diferentes culturas, mediante la pregunta: “¿qué es ser hombre?”³⁵.



Sobre los alcances de esta pregunta, resulta llamativo que el Neoclasicismo no solo haya sido un estilo artístico que promovió el Estado chileno a través de su Academia de Pintura, sino que éste haya contribuido de manera fundamental a la idealización de las virtudes del hombre de la antigüedad clásica, cuya estructura social estaba organizada desde un régimen patriarcal. Esto derivó en una discusión en torno a la convivencia en la cultura occidental -de características patriarcales- con culturas como la mapuche, asociada por los/las docentes a lo matriarcal³⁶. Emergió la reflexión sobre la influencia europea y su relación,

³⁵ *Ibid.*, p. 9.

³⁶ A diferencia de la asociación que realizaron los/las docentes entre el pueblo mapuche y la cultura matriarcal José Bengoa, afirma que -al intentar configurar una historicidad de los géneros en Chile a partir del mundo mapuche en tanto comunidad originaria- el intercambio de mujeres ha sido una constante subterránea que ha implicado la conformación de una masculinidad dominante y estructuradora de la organización social: “Me atrevería a asegurar que el primer

hasta hoy, con la Otridad o el otro/a. Por ejemplo los pueblos indígenas o las mujeres, surgiendo las siguientes preguntas: “¿cómo permea el pensamiento del mundo occidental en la interpretación que tenemos del otro?, ¿cómo se vincula con nuestras propias vivencias?, ¿cómo convive la cultura matriarcal mapuche con la cultura patriarcal chilena?”³⁷.

Por último, cabe mencionar que “las observaciones realizadas por los/las docentes en sus contextos escolares revelaron, por su parte, la influencia de los factores de nivel socioeconómico y etario como determinantes en las concepciones de género de los/las estudiantes. Así también la de las familias y los comportamientos propios del contexto social de donde provienen los/las estudiantes, aparecen como variables que las y los profesores identifican como claves. Temas como el machismo, las formas de validación social del rol de la mujer y ciertas conductas violentas fueron relacionadas con las formas de crianza y la replicación de los patrones observados en sus entornos”³⁸.



Fig.12. Nicanor Plaza | *El jugador de chueca* (1872)



Fig.13. José Miguel Blanco | *Galvarino* (1873)

componente de la masculinidad en Chile es la patrilinealidad, esto es, la conciencia absolutamente generalizada de que el sentido de la historicidad pasa por el hombre”. *Ibid.*, p. 68.

³⁷ *Ibid.*, p. 10.

³⁸ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso *Aula y Museo*. 2014, p. 15.

Del mismo modo, las distinciones generacionales entre niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores son mencionadas como relevantes al momento de abordar la perspectiva de género. Por ejemplo, una profesora de Artes Visuales, que durante el desarrollo del curso trabajaba con niños y niñas de primer ciclo básico, observó que antes de la pubertad no manifiestan mayor problema con actividades que puedan ser de carácter femenino o masculino, señalando que en general “los problemas de género son adquiridos”³⁹.

II.b Diferencia de roles y estereotipos de género

El trabajo que se desarrolló a partir de la curatoría *Sala de Lectura: (Re) presentación del libro*, permitió ahondar en las estructuras diferenciadoras asignadas a los roles de cada sexo, particularmente en el contexto del siglo XIX en Chile. Una de las formas en que la sociedad de esta época estructuró las diferencias entre hombres y mujeres⁴⁰ fue por medio de la división de las funciones sociales.

Los/las docentes analizaron los retratos de cuerpo entero de varios hombres ilustres de ese período -representados junto a mapas, periódicos, escritorios y bibliotecas como parte del escenario-, contrastándolos con las pinturas de mujeres leyendo o en actitud de introspección con libros en las manos, situadas en otros lugares del hogar como jardines o dormitorios. Este Contrapunto desató un debate sobre cómo debían asumirse ciertos papeles en la sociedad de esa época. Frente a la representación del hombre poderoso por su posesión del conocimiento y de las riquezas, se encontraba la de la mujer que cumplía una función “ornamental”, en una actitud contemplativa, relegada a un mundo interior y privado -es necesario recordar que era una expresión común referirse a la mujer como el “bello sexo”-. En este sentido, el libro fue analizado por los/las participantes como un objeto de uso tanto masculino como femenino en los grupos de élite, que adoptaba significados diferentes.

³⁹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Copia de Sistematización MNBA, 2014, documento Excel, hoja 1.

⁴⁰ Si bien la división de roles entre los sexos es una cuestión presente en otras épocas y culturas, y que no es originaria de esta período propiamente tal, en Chile se consolidó de manera más evidente y explícita durante la centuria de 1800, a través de la organización de la república y el estado moderno. Olavarría, José. “De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX”, *Masculinidad/es. identidad, sexualidad y familia, primer encuentro de estudios de masculinidad*, Santiago: FLACSO-Chile, Universidad Academia de Humanismo, 2000, pp. 11-28. Además Bengoa, José. “El Estado desnudo. Acerca de la formación de lo masculino en Chile”. *Diálogos sobre el género masculino en Chile*. Comp. Sonia Montecino y María Elena Acuña. Santiago: Bravo y Allende editores, 1996, pp. 63-82.

A través de obras como *Estudio en el jardín* (s/f) [Fig.14], de Juan Francisco González (1853-1933) y *Retrato de Don José Santos Tornero Montero* (1855) [Fig.15] de Raymond Monvoisin, la representación de lo masculino se asoció a la actividad económica, a roles de dominación mediante el saber, a la paternidad y protección familiar; mientras que la figura femenina se vinculó a la belleza, la delicadeza y las emociones, así como al rol de madre, la crianza y el cuidado del hogar.



También surgió una relación entre los materiales y colores de las obras con los estereotipos de género. El azul se asoció a lo masculino y el rojo a lo femenino. Por ejemplo en *EINIGE BEOBACHTUNGEN ÜBER WILDBLUMEN: BIENEN-RAGWURZ* (Ophrys apifera) o *Algunas consideraciones sobre las flores silvestres: orquídea abeja* (Ophrys apifera) (2011) [Fig.16], de Mónica Bengoa (1969), el uso de la lana como material y del color rojo, daba cuenta de lo femenino del mismo modo que en la obra de Vilches se estableció una relación entre el color azul y la masculinidad.

Las divisiones en los roles de hombres y mujeres fueron identificadas como estereotipos de género, es decir como modelos o ideas reductoras, clasificadoras y segregadoras, pero de gran aceptación social. Dicha comprensión no fue explicitada por los/las participantes hasta que, luego de mostrarles los conceptos que ellos mismos habían asociado vinculados a los roles se les invitó a pensar además en las ideas y características que no habían aparecido hasta el momento⁴¹.

⁴¹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso *Aula y Museo*. 2014, p. 17.



Fig.16. Mónica Bengoa | *EINIGE BEOBACHTUNGEN ÜBER WILDBLUMEN: BIENEN-RAGWURZ (Ophrys apifera)* o *Algunas consideraciones sobre las flores silvestres: orquídea abeja (Ophrys apifera)* (2011)

Es relevante notar cómo los estereotipos, moldes y normativas impuestas a cada sexo de manera arbitraria, aún se encuentran vigentes y operando de manera eficaz en los imaginarios colectivos. De acuerdo al sociólogo José Olavarría los modelos o referentes de lo que debe ser un varón corresponden en gran medida a una expresión actualizada del patriarca y el patriarcado, por lo tanto esta normativa se les exige a los hombres para legitimar su masculinidad. Ser “*personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales, ser los proveedores en la familia y que su ámbito de acción esté en la calle. Todo esto en oposición a las mujeres, a los hombres homosexuales y a aquellos varones ‘feminizados’, que serían parte del segmento no importante de la sociedad: pasivas/os, dependientes, débiles, emocionales y, en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones. No obstante investigaciones recientes muestran que, enfrentados los hombres con su intimidad, esos ‘mandatos’ están frecuentemente lejos de sus vivencias, pese a que los varones declaran que estos serían los atributos que los distinguen de las mujeres*”⁴².

Pese a que las divisiones y tipificaciones de roles no se identificaron de manera inmediata como estereotipos de género, si emergió fuertemente este concepto al enfrentarse a la *Serie Retratos* de Vilches y a la obra *Piernas vendadas* de Leppe. En esta última se representan unos pies desnudos con vendajes y una

⁴² Olavarría, José. “De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX”, *Masculinidad/es. identidad, sexualidad y familia, primer encuentro de estudios de masculinidad*, Santiago: FLACSO-Chile, Universidad Academia de Humanismo, 2000, pp. 11-28.

X trazada sobre ellos. Esta corporalidad fragmentada, que fue atribuida en un principio a un cuerpo masculino, prontamente fue analizada también desde otros enfoques. Por ejemplo, a partir del detalle de la velloso del cuerpo los/las docentes debatieron largamente sobre la imposición social de la depilación femenina como parte de una normativa estética transmitida incluso por las propias mujeres y asignada de manera arbitraria en general⁴³. La reflexión apuntó a cuestionar por qué y bajo qué paradigmas quienes observaron tendían a asumir que esos cuerpos correspondían a hombres. Las preguntas realizadas fueron: “*¿por qué debe ser de un varón el cuerpo aludido en la obra?, ¿pueden las piernas de la obra de Leppe ser de una mujer no depilada?, ¿de qué manera se construye la imagen de lo femenino y lo masculino?*”.

Ninguna persona del grupo reflexionó sobre los antecedentes artísticos y biográficos del propio Carlos Leppe, pese a que se les proporcionó un documento para ser abordado críticamente, que estuvo a su disposición en todo momento⁴⁴. En el catálogo de la muestra, el curador Patricio M. Zárate alude al contexto de la dictadura militar en que se desarrollaron tanto la obra de Juan Domingo Dávila como la de Carlos Leppe: “*No deja de llamar la atención que, en el momento de mayor inversión masculinizante y patriarcal, surja la reflexión en torno a los temas de género*”⁴⁵. Asimismo advierte que en esta época el propio cuerpo de Leppe se exhibe y expone de acuerdo al reconocimiento de su identidad sexual, revelan-

⁴³ Breanne Fahs, académica perteneciente a los Estudios de Mujer y Género de la Universidad Estatal de Arizona, en EE.UU, realizó una investigación sobre las operaciones de heteronormatividad en el hábito de la depilación de las mujeres. Les propuso a sus estudiantes mujeres que dejaran de depilarse durante 10 semanas y entregaran un trabajo explicando su experiencia. Los trabajos entregados reflejaron que las mujeres habían sufrido una sorprendente presión social y familiar por no depilarse y habían sido víctimas de todo tipo de comentarios despectivos. Las propias madres de alguna de ellas les acusaron de querer “convertirse en hombres” y en muchos casos les preguntaron si se dejaban crecer el pelo porque eran lesbianas. Fahs, Breanne. *Dreaded “Otherness”: Heteronormative Patrolling in Women’s Body Hair Rebellions*. Arizona: Gender & Society, Arizona State University, 2011, 25, p. 451.

⁴⁴ Un fragmento del material que se ofreció a los/las docentes sobre la obra de Leppe, proviene de una nota de la revista *Paula* y señala lo siguiente: “Sus intervenciones, que se despliegan en pleno régimen militar, resultaron subversivas no solo porque desafiaban el clima imperante sino, también, porque cuestionaban la escena local del arte (...). En sus performances el artista exhibió con crudeza expresiva y agudeza intelectual su propio cuerpo y su historia: se mostró desnudo, gritó su rabia, emitió una grabación con la voz de su madre y puso sobre la mesa su crisis de identidad y su condición homosexual. Muchas de esas acciones quedaron registradas y hoy comienzan a ser incluidas en centros internacionales, como el Museo Reina Sofía y la Colección Cisneros, de Madrid, o el Museo Georges Pompidou, de París”. Leppe, Carlos. Entr. Catalina Mena. *Paula*, octubre 2012.

⁴⁵ Martínez, Juan Manuel et al. *Arte en Chile: 3 miradas*. Tomo 3. Santiago, Colección MNBA, 2014, p. 47.

do aspectos desconocidos de su historia personal y legitimando públicamente las razones de su insubordinación. De esta manera “(...) *emergen aspectos de la nueva identidad asumida por el artista; sutiles modificaciones que alcanzarán más tarde el axioma travesti*”⁴⁶.

Salvo contadas excepciones las temáticas de género fueron abordadas, enfocándose principalmente en la situación de dominación histórica y social que afecta a la mujer, dejando en segundo plano las otras identidades, expresiones y orientaciones. Por último, sobre las observaciones en el aula, los/las docentes identificaron ciertos estereotipos de género que se manifiestan en los gustos y preferencias de los y las estudiantes, así como en sus conductas. Algunos de los atributos que los/las participantes reconocen del estereotipo femenino son: las flores, las princesas, las hadas, la familia (mamá, hijas, hermanas), los quehaceres domésticos y la decoración, entre otros. Los estereotipos masculinos se vinculan a la violencia, las guerras, superhéroes, capas, leones y otros. Una profesora señaló que en la adolescencia las mujeres tienden a seguir el estereotipo de las muchachas estadounidenses, mientras los hombres el de reggaetonero.

Varios/as profesores y profesoras identificaron diferencias de género en las disposiciones frente al trabajo escolar y la producción artística. En general, señalaron que las niñas tienen una actitud más receptiva, curiosa y orientada al trabajo. En cambio los niños tienen mayor resistencia a seguir instrucciones, son más activos y tendientes a la violencia, presentan en mayor medida actitudes “infantiles y son más competitivos”⁴⁷. Una profesora observó que si bien en el colegio se fomenta el trabajo equitativo y la autonomía en las tareas domésticas, “se mantienen muchas actitudes y conductas que se pueden considerar sexistas”⁴⁸, explicitando que tales conductas provienen tanto de hombres como de mujeres.

Estas características que separan lo masculino y lo femenino tendrían una incidencia profunda en la construcción de identidad y en la validación social de los/las estudiantes. Como comenta una profesora de Teatro: “(...) *asumen sus características con comportamientos arquetipados para avalarse frente a su grupo de pares y si uno o una escapa a tal arquetipo es ‘raro’. Por ejemplo, todavía es ‘raro’ que una chica del curso sea futbolista o que uno de los chicos esté en el taller de danza*”⁴⁹.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 48.

⁴⁷ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso *Aula y Museo*. 2014, p. 18.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 18.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 19.

La presión por pertenecer o encajar en ciertos cánones de género observada en hombres y mujeres, pareciera ser percibida como más negativa para el sexo femenino, como señala una profesora de adultos mayores “*en lo que respecta a género en sí, reconocen que hay discriminación frente al género femenino*”⁵⁰. Otra profesora observa que “*la figura femenina se valida, para ellos en la medida que asume una maternidad temprana, cuyo gran logro en la vida es ese: asumir la crianza de hijos y el cuidado del hogar*”⁵¹. En ese sentido, es posible distinguir una mirada enfocada en el rol social de la mujer y en los estereotipos culturales que lo determinan, muchas veces de manera negativa o desigual, identificando un entorno especialmente androcéntrico.

La imagen de la mujer asociada a un rol familiar, pasivo, incluso decorativo, versus la de un hombre activo, dominante y a veces violento, aparecen en ambos contextos: en el Museo y en el aula. Los estereotipos figuran como representaciones que coercen con rigidez y restricción al género femenino, en un espacio social de carácter patriarcal. No obstante, surgió la reflexión sobre la lectura y su interpretación como símbolo de liberación. Por su parte, en el contexto escolar los/las docentes perciben que el trabajo en torno al arte permite relativizar o poner en cuestión estereotipos culturales de género, ya que tal como comenta una profesora de Teatro “*el arte nos muestra una forma distinta de ver las cosas, observándonos en semejanzas o en diferencias, como un espejo que refleja nuestra sociedad*”⁵². Una profesora de Artes Visuales relató la observación de cambios en sus estudiantes gracias al trabajo con el arte: “*los estereotipos se han suavizado con la experimentación artística a lo largo de cinco años, especialmente los de los jóvenes*”⁵³. Al arte como práctica creativa, se le reconoce su potencial transformador. Se comprende que el acto creador es una forma de situar una distancia con lo heredado, lo que implica un juego de fuerzas, donde pasado, presente y futuro se relacionan íntimamente.

II.c Época e historia: cambios y continuidades

Debido al amplio horizonte cronológico en el que se circunscriben las obras reunidas en las tres curatorías de *Arte en Chile: 3 miradas*, cuya inscripción temporal va del siglo XVII al siglo XXI, el problema de las épocas y los contextos históricos fue un elemento recurrente en el análisis y la reflexión sobre las obras.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 19.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 19.

⁵² *Ibíd.*, p. 20.

⁵³ *Ibíd.*, p. 20.

Para los/las docentes venir al museo significó encontrarse con un pasado perceptible a través de obras, cuya construcción fue siempre el reflejo de una serie de articulaciones sociales y culturales que definen cada época. Tal como señala Hans Belting “una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva”⁵⁴. El autor señala una vinculación entre las imágenes antiguas y las actuales como parte de nuestra visualidad cotidiana. Según este planteamiento, toda imagen se construye por medio de una evocación del pasado reconfigurada y re-significada acorde a un nuevo contexto que le otorga sentido, por lo tanto le brinda un nuevo nacimiento.

Al reflexionar sobre hombres y mujeres de diferentes épocas, los/las participantes re-interpretaron el sentido de las obras, produciendo nuevos significados y valoraciones no sólo como objetos artísticos, sino también como imágenes cargadas de simbolización personal y colectiva, e inscritas en una temporalidad específica. Cada pintura, fotografía, escultura e instalación permitió analizar las diferencias que existían en el pasado entre hombres y mujeres, sirvió también para generar preguntas sobre cómo ha cambiado la sociedad y qué rupturas y continuidades se pueden observar en la actualidad en relación a la vida social que se desarrollaba entonces.

Por ejemplo, *La Viajera* (1928) [Fig.17], de Camilo Mori (1896-1973), es un retrato que exhibe a una mujer de aspecto melancólico, viajando en un tren. En sus manos lleva un libro y viste un abrigo oscuro que contrasta con una colorida pañoleta de figuras geométricas. En toda la pintura se advierten gruesas líneas negras que definen con fuerza y expresividad los contornos. Para los/las docentes el libro que lleva la mujer en su regazo simboliza la “apertura al mundo del saber (...) como que mira hacia otro lugar, otros mundos y otros horizontes”⁵⁵. Las ideas que se desarrollaron durante la conversación variaron en torno a la emancipación y la construcción del sujeto femenino como ciudadana del siglo XX, implicando una mayor libertad de pensamiento y acción respecto al siglo XIX, lo que se ve reflejado tanto en la indumentaria de la viajera, como en su “gesto corporal más empoderado que el de las mujeres del corsé, en donde la mujer estaba vinculada al encierro”⁵⁶. Estas afirmaciones se enunciaron como una característica de mayor autonomía en un escenario social, aún restrictivo para las mujeres como era a fines de la década de 1920. Junto con ello las reflexiones se orienta-

⁵⁴ Belting, Hans. *Antropología de la imagen*. Madrid: Editorial Katz, 2007, p. 14.

⁵⁵ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Proceso y Didácticas. 2014, p. 5.

⁵⁶ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe III. 2014, p. 19.



Docentes piensan los imaginarios de la Educación presentes en la exposición
Arte en Chile: 3 miradas.



Fig.17. Camilo Mori | *La Viajera* (1928)

ron a comentar el proceso de emancipación que vivió la mujer en Chile, sobre todo a partir de las décadas siguientes, con la lucha por lograr el derecho a sufragio. Sobre la lectura como símbolo de liberación para la mujer, también se dialogó acerca de la crisis como sustento para los cambios sociales.

En efecto, una parte decisiva del trabajo intelectual que se realizó en este periodo histórico correspondió al *Movimiento de Emancipación de Mujeres de Chile* quienes editaron *La mujer nueva*, un periódico dedicado a difundir “(...) las aspiraciones relacionadas con la obtención y ampliación de los derechos civiles y políticos, incluidos el sufragio femenino universal, y las demandas sociales que inspiraron a ese primer movimiento feminista chileno”⁵⁷.

Debido a que en la misma sala se encontraba la obra *Estado de emergencia* (2013) [El MNBA no cuenta con los derechos para mostrar esta imagen, consultar www.surdo.cl] de Andrés Durán (1974), video instalación que involucraba el sonido de una sirena como un llamado a lo urgente, a diferencia de los otros puntos críticos, la discusión llevó a reflexionar sobre el concepto de crisis como elemento fundamental, haciendo hincapié en las formas en que se ha vivenciado desde la individualidad la crisis de género. Es decir, de qué manera ciertas mujeres fueron protagonistas de la historia y trabajaron arduamente para instalar crisis que permitieron un cambio de perspectiva en la sociedad, poniéndose especial énfasis en la experiencia y nuevas miradas tanto en la vida pública como en la privada.

⁵⁷ V.V.A.A., *La Mujer Nueva* (1935-1941). Santiago, Memoria Chilena, 2015. (Recuperado 17 feb. 2016 <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-701.html#presentacion>).

Al abordar la obra *Versión residual de la pintura chilena*, de la serie *El paseo* (1981–2001) [Fig.18], de Carlos Altamirano, se discutió sobre la idea de “marco dentro del marco” y cómo las imágenes están circunscritas a muchas temporalidades. La obra de Altamirano consiste en cuatro fotografías impresas -provenientes a su vez de otros registros fotográficos-, en las que aparece el propio artista sosteniendo un cartel. Éste ha sido preparado mediante un sistema de impresión casero, en el que se reproduce un ejemplar del semanario *Icarito*⁵⁸ dedicado a contar la historia de la pintura chilena.

Se comentó la manera en que el artista puso en tela de juicio los recursos de la representación pictórica, pero también sobre las crisis en los antiguos modelos de enseñanza que implicaban reproducir una cierta cantidad de información como si fuese la única verdad. Desde esta perspectiva, también se analizó *Leción de geografía* (1883) [Fig.19] de Alfredo Valenzuela Puelma (1856-1909), una pintura en la que se representa a un hombre mayor y a un niño, sentados frente a una mesa. El adulto tiene la mano izquierda apoyada en el hombro del niño, mientras con la otra mano señala un mapa desplegado sobre la mesa; sobre el mapa hay unos anteojos. En el primer plano, a la derecha, sobre la mesa, se observan dos libros y la mitad de un globo terráqueo. A partir de la narrativa de la escena, los/las participantes comentaron la conducción de la mirada del adulto que enseña al niño, y se reflexionó profundamente sobre el poder de seleccionar el aprendizaje, es decir, sobre lo que aprenderán los/las estudiantes, generándose un debate crítico sobre los procesos educativos.

Otra arista de la discusión giró en torno a *No hay lugar sagrado* (*Site specific*) (2013) [Fig.20] de Alicia Villarreal (1957). La obra está compuesta por 38 libros troquelados con portadas de color rojo. Sus contornos cortados tienen formas de hojas de árboles y figuras orgánicas. Junto a esta instalación se encuentra un conjunto de páginas con objetos encontrados montadas sobre planchas de acrílico. Tanto la forma de distribución de la obra en la pared como el contenido de los objetos mismos, se vincularon a la capacidad del libro de ser un “dispositivo”⁵⁹ para “llevar a otro lugar”⁶⁰, al igual que en obra *La viajera*. Finalmente, la obra se relacionó con la aparición de un nuevo alfabeto que se podría instalar para nombrar lo femenino.

⁵⁸ Nombre de un semanario educativo, que hasta la década de 1990 se entregaba anexo al diario *La Tercera*.

⁵⁹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Proceso y Didácticas. 2014, p. 5.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 5.



Fig.18. Carlos Altamirano | *Versión residual de la pintura chilena*, de la serie *El paseo* (1981–2001)

En este Punto Crítico, la discusión en torno al género no se dio tan fácilmente, lo que se explica en parte, porque fue el Punto Crítico que menos se escogió para la elaboración de la propuesta didáctica, como se puede apreciar en el capítulo anterior. Pese a eso, de la discusión surgieron ideas como la importancia de las crisis para las transformaciones sociales, y los sujetos históricos, otorgándosele un especial énfasis a la contribución de la mujer para el cambio de sus propias condiciones de opresión.

El observar períodos históricos diferentes, permitió a los/las docentes entrar en contacto con otras personas, mentalidades y épocas. Las obras de la colección del MNBA ofrecieron una imagen de la alteridad que se materializó en una



Fig.19. Alfredo Valenzuela Puelma | *La lección de geografía* (1883)



Fig.20. Alicia Villarreal | *No hay lugar sagrado (Site specific)* (2013)



Docentes reunidos/as dialogando en grupos durante la realización del curso *Aula y Museo*.

relación intersubjetiva, propiciando una experiencia simbólica de apropiación crítica del pasado. Usualmente se entiende que el pasado ayuda a comprender el presente, sin embargo, como comenta Benedetto Croce, toda historia, es historia contemporánea pues, “*por muy lejano que parezcan cronológicamente los hechos que la constituyen, la historia siempre está referida en realidad a la necesidad y a la situación presente, donde repercuten las vibraciones de esos hechos*”⁶¹. El pasado permite poner en crisis los imaginarios y las vinculaciones simbólicas e identitarias, llevando no sólo a comprender el presente, sino fundamentalmente a transformarlo.

III. Empoderamiento

El tercer y último eje que reúne las categorías emergentes, es el concepto de empoderamiento, como consecuencia del proceso global desarrollado con los/las docentes. Para definir este concepto, primero se deben establecer algunas precisiones. En toda actividad humana existen inevitablemente dinámicas de poder entre las personas participantes. Éstas muchas veces se encuentran implícitas, especialmente en los procesos educativos y sus instituciones: familias, escuelas y museos⁶², pudiendo ejercer una gran influencia en la manera en que las personas constituyen y despliegan sus identidades. Además, tales dinámicas son a menudo un reflejo de las relaciones de poder predominantes en la sociedad en general, por ejemplo, entre los géneros, las etnias, las personas adultas, niños, niñas y jóvenes o por motivos de orientación sexual, etc.

De acuerdo a Michel Foucault el poder no es una entidad tangible que pueda ser poseída, éste sólo existe en la relación con Otros⁶³, por lo tanto no es estático, sino que fluctúa continuamente⁶⁴. Se define aquí el empoderamiento⁶⁵ como un proceso que implica desarrollar y acrecentar las cualidades,

⁶¹ Le Goff, Jacques. *Pensar la historia: Modernidad, presente y progreso*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 27.

⁶² Santos Guerra, Miguel Ángel. *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, 1994, p.18.

⁶³ Se utilizara en adelante el término Otros en plural y con mayúscula, tal como lo empleó el filósofo Emmanuel Lévinas para enfatizar la idea de alteridad.

⁶⁴ Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2000.

⁶⁵ Existen muchas definiciones sobre el concepto de empoderamiento, que varían de acuerdo al énfasis otorgado a las situaciones de subyugación en que se puedan encontrar distintos grupos humanos. Por ejemplo, desde las desigualdades económicas se define como “un proceso de reducción de la vulnerabilidad y en el incremento de las propias capacidades de los sectores

confianzas y fortalezas individuales y colectivas, de manera de orientar la distribución del poder hacia una relación de equilibrio lo más equitativa posible. Sin embargo, algunos elementos considerados socialmente atributos, como los recursos económicos, el género, los conocimientos, la condición social o étnica, son a menudo utilizados a modo de instrumentos de mayor valoración, por consiguiente son utilizados para ejercer dominio sobre otros/as.

Para incidir en esta realidad, el curso buscó promover procesos de sensibilización frente las alteridades y de empoderamiento entre los/las docentes. Se podría argüir que por la labor que este gremio realiza ya se encuentran en una situación de privilegio, sin embargo, al estar su trabajo situado en instituciones cuyas normas reproducen valoraciones sociales que se naturalizan, resulta muy difícil detectarlo y tomar conciencia, sobre todo cuando se está inmerso permanentemente en dichas dinámicas.

De ahí la importancia de que sean los y las docentes quienes puedan asumir, en su condición de sujetos activos y transformadores, tanto la interpretación crítica como las intervenciones de sus realidades cotidianas. Se propició que la metodología de *Aula y Museo* sirviera para catalizar experiencias para la apropiación crítica de aquellas valoraciones sociales, de tal modo, que constituyera una oportunidad para fortalecer las interacciones transformadoras directamente en el aula y de esta manera ampliar sus repercusiones.

La propuesta de educación museal desde un enfoque postcrítico, significó cruzar varios componentes disciplinarios sobre los elementos que intervinieron en el proceso; desde los ejes curatoriales del MNBA, las actividades de mediación desplegadas en el curso mismo, los saberes docentes y los enfoques de género. A partir del diseño de prácticas que pusieran en crisis los imaginarios sociales contenidos en las obras, se ofrecieron instancias en las que los/las docentes pudiesen crear las intervenciones didácticas adecuadas a sus contextos, para mirarse a sí mismos/as y también para mirar a sus estudiantes.

pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible". Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2001. Desde el feminismo "(...) consiste de manera literal en el proceso a través del cual cada mujer se faculta, se habilita y se autoriza. Esto es relevante debido a la constante desautorización de las mujeres y a las dificultades que el mundo nos presenta para habilitarnos, es decir para capacitarnos, sentirnos y ser capaces, y para facultar, es decir para tener la facultad o el poder de hacer cosas y de vivir con autoridad, es decir valoradas y reconocidas". Lagarde y de los Ríos, Marcela. *Ejercicios prácticos para el empoderamiento de las mujeres*. Alicante: Femeval.

Los alcances de esta experiencia se pudieron agrupar al menos en tres ámbitos cualitativos que los/las docentes consideraron un aporte para su labor y que forman parte de un proceso de empoderamiento: Escucha y colectividad, Apropiación y género, Resonancias y proyecciones.

Escucha y colectividad

Al momento de evaluar el proceso general de *Aula y Museo*, los/las participantes destacaron como un punto de partida valioso el clima de trabajo que se desarrolló en el MNBA y lo definieron como un espacio amable, abierto y cordial, a diferencia de épocas anteriores en que la institución era percibida de modo distinto⁶⁶.

Al respecto una profesora señaló: "*Tengo cuatro puntos. El primero es la actitud de disposición, de gentileza y amabilidad del equipo (...). Acá te encuentras con gente amable, que te responde, que te sonríe. A pesar de la hora y todo. Segundo, la posibilidad permanente de diálogo. Tercero, que toda la gente viene con buena disposición. Nadie viene obligado, todos vienen con ganas (...). Si vienes cansado, se te pasa. Y cuarto, es el tipo de actividades o de experiencias que siempre nos propusieron. Eran abiertas, no había nunca nada bueno o malo, era siempre 'tírense al agua' (...). Con esos cuatro factores, estábamos dados al éxito*"⁶⁷.

La propuesta de recorrer el MNBA dialogando y ocupando las salas ampliamente, generó la sensación de apertura del Museo. "*La posibilidad de alterar el silencio solemne del Museo con sus voces enunciatoras de significaciones propias promovió una sensación de proximidad con el espacio*"⁶⁸, pero también de que sus voces fueran consideradas importantes y escuchadas. Así lo relata una participante del curso: "*Es importante el silencio para poder aterrizar o internalizar lo que estás viendo, pero esta cosa de que nosotros hacemos ruido, conversamos, analizamos,*

⁶⁶ Varios/as de los/las participantes comentaron un cambio en la percepción del MNBA: "Años atrás, cada vez que venía al Museo sentía que era más formal, muy lejana. Y me obligaba a tener que hacer esta otra parte en el colegio, en clases. Pero hoy siento con esto que está sucediendo, que hay una propuesta nueva de parte de ustedes. Quizás reflexionaron frente a esto (...), dijeron 'esto no está funcionando, algo pasa aquí', y siento que están haciendo todo esto para acercarnos a nosotros profesores, para que realmente lo utilicemos, saquemos provecho del Museo (...), porque a pesar de que el Museo de Bellas Artes es el más antiguo (...) también a partir de ese arte más tradicional, a lo mejor podemos generar reflexión, cuestionamiento político y un montón de otras cosas". Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe III. 2014, p. 28.

⁶⁷ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión. 2014, p. 5.

⁶⁸ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe III. 2014, p. 26.

*criticamos a este tipo, criticamos al de acá, y que por qué no sé qué, y cuándo la pintó, etc. (...). Entonces, yo creo que eso es importante, porque si bien esto puede considerarse como un templo del arte, para mí no es una cosa tan lejana. Creo que uno la siente un poco más cercana*⁶⁹.

La Escucha también se situó como una manera de enfrentarse a las obras. En este sentido el acto de escuchar a un/a otro/a se comprendió, en palabras de Benedetto Croce, como la idea de captar las vibraciones del pasado que repercuten directamente en la configuración de nuestros imaginarios presentes. Por lo tanto, el ejercicio de escucha instaló la necesidad de comprender la educación y la configuración de las identidades desde un horizonte de responsabilidad con el pasado y la memoria: *“Yo sentí el deseo de saber de nuestro pasado, de nuestro patrimonio, y por lo menos me encontré conociendo más, sabiendo más (...) la cronología de mi pasado, de mi país, como que ya la tengo más patente, entonces me hace sentido (...), porque veo el pasado desde otra posición. Lo que a lo mejor yo fui, lo que la sociedad es ahora. Por el sufrimiento que pasó, los cambios. Eso, verbalizarlo con un grupo es re-fuerte, porque uno no se da cuenta que es eso. No es que hayamos pasado sin penas ni glorias, todo ha sido parte de una construcción dolorosa*⁷⁰.

Otra profesora destacó el hecho de sentirse parte de una colectividad, de considerarse acompañada en los dilemas y desafíos de la educación: *“me di cuenta que no estoy sola en la lucha en la sala. En mi propia lucha, porque a veces nos tomamos muy en serio el tema (...). Porque es verdad que lo que uno no conoce, abruma (...), pero sentirse parte de un colectivo a uno lo apacigua*⁷¹.

La metodología de mediación artística⁷² que invitó a interpretar la colección significó abrir el Museo y sus obras a los/las participantes. El enfoque dialógico desarrollado durante el taller incentivó a que los/las docentes acudieran a sus experiencias cotidianas para participar y elaborar sus didácticas pedagógicas. En este proceso de empoderamiento, el sentirse perteneciente a un colectivo, fue el resultado de las metodologías de la Escucha: *“yo primero llegué y pensé que estaba sola. Empezaron a llegar las colegas y las miradas eran increíblemente distintas. Entonces hay una disposición, hay una coincidencia y hay un compartir. Y la colaboración empezó en que cada uno entregó su opinión y que yo tenía una vi-*

⁶⁹ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 7.

⁷⁰ *Ibid.*, p.16.

⁷¹ *Ibid.*, p.13.

⁷² Experiencias descritas en mayor detalle en el Capítulo II.

*sión sobre eso, pero luego se transformó. Entonces eso crece mucho y al final se puede transformar la lectura de la colectividad*⁷³.

Sin embargo, la colaboración también significó el desafío de enfrentarse a la divergencia, a la confrontación de las ideas de un/a otro/a. Así lo manifestó un profesor: *“Individualmente, obviamente, es más fácil. Colectivamente es más difícil porque tú te encuentras con personas que son muy distintas, que son personas que tú no conoces (...), es difícil ponerse de acuerdo*⁷⁴.

A pesar de que la colaboración interpela a la necesidad de comprender la diferencia, más allá de lo que acostumbrábamos a interactuar normalmente, la experiencia del curso también sirvió para trasladar esas reflexiones al aula desde un ejercicio de meta cognición. Es decir, abriendo la posibilidad a que los/las docentes advirtieran la riqueza que implica la puesta en crisis.

Al respecto un profesor comentó: *“como no nos conocemos, a veces pasan estos sucesos en que uno puede tener un pensamiento y otros uno distinto. Pero a la vez, eso debiera existir en todos lados, porque así uno puede producir un cambio social. Y la idea es que todas las personas tengan sus temas y pensamientos, pero que a la vez se complementen. Que ojalá todos podamos vivir en paz con los ideales que cada uno tiene. Generar estas instancias donde uno pueda relacionarse y tener pensamientos distintos aportan*⁷⁵.

En el transcurso de *Aula y Museo*, a los/las participantes se les reconoció un rol activo como articuladores de sentidos en el modo de significar lo observado, y se validó el contenido de dicho ejercicio mediante sus experiencias, recuerdos y percepciones. Así, sus identidades se vieron reconocidas al permitir utilizarlas en el encuentro con otros/as. Durante los ejercicios de acudir a las vivencias propias para significar lo observado aparecieron contenidos comunes, instancias elocuentes de una cultura y sociedad compartida. Así lo social comenzó a aparecer como fuente de los repertorios de significación actualizados durante las discusiones.

Al traspasarse a la reflexión sobre la educación, esta perspectiva implicó una serie de aprendizajes, un modo distinto de percibir al MNBA y el desarrollo de una mirada crítica que problematizó los imaginarios sociales de género presentes en la colección.

⁷³ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 12.

⁷⁴ *Ibid.*, p.19.

⁷⁵ *Ibid.*, p.6.

Apropiación y género

El ejercicio de mirar críticamente la colección del MNBA, significó la superación de las dificultades durante la apropiación, entendida como la búsqueda de “un proceso activo a través del cual se convierten en propios elementos, ideas o estilos ajenos. Desde este punto de vista la apropiación implica una adaptación o transformación sobre la base de un código distinto y propio”⁷⁶.

Esto requirió proponer total libertad para el análisis de las obras, generando nuevas asociaciones y perspectivas enriquecidas en sentido. La posibilidad de hacer y decir de acuerdo a su subjetividad, con independencia de la opinión o el deseo de los/las otros/as, propició como consecuencia que el espacio se convirtiera en un lugar próximo. Tal como señaló agudamente una profesora: “nunca se apropia del lugar cuando uno es visita, ni te sientas en el sillón para no hundirlo. Entonces también desde el concepto de la apropiación del espacio, de la apropiación del Museo, desde ahí uno empieza a mirar cómo el Museo te ofrece el espacio para que lo vivas (...), que estés ahí no como visita, sino como parte de él”⁷⁷.

La propuesta involucró otorgar valor a las experiencias cotidianas de los/las docentes para relacionarse con el arte y el museo, posibilitando la re-interpretación del patrimonio desde las situaciones particulares de cada uno/a. Desde allí, gran parte de los/las docentes -principalmente mujeres- tomaron el concepto de género y lo vincularon a sus propias experiencias en aula: “en la primera actividad cuando nos pidieron que observáramos en el colegio a los niños y las niñas (...) me di cuenta de que hay mucho sexismo en la escuela. Que los niños ocupan los espacios en la escuela, las canchas. Los hombres en todos los espacios. Las niñas andan por los rincones. Y eso me produjo pavor, preocupación. Porque siento que a las profesoras les faltan el respeto (...). Nunca he visto en el colegio que un niño le falte el respeto a un hombre. Entonces es un tema a abordar la problemática de género, es muy valioso hablar de esto”⁷⁸.

A partir de varias de las obras, especialmente las profesoras, reflexionaron sobre su rol dentro del aula, asociado a una idea de autoridad. Las observaciones apuntaron a que ellas dijeron sentirse no respetadas en comparación a sus colegas varones: “En esto de la imagen de la mujer disminuida como autoridad. Con una mujer

⁷⁶ Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Volumen II. Santiago: Ed. Universitaria, 1997, p. 216.

⁷⁷ Chávez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación. Última sesión, 2014, p. 10.

⁷⁸ *Ibid.*, p.21.

si se pueden hacer tales cosas, pero con un hombre no (...). O como escuchar y hacer caso, que no sientan suave la voz femenina, que tenga que decirles siete veces las cosas a los niños y a las niñas. Con una vez basta. Meternos en ese tema es complicado. Se requiere que el colegio tome conciencia de eso, también las instituciones, el museo, la escuela, el Ministerio, la familia (...). Pero igual puedes hacer pequeñas cosas en tus clases, sin duda, pequeñas cosas. Como por ejemplo, los ejercicios que hicimos, que nos pidieron”⁷⁹.



Curso para docentes realizado por el equipo de Mediación y Educación MNBA, 2014.

Sin embargo, para ciertas profesoras y profesores abordar el género en el aula fue un ejercicio no exento de dificultades. En particular, se advirtió una inquietud de parte de algunos/as, cuando las obras y reflexiones se orientaron a cuestionar el binomio hombre/mujer, pues les llevó a cuestionar los puntos de vista convencionales: “el hecho de que una mujer que aparte de vagina tenga un pene... Va a estar ahí la imagen, entonces el niño te va a decir si está bien o está mal, o porque pasa eso y yo no tengo una respuesta. Entonces es complicado y ahí es donde se provoca más. El problema de género es súper difícil y sobre todo para las nuevas generaciones. Más que antes, porque antes claro, estaban las relaciones de poder y había una sola respuesta”⁸⁰.

⁷⁹ *Ibid.*, p.7.

⁸⁰ *Ibid.*, p.6.

Aun así, el desarrollo de una mirada crítica que problematizara los imaginarios sociales de género presentes en la colección también los/las interpeló a cuestionar su propia posición al respecto de una manera más personal y autobiográfica: “no sé si todas las personas hacen reflexiones de género, si todas se reconocen en eso (...). Hay gente que ni se lo cuestiona. Parece que está todo Ok, que no es un problema y que no hay nada que resolver. Entonces creo que cuando analizas una obra, te sitúas como sujeto social con las ideas que uno tiene al respecto. Te tienes que situar, quién soy yo, qué pienso de esto. Es imposible no hacerlo. Es importante eso del respeto a la diversidad, pero cuando estamos hablando de género, tienes que profundizar en género por la importancia que tiene, por las cosas que nos han pasado”⁸¹.

Finalmente, los/las docentes contaron cómo aquella mirada develadora de los imaginarios sociales relacionados al género, les permitió aprehender el espacio escolar atentos a dinámicas reproductivas de relaciones de dominación e intentar reaccionar a ellas desde su quehacer. Incluso, le otorgaron urgencia al abordaje de dichas dinámicas relacionales en la escuela. Así lo relató una profesora: “encuentro que el tema de género, lo feminista es súper importante. Estuve mucho tiempo metida en ese mundo, ahora ya no tanto. Hay que meterse en el tema, no es como llegar y hacer o decir cosas (...). Para hacer una reflexión con los niños y niñas, tienes que documentarte, tienes que estudiar y prepararlo”⁸².

Resonancias y proyecciones

Sobre la contribución al trabajo docente, los/las participantes valoraron el aporte creativo e interdisciplinario que les otorgaron los ejercicios efectuados en el curso Aula y Museo: “El hacer los cruces con los temas de las obras para mí fue revelador, porque además no soy artista visual, entonces había utilizado siempre las artes visuales para inspirar (...). Pero el cruce produce muchas más capas de reflexiones (...). Permite que se te ocurra cruzar no sólo obras, a lo mejor incluso la muestra con los grafitis del entorno del museo, o sea se te ocurre cruzar todo”⁸³.

Cabe señalar que el promover estrategias de integración e interdisciplinariedad se fundamentó en que los/las docentes pudiesen utilizar su conocimiento para comprender, interactuar y transformar sus realidades de manera integral

⁸¹ Ibid., p.17.

⁸² Ibid., p.14.

⁸³ Ibid., p.3.

y autónoma. Se privilegió la construcción progresiva de modelos de pensamiento divergente a partir de las preguntas abiertas, que estimularan a los participantes para establecer conexiones permanentes entre su cotidianidad y las experiencias aprendidas en el Museo. Tal como señala un profesor: “Para mí el aporte de esta experiencia fue la apertura mental. La apertura de reflexión y de capacidad de relacionar todos los conocimientos. Porque si vamos un poco más atrás, todos los profesores estamos integrados, porque la separación por asignaturas es una decisión de arriba, no de nosotros. Pero hay muchos temas que se pueden ir relacionando desde todos lados. Por ejemplo, me acuerdo que tenía una niña que le cargaba la historia y después en una última clase, le decía a un compañero ‘como que ahora me gusta’. Y claro, fue porque pudo generar una conexión que le permitiera llegar más lejos. Eso es lo que aporta acá, conectar con la experiencia que se puede tener en la vida cotidiana, dependiendo de cómo uno lo ponga en la didáctica que se quiera hacer. En ese sentido, nos aportó la apertura y la reflexión en diferentes sentidos”⁸⁴.

También valoraron especialmente que se abriera un espacio reflexivo en cada sesión como una oportunidad para descubrir elementos nuevos e integrar los distintos problemas del aula de manera analítica. Igualmente reconocieron el curso como una oportunidad para enriquecer su vida personal: “A esta experiencia le veo una gran proyección en mi trabajo como profesora. No es que uno venga al Museo a aclarar conceptos definitivos, uno no viene a definir cosas. Sino que uno viene a descubrir, viene a debatir y a encontrarse con otras personas, viene a encontrarse en conceptos, símbolos, ideas nuevas, viene a quedarse pensando. Siento que como experiencia reflexiva, tanto en lo personal como en mi carácter de mujer profesora (...) es súper positiva”⁸⁵.

El curso también permitió la comprensión de una continuidad entre el museo y el aula. Las profesoras y los profesores comentaron que después del taller percibieron al MNBA como un espacio de educación no formal dispuesto a acoger los objetivos pedagógicos de la escuela, generando así un proceso coherente entre instancias educativas formales y no formales. En palabras de una profesora: “Esta experiencia ha aportado hacia una disposición positiva al Museo. Sentir que es un gran recurso. Es una gran experiencia formativa y una gran oportunidad (...), me han acercado y enriquecido la visita (...), viéndole las muchas entradas que puede tener”⁸⁶. El reconocimiento de una sincronía entre museo y

⁸⁴ Ibid., p.6.

⁸⁵ Ibid., p.18.

⁸⁶ Ibid., p.21.

aula implicó para los/las docentes la necesidad de situar la visita dentro de un proyecto más amplio que prepare y cierre el proceso con cada estudiante. Así, algunos/as participantes comentaron la necesidad ampliar las posibilidades de trabajo, como indicó un profesor: “Definitivamente tenemos que sacar el aula de las cuatro paredes”⁸⁷.

Conclusiones

La invitación a mirar crítica y colaborativamente la colección del Museo, permitió poner en crisis nociones relacionadas con la educación artística, el MNBA y los imaginarios sociales de género. Poner en valor una colección no implica establecer un discurso complaciente en torno a las obras ni a sus contextos, sino todo lo contrario, desde un enfoque postcrítico, involucra ofrecer las imágenes del pasado, para que sean re-significadas desde los desafíos éticos que involucra el futuro. En este sentido, a través del curso *Aula y Museo* el planteamiento del equipo de Mediación y Educación fue entender su trabajo como un laboratorio de prácticas descritas como:

- Creativas y autorreflexivas.
- Que intentan poner en crisis la relación de saber-poder.
- Que permiten un diálogo entre la experiencia individual y colectiva.
- De significación abierta e interpeladoras de la actualidad.
- Que contribuyen a problematizar las identidades y las diferencias.

Por otra parte, las crisis generadas en el transcurso de *Aula y Museo*, repercutieron sobre los modos de comprender el quehacer pedagógico dentro y fuera del aula, la percepción del MNBA como un espacio abierto al trabajo colaborativo y el desarrollo de una mirada reflexiva que reconoce problemáticas sociales, como la de género, en las obras de la colección del Museo.

Si bien el curso -planteado como una experiencia exploratoria- influyó en distintas dimensiones sobre sus participantes, aún quedan muchos elementos y desafíos por afrontar, ya que las representaciones de género que vinculan los aspectos psicológicos con la organización social; los roles sociales con los símbolos culturales; las creencias normativas con la experiencia del cuerpo y la sexualidad, son recónditas y poderosas, y se encuentran hondamente

⁸⁷ *Ibid.*, p.22.

arraigadas en las subjetividades de las personas.

Con esta primera aproximación se evidenciaron ciertas resistencias no explícitas frente a otras orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género. El silencio frente a estas otras maneras de comprender y vivir las identidades y sexualidad humana, da luces sobre los miedos y resistencias hacia las alteridades de la sociedad chilena.

Como señala Evelyne Sullerot “*Es mucho más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los hechos de la cultura. Fue mucho más fácil descargar a la mujer de la obligación de amamantar que conseguir que el padre diese el biberón al niño (...). Es mucho más fácil crear anticonceptivos que suprimen la repetición cíclica de las reglas, que modificar la actitud cultural de las mujeres respecto de la menstruación. Es la inercia de los fenómenos culturales lo que parece frenar el dominio de los fenómenos naturales*”⁸⁸.

La transformación cultural es justamente el radio de acción que le compete a la educación museal, cuya labor exige con los diversos públicos, pensar las herencias como un relato situado, multivocal y experiencial. Un espacio autónomo, con estructura y lógicas propias, cuya tarea “*es la de ir más allá de la institución expositiva y que constituye políticamente un agente para el cambio social*”⁸⁹, posibilitando con ello la existencia de memorias e identidades colectivas.

⁸⁸ Sullerot, Evelyne. *El hecho femenino ¿Qué es ser mujer?*. Barcelona: Argos Vergara, 1979. p. 22.

⁸⁹ Mörsch, Carmen. “At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation”, *Documenta 12 Education*, Zurich-Berlin: Diaphanes, 2009, pp. 9-31.

EPÍLOGO



LA EXPERIENCIA DE LECTURA DE OBRAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

*Olga Grau Duhart

Interrogar las obras: cuestiones de género

Es poco frecuente encontrar propuestas de lectura de productos culturales relacionados con las artes visuales desde el punto de vista crítico de género. En ese sentido, la invitación que se hizo desde Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes a un conjunto de lectores/as –especialmente profesores/as–, a establecer un diálogo con las obras exhibidas en la muestra permanente de la Colección Patrimonial MNBA¹ a partir de interrogaciones de género, representa un aporte importante para generar observación, análisis e interpretación, desde esta perspectiva, en el campo de las artes. La invitación dio lugar a una investigación, expresada en los capítulos de este libro, que revela el valor crítico de la experiencia de lectura, el valor profesional del equipo del Museo que la condujo, como asimismo el valor de los/las “lectores” de obras involucrados en la experiencia en cuanto receptores/as activos.

¹La exposición *Arte en Chile: 3 miradas* corresponde a una selección de obras de la Colección Patrimonial del Museo Nacional de Bellas Artes que renueva las anteriores exposiciones del repertorio artístico que resguarda el Museo, estuvo abierta a público desde 20 de marzo de 2014 hasta el 19 de septiembre de 2015.

* Académica del Departamento de Filosofía y del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Profesora de Estado en Filosofía, Universidad de Chile. Doctora en Literatura Hispanoamericana y Chilena, Universidad de Chile.

Docente apreciando una obra de la exposición *Arte en Chile: 3 miradas*.

La invitación intencionada a la lectura de las obras desde la perspectiva de género podemos entenderla como parte de una política cultural del Museo que se ha propuesto recoger temas que han emergido en la sociedad chilena desde hace algunas décadas. De este modo, las obras de la colección interrogadas de esta manera amplían sus alcances en tanto potenciales operadoras de significación actualizada. En ello, Mediación y Educación ha realizado indudablemente una acción educativa innovadora al establecer nexos entre lo público, lo estatal, lo institucional, lo cultural, a través de la consideración de obras artísticas patrimoniales en conexión con los desafíos de la sociedad contemporánea.

Las obras artísticas de dicha muestra dan cuenta de imaginarios relativos a distintos momentos históricos y referidos a un conjunto de relaciones que pueden ser interrogadas desde el punto de vista de género en sus cruces con el poder, el afecto, lo intergeneracional, con cuestiones relativas a los problemas de identidad y sus diversas formas de representación, la corporalidad y la sexualidad, raza y etnia, entre otros. Si bien el énfasis de lectura estuvo puesto en las cuestiones de género, éstas mostraron sus relaciones internas con asuntos de orden social, cultural y político, donde se deslizaron los aspectos mencionados.

Hay quienes pudieran cuestionar el invitar a una lectura desde una perspectiva determinada, en tanto que, supuestamente, se constreñirían las posibilidades de la recepción de las obras al dirigir la mirada a partir de ciertas preguntas y orientaciones determinadas previamente. Con relación a esto, no habría que olvidar que la invitación se hace desde un área que trabaja en mediación y educación, y es este carácter educativo de la experiencia el que hay que tomar en cuenta ante ese cuestionamiento. Podríamos decir que, de manera generalizada, se encuentra en los procesos educativos (formales o no formales), inevitablemente, una orientación en base a propósitos; no parece darse una experiencia educativa formal o no formal –por tanto dirigida– fuera de expectativas y dentro de un enmarque de intenciones².

² Es necesario considerar, sin embargo, que pueden darse en el espacio educativo experiencias no consideradas en las intenciones de quienes hacen sus diseños educativos; como un suplemento no previsto, en tanto, los/las sujetos asimilan creativamente las experiencias.

Por otra parte, es interesante traer a colación una experiencia de un pintor que una vez llevara a sus estudiantes al Museo de Bellas Artes para ver las obras que allí se exponían. Tal vez aquí ni siquiera se trata de un “suplemento”, sino de un “excedente”. Fue nuestro pintor con todo un curso al Museo y, sin vigilar a quien le siguiera, llegó con la mitad de sus estudiantes. Es probable que esos estudiantes tuvieran en ese callejeo otras experiencias con sus correspondientes aprendizajes, la experiencia de la “calle”, y uno de esos aprendizajes, sin lugar a dudas, fue el resistir la invitación de su profesor y que ello no tuviera consecuencias punitivas. En el Capítulo 2, se alude a la “calle” como el espacio de los aprendizajes informales, diferenciándolos de la escuela y de

En este caso, la variable de género actuaba como articuladora para el despliegue de lecturas y comprensiones diversas, individuales y colectivas, que permitieran el enriquecimiento de las perspectivas a través del diálogo. En experiencias de lectura de este carácter se espera que los/las lectores observen, desarrollen capacidades perceptuales, afinen y agucen sus posibilidades interpretativas, produzcan nuevos significados, expresen los resultados de estas operaciones en determinados enunciados que puedan ser compartidos y contrastados, en lo que se ha entendido por el equipo como “proceso colaborativo”.

Habría que señalar, por otra parte, que en procesos como el que tuvo lugar en esta experiencia de Museo, no sólo las personas se ponen en diálogo, sino que las personas hacen que a las obras les ocurra algo más allá de sí mismas, como ponerse en diálogo entre ellas, es decir, algo que escapa por completo a la intención del mismo productor de obra que ignoró o ignora el destino de ella. De ese modo, las obras quedan expuestas en un doble sentido: como obras en exposición y como obras expuestas a dinámicas que no pueden preverse en sus efectos.

Quienes leen y comparten sus lecturas de las obras también quedan expuestos a la palabra de los/las demás y eso marca el destino imprevisible que tiene la interacción de los sujetos puestos en una experiencia común de lectura. Como se señala en el Capítulo Segundo:

“si varios/as “escuchan” en paralelo y luego socializan sus lecturas y sus reflexiones sobre lo vivenciado, el potencial de interpretaciones y vínculos entre ellas se multiplican y/o expanden en la medida que se intercambian y cruzan esas perspectivas. En consecuencia la experiencia estética contribuye a la diversificación de las rutas desde las cuales se puede abordar una comprensión crítica de la realidad a partir de los problemas que las obras abren”.

En ese sentido, la experiencia educativa misma, pese a la intención organizadora de sentidos que pueda implicar, escapa al diseño o control de quienes la han programado. Todo proceso educativo más allá de intenciones, orientaciones, encuadres metodológicos, está recorrido por una suerte de imprevisibilidad, que es justamente lo que le ocurre a los sujetos en dicha experiencia, en términos de las construcciones de significaciones y de producción de sentidos que realizan. Por ello, la misma pregunta indagadora, lanzada por quien la formula, pese a que pueda contener

las experiencias no formales. Si bien nuestro pintor procuraba un aprendizaje no formal con sus estudiantes, llevándolos más allá de la escuela, no censuró a quienes prefirieron restarse de su intención cultural y educativa.

muchas veces ciertos implícitos, da lugar a un movimiento inesperado en el orden del sentir y el pensar que se expresará discursivamente. La lógica educativa es, de este modo, superada por la dinámica de la experiencia que dinamiza la creatividad interpretativa colectiva.

En el ejercicio propuesto por el MNBA se produjo, como puede apreciarse en los capítulos del libro, un particular diálogo entre las representaciones de género conjeturadas o presentes en las obras de la exposición permanente con los imaginarios particulares de género de los y las lectores de obras³, imaginarios que se expresaron en la forma de enunciados o en preguntas. En este ejercicio pudo apreciarse una tensión significativa, desde el punto de vista de género, entre aspectos tradicionales y aspectos de transformación cultural que fueron percibidos en la observación de obras por parte de los y las lectoras involucrados en la experiencia de lectura. Este aspecto es muy importante desde el punto de vista de la crítica cultural que ve en esa tensión, justamente, el motor de procesos de modificación de los sentidos culturales naturalizados: la acumulación solidificada de los códigos del pasado logra ser removida por la emergencia de nuevas miradas y los productos creativos se constituyen en inesperados sustratos donde se instalan significados que desafían la inercia de la sensibilidad y del entendimiento.

El valor crítico que tuvo la experiencia agenciada por el equipo de Mediación y Educación es destacable en varios sentidos: puso a los/las lectores de obras frente a una experiencia estética; los desafió en cuanto a sus capacidades perceptivas, interpretativas y discursivas; los puso ante sí mismos, a sus concepciones y representaciones de género que portaban con anterioridad a la experiencia colectiva; activó una modificación de las propias percepciones e interpretaciones ampliando los límites de la subjetividad de cada cual a través del diálogo; generó el deseo y la voluntad de compartir y proyectar la experiencia con otros y otras más allá del espacio del Museo. Este proceso ha sido definido por el equipo como fases de Escucha, Sincronización y Resonancia.

Miradas y enunciados

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia de lectura realizada dice relación con lo que ésta puso en movimiento: los sentidos y significaciones que los/las mismos/as lectores declaran en sus enunciados, que indican la sensibilidad particular de sus miradas para las temáticas de género con su correspondiente

³ Podría ser considerado el asunto de si en toda obra pueden reconocerse elementos de género.

elaboración discursiva. Quienes participaron de la experiencia se constituyeron en sujetos activos al ser convocados a establecer los puntos críticos, en que relacionaban las obras expuestas a través del eje de género.

Subrayamos el papel activo de los/las participantes en sus procesos de lectura que puede ser comprendido de mejor manera desde la teoría de la estética de la recepción. Como bien afirma Wolfgang Iser⁴, la teoría fenomenológica del arte *“hace particular hincapié en la idea de que a la hora de considerar una obra (literaria), ha de tenerse en cuenta no sólo el texto en sí sino también, y en igual medida, los actos que lleva consigo el enfrentarse a dicho texto”*⁵. Desde esta perspectiva, el lugar del lector es fundamental por ser quien organiza la concretización del texto. Para Iser la lectura es un proceso dinámico a través del cual el lector fija o crea el significado potencial de un texto y distingue la dimensión artística, el texto creado por el autor, y la dimensión estética relativa a la concretización llevada a cabo por el lector. Iser entiende la obra literaria como algo más que el texto, lo que está a medio camino entre el texto y la concretización del texto a través del lector, que es lo que da vida al texto. Retendríamos este concepto de “dar vida” a la obra por parte del lector de ésta. La concretización dirá Iser, “no es de ningún modo independiente de la disposición individual del lector, si bien ésta es guiada por los diferentes esquemas del texto. La convergencia de texto y lector dota a la obra literaria de existencia, y esta convergencia nunca puede ser localizada con precisión, sino que debe permanecer virtual, ya que no ha de identificarse ni con la realidad del texto ni con la disposición individual del lector”⁶. La lectura hará que la obra revele su carácter dinámico. De alguna manera, puede decirse, el encuentro con la obra por parte del lector de ésta es el encuentro entre imaginarios e interpretaciones, entre modos de imaginar e interpretar la realidad autor y lector, y ello confiere la potencia particular de ese encuentro y de la correspondiente lectura. La obra está abierta a los sentidos que el lector le otorgue, materializando los suyos propios. La lectura es participativa y elaborativa, quedándose en el más acá de las posibilidades de la obra o desplegando sentidos que la extienden en sus posibilidades de significación.

⁴ Iser, Wolfgang et al. “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico”, *Estética de la recepción*. Comp. José Antonio Mayoral, Madrid: ArcoLibros, 1987, p.215.

⁵ Estamos entendiendo aquí el concepto de texto como articulación semiótica y semántica, aplicable a todo tipo de configuración expresiva en sus distintas manifestaciones. Lo que se está abordando en el texto de Iser respecto a la obra literaria, podemos muy bien extenderlo a la manifestación visual. Por ello, hemos puesto entre paréntesis el carácter literario de la obra.

⁶ *Ibid*, p. 216.

Una pregunta que podría hacer sentido en la mediación, es si el lector de obra se encuentra a sí mismo o es capaz de aprender algo fuera de sí⁷. De acuerdo a la experiencia realizada en la lectura de las obras de la colección, se produce una relación obra-lector que da cuenta de una relación mixturada entre posibilidades de encontrarse a sí mismo y de ser desafiado por la obra a ir más allá de sí mismo.

La estética de la recepción tuvo su punto de partida en la *hermenéutica filosófica* de Hans George Gadamer. Según Gadamer, la relación entre texto y lector obedece a la lógica de la pregunta y respuesta. En palabras de Rothe, expresando la postura de Gadamer, “*El texto es, pues, la respuesta a una pregunta; dicho de otra manera, sólo percibo en un texto, aquello que tiene algo que ver conmigo. Lo cierto es que la respuesta que el texto da a mi pregunta nunca es plenamente suficiente, de manera que el propio texto plantea también preguntas, y es ahora al lector al que le toca encontrar las respuestas*”⁸. La lógica de pregunta y respuesta se presenta, de esa manera, en una forma dialéctica.

Por su parte, Mijail Bajtín plantea la cuestión textual en términos de producción de sentido, en función de la respuesta activa del lector como participante en ese proceso textual. El texto para Bajtín, quien inaugura la idea del *dialogismo*, no es un objeto meramente dado, cerrado y conclusivo, sino que forma parte de un proceso de significación que está haciendo posible la posibilidad de interpretación del sentido, donde se pone en juego la intersubjetividad entre autor y lector.

Para Bajtín, el “*sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno*”⁹. La ajenidad, podríamos decir, es condición del enriquecimiento del sentido, y por tanto no es reductible un sentido al otro; se preserva el ‘toque’ de un sentido con el otro; no se trata de un acoplamiento en que se borren las procedencias, sino del encuentro entre el “sentido buscado” y el “sentido proyectado en la obra”. En su modo de concebir el método dialógico, Bajtín se opone a un sentido original, único, verdadero de la obra.

El sentido y la verdad del texto emerge en esa relación con otro que lee la obra, y por tanto hay tantas posibilidades como sean los lectores. La lectura,

⁷ Rothe, Arnold et al. “El papel del lector en la crítica alemana contemporánea”, *Estética de la recepción*, Comp. José Antonio Mayoral, Madrid: ArcoLibros, 1987, p. 13.

⁸ Op. Cit., p. 16.

⁹ Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI. 1999.

la puesta en diálogo de sentidos, se relaciona con lo que Bajtín enuncia como “polifonía”, que es la multiplicidad discursiva interactuante en torno a un texto, a una obra, o a un contexto.

Desde esta perspectiva, la experiencia de lectura de obras de la muestra ha permitido señalar algunas categorías de interpretación que los/as lectores/as levantaron en la apreciación de las obras tanto de manera individual como colectiva, categorías que pueden entenderse como emergentes de género. Estos emergentes se producen o activan a partir de la invitación-intervención de quienes orientan la experiencia de la lectura de obras, enmarcándola como lectura de género. Las obras dan lugar a los emergentes, en tanto el lector las interpreta de acuerdo a cierta pauta de lectura, produciéndose un proceso dialógico con la obra a través de esta intervención (Escucha mediada de la obra, podríamos decir). Al mismo tiempo, de acuerdo a la metodología señalada en el Capítulo II, el momento de Sincronización permite el diálogo entre varios participantes con la obra seleccionada, que amplía sentidos y significaciones.

De los distintos enunciados de los/as receptores de obras, destacaría algunos de los conceptos que surgieron: *crisis, acto liberador, estereotipos, diversidad, nuevo alfabeto, discriminación y dominación, la mirada, corporalidad*. Tales conceptos que surgieron de la recepción, permitieron analizar los componentes de género que emergieron y que señalan aspectos culturales en procesos de transformación. En el Capítulo IV se consideraron estas y otras categorías (cuerpo y corporalidad, ambigüedades y ambivalencias, marginalidad e invisibilización, alteridad, clases sociales, raza y género, diferencias de roles y estereotipos de género) que se desarrollan entreveradamente con los discursos de quienes participaron en la experiencia de lectura.

Quisiera subrayar la riqueza y lucidez de las expresiones discursivas que se produjeron en este proceso colaborativo, la valiosa producción colectiva de significaciones posibles a compartir en la que no dejaron de revelarse ciertas tensiones entre discursos más tímidos o conservadores con los que expresan transformaciones culturales.

En lo que sigue, consideraremos el alcance de algunas de las categorías anteriormente señaladas y que estimamos indicadoras del proceso colaborativo vivido, con las que entramos también en una suerte de diálogo, como cierre de este Epílogo. En el Capítulo IV del libro fueron trabajadas también con detención.

La crisis

De acuerdo a Castoriadis, las significaciones imaginarias sociales, compartidas de manera colectiva mayoritariamente y que permiten los procesos identificatorios de los sujetos, han experimentado una crisis¹⁰ que se vive como la pérdida de ciertos sentidos que articulaban los escenarios y vivencias culturales colectivos, siendo uno de éstos el relativo a los ordenamientos de género sexual.

En el grupo lector de las obras de la colección, se alude a la relación de la crisis de género con las propias vivencias, en el reconocer y vivenciar esa crisis desde la propia individualidad. Es interesante que la alusión a la crisis surja, en una de las personas participantes, con relación a la estridencia de la sirena que inunda la sala donde se están observando algunas de las obras. Se percibe, entonces, la disonancia, el ruido, la perturbación, como parte de las transformaciones de género que se han experimentado culturalmente a través del tiempo. La crisis se interpreta, a partir de la lectura de las obras, en una mezcla de imágenes y conceptos que va dando cuenta de ciertos desarrollos que se podrían sintetizar del modo siguiente: la crisis de la identidad de género, propia de nuestra época, se caracteriza por la pérdida de los parámetros culturales determinantes de los géneros, donde se da el fenómeno de cuestionamiento al deber ser y hacer por parte de una mujer o un hombre. Se debilitan las aceptaciones pasivas y se abren posibilidades de apropiación de los imaginarios de género de manera más plástica, móvil, con búsquedas de sentido individualizadas, con contradicciones o disolución de la coherencia de una identidad. Se multiplican las opciones de ser sujetos sin adscripción a una identidad única. Las identidades se atenúan, podría decirse, o se difuminan o diluyen y se configura un espectro entre los dos polos genéricos, que rompe el binarismo y la lógica oposicional. Ocurre, entonces, la fragmentación de las subjetividades, que hace que siempre el conocimiento sea parcial y situado al tomar en consideración los contextos particulares de la construcción de éstas.

En las intervenciones se relaciona crisis con lucha, con cuestionamiento al “rol de la mujer” tanto en el espacio público como privado, donde la “reflexión corporal” ha tenido lugar. Es significativo este último concepto, en la medida que señala que todo acontecer reflexivo está situado, in-corporado, ocurre en el cuerpo y desde el cuerpo. Este concepto está siendo implicado en las observaciones que hacen los/

¹⁰ Castoriadis, Cornelius. “La crisis actual del proceso identificatorio”, *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

los lectores de obras al referirse a la alteración de género que se da actualmente en acciones que implican una modificación de los códigos habituales, como se da en el caso de las mujeres jefas de hogar, las mujeres que juegan fútbol o boxean, o en actitudes, como en el caso de la asertividad de las mujeres, o la preferencia por la danza en algunos varones -lo que todavía es juzgado como rareza dentro de lo que es una manera sexista de entender el mundo.

Desde la teoría feminista el pensar la propia condición de sujeto, implica de manera fundamental pensar desde el cuerpo y sus simbolizaciones (sujeto situado; pensamiento situado). Simone de Beauvoir, fue una de las primeras filósofas que planteó que la existencia de un sujeto se realiza en un contexto situacional que limita, pero que al mismo tiempo puede ser abierto por el ejercicio de la libertad y la voluntad liberadora. La premisa beauvoireana “No se nace mujer se llega a serlo”¹¹, que ha tenido muchas interpretaciones, señala que la mujer puede producirse a sí misma en un espacio de libertad resistiendo las imposiciones que la configuran y hacen como mujer subordinada. Donna Haraway¹², en continuidad con la crítica al esencialismo, ha elaborado el concepto de sujeto y conocimiento situados, basándose en una concepción de verdad no como trascendencia, sino como “encarnación particular”, como una determinada experiencia de mundo. Haraway propone un conocimiento situado, ligado a las condiciones en que fue producido. Por su parte, Sandra Harding¹³, en *Ciencia y feminismo*, crítica al conocimiento con pretensiones esencialistas y de verdades absolutas; y afirma que existen diversidad de puntos de vista según su estratificación social y su pertenencia a grupos heterogéneos.

Acto liberador

Los/las receptores, como se desprende de sus enunciados, comprenden el carácter trasgresor de las obras de arte reconociéndoseles su potencia transformatoria: acto o acción liberadores, que cambian “la rutina de un lugar”, lo liberan de su forma habitual. Se relaciona la obra estética sin prejuicios, como la generación de un espacio de liberación, liberación que haría sentido para el “género femenino” con relación con la cultura machista y discriminatoria. Es en ello que se pone énfasis: la capacidad de algunas obras para poner en entredicho los esquemas representacionales de género dinamizando nuevos sentidos.

¹¹ De Beauvoir, Simone. “Infancia”. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1965, p.13.

¹² Haraway, Donna. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza*. Valencia: Ediciones Cátedra, 1995.

¹³ Harding, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Editorial Morata, 1996.

Se comprende que el acto creador es una forma de ponerse a distancia con lo dado, de exploración de nuevos lenguajes, que la creación implica un juego de fuerzas, donde pasado presente y futuro se relacionan de un modo estrecho. Podríamos decir que la creación es siempre en un presente, acto creador en su actualidad, pero se relaciona con el pasado en tanto lo hace con elementos que han estado a la mano y a los que se implica en este nuevo juego de fuerzas alterando sus signos, sus códigos o las relaciones que tienen entre ellos.

La destrucción de formas llega a ser parte del proceso creativo implicado en la propia materialización de obra. Picasso al referirse a sus procedimientos creativos, les llama “una suma de destrucciones”, que implican alcanzar a representar lo abstracto de lo real, como en la secuencia de los dibujos en que se despoja de los detalles naturalistas de la figura taurina hasta lograr su estructura esencial como forma. Dice Picasso: “*Hago un cuadro y luego lo destruyo... Sería muy interesante preservar fotográficamente... las metamorfosis de un cuadro. Quizás se pudiera descubrir la senda que sigue el cerebro al materializar un sueño... Siempre tiene que comenzar con algo. Posteriormente puedes eliminar todos los vestigios de la realidad. Para entonces no hay ningún peligro, puesto que la idea del objeto habrá dejado una marca indeleble. Es lo que le dio al artista su punto de partida, lo que incitó sus ideas y removió sus emociones. Las ideas y las emociones estarán apresadas en su obra*”¹⁴.

Kafka afirmaba por su parte: “*Uno pinta las cosas con el fin de desterrarlas. Mis cuentos son una forma de cerrar los ojos*”¹⁵.

La diversidad: ambivalencia de género, lo que se ve y lo que me dicen que es

Se hacen varias reflexiones referidas a una cierta tensión de las identidades y una suerte de ambivalencia en los modos en que son representadas ciertas figuras, como la del monje que hace *indecidible* (Derrida) su género sexual. Se expresa que el monje parece mujer, pero se le nombra como hombre, implicándose de ese modo, el carácter hegemónico que tiene la palabra por sobre la imagen, la palabra clasificatoria, como ajuste con un tipo de racionalidad de género. Se perciben, asimismo, las relaciones entre cuerpo y auto-representa-

¹⁴ Kahler, Erich. *La desintegración de las formas en el arte*. México: Siglo XXI, 1969, p.57.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 56-57.

ción: lo que piensa e imagina un cuerpo, las posibilidades de la imaginación, como también las relaciones entre nombre y representación.

La disonancia entre lo que se ve y lo que nombra la obra permite a las personas participantes de la experiencia de lectura hacer una reflexión en torno a la identidad de género, la identidad sexual y la problemática apariencia de las cosas. Ello lo relacionan con las operaciones de fingimiento, simulación o travestismo que puede jugar alguien ante los demás como forma de ganancia de libertad, que hace que alguien se vista de un cierto modo para un proyecto de vida que le es más fácil desde la representación del ‘sexo que no es’. El cuerpo travesti, por ejemplo, debido a su indumentaria, cuestiona el binarismo masculino y femenino instalando nuevas formas de sentido y representación que interrogan la construcción social de sólo dos géneros. Asimismo, el transgénero, la transexualidad, los cambios de sexo, la intersexualidad, problematizan la lógica de las oposiciones y de la diferencia sexual pensada desde la heterosexualidad.

El ensayista uruguayo, Roberto Echavarrén¹⁶, quien investigó sobre el arte andrógino, nos provee de varios elementos que son productivos para el tratamiento de estos aspectos. Para Echavarrén, los modelos de hombre y mujer estarían en extinción, y las mutaciones correlativas a dicha extinción se alejarían del modelo binario u oposicional. Su interés estará en los mutantes; en aquellos sujetos alejados de los modelos previstos y prefigurados y que encuentran “estilos de vida” disruptores. Figuras como Michael Jackson, Beatriz Preciado, hacen de sus cuerpos soportes de transformación radical, que desafían las significaciones, representaciones o caracterizaciones de lo femenino y lo masculino, del ser hombre o mujer, lo que da cuenta de la crisis de un deber ser relativo a la identidad de género. Y esto es lo que los/las lectores de obras han percibido, tensionando las categorías hegemónicas con las que emergen en su lectura.

Deleuze y Guattari afirman que: “devenir no es imitar a algo o a alguien (...) devenir es, a partir de las formas que se tiene del sujeto que se es, de los órganos que se posee o de las funciones que se desempeña, extraer partículas, entre las que se instauran relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y lentitud, las más próximas a lo que se está deviniendo, y gracias a las cuales se deviene. En ese sentido, el devenir es el proceso del deseo”¹⁷.

¹⁶ Echavarrén, Roberto. “La muerte del hombre y la mujer”, *Arte andrógino: estilo versus moda en un siglo corto*. Uruguay: Ediciones Brecha, 1997, pp. 57-83.

¹⁷ Deleuze, G., F. Guattari. “Mil mesetas”, *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal, p. 102.

Un nuevo alfabeto

“Pareciera que hubiera un nuevo alfabeto que nos instala desde lo femenino”, profesora participante en el curso *Aula y Museo* a partir de la obra *No hay lugar sagrado (Sitespecific)* de Alicia Villarreal.

Esta frase expresada por una de las participantes, da cuenta de que se percibe que el proceso de crisis da lugar a nuevos alfabetos, nuevas gramáticas, nuevos lenguajes. El tema del lenguaje (las letras, el libro como objeto, como dispositivo) adquiere una particular significación y relevancia. El libro (en *La viajera*) se aprecia como apertura de mundo, de la imaginación, ensanchamiento del horizonte en la constitución como sujeto femenino; implica una emancipación, una libertad del pensamiento. Tanto el libro como la viajera se entienden como metáfora de movimiento, de tránsito de un lugar a otro (no)lugar. El libro moviliza, compromete el imaginar otros mundos reflejados en la “mirada perdida”. Se afirma que el libro puede ser objeto de ambos géneros, pero que se utiliza de una forma diferente.

Ferdinand de Saussure afirmaba que la lengua es algo demasiado importante como para dejársela a los lingüistas. A su vez, Deborah Tannen¹⁸ señala que las palabras importan y aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. El lenguaje nos moldea de modo imperceptible, en distintas dimensiones como en las formas de pensar, de actuar, de percepción del mundo en general.

Por otra parte, una de las participantes vincula, al modo de una pregunta, los procesos de emancipación femenina con relación a la literatura, a las narrativas, atribuyendo de ese modo al lenguaje una potencia disruptora de las continuidades de significaciones y sentidos culturales y la producción de otros modos de simbolización. Otra docente, relaciona *La carta* (Ca 1890) de Pedro Lira (1845–1912), con la relación de las mujeres y la cultura, pero también con el ocultamiento del acto de leer. Sugiere esa interpretación de que lo que se oculta a la mujer es un mundo cultural a través de las letras, se le priva de él por las potencias liberadoras que pueda tener el acto de la lectura y que si llegara acercarse a éste sería desde un lugar de secretos y ocultamiento. La mujer del cuadro aparece de espaldas escondiendo una carta tras de sí, frente a la eventual llegada de alguien por la puerta entreabierta a la que su mirada pone atención, defensivamente.

¹⁸ Tannen, Deborah. *Género y discurso*. Barcelona: Paidós, 1997.

La mirada: la obra te mira a los ojos directamente

Uno de los aspectos de relevancia que se señalaron es el de la mirada, que puede ser relacionado, de acuerdo a lo que se ha buscado en este trabajo del Museo, con la perspectiva de género. Se ha hecho referencia a la mirada desde la individualidad, pero ello no deja fuera las connotaciones ideológicas que esta mirada pueda tener. Se alude a la mirada perdida de la viajera, pero también a la mirada perdida de la mujer acaudalada.

Habría que indicar que la perspectiva de género puede ser pasiva o crítica, en el sentido que todos y todas tenemos perspectivas de género relacionadas con los parámetros y esquemas culturales en los que nos hemos formado, los modos en que hemos entendido la diferencia sexual, esquemas a través de los que podemos realizar operaciones, conscientes o inconscientes, de reproducción o de transgresión de los mismos. Para algunos/as de los/las lectores de obras la temática del género tiene más relación no tanto con las semejanzas entre hombre y mujer, sino que en el derecho de igualdad de oportunidades en cuanto a lo social, lo cultural. La perspectiva crítica de género, señala una distancia respecto de esos formatos y condicionamientos, para examinarlos en un proceso de desconstrucción y producción de nuevas formas culturales. La teoría crítica feminista post estructuralista ha insistido en la proliferación de las diferencias despojadas de la identidad de género predeterminada por el patriarcado o por el feminismo cultural (feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia).

Es interesante en este sentido el concepto de *performance* utilizado por Judith Butler, señalando que no hay esencia detrás de las *performances* o actuaciones de género, sino que las mismas –en su repetición compulsiva– producen el efecto, la ilusión, de una esencia natural. Por una parte señala la actuación de nuestros esquemas genéricos y por otra, la posibilidad que en la actuación se jueguen elementos de transgresión de género, que alteren los códigos habituales, del *habitus*, en términos de Bourdieu. Butler ha desarrollado la teoría de la *performatividad* de los géneros, cuestionando lo binario y desnaturalizando la norma heterosexual y define lo *performativo* como la reiteración de las prácticas discursivas en torno a la relación sexo-género en tanto categorías contingentes.

Dentro de los estudios del feminismo se ha dado una corriente o postura que concibe la identidad desde la perspectiva que la define como construcción posicional y narrativa, reconociéndole la particularidad de ser relativa, dinámica y generizada¹⁹.

Dominación, discriminación

Bourdieu elabora la noción de poder y dominación relacionada con el concepto de *habitus* que se entiende como subjetividad socializada: para Bourdieu hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo²⁰.

Para Bourdieu, el orden simbólico, base del control masculino, funda en los *habitus* categorías de percepción que incorporan las estructuras de la dominación (hombre/mujer, alto/bajo, duro/blando, cultura/naturaleza, etc.), naturalizando las relaciones de poder, y definiendo en forma diferenciada los usos legítimos del cuerpo, que es la construcción práctica²¹. El dominio del hombre parece natural, y mediante los *habitus*, se inscribe en los modos de percepción, acción y valorización que los agentes hacen de su realidad. Este orden social es reforzado (y sostenido) por la *doxa*, o sea la naturalización de lo social, escena donde opera la violencia simbólica, incorporada en las cosas y los cuerpos. La violencia simbólica no se ejerce por coacción física sobre los cuerpos, sino en disposiciones registradas en estos mediante su transformación duradera y permanente (*habitus*).

La perspectiva de género se traduce, para quienes participaron en la actividad, como “perspectiva de mujer” y “perspectiva de hombre”, en lo que podría estarse naturalizando o perdiéndose la dimensión política de la perspectiva de género. Lo mismo ocurre con las referencias a los roles femeninos y roles masculinos y el problema de la identidad.

Joan Scott²², subraya que el poder, la dominación y los procesos implicados en ella, están en el centro de lo que se entienda por género. Sitúa este concepto en las relaciones de poder y la política entendida como proceso activo, más que como

¹⁹ Butler, Judith. *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós, 2002.

De Lauretis, Teresa. *Alicia ya no*. Trad. Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Cátedra, 1992.

²⁰ Bourdieu & Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI, 1992, p.186.

²¹ Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

²² Scott, Joan. “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. Marta Lamas, México: PUEG, 1996, pp. 265-302.

palabra que designa la diferencia sexual de hombres y mujeres. A su juicio, género es una categoría relacional y puede jugar como un importante elemento crítico para entender lo político y lo cultural.

Los estereotipos de género y normalización

Los estereotipos de género sirven para definir metas y expectativas para ambos sexos, marcando una realización diferente para hombres y mujeres y determinando los significados de la masculinidad y la feminidad.

Los lectores/as aluden a la permanencia que tienen los estereotipos de género (no se les nombra así) como es la vestimenta, el color, los adornos, los rasgos del rostro, las actitudes, la gestualidad corporal de una niña, el espacio de ocupación, que dan cuenta, en su cumplimiento de las normas, a la corrección del comportamiento. Surge la pregunta respecto de la continuidad de las construcciones de género, pese al cambio de época, sorprendiendo la reproducción de los estereotipos. La ornamentación de los cuerpos femeninos presenta aspectos de delicadeza, pero también revela lo forzado de su feminidad que se cumple a cabalidad. La construcción de la identidad de género, la identidad femenina, se ve relacionada con los objetos de uso.

Se observa la hegemonía de un tipo de relaciones entre época, raza, clase social y la normalización de ellas en la clase burguesa. Se introduce por parte de otra docente, la consideración de mujeres de pueblo con actos de mayor libertad (la sensualidad de las bañistas), lo que haría pensar en el carácter problemático de la perspectiva de género instalada de manera universal sin la consideración de variables sociales, sin componente críticos; otra docente hace la consideración de la inhibición y dominación de la guasa, donde el cuerpo, su postura, su vestimenta, expresan la sujeción y la sumisión, la ejecución de los mandatos.

Otra forma de sumisión de las mujeres se observa en la constricción y rigidez de sus cuerpos en la oración, la relación religiosidad y sumisión corporal que se asocia a la condición de mujer, (“corporalización de la dominación de género”). Aparecen las atribuciones de fuerza, juego, lo heroico, a los hombres de una cierta etnia, la mapuche, que forman parte de un ritual como el juego de la chueca. La escasez de las referencias a la cultura mapuche, hacen surgir la pregunta de la pretensión del autor en inmortalizar a través de esta imagen a un pueblo, como también la conformación de la “nueva sociedad chilena”.

El arte reproduce las relaciones de dominación y se perciben las diferencias de género como diferencias sociales. Pero también el arte se ofrece como instancia de reflexión a través de la mirada del otro en la forma de representar.

Las diferencias de género se perciben también en la familia, en los roles de mujer y hombre en sus funciones de paternidad y maternidad. La madre en su afectuosidad y el padre en su orgullo, respaldo e influencia en el hijo a través de las lecciones que le da.

Corporalidades

Por una parte, se da cuenta de los cuerpos humanos, de mujer y hombre, como también de los objetos con los cuales se ponen en relación unos u otros, que dan lugar a referirlos como “objetos femeninos” y “objetos masculinos” (vestimentas, objetos de uso, etc.). Los objetos que portan los cuerpos, los objetos con los que se relacionan esos cuerpos dan cuenta también de sus pertenencias sociales, económicas y culturales. La representación de los objetos simbolizaría la diferenciación genérica y se puede interrogar la época en esa representación y su validez para los tiempos actuales. Asimismo, las acciones que realizan los cuerpos sexuados dan cuenta de ciertos significados culturales. Proteger (acción masculina) y ser protegida. Constricción del cuerpo femenino, a partir de las posturas corporales rígidas en la oración, que dan cuenta del modelamiento del cuerpo en relación a distinciones de género, a los “roles de género encarnados”.

La masculinidad, desde el contexto actual, se asocia a la figura de Gary Medel y la conformación de un sentido de patria y masculinidad a través de estas figuras del fútbol, los elementos de la bandera, el himno nacional, la lucha a través de la fuerza y cómo todos estos elementos se entrecruzan. Tanto la masculinidad como la femineidad son modos de naturalizar las identidades de género e instituir estereotipos de difícil modificación.

La relación cuerpo-género de quienes viven en una situación de marginalidad también es interrogada: cuerpos encerrados en cárcel o en hospital psiquiátrico. El género aparece difuminado en estos cuerpos que no responden a los extremos de la bipolaridad instalada culturalmente. Existiría una representación difusa del cuerpo en esos contextos.

Los cuerpos amputados, violentados, torturados, fragmentados, problematizan las nociones de patria, nación, hombre. Se toma conciencia del poder político y de las implicancias de la violencia cotidiana en la realidad social, la que se invisibiliza; violencia que se da de múltiples maneras, pero con los significados de imponer, someter, anular, violentar. Se alude, en este contexto, a “los marginados de la historia, el anonimato y la indiferencia en este caso del Estado contra los cuerpos amputados, y cómo también el Estado trata de controlar a los sujetos, a las sujetas, que están dentro de estos límites llamados Chile”. La homosexualidad, en el trato social, también hace visible la violencia social.

Se hace también referencia al encierro del cuerpo, al marco dentro del marco como un doblez obliterante que impide entrar y también salir. Marco como metáfora de las dificultades que han existido para las experiencias subjetivas, sociales y culturales de mayor expansión.

Con esta última observación cerramos este epílogo, con la certeza de que la experiencia inédita realizada por el equipo de Mediación y Educación del Museo de Bellas Arte puede seguir siendo explorada y enriquecida.

BIBLIOGRAFÍA



Visita mediada en la exposición
Arte en Chile: 3 miradas.

Libros

- Anzaldúa, Gloria. *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan*, en V.V.A.A. *Otras inapropiables*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.
- Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Hellen. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2a Edición. México: Trillas, 1983.
- Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1999.
- Belting, Hans. *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz, 2007.
- Beltrán, Carmen L. (ed.). *Educación como mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005.
- Berry, Nancy; Mayer, Susan (Eds). *Museum education; History, theory, and practice*. Reston: National Art Education Association, 1989.
- Black, Graham. *The engaging Museum; Developing museums for visitor involvement*. New York: Routledge, 2005.
- Bodenmann-Ritter Clara. *Joseph Beuys: Cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Visor, 1995.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lóic. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Braidotti, Rosi. *Metamorfosis; Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, 2002.
- *Tecnología del género. En Carmen Ramos (comp.) El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: UAM-Itzapalapa. 1994.
- Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.
- *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós. 2002.
- Calaf, Roser. *Didáctica del patrimonio*. Asturias: Trea, 2009.
- Castoriadis, Cornelius. *La crisis actual del proceso identificador*, en *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- Cullen, Carlos. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía, 1992.
- De Beauvoir, Simone. *Infancia*, en *El segundo sexo*. Vol. 2. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1965.

- De Lauretis, Teresa. *Alicia ya no*, Madrid: Cátedra Ediciones, 1992.
- *Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica*. En *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*, María C. Cangiano y Lindsay DuBois (comp.); Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.
- De la Maza, Josefina. *De obras maestras y mamarrachos*. Santiago de Chile: Metales Pesados, 2015.
- Derrida, Jacques. *Mal de archivo*. Madrid: Trotta, 1997.
- Dysthe, Olga; Bernhardt, Nana; Esbjorn, Line. *La enseñanza basada en el diálogo*. Copenhague: Skoletjenesten, 2013.
- Dujovne, Marta. *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Dujovne, Marta. *Algunas notas de lectura, en Museos y Escuelas: socios para educar*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Dussel, Enrique. *Hermenéutica y liberación. De la fenomenología hermenéutica a una filosofía de la liberación*. México: Universidad de Guadalajara, 1993.
- Echavarrén, Roberto. *Arte andrógino Estilo Versus Moda en un Siglo Corto*. Montevideo: Ediciones de Brecha, 1997.
- *Fuera de género*. Montevideo: La flauta mágica, 2014.
- Errázuriz, Paz y Eltit, Diamela. *El infarto del Alma*. Santiago de Chile: Ocho Libros editores, 2010.
- Esiner, Elliot. *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Amorrortú, 1998.
- Fahs, Breanne. *Dreaded "Otherness": Heteronormative Patrolling in Women's Body Hair Rebellions, Gender & Society*, Arizona: Arizona State University, 2011.
- Falk, John H. y Dierking, Lynn D. *The museum experience*. Washington: Howells House, 1992.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*, Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1988.
- Foster, Hall y otros. *Arte desde 1900: modernidad, anti modernidad y postmodernidad*. Madrid: Akal, 2006.
- Foucault, Michel. *El sexo verdadero. En Alexine o Herculine Barbin*. Madrid: Revolución, 1985.
- Frigerio, Graciela. *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.
- Gruzinski, Serge. *La colonización del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Gübern, Roman. *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- Haraway, Donna. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza*. Valencia: Cátedra, 1995.
- Harding, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.
- Hargreaves, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao, 1998.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press, 1991.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and their visitors*. Londres: Routledge, 1994.
- Iser, Wolfgang. *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico*. En VVAA (comp. José Antonio Mayoral) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros, 1987.
- Kahler, Erich. *La desintegración de las formas en el arte*. México: Siglo XXI, 1993.
- Montecino, Sonia; Acuña, María Elena (comp.) *Diálogos sobre el género masculino en Chile*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores, 1996.
- Mörsch, Carmen. *At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation, en Mörsch, Carmen, Documenta 12 Education*. Zurich - Berlin: Diaphanes, 2009.
- Muñoz Zárate, Patricio. *Los cuerpos de la historia*. En V.V.A.A *Arte en Chile, 3 Miradas*. Vol. III, Santiago de Chile: Museo Nacional de Bellas Artes, 2014.
- Lacqueur, Thomas. *La construcción del sexo*, Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.
- Laurance, Splitter; Ann, Sharp. *La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- Lindauer, Margaret, *The Critical Museum Visitor, en Marstine, J. New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Londres: Blackwell, 2005.
- Lipman, Mathew; Sharp, Anne; Oscanyan, Frederick. *La filosofía en el aula*. Madrid: editorial De la Torre, 1992.
- Lomas, Carlos. *¿El otoño del patriarcado?* Barcelona: Península, 2008.
- Olavarría, José. *De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX pp.11-28, en Masculinidad/es. identidad, sexualidad y familia, primer encuentro de estudios de masculinidad*. Santiago: FLACSO-Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2000.

Pastor Homs M. Inmaculada. *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Barcelona: Ariel, 2011.

Peirce Charles S. *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3 (1872-1878). The Peirce Edition Project, editores. Bloomington: Indiana University Press. 1986.

Pérez Villalobos, Carlos. *Identidad y Escatología. Catálogo exposición Rota*. Santiago de Chile: Galería Gabriela Mistral, 1996.

Sánchez Mora, María del Carmen. *La relación museo-escuela: tres décadas de investigación educativa. En Museo y Escuela; conversaciones de complemento*. Medellín: Parque Explora, 2013.

Sauvain-Dugerdil, Claudine. *El hombre irreductible. De la complejidad de la diversidad humana a los modelos bio y demo-antropológicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Volumen II. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

Sullerot, Evelyne. *El hecho femenino ¿Qué es ser mujer?* Barcelona: Argos Vergara, 1979.

Tadeu Da Silva, Tomáz. *Espacios de Identidad, nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2001.

V.V.A.A. *Catálogo Centenario: colección Museo Nacional de Bellas Artes 1910-2010*. Santiago de Chile: Museo Nacional de Bellas Artes, 2010.

V.V.A.A. *Respeto mis derechos, respeta mi dignidad: los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. Londres: Amnistía Internacional, 2014.

Documentos

Acuña Moenne, María Elena. *Imaginario sobre ciencia y tecnología: el género y la cultura en los procesos de aprendizaje escolar*. Santiago de Chile. Proyecto Fondecyt N° 1061205. Universidad de Chile, 2008.

Bezerra de Meneses, Ulpiano. *El museo y la condición humana: el horizonte sensorial*. Conferencia General ICOM, Río de Janeiro, ago, 2013.

Chavez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Copia de Sistematización MNBA, 2014. Documento Excel.

Chavez, Bárbara et al. *Sistematización de transcripciones Triángulo de la Escucha individual*, MNBA, 2014. Documento Excel.

Chavez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Transcripción de grupos de conversación.

Última sesión, 2014.

Chavez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe III, 2014.

Chavez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe II Obras, Procesos y Didácticas. 2014.

Chavez, Bárbara; Cortés, Omar; Morel, Juan. Informe final curso Aula y Museo. 2014.

Revistas

Benítez Silva, Emilia. *Entrevista a Christian Fuchs*, Revista Arte al Límite, jul., N°102, 2014.

Del Aguila, Úrsula. *Entrevista a Beatriz Preciado*, Revista Têtu, may., N° 138, 2008.

Fonseca Hernández, Carlos y Quintero Soto, María Luisa. *La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periférica*. Revista Sociológica Universidad Autónoma del Estado de México, año 24, N° 69, ene.-abr., 2009.

Goldstein, Chikhi. L. *Human migrations and population structure: what we know and why it matters*. Ann Rev Genomics Hum Genet, N° 3, 2002.

Navarro, Óscar. *Museos y museología: apuntes para una museología crítica*, Revista Museo y Territorio, N°4 Universidad de Málaga, dic., 2011.

Osborne, Raquel y Molina, Cristina. *Evolución del concepto de Género*, Revista EMPIRIA, Metodología de Ciencias Sociales. N° 15, ene.-jun., 2008.

Pradó, Carla. *Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones*, Revista Museo y Territorio, N° 4, 2011.

Soliño Pazó, María Mar. *La figura de la mujer en el cine de Almodóvar*, Revista semestral Universidad de Sevilla, *Escritoras y Escrituras*, vol. 2, nov., 2011.

Tadeu Da Silva, Tomáz. *Cultura y Currículo como prácticas de significación*, Revista de Estudios del Currículo Pomares Corredor, Vol.1. Barcelona, 1998.

Páginas Web

Memoria chilena. *La construcción social de lo masculino en Chile*. Memoria Chilena. 2015. Dibam. 10/03/2016 <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100662.html>.

Memoria Chilena. *La Mujer Nueva (1935-1941)*. Memoria Chilena. 2015. Dibam. 10/03/2016 <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100662.html>.

Nina Simon. *The participatory museum. participatory museum*. 2010. Nina Simon. 10/03/2016 <http://www.participatorymuseum.org/reviews-of-the-participatory-museum/tr>.

MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Dirección de Bibliotecas, Archivos y

Museos

Ángel Cabeza Monteiro

Director Museo Nacional de Bellas Artes

Roberto Farriol Gispert

Secretaría dirección

Verónica Muñoz Mora

Exhibiciones temporales

María José Riveros Valle

Juan Carlos Gutiérrez Mansilla

Curadoras

Gloria Cortés Aliaga

Paula Honorato Crespo

Asistente curatorial

Marisel Thumala Bufadel

Milencka Vidal Consiglieri

Comunicaciones, Relaciones Públicas

y Marketing

Paulina Andrade Schnettler

María Arévalo Guggisberg

Cecilia Chellew Cros

Sebastián Cerda Conejeros (S)

Diseño

Lorena Musa Castillo

Wladimir Marinkovic Ehrenfeld

Mediación y Educación

Natalia Portuguese Coronel

María José Cuello González

Raúl Figueroa Urra

Valentina Verdugo Toledo

Benjamín Sánchez Fuentes

Graciela Echiburú Belletti

Paula Fiamma Terrazas

Yocelyn Valdebenito Carrasco

Gonzalo Bustamante Rojas

Departamento de Colecciones,

Conservación

Marianne Wacquez Wacquez

Nicole González Herrera

Natalia Keller

María José Escudero Maturana

Camila Sánchez Leiva

Eva Cancino Fuentes

Sebastián Vera Vivanco

Gabriela Reveco Alvear

Asistente de investigación y

administración de sitio web

Cecilia Polo Mera

Administración y finanzas

Rodrigo Fuenzalida Pereira

Mónica Vicencio Vargas

Marcela Krumm Gili

Hugo Sepúlveda Cabas

Autorización de salida e internación

de obras de arte

Marta Agustí Orellana

Arquitectura y mantención

Fernando Gutiérrez Marín

Museografía

Ximena Frías Pinaud

Marcelo Céspedes Márquez

Gonzalo Espinoza Leiva

José Espinoza Sandoval

Mario Silva Urrutia

Luis Vilches Chelffi

Museo Sin Muros

Patricio M. Zárate

Biblioteca y Centro de

documentación

Doralisa Duarte Pinto

Nelthy Carrión Meza

Juan Pablo Muñoz Rojas

Segundo Coliqueo Millapan

Soledad Jaime Marín

Erika Castillo Sáez

Katia Venegas Fonca

Audiovisual

Francisco Leal Lepe

Oficina de archivos y partes

Elizabeth Ronda Valdés

Juan Pacheco Pacheco

Custodia

Carlos Alarcón Cárdenas

Seguridad

Gustavo Mena Mena

Hernán Muñoz Sepúlveda

Eduardo Vargas Jara

Pablo Veliz Díaz

José Tralma Nahuelhuen

Alejandro Contreras Gutiérrez

Guillermo Mendoza Moreno

Luis Solís Quezada

Sergio Lagos Poillot

Maximiliano Vilella Herrera

Warner Morales Coronado

LIBRO

Autores

Gonzalo Bustamante Rojas
Graciela Echiburú Belletti
Olga Grau Duhart
Natalia Portuguese Coronel
Yocelyn Valdebenito Carrasco

Investigación

Gonzalo Bustamante Rojas
Omar Cortés Concha
Bárbara Chávez Gottlieb
Graciela Echiburú Belletti
Juan Morel Rioseco
Yocelyn Valdebenito Carrasco

Asesoría

Olga Grau Duhart

Edición

María José Cuello González
Paula Fiamma Terrazas
Natalia Portuguese Coronel

Diseño

Lorena Musa Castillo
Francisca Vera Manríquez (practicante)

Fotografías

Juan Carlos Gutiérrez Mancilla
Darío Tapia
Ricardo Portuguese Coronel
© Mediación y Educación MNBA
© Departamento Colecciones, conservación
MNBA

PROFESORES Y PROFESORAS

PARTICIPANTES EN AULA Y MUSEO

Carolina Abarzúa Bustos
Pamela Acuña Salcedo
Laura Almonacid Cáceres
Claudia Arévalo Navarrete
Tomás Armijo Soto
Gabriela Cádiz Ravello
María Coray Jaraquemada
Valeria Donoso Carrazola
Olga Escobar Moraga
Catalina Fernández Velozo
Jessica Figueroa Neikoleo
Patricia Gallardo Torres
María Francisca Gaune Corradi
Carolina González Núñez
Francisco Herrera Astudillo
Paula Jiménez Torres
Miriam Loyola Pérez
Juana Miranda Liberona
Marisol Monárdez Jofré
Fernando Ramírez Fuentes
Marcela Palomé Délano
Jennifer Pérez Mellado
Yasna Pradena García
Francisco Ríos Araya
Andrea Rivera Pedreros
Ángela Rivera Soto
Viviana Silva Latorre
Pamela Silva Montecinos
Gabriela Solís Cornejo
Loretto Tapia Jacobo
María Paz Torres Ayala
Estefanía Urqueta Contreras
Paula Valero García
Gabriela Villegas Cortez
Haydée Vivar Cid

AGRADECIMIENTOS

Para la ejecución de este proyecto fue necesario el trabajo de muchas personas, el Museo Nacional de Bellas Artes agradece a cada una de ellas. Especialmente a Bárbara Chávez, Omar Cortés y Juan Morel, por el profesionalismo y compromiso demostrado; a Olga Grau por su valioso acompañamiento y excelente disposición; y a cada uno/a de los/las docentes participantes por sus aportes, interés y tiempo. También agradece al Programa de Equidad de Género de la Dibam, por apoyar y financiar una importante parte de este proyecto, particularmente a Paola Uribe y Paula Palacios quienes monitorearon su desarrollo a lo largo de los dos años que tomó.

Por último, agradece a los/las funcionarios/as que desde sus quehaceres contribuyeron a la exitosa realización del curso, investigación y publicación. En particular a Lorena Musa, por su trabajo paciente y dedicado en el diseño de este libro; y al equipo de Mediación y Educación por haber llevado adelante un proyecto sin precedentes en el Museo. En especial a Yocelyn Valdebenito, Gonzalo Bustamante y Graciela Echiburu quienes diseñaron e implementaron el curso, e investigaron y escribieron al respecto; a Paula Fiamma por su fundamental y acucioso trabajo en la edición general de contenidos de esta publicación; a María José Cuello y Natalia Portuguese por sus aportes a la edición de los textos, y a esta última por propiciar un trabajo grupal donde cada integrante del equipo tiene su espacio de desarrollo.

dibam | DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS
EL PATRIMONIO DE CHILE

M MUSEO
NACIONAL
BELLAS
ARTES



**PATRIMONIO
Y GÉNERO**

Este libro, impreso por Andros Impresores, da cuenta de la investigación-acción desarrollada por Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes en 2014, en el marco del curso *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*.

Impreso en diciembre de 2015, con un tiraje de 1000 ejemplares, en papel couché de 130 grs.

Reservados todos los derechos de esta edición © Museo Nacional de Bellas Artes.
ISBN: 978-956-8890-25-4

Profesor@s en el museo. Una experiencia de empoderamiento desde el enfoque de género da cuenta de la investigación-acción desarrollada por el área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) en 2014, al alero del curso *Aula y Museo: experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales*. Se trata de una iniciativa inédita en la historia del Museo, puesto que a través de una visión crítica centrada en la participación y el diálogo como estrategia pedagógica, se revisó la muestra (en) permanente (revisión) de la colección *Arte en Chile: 3 miradas*, a partir de la mirada de un público cuya labor incide directamente en la puesta en valor de nuestro patrimonio: los y las docentes de todas las asignaturas.

Mediante este proyecto, llevado a cabo con el apoyo del Programa Equidad de Género de la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (Dibam), se buscó tensionar las categorías binarias y visibilizar otras formas de construcción de identidades; revisar y reflexionar sobre las prácticas educativas y de mediación que se están llevando a cabo en el aula y en el MNBA; así como trabajar colaborativamente en torno a los imaginarios de género, con el fin de crear nuevas didácticas. De esta forma, los y las docentes replantearon su labor autocríticamente y se familiarizaron y empoderaron del patrimonio.



**PATRIMONIO
Y GÉNERO**

dibam | DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS
ARCHIVOS Y MUSEOS

