

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Imagen-tiempo y pedagogías transaccionales: Reconfigurando la postmemoria de la dictadura con los jóvenes a través de un proyecto de investigación visual narrativa

María José Bello

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universitat de Barcelona

PROGRAMA DE DOCTO
EN ARTES Y EDUCACIÓ
FACULTAD DE BELLAS A
UNIVERSIDAD DE BARC

IMAGEN-TIEMPO Y PEDAGOGÍAS TRANSACCIONALES: RECONFIGURANDO LA POSTMEMORIA DE LA DICTADURA CON LOS JÓVENES A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN VISUAL NARRATIVA



A mi hija Rayén

Resumen:

Esta tesis doctoral indaga en las posibilidades de la imagen para crear conocimiento acerca de la dictadura chilena. En un proyecto pedagógico-investigativo con jóvenes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile se utilizan las estrategias de la investigación visual narrativa para volver a contar el pasado a partir de la experiencia de los jóvenes de la postmemoria en el espacio expositivo. Las imágenes han jugado un rol fundamental en el territorio de la memoria acerca del pasado. La comunicación social sobre el trauma histórico que significó la violencia política se ha basado en gran medida en la utilización de la imagen documental: fotografías, reportajes, periódicos, videos, documentales, afiches, etc. ¿Pero cómo comunican estas imágenes? ¿Es posible pensar en una manera de ver que se aleje de una lógica documental-objetivista? ¿Cuál debiese ser el rol de las imágenes dentro de las pedagogías de la memoria?

La investigación, que se desarrolló entre los años 2010 y 2015, contó con diferentes etapas. El trabajo con los jóvenes en el museo es el resultado de una primera fase exploratoria de toma de contacto con la institución. En este primer momento se analizaron las imágenes que conforman la cultura material del museo así como las nociones de memoria que éstas construyen. Asimismo, se indagó en el trabajo pedagógico que estaba desarrollando la institución, con el objetivo de conocer el rol de las imágenes dentro de este proceso. A partir de este primer momento de indagación se construyó el marco teórico y la metodología de la investigación, así como los métodos de trabajo que guían el trabajo de campo con los jóvenes. Las nociones de *imagen-tiempo* (Deleuze, 2010) y *pedagogías transaccionales* (Wilson, 2005) se constituyen en la base de la construcción de un método de trabajo que busca reconfigurar las maneras de ver y entender el pasado.

Palabras clave:

Memoria, dictadura chilena, museo, fotografía, jóvenes, postmemoria, investigación visual narrativa, imagen-tiempo, pedagogías transaccionales.

Abstract:

This doctoral dissertation investigates how images may generate knowledge about the Chilean dictatorship. In a pedagogical research project, carried out with youth in the Museum for Memory and Human Rights, Santiago, Chile, visual narrative methods were used to narrate the past, drawing on the young people's experience of post-memory in the exhibition space. Images play a fundamental role in comprising the territory of memory that approaches the past. The portrayal in the media of the historical trauma that lead to political violence was based on the use of documentary material: photographs, reports, news papers, videos, documentaries, posters, and so on. But how were these images communicated? It is possible to think of a way of seeing that distances itself from an objective-documentary logic? What is the role of images within a pedagogy of memory?

This research, which took place from 2010 to 2015, can be divided into different stages. The work in the museum with the youth was the result of an initial exploratory phase during which contact with the institution was established. In this first stage, the images that make up the museum's visual culture were analyzed as well as the notion of memory that the museum was producing. At the same time, an inquiry was made into the pedagogy the museum was developing, in an effort to learn about the role of images within this practice. After this initial contact and inquiry, the theoretical framework, methodological approach and work methods to use during the project with the youth were established. Deleuze's (2010) notion of time-image and Wilson's (2005) transactional pedagogies serve as the basis for a work method that attempts to reconfigure ways of seeing and understanding the past.

Keywords:

Memory, dictatorship, Chile, museum, photography, young people, postmemory, visual narrative inquiry, image-time, transactional pedagogies.

Agradecimientos:

Agradezco especialmente a los jóvenes participantes en la investigación por su motivación e implicación creativa: Cata, Vero, Feña, María, Camila, Gaby, Jeremías, Tamara, Nayareth, Richard y Mairon.

Al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile por el acceso y apoyo durante todo el proceso.

A mi director de tesis, Fernando Hernández y Hernández, por su generosidad en la entrega de conocimientos y su interés en el proyecto.

A Laura Trafí-Prats por su fundamental apoyo en el desarrollo teórico de la investigación.

A mis colaboradores Rayén Gutiérrez, Felipe Bello y Jessica Maripangui por la confianza y la alegría en el trabajo conjunto.

Y a todos quienes acompañaron esta tesis en sus diferentes etapas: Cecilia Navarro, Pamela Wulf, Leticia Fraga, Ignacio del Valle, Pablo Venegas, Carol Ferré, Oliver Carrasco, Lucía Valenzuela, Rosita Palma, Jo Siemon, Rodrigo Cabello, Jordi Huguet, Manuel Zúñiga, Paula Alcatruz, Juan Francisco Retamal, Rogelio González, Rosario Ramírez, César Lara, Cristina Núñez, Rachel Fendler, Claudia Castelán, Natalia Calderón, Carmela Márquez, Catalina Montenegro, Marcos González, Marianne Meier, María Cárcamo y Eréndira Martínez.

Índice

Introducción. El cine como llamado.....11

Primera Parte: Perspectiva teórica

Capítulo I. Marco teórico: Imagen deleuziana, pedagogías de la imagen y espacios transaccionales.....27

Capítulo II. Metodología: Una investigación visual narrativa.....63

Segunda Parte: Caso de estudio

Capítulo III. Análisis de la exposición permanente del museo.....81

Capítulo IV. Observación participante de las actividades pedagógicas.....109

Capítulo V. Referentes visuales y métodos de trabajo con los jóvenes.....127

Tercera Parte: Resultados o las narrativas de la postmemoria

Capítulo VI. El análisis de las imágenes-potencia de los participantes.....153

Capítulo VII. La imagen-cristal y el museo como escenario.....171

Capítulo VIII. Fotografía de los cuerpos, imagen-dual y alegorías.....193

Capítulo IX. De la imagen-afecto a la reformulación de conexiones biográficas.....211

Capítulo X. Las imágenes-objeto: crear y subrayar las ausencias.....231

Capítulo XI. Reconocer y restaurar la ciudadanía de las víctimas.....247

Conclusiones.....271

Bibliografía.....285

INTRODUCCIÓN

El cine como llamado



Figura 1: Fotograma de la trilogía La batalla de Chile (1973, 1975, 1979) de Patricio Guzmán. Imagen recuperada de www.patricioguzman.com

Mientras me encontraba finalizando el proceso de escritura de la tesis, en marzo de 2015, volví a visitar el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile. En este museo se sitúa el trabajo de campo de la investigación. Allí me encontré con Jordi, uno de los guías que había conocido en agosto de 2011. Jordi es un pintor catalán que trabaja en el museo desde su apertura en 2010. Comenzamos a conversar, me dijo que había olvidado el tema de mi tesis y me pidió que se lo repitiera. Le expliqué que había trabajado acerca de los usos de la imagen en las pedagogías de la memoria de la dictadura. Que a través de un proyecto colaborativo con jóvenes habíamos indagado en cómo se podría pasar de una comprensión de la imagen como documento a un uso de la imagen como creadora de una realidad dilemática. Pareció entender de inmediato a lo que me refería, me pidió que le enviara el manuscrito y me dijo que me tenía que mostrar algo.

Empezamos a recorrer el museo. Me pareció que había pasado demasiado tiempo desde la última vez que había estado allí. La exposición permanente era un lugar que Jordi y yo conocíamos muy bien. No era eso lo que me quería enseñar, sino una muestra temporal. En una sala del tercer piso se proyectaba el video *Genocide Project* (2014) del artista español Eduardo Gómez. ¿Qué tipo de imágenes contenía este video? ¿Cómo se narraba aquí la memoria? El video había sido hecho a partir de imágenes fijas, principalmente fotografías de prisioneros de guerra de la URSS, Hiroshima, El Líbano, Sri Lanka y Camboya. Prisioneros y prisioneras de diferentes tiempos y lugares. Los otros dos componentes de aquel video eran fotografías de expedientes judiciales y dibujos infantiles. El montaje hacía interactuar estas imágenes. También había fotografías de otras personas posando con las fotografías de los prisioneros delante de sus rostros (ver *Figura 2*). El montaje contenía una banda de sonido compuesta por una música de tonos disonantes.



Figura 2: Fotograma de Genocide Project. Imagen recuperada de www.radio.uchile.cl.

Abandonamos la sala y coincidimos en que el video más que respuestas planteaba una serie de preguntas ¿Quiénes eran esas personas? ¿Cómo se relacionaban entre sí? ¿Los dibujos los habían hecho ellas? ¿Por qué habían sido condenadas? La sensación que dejaba el video era de extrañeza, de perplejidad ante la constatación de algo siniestro, pero incompleto. Jordi comentó para él son este tipo de imágenes las que nos permiten pensar la memoria más allá de la certeza del documento. Imágenes que no se centran en hitos, datos y fechas concretas, sino que más bien sugieren algo e interrogan al espectador.

Luego caminamos hacia el exterior, en dirección a la explanada desde donde se accede al museo. Allí había una exposición de fotografía documental de Paula Allen titulada *Flores en el desierto* (1989). La serie de 58 imágenes en blanco y negro, narraba la búsqueda cotidiana de un grupo de mujeres de la Agrupación de detenidos desaparecidos y ejecutados políticos de la ciudad de Calama, en el norte de Chile. Durante años estas mujeres volvieron al desierto con la esperanza de encontrar restos materiales de sus deudos.

Jordi me dijo que mirara la exposición y que la comentáramos luego. Lo que me estaba proponiendo era relacionar la experiencia de la imagen que nos ofrecía este lugar con lo que acabábamos de ver en el video. Cuando me pidió mi opinión acerca de las fotografías, le dije que allí había un uso tradicional de la imagen documental. Se presentaba una serie de imágenes que contaban una historia con una direccionalidad establecida por la autora. Los pie de foto nos decían cómo debíamos leer la imagen. No había espacio para las dudas o incertezas. Eran imágenes documentales con una pretensión de verdad que buscaban introducir al espectador en el universo privado de un grupo de mujeres luchadoras.

Esta experiencia se sitúa de cierta manera al final de un recorrido, pero más que una conclusión, contiene en sí preguntas y respuestas acerca de la imagen que abordo a lo largo de todo este trabajo. ¿Cómo podemos conocer sobre el pasado? ¿Cuál es el rol de las imágenes en la enseñanza acerca de la dictadura? ¿Qué tipo de pensamiento vehiculan? ¿Cómo se relacionan las imágenes con los textos que las acompañan? ¿Qué pueden aprender las nuevas generaciones de ellas? ¿Qué provocan las imágenes en nosotros? ¿Cómo se puede volver a contar la historia a través de imágenes que se abran a nuevas interpretaciones?

Durante mi formación como periodista en la Pontificia Universidad Católica de Chile entre el año 2000 y 2005 las temáticas relativas al gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973), el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 y la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) parecían no tener cabida en el curriculum. Se hacía caso omiso de gran parte de la historia chilena

reciente. Yo intentaba buscar fuentes de información fuera de ese círculo académico restringido que no cesaba de poner barreras a cosas que necesitaba saber.

En búsqueda de respuestas acerca de este período comencé a asistir a ciclos de cine del circuito alternativo de Santiago, a cine clubs universitarios y a buscar películas en VHS. De este modo, en esos años de formación periodística pude acceder a un cine que contaba otras historias políticas e indagaba en verdades silenciadas. La trilogía *La batalla de Chile* (1973, 1975, 1979) de Patricio Guzmán fue un hito en mi formación audiovisual acerca del pasado. Esta obra fue fundamental en la construcción de mi pensamiento político y en el recorrido académico y profesional que hiciera posteriormente. En ese entonces nació un interés por indagar en las relaciones entre imagen y memoria.

La batalla de Chile es una trilogía documental que narra los acontecimientos previos al golpe de estado de 1973. Con largos planos secuencia, propios del cine directo de los años 60 y 70, el equipo del filme tomaba el pulso a lo que ocurría en las calles, en las fábricas, en las poblaciones, en las reuniones sindicales, en los organismos de gobierno. Es un retrato muy completo de la complejidad y efervescencia política del final del gobierno de Allende y del fin lapidario del golpe.

De los 297 minutos que dura la trilogía había imágenes que no dejaban de inquietarme. No eran las más tristes, sino las más felices. Las masas de obreros, estudiantes, trabajadores, funcionarios, niños, familias, profesionales que poblaban las calles de Santiago durante las manifestaciones en apoyo a Allende. Masas en blanco y negro, sonrientes, empoderadas, ensoñadas, luchadoras -y algo inocentes- que desbordaban de ideales la ciudad. ¿Dónde están esas masas hoy? ¿Dónde está lo común? Me preguntaba una y otra vez. ¿Dónde están los ideales? Estaba claro que la violencia había aplastado los sueños, a las personas que los encarnaban, luego vino el exilio, el miedo. Pero esas imágenes eran demasiado bellas para haber desaparecido, demasiado palpables en la pantalla como para haberse esfumado por completo, demasiado distintas a las calles grises pobladas de señores de cuello y corbata del Santiago del presente.

Esas imágenes fueron un llamado para involucrarme políticamente, un llamado para conocer. Para indagar no sólo en lo que vino después del golpe, sino en lo que había sucedido antes, quería saber quiénes eran esas personas y cómo se había gestado ese movimiento de masas, ese socialismo democrático que no sólo fue un referente para América Latina sino también para Europa y otras regiones del mundo. Ver esas imágenes me provocaba un desgarro y sé que también marcaron a otras muchas personas de mi generación. Parecía que los jóvenes militantes volvían a la vida en la pantalla para comunicarme algo fundamental acerca de lo que pudo ser Chile y para interrogarme acerca de qué es lo que me provocaba todo aquello.

Los planos son largos, la imagen respira. Los rostros que conformaban las masas habían sido filmados con maestría por el director de fotografía Jorge Müller, quien pasaría luego a conformar los fríos listados de detenidos desaparecidos. En este filme el pasado se vuelve presente, más real e intenso que el presente del espectador y lo remece. La fluidez y la armonía tensionante de estas tomas me decían algo que no podía expresar en palabras.

La película construye una noción compleja de subjetividad y de temporalidad. Está por un lado el punto de vista del director, expresado a través de una voz en *off* que va relatando los sucesos políticos. Pero esta narración histórica se ve desbordada por múltiples voces. La película conforma un relato coral donde el pulso del momento lo van dando los sujetos anónimos entrevistados, sus maneras de habitar la ciudad, los debates de las reuniones sindicales, las consignas de las manifestaciones políticas, los enfrentamientos verbales en el parlamento, los relatos de los mineros, etc. Las imágenes construyen así una subjetividad fílmica particular de un momento histórico y político complejo, y el tiempo es presentado de manera densa. La cronología de los sucesos se ve superada por la intensidad del presente narrativo.

Las imágenes de *La batalla de Chile* despertaron en mí un sentimiento de responsabilidad en tanto comunicadora. En mi tesina del Master en Estética Audiovisual de la Universidad de Toulouse II abordé en detalle la obra cinematográfica del director Patricio Guzmán y analicé cómo el cineasta transita desde la metanarrativa histórica hacia relatos más reflexivos y autobiográficos. Al finalizar este trabajo constaté que en el cine de su generación faltaba una visión en profundidad del Chile de hoy. Guzmán nunca regresó del exilio y había en su mirada un cierto desfase con respecto a los debates actuales del país.

Una vez finalizado el Master en 2008 me quedé trabajando en el Festival Cinelatino de Toulouse en la programación de las actividades para público escolar y en la comisión de selección de documentales. Comencé a ver cómo el auge cinematográfico y el recambio generacional de cineastas de mi país, que se manifestaba principalmente en un aumento de la producción de películas de ficción, también se reflejaba en los largometrajes documentales acerca de la memoria.

En los trabajos documentales que exploraban temáticas relativas al golpe de estado y la dictadura el vuelco había sido hacia las vivencias personales de los hijos de las víctimas. *Mi vida con Carlos* (2009) de Germán Berger; *El edificio de los chilenos* (2010) de Macarena Aguiló y *El eco de las canciones* (2010) de Antonia Rossi narraban desde la intimidad y la reflexividad de la experiencia. El relato autobiográfico de los descendientes de una generación truncada se abría paso a través de recuerdos, imágenes, documentos y poesía para actualizar una temática que adquiría en sus historias

una profundidad y emotividad inusitadas. Eran narraciones complejas y matizadas, que no omitían el conflicto ni las paradojas.

Mi vida con Carlos (2009) es un viaje al encuentro de un padre ausente. El director, Germán Berger, parte en búsqueda de Carlos Berger, asesinado en 1973 por un operativo militar llamado la Caravana de la Muerte. El realizador plantea su proyecto fílmico como un medio de reconstrucción de la vida de su progenitor y de su propia historia. Mientras vemos las imágenes del desierto en el que se presume fueron lanzados los restos de Carlos y luego unas imágenes en ralentí de un joven corriendo hacia el mar, la voz en *off* del director introduce el documental: "La primera vez que te vi fue en esta imagen de *súper 8*. Nunca vi tu cuerpo en movimiento, o más bien, no lo recuerdo. No podía recordarte porque nadie me habló nunca de ti. Tenía un año cuando te mataron y tú tenías treinta. Cuando yo cumplí los treinta años me di cuenta de lo joven que eras, de lo mucho que te faltaba por vivir. Quise saber quién habías sido".

Las únicas imágenes en movimiento que existen del padre desaparecido las veremos reiteradamente a lo largo de la película, en cámara rápida, cámara lenta, congeladas. El cuerpo de Carlos vuelve a la vida durante algunos segundos gracias a la materialidad fílmica. Es un instante mágico en que su fantasma se personifica. El *súper 8* ha capturado lo efímero y se convierte en un medio de conocimiento de la figura ausente. La evocación es poética y dramática a la vez.

Por otra parte, *El edificio de los chilenos* (2010) de Macarena Aguiló aborda un tema poco conocido en la historia de Chile. Los militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) que debieron partir exiliados a Europa en 1973 fueron convocados a regresar al país a finales de los años setenta para participar en la resistencia contra Pinochet. En este contexto surge un proyecto para dejar a los hijos de los revolucionarios resguardados en un hogar comunitario. Sesenta menores —entre ellos la directora del documental— vivieron juntos en Bélgica y luego en Cuba, a cargo de un grupo de militantes del MIR que cumplían el rol de educadores y que fueron llamados sus "padres sociales". Este proyecto estaba orientado sobre todo a permitir el regreso de las mujeres del partido, que desearan acoplarse a la lucha en Chile.

En tercer lugar, Antonia Rossi explora con su filme *El eco de las canciones* (2010) el mundo del exilio, la pertenencia y el retorno, desde una perspectiva onírica, poética y fragmentaria. Su trabajo tiene una interesante experimentación con el montaje y las diferentes texturas de la imagen. La realizadora, que nace en Roma en 1978, regresa diez años después con su familia a Chile. En la película retoma elementos de su historia de vida, que mezcla con los relatos de otras personas de su misma generación que vivieron el exilio. A partir de los diversos testimonios crea un personaje principal, Ana, narradora en primera persona del documental.

La directora construye un innovador relato sobre la memoria, basado en retazos de sueños, imágenes, música, pensamientos y sensaciones: una retahíla saturada de color, movimiento y sonido. La narración es más caótica que lineal, lo que nos evoca la forma en que recordamos. El posicionamiento es desde una subjetividad diferente a aquella de las otras dos películas, en el sentido de que hay un cierto distanciamiento del lugar desde el que se narra. El registro se aleja del realismo para indagar en una pulsión que remite más bien a la exploración del inconsciente.

Estos documentales contemporáneos hablan de la historia de Chile a partir de las experiencias personales de una generación de nuevos directores que tienen hoy entre treinta y cuarenta años. Los cineastas son hijos de padres que tuvieron una militancia de izquierda, característica que marcó el destino de sus familias ya sea por la muerte de uno o más de sus miembros (*Mi vida con Carlos*) o por la dispersión sufrida por el exilio y el desarraigo (*El edificio de los chilenos, El eco de las canciones*). Las tres películas no se centran en los hitos históricos, en el acontecimiento, sino que expresan la relación personal de los realizadores con los hechos. Si bien abordan temáticas políticas, lo hacen desde un posicionamiento donde coexisten voces disonantes y temporalidades complejas. Es un cine que no juzga sino que pone de relieve que los límites entre el bien y el mal son problemáticos, que el pasado no concluye y que la verdad no radica tanto en probar hechos sino en capturar el ánimo y el tenor de los afectos.

La narración es en primera persona y ahonda en historias, sentimientos y anécdotas individuales. Documentos como videos familiares en *súper 8*, *16 mm* y digital, fotografías, dibujos infantiles y cartas son el componente esencial de estas historias. Imágenes y objetos se constituyen en huellas visuales y construyen un relato que en algunos momentos se vuelve fragmentario por la diversidad de medios narrativos. El clásico concepto de material de archivo eclosiona en estas narrativas: los documentos no ilustran, sino que contribuyen a ampliar el sentido, a crear nuevas relaciones y conexiones y a materializar lo que es singular.

En 2011 publiqué para una revista francesa el artículo *Documentales sobre la memoria chilena: aproximaciones desde lo íntimo* (Bello, 2011a). Por ese entonces comenzaba a cursar el Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, pero aún no había logrado conectar mi proyecto de doctorado con mi recorrido previo centrado en el análisis del cine de la dictadura. Para escribir el artículo entrevisté a Antonia Rossi, la directora de *El eco de las canciones* (2010). De las tres películas que analicé, su relato era el que más me había interesado: por la libertad de experimentación, la mezcla de lenguajes y de voces y una apertura de la estructura narrativa que me intrigó.

Nos dimos cita en el Café Utopía del barrio Lastarria en Santiago y en esa conversación en que yo iba más bien a preguntarle acerca de sus referentes fílmicos para construir el relato, ella citó los estudios sobre cine de Deleuze, *La imagen-movimiento* (2012) y *La imagen-tiempo* (2010). Yo no había leído aún nada del autor, pero no me atreví a decírselo. En mi paso por Toulouse intenté varias veces comenzar *La imagen-tiempo,* pero me pareció demasiado abstracto y filosófico y finalmente lo dejé. Me sorprendió lo que me contaba Antonia ese día en el café. No entendía cómo había podido basarse en un filósofo para construir un relato tan sensorial y onírico. En la entrevista, Rossi explicó su vinculación con el autor:

> Leí mucho a Deleuze y me llamaba la atención la construcción de subjetividad que él hacía. Esta construcción múltiple, donde no existe un sujeto, y el tema de los sistemas de resistencia, que para mí es algo muy importante dentro de cualquier cosa que yo hago. Suena fuerte hablar de ignorancia, pero creo que a veces no hay un entendimiento de las nuevas formas de mostrar. O sea también esta cosa que tú dices, que no sea lineal, que la película te agarre y te remueva, para mí son construcciones mentales, formas de mirar el mundo, de entenderlo, y eso es muy político (Bello, 2011b).

La interpretación que Rossi hizo de Deleuze quedó resonando en mí y pensé que debía retomar esas lecturas. Ahora el autor es un pilar de esta investigación, especialmente su teoría sobre la imagen-tiempo en tanto creadora de pensamiento y memoria. Al comenzar a planificar mi proyecto de doctorado lo único que tenía claro es que quería trabajar con un grupo de jóvenes nacidos en democracia sobre la memoria de la dictadura militar chilena a través de la imagen. Este proceso coincidió con la inauguración del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago en 2010 y pensé que aquel lugar del recuerdo, en que se narran las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990, sería el contexto ideal para situar un encuentro pedagógico-investigativo.

Cuando empecé a documentarme acerca del origen y la evolución de los estudios sobre la memoria histórica -para definir desde dónde posicionarme- constaté que por muchas décadas el interés de la academia había estado centrado en la definición del concepto de memoria y en las maneras de poder diferenciar los estudios de la memoria de los estudios históricos.

No obstante, hacia finales del siglo XX los estudios sobre la memoria se fueron constituyendo como un área teórica con cierta independencia dentro de las ciencias sociales y han estado vinculados principalmente a algunos países que vivieron genocidios, guerras y dictaduras durante el siglo pasado como Francia (Primera y Segunda Guerra Mundial), Alemania, Israel y Estados Unidos (La Shoah), Sudáfrica (Apartheid), España y los países del Cono Sur (dictaduras) (Huyssen, 2003). Si

bien Huyssen realiza esta lista de países a modo de ejemplo, lo cierto es que los estudios de la memoria se han expandido hacia otras geografías como Camboya, Laos o Ruanda, y se han mezclado con otras áreas de interés como los *black studies* del mundo anglosajón que se centran en temáticas de esclavitud y segregación racial a lo largo de la historia.

Las ocho corrientes teóricas sobre la memoria que distinguí en mi indagación son las siguientes:

1. La teorización acerca del concepto de memoria:

¿Qué es la memoria? ¿Cuál es su relación con la historia? ¿Qué diferencia a la memoria individual de la memoria colectiva? ¿Cuál es la frontera entre recuerdo e imaginación histórica? (Bergson, 2012; Nietzsche, 2003; Halbwachs, 1997; Ricoeur, 2000; Said, 2000; LaCapra, 1996; Traverso, 2006)

2. Los espacios de memoria y los procesos nacionales de reparación:

¿Dónde recordamos? ¿Qué tipos de espacios de rememoración han creado las sociedades? ¿Qué discursos vehiculan estos lugares? (Nora, 1984; Young, 1993; Gillis, 1996) ¿Cómo han reparado simbólicamente los gobiernos democráticos a las víctimas y sus familias? ¿Cuál ha sido la actuación de la justicia? ¿Qué estrategias ha utilizado la sociedad para instaurar una memoria no-oficial? (Vinyes, 2011; Stern, 2006; Richard, 2001; Verdugo, 1990; Lessa, 2013)

3. Los testimonios de las víctimas:

¿Cómo vivieron las víctimas el cautiverio, la tortura, las desapariciones de sus familiares? ¿Cómo se articula el testimonio y cuáles son sus vacíos? (Agamben, 2003; Levi, 1997; Semprún, 1997; Agger y Buus Jensen, 1996; Felman & Laub, 1992)

4. La saturación de la memoria y del testimonio:

Críticas a las sociedades memorialísticas. ¿Puede un exceso de testimonios y memoria generar un efecto de anestesiamiento? ¿Son siempre pertinentes e incuestionables los testimonios de las víctimas? (Sarlo, 2005; Todorov 1995, 2009; Robin, 2003; Vinyes, 2011)

5. Los actos de memoria:

Los actos y trabajos de memoria (Bal, Crew & Spitzer 1999; Jelin 2002; LaCapra, 1996; Urry 1996) La memoria dilemática (Frenkel, 2007; Ellsworth 2005a); ¿Qué es la postmemoria? (Hirsch, 2012); Relaciones entre historia, experiencia e identidad (LaCapra, 2006).

6. Las pedagogías de la memoria:

¿Qué hay que enseñar a las nuevas generaciones sobre el pasado? (Dussel, Finocchio & Gojman, 2003) Desafíos y problemáticas de la transmisión de este tipo de contenidos educativos a niños y jóvenes (Carvalho, Lorenz, Marchesi & Mombello, 2004; Demasi, 2004) ¿Cómo se ha abordado en los diferentes países de América Latina a nivel curricular la enseñanza de la memoria? (Nader, 2010; Azúa, 2010; Magendzo, Toledo & Gazmuri, 2010; Trinidad, 2004; Debattista, 2004; Reyes, 2004; Ramírez, 2010) ¿Qué experiencias pedagógicas existen en torno a la enseñanza de la memoria a las nuevas generaciones en América Latina? (Seibert, Bronfman & Johnson, 2010) ¿Cómo abordar la pedagogía en memoriales, museos y centros de memoria? (Alegría, 2010; Raggio, 2011; Magendzo, Toledo & Veneros, 2009; Chyrikins, 2011) ¿Cuál es el valor pedagógico y cultural de pensar la memoria de manera abierta? (Ellsworth, 2005a)

7. Las relaciones entre arte y memoria:

¿Cómo se ha abordado la memoria desde el arte? ¿Cómo el arte produce memoria u olvido? (Bennett, 2005; Young, 2002) ¿En qué medida el arte permite transformar el trauma? (Pollock, 2013) Relaciones entre fotografía y memoria (Hirsch, 1999, 2012; Ewald, Hyde & Lord, 2012; Sontag, 2010) Las ficciones literarias sobre la memoria en América Latina (Avelar, 1999); Cine y dictadura (Ibáñez & Anania, 2010; Feld & Stites Mor, 2009) ¿Es posible recordar a través de la imagen? (Didi-Huberman, 2004)

8. Memoria, duración y cine:

¿A través de qué mecanismos el cine permite actualizar la memoria? ¿Qué relaciones se tejen entre imagen, tiempo y memoria? (Deleuze, 2010; Colman, 2011; Rushton, 2012; Rizzo, 2012)

De las ocho corrientes teóricas principales dentro del campo de los estudios de la memoria que distinguí, profundicé en aquellas que localizan en un lugar central al espectador, al sujeto que ve y conoce sobre el pasado, y en aquellas que se centran en la imagen, en cuanto creadora de memoria(s). Durante la construcción del posicionamiento filosófico, la metodología y el método de trabajo con los jóvenes transité desde la memoria entendida como un concepto ¿qué es la memoria? a la memoria como relación ¿cómo podemos generar un encuentro para reactivar y actualizar nuestro vínculo con el pasado?. Esto deriva del ejercicio de pensar ¿quiénes recuerdan? ¿cómo recuerdan? ¿qué recuerdan y con quiénes? pero implica también demandarse ¿cuál es el rol de las imágenes dentro de este proceso? y ¿en qué medida la creación de un cierto tipo de imágenes permite actualizar los conocimientos y la experiencia acerca del pasado histórico?

Las ideas de Deleuze (2010) sobre la memoria, el tiempo y el cine desarrolladas en *La imagen-tiempo* -mencionadas por Rossi en nuestra entrevista- comenzaron a articularse como uno de los ejes teóricos de la investigación. El autor desarrolla una filosofía del cine que se ha sustentado por sí misma y que ha sido muy influyente en el campo de la teoría de la imagen. Deleuze recupera los planteamientos acerca de la memoria desarrollados por el filósofo Bergson a finales del siglo XIX para fundamentar su investigación acerca de cómo el cine es capaz de generar pensamiento y relaciones espacio-temporales que le son propias.

Bergson (2012) en *Matière et mémoire* fue uno de los primeros pensadores en proponer una teoría sobre la memoria que conectara elementos filosóficos y psicológicos para indagar acerca de las maneras en que los sujetos recuerdan. Bergson no se interesaba por los vínculos entre memoria e historia sino por la cualidad subjetiva de la conciencia y del recuerdo. Un siglo más tarde Deleuze retomaría las teorías bergsonianas para fundamentar sus planteamientos sobre el cine. Bergson aspiraba a superar el dualismo existente entre representación y materia que prevalecía en el pensamiento de su época con respecto a la percepción. Las nociones no-representacionales de la imagen abordadas luego por Deleuze tienen su base en este origen teórico.

Deleuze (2010) señala que una de las máximas transformaciones teóricas introducidas por Bergson es su postura de que "el cerebro no era más que una desviación, un vacío, nada más que vacío, entre una excitación y una respuesta" (p. 278). Lo que es fundamental dentro del pensamiento de Bergson es la actualidad y la virtualidad de la percepción. Deleuze retoma esta idea para asegurar que: "todo momento de nuestra vida ofrece, pues, estos dos aspectos: es actual y virtual, percepción de un lado y recuerdo del otro" (p. 11). Deleuze explica que la memoria funcionaría como una especie de membrana que hace presentes entre sí el afuera y el adentro:

> Pues la memoria ya no es ciertamente la facultad de tener recuerdos: ella es la membrana que, de los modos más diversos (continuidad, pero también discontinuidad, envoltura, etc.), hace corresponder las capas del pasado y los estratos de realidad, unas emanando de un adentro siempre ya ahí, los otros adviniendo de un afuera siempre venidero, ambos socavando un presente que no es más que un encuentro (p. 227).

Es esta cualidad de actual y virtual de nuestra percepción la que nos permite conectar los afueras y los adentros, así como las diferentes temporalidades. Para Deleuze (2010), la imagen virtual o recuerdo puro no es un estado psicológico, sino que existe fuera de la conciencia, en el tiempo:

> Si preguntamos "dónde" va a buscar la conciencia estas imágenes-recuerdo, estas imágenes-sueño o ensoñación que ella evoca según sus estados, nos vemos devueltos a las puras imágenes virtuales de las que aquéllas no son sino modos o grados de actualización (p. 112).

Deleuze (2010) analiza la obra del director francés Alain Resnais y lo describe como el cineasta de la memoria por excelencia porque hace cohabitar de manera compleja el presente y el pasado dentro de sus filmes a través de una membrana polarizada "que no cesa de poner en comunicación o de intercambiar afueras y adentros relativos" (p. 274). Para Deleuze “no hay presente que no esté poblado por un pasado y un futuro, no hay un pasado que no se reduzca a un antiguo presente, no hay un futuro que no consista en un presente por venir” (p. 60).

Basado en Bergson, el autor argumenta que nunca hay que perder de vista que el tiempo no es lineal, sino que siempre se generan solapamientos, relaciones y actualizaciones entre las diferentes temporalidades de la experiencia. El autor analiza cómo en ciertos filmes donde hay un tratamiento complejo del tiempo -como los de Resnais- emerge la *imagen-tiempo*, que tiende a difuminar los límites entre lo subjetivo y lo objetivo, otorgando un mayor valor narrativo a la descripción visual que a las acciones:

> Se cae en un principio de indeterminabilidad, de indiscernibilidad; ya no se sabe qué es lo imaginario o lo real, lo físico o lo mental en la situación, no porque se los confunda sino porque este saber falta y ni siquiera cabe demandarlo (p. 19).

El video *Genocide Project* (2014) de Eduardo Gómez que comentamos con Jordi en el museo, así como las películas que habían servido como "llamado" para mi acercamiento a las temáticas relativas a la dictadura tenían la particularidad de que concebían al tiempo como algo complejo. No sólo ofrecían respuestas sobre una temática, sino que planteaban nuevas preguntas. Algo ocurría en el espacio intermedio situado entre el filme y el espectador que hacía que éste se removiera, que actualizara sus percepciones sobre un hecho, y que adquiriese un rol más activo dentro del proceso de visionado.

Lo que me había ocurrido al confrontarme a *El eco de las canciones* (2010), la película de Antonia Rossi, tenía que ver con la potencialidad expresiva de la imagen, con su facultad para crear realidades complejas y ambiguas a la vez. El pensamiento vehiculado por la cámara en este filme no tenía comparación con una narración lineal e historicista. La comunicación que ocurría a partir de este relato era tangible y efímera a la vez. Y estaba relacionada con una construcción de la realidad hecha a partir de un montaje específico, el lenguaje fílmico relacionaba las imágenes con las palabras de una manera particular y la subjetividad iba más allá de el punto de vista de una realizadora. El cine

tenía aquí la facultad de construir una subjetividad propia. Rossi habla de "construcciones mentales" y "formas de mirar el mundo" que son particulares, donde no existe un único sujeto, sino una multiplicidad de subjetividades que se conectan en un relato.

Crear un espacio para ver y hacer imágenes con los jóvenes en el museo tenía que ver con indagar en la experiencia del presente de los jóvenes en este espacio para crear relatos que conectaran tiempos y subjetividades de manera dinámica. El presente de este encuentro tendría la potencialidad de generar múltiples conexiones y derivas temáticas. A partir de una exploración de los tránsitos de los participantes por las narrativas de la exposición, necesariamente se producirían conexiones con otros relatos sobre el pasado, con imágenes de su cultura visual, con experiencias familiares. Es así como el presente se volvería complejo, como una gran red de relaciones de imágenes y conceptos vinculados a experiencias propias y de otros, a imágenes virtuales y actuales.

La figura de la membrana que describe Deleuze es útil para imaginar los encuentros, desplazamientos y fracturas que se irían produciendo en el encuentro. La membrana sería este punto de contacto e intercambio entre las imágenes virtuales del pasado y los estratos de realidad del presente al entrar los participantes en relación con la cultura material del museo e ir compartiendo su experiencia con el grupo. El concepto de *actualización* permite reforzar la idea de la memoria como un encuentro productivo. El trabajo pedagógico e investigativo en el museo para mí sólo tenía sentido si permitía pensar e imaginar las narrativas sobre la dictadura desde visiones fluctuantes, en tensión, en movimiento. A través de este enfoque se podrían superar los límites meramente ideológicos y las opiniones basadas en lugares comunes para desarrollar un pensamiento nuevo, de manera colaborativa.

Primera Parte: Perspectiva teórica

CAPÍTULO I

Marco teórico: Imagen deleuziana, pedagogías de la imagen y espacios transaccionales



Figura 3: Cartografía realizada durante el trabajo de campo con los jóvenes. Imagen de la documentación visual de la investigación.

El marco teórico de esta tesis se construye a partir de la necesidad de definir un trabajo pedagógico e investigativo en torno a la memoria con jóvenes situado en el presente. El punto de partida para la planificación de la investigación ha sido un posicionamiento teórico que concibe a la memoria no como un concepto o una acumulación de datos y lecturas sobre el pasado, sino como un acto situado en el presente encarnado en sujetos corporeizados.

Para Deleuze (2010) la memoria puede ser entendida como una conducta, propone que "sólo en el presente nos construimos una memoria, y lo hacemos para servirnos de ella en el futuro, cuando el presente sea pasado" (p. 77). La membrana que hace corresponder los tiempos y los estratos de realidad actuales y virtuales se sitúa siempre en el presente de un encuentro. Bal (Bal, Crew & Spitzer, 1999) señala que la memorialización cultural debe ser entendida como actividades que ocurren en el presente en las cuales el pasado es constantemente modificado y re-escrito, y que estos actos sobre el pasado inscritos en el presente están a su vez dando forma al futuro. Enfatiza la dimensión activa y performativa de estos actos de memoria: “la memoria cultural no es simplemente algo de lo que uno es portador, sino algo que uno actúa” (p. vi). En este sentido, para la autora la memoria debiera ser vista como activa y no puede ser relegada a un ámbito meramente individual:

> La necesidad de que haya una segunda persona que actúe como testigo de un pasado doloroso y evasivo confirma que la memoria no puede ser confinada a la psique individual, sino que se constituye en la cultura donde vive el sujeto traumatizado (p. x).

La noción de "actos de memoria" dialoga con el posicionamiento de Jelin (2002) quien entiende la memoria como un quehacer transformador:

> ¿Por qué hablar de la memoria como trabajo? El trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica 'trabajo' es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (p. 14).

En la misma línea de pensamiento, Urry (1996) propone que en materia de memoria es necesario ir hacia el estudio de las prácticas, hacia la indagación de los mecanismos precisos a través de los cuales ocurren los procesos de rememoración en distintas sociedades, enfatizando la necesidad de centrarse en situaciones concretas que superen los enfoques ideológicos. Para ello invita a los investigadores a poner el énfasis en cómo ocurre el proceso del recuerdo en contextos de aprendizaje específicos, no sólo a nivel de las ideas, sino también de los cuerpos, no sólo en términos

ideológicos, sino también de las prácticas, no sólo a partir de imágenes, sino de sujetos inmersos en una relación en devenir.

Las ideas de Deleuze (2010), Bal (Bal et al., 1999), Jelin (2002) y Urry (1996) acerca de una concepción activa, intersubjetiva y transformadora de la memoria me sirvieron como base para pensar la investigación como un proceso situado en el presente que explora el pasado para conocerlo, pero también para volver a narrarlo y reconfigurarlo. La investigación fue concebida como una manera de procesar con un grupo de jóvenes -a través de la pedagogía en torno a la imagen- la herencia traumática de la dictadura.

El modelo conceptual para la tesis derivado de una concepción activa de la memoria situada en el presente se articula en torno a tres ideas principales: una noción deleuziana de la imagen basada en la imagen-tiempo; una pedagogía crítica y dilemática de la imagen y un concepto transaccional de la pedagogía basado en la colaboración con jóvenes.

Hacia una concepción deleuziana de imagen

La imagen ha sido central en las diferentes etapas de esta investigación. Fue un llamado para acercarme al tema de la memoria de la dictadura chilena y para pensar en una investigación donde el ver y hacer imágenes permitiera el acceso de un grupo de jóvenes al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile. La noción de imagen que ha guiado filosófica y epistemológicamente este trabajo es aquella desarrollada por Deleuze (2010) basándose en la imagen cinematográfica.

A través de las lecturas y de la construcción y el desarrollo del proceso de investigación fui transitando desde una comprensión más representacional de la imagen hacia una visión no representacional de ésta. De entenderla inicialmente como algo que pretende dar cuenta de una realidad, luego cobraría fuerza la idea de la imagen como una realidad en sí misma, como algo que crea pensamiento, que remueve al que mira y que provoca cambios. He desglosado las cinco características que definen la esencia de la imagen deleuziana.

1. **La imagen no es una representación:**

Lo fundamental en el concepto de imagen desarrollado por Deleuze (2010, 2012) es que para él ésta no es una imitación o una mímesis de otra cosa. Propone que el cine construye unidades y operaciones con significado propio. Deleuze se distancia del cine narrativo clásico y aboga por un

cine que cree imágenes abiertas, donde se invente una nueva relación de las cosas a través de un "ir y venir entre la palabra y la imagen" (p. 326).

Rushton (2012) profundiza en la cualidad no representacional de la imagen deleuziana: "una imagen no es una representación o una copia secundaria de algo" (p. 3). El autor sostiene que en sus estudios sobre cine, *La imagen-movimiento* (2012) y *La imagen-tiempo* (2010), Deleuze hace los análisis de las películas en términos de las imágenes que los filmes han creado y no en relación a lo que estas imágenes representan. Dice que su esfuerzo está centrado en responder preguntas como "¿Qué ha hecho el cine? ¿Qué puede hacer el cine? o ¿En qué podría convertirse el cine?" (p. 1). Deleuze (2010, 2012) se refiere entonces a lo que estas imágenes producen en el que las mira, cómo afectan su manera de percibir y aprehender las cosas y de qué otras maneras podrían afectarlo. La imagen es siempre una realidad, pero también una posibilidad de ser otra cosa. Existe, por lo tanto, una apertura hacia el futuro.

Al mismo tiempo que niega su finalidad mimética, Deleuze (2010, 2012) intenta clasificar las imágenes y sus signos para entender qué tipo de pensamiento crean diferentes películas. Pero tal como señala Colman (2011) "no busca dar cuenta de la imagen en base a 'codificaciones' o 'semejanzas'" (p. 103) sino a través de la imagen entendida como un proceso. "El recuento de Deleuze describe la constitución política de una imagen, la ontología de una imagen, y cómo, después de mirar repetidamente una imagen, el participante nota que nunca es la misma" (p. 103). En este sentido, Colman nos propone ver los análisis de Deleuze como una filosofía de la imagen centrada en el devenir-imagen, en la imagen en cuanto proceso, como algo que se reconfigura constantemente.

2. La imagen genera pensamiento:

Deleuze (2010) no busca hacer una definición acabada del concepto de imagen. Para él la pregunta central no sería ¿qué es la imagen? sino ¿qué hace una imagen? Para el autor un concepto -como el de imagen- está basado en la multiplicidad y por lo tanto no debe entenderse como un sistema cerrado. Deleuze & Guattari (2011) postulan lo siguiente:

> Encontramos por doquier el mismo estatuto pedagógico del concepto: una *multiplicidad*, una superficie o un volumen absolutos, autorreferentes, compuestos por un número determinado de variaciones intensivas inseparables que siguen un orden de proximidad, y

> recorridos por un punto en estado de sobrevuelo. El concepto es el perímetro, la configuración, la constelación de un acontecimiento futuro (p. 37).

El concepto de imagen es múltiple, tiene una historia y Deleuze (2010, 2012) pretende delinear el perímetro del tipo de pensamiento que generan ciertas películas a través de las imágenes que crean. Lo que le interesa al autor es lo que estas imágenes hacen, lo que son capaces de provocar, cómo nos invitan a pensar de una manera diferente. Dice Deleuze (2010) que "la esencia del cine, que no es la generalidad de los films, tiene por objetivo más elevado el pensamiento, nada más que el pensamiento y su funcionamiento" (p. 225). Y es que el cine tiene para él la facultad de transformar algo que sólo era posibilidad en potencia.

Rizzo (2012) explica que en términos deleuzianos, "una película no representa un tipo de pensamiento: un filme articula un tipo de pensamiento" (p. 159). Las imágenes generan conexiones, activan pensamiento y cambian nuestras maneras de ver el mundo y de interactuar con él. En definitiva, las imágenes contribuyen a crear el mundo. Propone Deleuze (2010) que "la imagen cinematográfica debe tener un efecto de choque sobre el pensamiento, y forzar el pensamiento a pensarse él mismo y a pensar el todo" (p. 212).

Deleuze (2010) insiste en que el mundo no es algo externo que está esperando ser representado. No podemos separar el pensamiento de la vida, o el acto de pensar el mundo del mundo en sí mismo. Como cualquier otra forma de vida, el pensamiento crea sus propios mundos. Siguiendo al autor, al preguntarnos cómo funcionan las imágenes, no debiera interesarnos saber en qué medida son parecidas o verosímiles en relación a un mundo exterior. Rushton (2012) destaca que lo que importa es "el tipo de cosas que el cine es capaz de hacer, qué tipo de significados y sensaciones y efectos puede erigir" (p. 2). Si bien Deleuze desarrolla su teoría filosófica en torno a la imagen a partir del cine, sus ideas serán aplicadas en esta investigación a la imagen fija. De esta manera, se podrá repensar el rol de la fotografía y de las narrativas visuales en los procesos de memoria.

3. La subjetividad es un elemento de la imagen:

Para Deleuze (2010) el espectador y la imagen no son elementos que se excluyen. La subjetividad es un componente de la imagen. La descripción visual puede tener tanta fuerza que termine creando lo real y afectando al sujeto. Se podría decir que hay una intersección entre las imágenes y nuestra percepción de ellas. Tal como señala Colebrook (2002) "no comenzamos como sujetos que luego tenemos que conocer un mundo; hay experiencia y de esa experiencia formamos

una imagen de nosotros mismos como sujetos diferenciados" (p. 74). Colman (2011) sostiene que este acercamiento a la subjetividad se desmarca de las visiones fenomenológicas de la percepción, acerca de cómo damos sentido en los actos de ver. Dice la autora:

> En vez de seguir la posición fenomenológica (como Merleau-Ponty o Husserl) de que tenemos conciencia de algo, Deleuze sigue la posición de Bergson, que es radicalmente opuesta a la fenomenología, y que 'me' describe como un elemento de la imagen (p. 78).

Para Deleuze (2010, 2012) la cámara tiene muchas funciones y son sus modos de ver los que construyen realidades. La conciencia cinematográfica no es el espectador o el protagonista: es la cámara. Dice Colman (2011) acerca de Deleuze (2010, 2012) que la cámara genera un modo particular de ver y que las imágenes que crea son luminosas en sí mismas, a "diferencia de un sentido fenomenológico donde se siente la iluminación de algo" (p. 76). En la misma línea de pensamiento, Rushton (2012) señala que las personas "no debieran creer que los pensamientos son de ellos, que de alguna manera poseen sus pensamientos y que estos sólo ocurren porque ellos los tienen" (p. 9). Siguiendo la lógica de Deleuze (2010, 2012), Rushton explica que los pensamientos no se originan en nuestro interior, en nuestra mente, sino que "son producto de las sensaciones, los objetos y los eventos con los que entramos en contacto" (p. 11).

Nos somos el origen de las imágenes sino que nuestra subjetividad es parte de ellas. Para Rushton (2012), "lo que podemos llamar imágenes ocurre como una combinación de las cosas y nuestra capacidad de comprensión de éstas" (p. 11). Lo que es relevante de esta relación entre subjetividad e imagen es que la imagen es capaz de provocarnos cosas que no esperábamos, que no conocíamos. La imagen puede tomarnos por asalto y hacernos ver el mundo -y a nosotros mismos- de nuevas maneras. Para Rushton (2012), "cuando miramos una película, somos capaces de encontrarnos con cosas con las que nunca nos habíamos encontrado antes. En otras palabras, en el cine somos capaces de encontrarnos con lo que es genuinamente nuevo" (p. 11).

4. La imagen provoca conexiones afectivas:

La imagen tiene la facultad de generar pensamiento a partir de conexiones que no son necesariamente racionales sino que están vinculadas con los afectos. Deleuze (2010) propone que la imagen genera conexiones afectivas. Para el autor los afectos se diferencian de las emociones y de los sentimientos. Deleuze & Guattari (2011) señalan que el afecto "no es el paso de un estado vivido

a otro, sino el devenir no humano del hombre" (p. 174). Para ellos "los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos" (p. 165). Es así como los afectos son experiencias no-conscientes de intensidad y son algo que precede a la voluntad. Por lo tanto, no están ligados a las biografías, a las identidades de las personas o a las subjetividades, sino que son impersonales, son fuerzas que emergen ante ciertos estímulos.

Para Colebrook (2002) los afectos "son experiencias sensibles en su *singularidad*, liberadas de los sistemas de representación organizados" (p. 3). Deleuze (2010) sostiene que el cine tiene la capacidad de crear afectos que son impersonales, que contienen y desbordan elementos de las subjetividades en juego. Para Colebrook (2002) esta creación de afectos impersonales:

> Permite que el arte diseccione el orden de la experiencia cotidiana. El afecto, tal como es presentado en el arte, interrumpe los vínculos cotidianos y obstinados que hacemos entre las palabras y la experiencia (...) El arte no es acerca de la representación, los conceptos o el juicio; el arte es el poder de pensar en términos que no son tan cognitivos o intelectuales, sino afectivos (tiene que ver con el sentimiento y la experiencia sensible) (p. 3).

Rizzo (2012) señala que el cine, a través de las interacciones afectivas que producen sus imágenes, genera sensaciones y devenires. Y explica que desde Deleuze, la experiencia de ver una película no debe pensarse como algo que se basa en los procesos de identificación: "No es que los asuntos de identificación se abandonen por completo; más bien son re-aproximados desde la idea de las conexiones afectivas entre el filme y el que lo ve" (p. 7).

Gregg & Seigworth (2010) explican que no existe un estado puro o un estado original para el afecto: "El afecto surge en lo que está *in-between*, en las capacidades para actuar y ser actuado" (p. 1). Lo encontramos en las intensidades que pasan de cuerpo a cuerpo (cuerpos humanos, no-humanos, partes de cuerpo, etc.). Son fuerzas vitales que nos pueden conducir hacia el movimiento y el pensamiento. Los afectos también renuevan un interés hacia lo corporal. Pensar en términos afectivos significa prestar atención al rol de nuestro cuerpo cuando nos exponemos a las imágenes. Rizzo (2012) explica que "los afectos provocan cambios desde un estado corporal hacia otro y nos hacen conscientes del aspecto temporal del cuerpo" (p. 15). El afecto no es algo que podamos filtrar, es algo que nos sucede y nos permea. Colebrook (2002) postula que "el afecto es intensivo porque nos ocurre, nos atraviesa; no se puede objetivar ni cuantificar como una cosa que percibimos y de la que somos conscientes" (p. 39). La autora destaca que, según Deleuze (2010), uno de los méritos de

la imagen cinematográfica es que "produce nuevas posibilidades para el ojo humano y la percepción; crea nuevos afectos" (p. 53).

5. La imagen puede crear sistemas abiertos:

La última característica que quisiera destacar acerca de las cualidades de la imagen para Deleuze (2010, 2012), es la facultad que ésta tiene para crear sistemas de pensamiento que son abiertos. Sin embargo, hay que enfatizar que no todas las imágenes lo hacen. De hecho el problema es que siempre se corre el riesgo de que las imágenes refuercen ciertos tópicos, opiniones o lugares comunes:

> Por un lado la imagen no cesa de caer en el estado de tópico; porque se inserta en encadenamientos sensoriomotores, porque ella misma organiza o induce estos encadenamientos, porque nunca percibimos todo lo que hay en la imagen, porque ella está hecha para eso (para que no percibamos todo, para que el tópico nos oculte la imagen) (Deleuze, 2010: 36).

Colman (2011) sostiene que la metodología de Deleuze en sus estudios sobre cine muestra cómo funciona o podría funcionar un sistema abierto, pero que también "describe cómo hay muchas películas que sucumben y terminan siendo sistemas cerrados que reproducen clichés e imágenes estáticas" (p. 18). Si bien la imagen tiene una cierta tendencia a reproducir estereotipos, su potencialidad radica en producir transformaciones, y es a eso a lo que hay que apostar. Para la autora, en un sistema visual abierto, los conceptos se relacionan con circunstancias más que con esencias: "es un sistema basado en un proceso de construcción de conceptos, un proceso de final abierto" (p. 22).

Deleuze (2010) enfatiza que en ocasiones es necesario agregar elementos a la imagen y otras veces hay que enrarecerla para darle mayor riqueza:

> A veces se necesita restaurar las partes perdidas, reencontrar todo lo que no se ve en la imagen, todo lo que se sustrajo de ella para hacerla "interesante". Pero a veces, por el contrario, hay que hacer agujeros, introducir vacíos y espacios blancos, rarificar la imagen, suprimirle muchas cosas que se le habían añadido para hacernos creer que se veía todo. Hay que dividir o hacer el vacío para reencontrar lo entero (p. 37).

Colman (2011) analiza los conceptos sobre el cine de Deleuze (2010) y explica que para él, "los medios basados en imágenes son capaces de actualizar las cosas a través de su circuito relacional de imágenes y de producir nuevas cosas autónomas a través de este circuito" (p. 148). Para crear un sistema abierto hay que buscar maneras de narrar que desafíen las formas convencionales, que creen relaciones complejas del tiempo al interior de la imagen, que no juzguen, que sean actualizables, que den cabida a lo ambiguo, que muestren lo conocido y lo desconocido desde perspectivas novedosas.

De la imagen-tiempo a la imagen-potencia

El concepto de *imagen-tiempo* ha sido acuñado por Deleuze (2010) para ahondar en las relaciones entre imagen, tiempo y memoria en el cine. El autor sostiene que las imágenes -a través de diferentes estrategias expresivas y narrativas- pueden dar cuenta de la complejidad y de la indiscernibilidad de las relaciones temporales de una historia o de una situación. Para Deleuze, la imagen-tiempo permite que el antes y el después no sean entendidos necesariamente como momentos sucesivos en el curso del tiempo sino como "las dos caras de una potencia, o el paso de la potencia a una potencia superior" (pp. 364, 365).

La *imagen-movimiento* (Deleuze, 2012) en cambio, se fundamentaba en la subordinación del tiempo al movimiento. La narración era aquí por lo general lineal, cronológica y se construía desde una lógica argumentativa. Con la imagen-tiempo se invierte esta subordinación y se puede acceder a una presentación directa del tiempo. La descripción visual nos permite acceder a una temporalidad compleja. No importa si la enunciación es subjetiva u objetiva, tampoco se buscan construir límites entre lo verdadero o lo falso, puesto que la imagen-tiempo no tiene una pretensión de verdad. Está mucho más basada en las sensaciones y en los afectos que en lo psicológico o en lo racional. Las características básicas de la imagen-tiempo descritas por Deleuze (2010) son las siguientes:

- Hace cohabitar los tiempos porque se basa en la idea de que el presente está poblado por el pasado y el futuro, que el pasado es un antiguo presente y el futuro un presente que vendrá.
- Difumina los límites entre lo subjetivo y lo objetivo.
- Las acciones son menos importantes que la descripción visual.
- Se resiste a la linealidad narrativa y a la argumentación lógica.

- Rompe las barreras entre lo imaginario y lo real, entre lo verdadero y lo falso.

Para el autor, la imagen-tiempo viene a instaurar, en definitiva, un nuevo régimen de la imagen, donde tiene cabida tanto lo falso como lo verdadero y donde es posible acceder de manera directa al tiempo:

> Esto es lo esencial: la manera en que el nuevo régimen de la imagen (la imagen-tiempo directa) opera con descripciones ópticas y sonoras puras, cristalinas, y con narracio-narraciones falsificantes, puramente crónicas. A un mismo tiempo la descripción deja de presuponer una realidad y la narración de remitir a una forma de lo verdadero (Deleuze, 2010: 182).

Para esta investigación es fundamental la vinculación que hace Deleuze (2010) del cine con la política. Para él no se trata de que el cine se vuelque hacia la política para representar un período histórico o un conflicto. Lo que ocurre es que a través de lo que llama la *conciencia cinematográfica* se reinventan y repolitizan los eventos y los objetos. El cine puede de esta manera modificar y actualizar los mitos. La finalidad del cine político no es reafirmar las verdades existentes, sino todo lo contrario, volver a construirlas, mover los límites y de esta manera "poner en trance, poner en crisis" (p. 290) las representaciones dominantes.

La teoría de la imagen-tiempo que Deleuze desarrolla a partir del cine será volcada en esta investigación hacia el estudio de las imágenes del museo. Además de analizar desde esta óptica la exposición permanente, se indagará en la posibilidad de crear nuevas imágenes que extiendan los límites de los discursos hegemónicos de la institución. ¿Qué tipos de imágenes son las que efectivamente actualizan las relaciones entre presente y pasado? ¿Cómo son las imágenes que crean conexiones rizomáticas en el territorio de la memoria? ¿Qué concepción del tiempo prima en las imágenes sobre la dictadura chilena? Al pensar en mi experiencia en cuanto espectadora de imágenes sobre los eventos traumáticos del pasado chileno a través del cine y de los medios de comunicación de masas, puedo concluir que no todas las imágenes nos permiten conocer y comprender la historia de la misma manera.

Se da la paradoja de que las imágenes mediáticas construidas para comunicar e informar a los espectadores son por lo general las que menos herramientas interpretativas otorgan para comprender la complejidad del trauma, las desapariciones, la muerte y todo lo que implica un evento político de la magnitud de una dictadura militar. Didi-Huberman (2011) ha planteado que las

imágenes realmente relevantes son las que "surgen" delante nuestro y nos dejan en un estado de sorpresa total, porque son esas las imágenes que cuestionan nuestros saberes. Para el autor, las imágenes mediáticas o imágenes comunicativas tienen el problema de que piden ser vistas y conocidas, pero en tanto mediáticas, son dadas a conocer de una manera que no "surgen", sino que más bien son bombardeadas:

> Lo que surge realmente me confronta, mientras que las imágenes mediáticas tienen casi siempre el aspecto de venir desde arriba, como de ser lanzadas por nuestros satélites de telecomunicaciones o nuestras instituciones de poder (p. 85).

Esta "confrontación" y este "surgimiento" se vinculan con la noción de crisis acuñada por Deleuze (2010) para referirse al cine político. Sin embargo, las pedagogías de la memoria y los procesos sociales del recuerdo están basados sobre todo en imágenes que han sido recuperadas de reconstrucciones históricas objetivistas y espectacularizantes, hechas por los medios de comunicación masivos dominantes.

El uso irreflexivo de estas imágenes comunicativas y mediáticas ha conducido a una cierta indiferencia o "anestesiamiento del *shock*" (Frenkel, 2007) por parte de las audiencias. Para Frenkel, cuando el dolor se transforma en espectáculo, la comunicación ya no es efectiva. Por lo tanto, se pregunta: "¿Cómo sería posible, ya sea a un nivel individual o institucional, ir más allá de las narrativas de las víctimas o de un posicionamiento basado en la culpa?" (p. 121). Propone que la solución es la creación de relatos museísticos basados en las incertezas, en la apertura narrativa y en lo dilemático. Lo cual, según ella, no es fácil de lograr puesto que la cultura museística no suele construir este tipo de narrativas.

En el caso chileno, las imágenes comunicativas sobre la memoria, incluso aquellas utilizadas por los organismos en pro de los derechos humanos, se han basado en una lógica documental y aspiran a ser testimonios verdaderos, a probar las certezas. Algunas imágenes documentales se han convertido verdaderos monumentos de la memoria y han sido replicadas por todo tipo de medios de comunicación masivos: periódicos, revistas, afiches, panfletos, sitios web, redes sociales, televisión y cine. Su utilización desmesurada ha provocado una cierta indiferencia y des-información por parte de los receptores. Si vemos siempre lo mismo terminamos por no verlo.

Basada en la crítica de Didi-Huberman (2011) a la imagen comunicativa he decidido acuñar el término de *imagen-monumento* para referirme al uso desmedido de ciertas imágenes documentales para informar acerca de la memoria de la dictadura. Un ejemplo son las fotografías y videos sobre el bombardeo del Palacio de La Moneda del 11 de septiembre de 1973. En 2003, para la

conmemoración de los 30 años del golpe fuimos expuestos a una saturación de este tipo de imágenes. Eltit (2009), en aquella ocasión, escribió un artículo donde critica lo que ella llama las imágenes de la "des-memoria". Acerca de las tomas de La Moneda en llamas, mostradas hasta el cansancio por la televisión abierta, dice:

> Resulta impresionante constatar el violento embate de las llamas a través de los poderosos bloques de cemento. Se repite. Se repite incesantemente (…) Unas imágenes que parecen -¿cómo expresarlo?- ligeramente sobresaturadas. Excedidas. Desenfocadas (p. 26).



Figura 4: Bombardeo de La Moneda (1973) Imagen recuperada de www.elclarin.cl.

En la misma línea de pensamiento crítico acerca del tipo de imágenes públicas que se han difundido sobre la memoria de la dictadura chilena, Richard (2001) ha alertado sobre el riesgo de la indiferencia ante la presencia de los retratos de los detenidos desaparecidos en la esfera pública y mediática, cuya estética desactualizada ha impedido la comprensión y la actualización de su sentido:

> Hoy, los retratos de los detenidos-desaparecidos ya no combinan con nada en medio de una festividad televisiva cuyo registro de estatización publicitaria sólo demanda presencias lisas, sin estigma de deterioro. Estos retratos fijos, congelados en la paradoja de su detención en el presente continuo de la muerte en suspenso, desentonan con la velocidad cambiante del flujo televisivo y sus borrados electrónicos. Es como si la tecnicidad pobre del retrato en blanco y negro estuviera delatando, frente a la contemporaneidad mediática, el pretérito visual de una avergonzante incompetencia de lenguaje que termina así de inactualizar su drama (p. 69).



Figura 5: Mireya García, ex vicepresidenta de la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos. Imagen recuperada de www.chileddhh.blogspot.com.

Estas imágenes, que han sido pensadas para comunicar, se han agotado tras su uso excesivo. Tal y como dice Richard, "inactualizan un drama", es decir, no permiten actualizar ninguna información y dejan al pasado condenado a su condición de pasado. Al ser parte del discurso mediático han tenido la pretensión de ser objetivas, de explicar y mostrar la esencia de un hito histórico. Pero finalmente repiten episodios históricos descontextualizados, por lo que acaban transformándose en lo que he llamado imágenes-monumento: imágenes intocables, incuestionables, universalizantes, estáticas, miméticas y previsibles que nos llegan desde arriba, una y otra vez, sin permitir conexiones o aperturas del relato histórico.

Rancière (2008) tiene una visión crítica ante las imágenes de la violencia en pantalla, pero destaca que la banalización del horror no viene por una saturación de imágenes sino por la cosificación de las víctimas:

> No vemos demasiados cuerpos sufriendo en la pantalla, sino que vemos demasiados cuerpos sin nombre, demasiados cuerpos incapaces de devolvernos la mirada que les dirigimos, cuerpos que son el objeto de un habla sin tener ellos mismos la palabra (p. 100).

Desde el campo de estudio de la imagen documental en el cine, Min-ha (1993) ha cuestionado la sobrevaloración de "lo documental", que según ella se termina equiparando con la

noción de realidad. Lo real se convierte en el "referente básico, puro, concreto, fijo, visible, demasiado visible" (p. 94) y agrega que el resultado es "la elaboración de una estética de la objetividad y el desarrollo de amplias tecnologías de la verdad capaces de promover lo que está bien y lo que está mal en el mundo" (p. 94).

Steyerl (2013), quien ha analizado los usos y abusos de la imagen documental, sostiene que pese a sus falencias, ésta cumple una función social importante en nuestra época porque designa un sitio de comunicación común: "En una era de globalización, donde las formas tradicionales de lo social están destruidas y los lenguajes nacionales han sido reducidos a idiomas locales, éstas ofrecen orientación en un mundo siempre en expansión" (p. 146).

Lo que propone Steyerl (2008) para salir de los usos tradicionales de la imagen documental, es que hay que repensar la utilización de este tipo de imágenes desde una visión política y ética. La autora se pregunta cómo se puede recuperar una distancia documental que libere la mirada sobre el mundo. Sugiere que el punto de mira sólo puede ser modificado desde una perspectiva temporal:

> Sólo desde la perspectiva del futuro podemos conseguir una distancia crítica (…) En este sentido, el documentalismo crítico no debe mostrar lo que está disponible, su incrustación en esta condición que llamamos realidad. Desde esta perspectiva una imagen es realmente documental cuando muestra lo que aún no existe y que tal vez puede venir (p. 16).

A partir de la visión de Steyerl (2008, 2013) quisiera subrayar la necesidad de empezar a pensar las imágenes para hacer memoria como imágenes que tal vez no existen pero que pueden llegar a existir. Imágenes virtuales que se convierten en actuales y que permiten pensar lo nuevo. Imágenes que conectan distintas temporalidades y que son imaginadas desde un posicionamiento crítico y político, tanto por parte de los sujetos que las crean, como de quienes las miran.

Ya sea que estén ligadas a una estética documental o a otras tradiciones más vinculadas a la ficción o a las artes visuales, ya sean imágenes fijas o en movimiento, las imágenes de la memoria debieran pensarse como una potencia. Potencia que, desde una visión deleuziana, se relaciona con la capacidad y el rango existencial de los sujetos. Deleuze (2010) plantea que la "potencia" tiene que ver con "el poder de afectar y de ser afectado" (p. 188). El concepto de *imagen-potencia* que desarrollo en esta tesis está vinculado a la generación de pensamiento y de diferencia, a la posibilidad de ser, de devenir, de abrirse a una multiplicidad de visiones sobre el pasado y gatillar nuevas conexiones temporales. Las imágenes-potencia son afectadas por otras imágenes y pueden afectar a éstas también. De esta manera, nos permiten actualizar lo antiguo e imaginar lo nuevo y están siempre orientadas a una visión de futuro.

Las imágenes-potencia se relacionan con la idea de posibilidad a diferencia de las imágenes-monumento que tienen una pretensión de verdad. ¿Cuál es el sentido de pensar las imágenes como un posible? Que así pueden actualizar significados sobre el pasado, porque tienen una realidad que es virtual. Millet (2006) explica que Tarde desarrolló una teoría de "los posibles", situándolos entre el "ser" y la "nada". Y esto implica admitir previamente la hipótesis de que "lo real no es más que un caso particular de lo posible" (p. 281). En este sentido, esta investigación busca abrir un espacio que permita pensar y hacer imágenes posibles, que aporten a la diferencia y a la actualización de sentidos sobre el pasado. Estas imágenes debieran verse como una ocasión de generar nuevas y múltiples conexiones.

He decidido hablar de imagen-potencia y no de imagen-tiempo, por dos razones. La primera es que Deleuze (2010) utiliza el concepto de imagen-tiempo para referirse a la imagen audiovisual, es decir, a la imagen en movimiento, donde el montaje es un elemento de base, que da forma y contenido. El montaje es en gran parte el que determina el fluir del tiempo en el cine, por lo tanto, al utilizar las características de la imagen-tiempo para analizar y construir imágenes fijas, me pareció necesario modificar el término.

La segunda razón es que la noción de "potencia" es más precisa para entender la distinción con respecto a la imagen-monumento. La potencia, comprendida como algo que está entre el "ser" y la "nada" tiene la capacidad para afectar y ser afectada. Una imagen-potencia es un deseo más que un resultado y tiene la posibilidad de transformar una imagen-monumento en otra cosa. No se basa en la oposición al monumento, sino en un ímpetu por reinventar y reinterpretar lo visible, provocando una sorpresa y un movimiento en el espectador.

Una imagen-potencia es, en definitiva, un evento de resistencia hacia imágenes hegemónicas y monumentales. Puede revisitar imágenes existentes o crear imaginarios completamente nuevos, pero en todo caso es una imagen que está sumergida en un sistema abierto al cambio, a la creatividad y a la creación de conexiones. La imagen-potencia es apta para explorar e incorporar relaciones visuales y conceptuales con otras imágenes, con objetos, con otros textos y trayectorias de pensamiento. Es una imagen que es parte de una red rizomática de relaciones de pensamiento que no es estática ni absoluta, sino siempre en cambio, flujo, movimiento y reconstrucción. Pienso que la emergencia de estas imágenes en la esfera pública y la expansión del debate político a través de ellas es una tarea común donde el arte, la investigación y la pedagogía debieran involucrarse a través de la creación de nuevos materiales interpretativos.

Azoulay y la fotografía como práctica cívica

El acercamiento a la noción de imagen que construyo a partir de Deleuze (2010, 2012) lo hago dialogar con los planteamientos de Azoulay (2008) quien ha teorizado acerca del deber cívico que implica la fotografía en cuanto práctica ciudadana. Las teorías de Deleuze están centradas en la imagen en sí, en lo que ésta provoca, construye y transforma, mientras que Azoulay rescata la manera en que las imágenes circulan. Propone que es necesario pensar en quién hace una fotografía, para quién y acerca de quién.

Para Azoulay (2008) una fotografía es siempre el producto de un encuentro entre un fotógrafo, un sujeto y una cámara y por lo tanto "no puede pertenecer nunca a una única persona o a una única narrativa" (p. 13). Es un objeto que está allá afuera y por lo tanto cualquiera puede "tirar de uno de sus hilos y disponerlo de tal manera que se pueda volver a abrir la imagen y renegociar lo que muestra, y posiblemente anular todo lo que ha sido antes visto en ella" (p. 13).

La visión de la fotografía en cuanto evento de la autora, nos insta a no concebirla como un "objeto de la vida contemplativa" (p. 94) sino que a usarla y analizarla en cuanto "conjunto de diversas acciones que contienen la producción, la distribución, el intercambio y el consumo de la imagen fotográfica" (p. 86). Para ella, la cámara "ha modificado la manera en que los individuos son gobernados y ha extendido su participación en las formas de gobierno" (p. 89).

La imagen fotográfica se inscribe de esta forma en un presente en desarrollo, en un devenir. Realizar una investigación basada en narrativas fotográficas hechas por los jóvenes participantes permitiría, de este modo, reactivar y expandir con ellos los contenidos e ideas de la instalación expositiva, sin necesidad de intervenirla, a través de la experimentación colaborativa con este tipo de imágenes.

Ha sido pertinente incluir en este marco teórico la noción de fotografía como práctica cívica, porque los jóvenes serían sujetos en un circuito de contemplación y producción de imágenes en torno a la memoria. Generarían nuevas imágenes que entrarían en diálogo con las imágenes-monumento e imágenes-potencia de la exposición. En este sentido, sus prácticas se enmarcarían en un deber cívico hacia las personas fotografiadas en el museo. Para Azoulay (2008) los sujetos de las imágenes "no han dejado de estar ahí" (p. 16). Propone que la esfera política que es reconstruida a través de la fotografía es parte de un "contrato civil" donde las personas fotografiadas son ciudadanos participantes, al igual que el espectador que los mira.

Para la construcción de su teoría, Azoulay (2008) se basa en las imágenes que han circulado históricamente en los medios de comunicación sobre el conflicto árabe-israelí, donde a los palestinos se los ha relegado muchas veces a la reductora categoría de enemigo apátrida:

> Las personas fotografiadas se dirigen a mí, reclamando su ciudadanía a través de la fotografía. Dejan de aparecer como personas apátridas o enemigos, la manera en que el régimen soberano se esfuerza en construirlas. Ellas me llaman para que reconozca y restaure su ciudadanía a través de mi mirada (p. 17).

Repensar la memoria visual de la dictadura militar chilena desde un posicionamiento crítico sobre las imágenes implica deconstruir desde la pedagogía y la investigación la imagen reductora de las víctimas que ha imperado históricamente en las imágenes-monumento presentes en los medios de comunicación y en algunas instancias de una musealización monumentalizante. Para ello es necesario imaginar, desde la creación de imágenes-potencia, quiénes eran esas personas, esos ciudadanos, por qué han sido construidos de una determinada manera y de qué otras maneras pueden y deben ser vistos.

Pedagogías de la imagen en espacios anómalos de aprendizaje

De las pedagogías de la memoria revisé principalmente la literatura y los estudios referentes a la enseñanza de las memorias de las dictaduras en América Latina. Los debates de esta corriente teórica están muy centrados en definir qué enseñar a las nuevas generaciones sobre el pasado y a través de qué recursos didácticos (Dussel et al., 2003; Carvalho et al., 2004; Demasi, 2004; Magendzo et al., 2010; Seibert et al., 2010; Alegría, 2010; Raggio, 2011; Magendzo et al., 2009; Chyrikins, 2011).

Mi proyecto, en cambio, consistía en plantear la investigación como una posibilidad de conocer qué les pasaba los jóvenes en su encuentro con el Museo de la Memoria, qué nuevos pensamientos y conocimientos emergían a través de la creación de imágenes en este espacio, de qué manera sus narrativas visuales iban conformando y transformando los tránsitos en el museo y las comprensiones del pasado. Se trataba de considerar a los participantes como portadores de saberes y también de inquietudes y dudas.

En este sentido, si bien tenía claro que trabajaría en el marco de las pedagogías de la memoria, necesitaba otros referentes, porque un modelo educativo basado en la transmisión vertical de saberes no era lo que me parecía más adecuado para abordar con los jóvenes nociones como

violencia política o trauma histórico. Recurrí a la obra de Ellsworth (2005a, 2005b) y a sus ideas sobre la manera de ejercer la pedagogía en lo que ella llama "espacios anómalos de aprendizaje".

Ellsworth (2005a) analiza la fuerza pedagógica de estos espacios anómalos de aprendizaje, que son lugares que se sitúan fuera de la educación formal de la escuela, pero que nos ayudan a repensar y dar nuevas formas a las actividades educativas. La autora analiza el caso del Museo del Holocausto en Washington en términos de la arquitectura y del diseño museográfico y se pregunta en qué manera estos elementos, cuando entran en relación con el visitante, contribuyen a la creación de una narrativa abierta. Para ella lo fundamental es pensar la pedagogía en relación a un conocimiento que se está haciendo, que se está creando, más que como un conocimiento que se da por sentado. El valor de pensar la memoria como algo abierto, en construcción, es que se le otorga un rol central a la *performance* del visitante en estos espacios anómalos de aprendizaje.

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago parte de la base de que hay ciertos contenidos que deben ser presentados al visitante desde una cierta concepción de la memoria y también de una visión acerca de la información, del documento, de la imagen y de los recorridos. Hay un curriculum que se asume importante. Mi desafío era ver en qué medida esos contenidos eran permeables, si ofrecían una visión más bien abierta o cerrada de la memoria y explorar cómo se podrían crear nuevos conocimientos y miradas en este espacio, vinculando el pasado con la experiencia del presente de los jóvenes en el museo.

Para ello era necesario invertir la direccionalidad dominante en el museo. En nuestro encuentro pedagógico-investigativo la información que nos llegara desde el museo -entendido como la voz autorizada- era susceptible de ser cuestionada, ampliada, validada, en definitiva, contestada, por parte de los jóvenes. Sobre la direccionalidad en la enseñanza Ellsworth (2005b) plantea lo siguiente:

> La mayoría de decisiones sobre el contenido, la estructura, los usos del lenguaje y de la imagen, la dificultad o facilidad de un curriculum están hechos a la luz de asunciones conscientes e inconscientes sobre quiénes son los estudiantes: qué saben, qué no saben, qué necesitan saber para su bien, para el bien de la sociedad, o ambas cosas, cómo aprenden, cuáles son los currícula que han funcionado con ellos en el pasado y cuáles han fracasado, qué les motiva, qué es relevante para ellos, quiénes se piensan que son en relación a ellos mismos y a otros (p. 67).

El objetivo era desarrollar una investigación basada en la creación de imágenes, como una manera de interrumpir una visión tradicional de la direccionalidad en el museo y dar un lugar central

a las narrativas visuales generadas por los propios jóvenes. Una aproximación deleuziana a la noción imagen no pondría el énfasis en las cualidades miméticas y representacionales de las narrativas visuales que surgieran en el proceso. Lo que importaba era indagar en qué medida las imágenes creadas irían generando pensamiento, activando ideas nuevas, moldeando las subjetividades y transformando nuestro encuentro en y con el museo.

Frenkel (2007) es otra de las referentes acerca de cómo debe ser concebida la pedagogía en un espacio anómalo de aprendizaje. La autora destaca la paradoja de que seguimos realizando esfuerzos ambivalentes por aproximarnos a lo que no puede hablarse. Ella acuña la noción de "conocimiento difícil" para hacer referencia a temas tales como el Holocausto, la esclavitud, el Sida o el Apartheid, donde es fácil caer en actitudes de mera compasión hacia las víctimas. Como respuesta propone desarrollar estrategias en que se potencie un conocimiento basado en las incertezas y en lo dilemático. En definitiva, nos insta a poner un nuevo énfasis en los espacios museísticos, basado en la valoración de la ambigüedad y en una desincentivación de los cierres en los relatos. Para ello hay que hacer un esfuerzo por abandonar una serie de ideologías y replantearse las relaciones de poder que estas instauran:

> El "conocimiento difícil" no puede ser empaquetado como si fuera una exposición finita de eventos históricos o de objetos, si es que los eventos históricos y los eventos pueden ser de verdad finitos. Requiere de prácticas artísticas y de estructuras museísticas que permitan que el espacio y el tiempo para el conocimiento difícil permanezca dilemático, no resuelto, evocado antes que enunciado. Y debe hacerse presente ante la imaginación a través de una mezcla de ausencia, in-direccionalidad y de un estado incompleto, que saquen al observador de su pasividad (p. 129).

Ellsworth (2005a) y Frenkel (2007) destacan la importancia que tiene en términos de valor pedagógico la construcción de narrativas abiertas en los museos. En el caso del museo del Holocausto en Washington, Ellsworth afirma que el relato no llega a un cierre o conclusión. "La narrativa de este museo es una narrativa sin cierre. Es una narrativa interrumpida que metacomunica sobre sus propios límites y explota las convenciones de la pedagogía al callarse en el momento en que se espera una conclusión" (p. 108). Para ella es importante que el museo no haga posicionarse al espectador desde la perspectiva de uno sólo de los bandos, ya sea de las víctimas, de los perpetradores o de los cómplices.

Según la propuesta de Frenkel (2007) hay que buscar estrategias narrativas para poner de relieve relatos "dilemáticos" e "inciertos" en el museo:

> El nuevo museo es un lugar donde la ambigüedad es estimada y donde el cierre es desalentado. Requiere escudriñar y abandonar una serie de ideologías, así como las relaciones de poder que estas instituyen. Cómo se puede lograr esto es lo que merece nuestra atención (p. 129).

Las ideas de ambas autoras pueden dialogar con la noción de imagen-potencia que he desarrollado anteriormente. La perspectiva de la imagen basada en Deleuze (2010) es una manera de dar respuesta a este imperativo de la creación de relatos dilemáticos e inciertos en el museo. La construcción de narrativas fotográficas por parte de los jóvenes desde una concepción no representacional, que se alejaran del objetivismo y de la exaltación de lo documental, no sólo ofrecía la posibilidad de invertir la direccionalidad de la enseñanza/aprendizaje en el museo, sino también de visibilizar una perspectiva más abierta del relato de la exposición permanente. Las imágenes-potencia podrían hacer explotar virtualmente los límites de lo visible en el museo.

Pensando ya en una metodología basada en imágenes, tomé como referencia la obra de Pollock (2013) quien destaca la posibilidad que ofrece el arte para aprender desde la empatía y la co-existencia con el trauma, a la vez que admite la capacidad transformadora de las imágenes en relación a las visiones del pasado. La autora destaca el pensamiento de la artista y filósofa Bracha Ettinger acerca de las posibilidades que ofrece el arte sobre el trauma. La teorización de Pollock y Ettinger se basa en artistas que trabajan sobre temáticas y situaciones de trauma y violencia. Ettinger insta a estos creadores a ir de los contenidos hacia la gestualidad. Para ella los procesos artísticos permiten crear un nuevo espacio de encuentro que se convierte en un lugar de transformación y cambio.

Ettinger (Pollock, 2013) plantea que hay cinco características propias del trauma, ya sea que la persona haya sido expuesta directamente al evento traumático o que lo haya heredado a través de relatos: el desconocimiento, la cualidad de presente, la irreparabilidad de las ausencias, la sensación de haber llegado tarde y los problemas en la transmisibilidad. Para Pollock (2013), si bien el trauma es una ausencia permanente que no puede ser representada, sí podemos aproximarnos a él, moverlo y transformarlo. El arte se convierte en un acto de co-existencia con quienes padecieron los eventos traumáticos. Dice Pollock que estamos acostumbrados a pensar en el trauma en términos de un modelo de cura, pero que hay que centrarse en la transformación de ese trauma en otra cosa, a través de un tipo de arte que se vuelva significativo:

> Ettinger nos dirige estéticamente desde los contenidos hacia el gesto. Los procesos performativos en las obras de arte toman e indexan su propio tiempo para crear un nuevo

> espacio de encuentro, que puede convertirse en el lugar de un registro transformativo del movimiento entre trauma y fantasía (Pollock, 2013: 3).

Pollock (2013) señala que algunos de los afectos que despierta el trauma son melancolía, ansiedad y depresión. El trauma ejerce una presión invisible en la vida psíquica y se transforma en una ausencia permanente. Si bien el Museo de la Memoria intenta visibilizar las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en dictadura, un mural con las fotografías de los detenidos desaparecidos localizado en un área central del museo vuelve a poner el tema de la irreparabilidad de las ausencias en un lugar medular. ¿Cómo se podrían transformar estas ausencias en otra cosa? Dándoles nuevas presencias. Y para ello el trabajo en torno a la imagen ofrece múltiples posibilidades. Permite, entre otras cosas, volver a narrar en vez de conmemorar. Según la autora, al trabajar el trauma desde el arte "se intenta tocar este vacío con una presencia virtual, de tal manera que esta presencia no es la representación de un contenido conocido" (p. 3) sino algo que surge tras la creación de las formas artísticas:

> Sugiero que pensemos en el trauma no en términos de un evento (que no podemos conocer), sino como un encuentro con sus huellas. Un encuentro que supone un espacio y un tiempo y que genera una interrupción, así como un tipo diferente de otredad participativa. Deberíamos ser capaces de distinguir entre el proceso estético de dos momentos: el encuentro de producción (entre el artista, el mundo y los otros) y el encuentro de ver-leer-mirar o escuchar que es el encuentro del espectador/lector. Una relación específica con el vacío destructivo que es el trauma, pero que cesa de ser trauma al ser transformado a través de una traducción estética en un post-afecto o una post-imagen (p. 4).

Didi-Huberman (2004) nos recuerda que para "saber" y "recordar" hay que "imaginar". Esto implica representarse visualmente ideas, experiencias, presencias, ausencias, y hacer asociaciones a través de un trabajo en torno a las imágenes y los territorios de lo visible. El rol transformador de las imágenes acerca del trauma no sólo debe ser entendido entonces desde su facultad para volver a narrar los acontecimientos, sino también desde su potencialidad para imaginar. Es por ello que el tránsito desde lo documental hacia lo ficcional es un terreno fértil para crear nuevas interpretaciones acerca del pasado, donde lo nuevo, lo dilemático, lo incierto y lo inacabado tengan tanta cabida como lo verdadero.

Esta capacidad para imaginar debiera transformarse en un trabajo que abarque tanto la contemplación crítica, como el debate y la creación de nuevas imágenes-potencia que restauren la ciudadanía arrebatada a los sujetos afectados. Crear imágenes inciertas acerca del pasado y

actualizar los relatos existentes requiere pensar en la imaginación como un imperativo que abra la pedagogía al terreno de la especulación y la experimentación.

Realizar una reactivación institucional en el museo donde se privilegiara un modelo abierto de imagen y pedagogía se inspira también en las ideas de Garoian (2001). El autor propone estrategias pedagógicas radicales que critiquen la exclusividad de las pedagogías basadas en la mentalidad de la Ilustración para "poder crear un discurso abierto entre la cultura del museo y los espectadores" (p. 237). Pone el énfasis en la valoración de los discursos, las memorias y las historias culturales de estos espectadores, generando "un contenido narrativo que de otra manera permanecería ignorado" (p. 237). Su objetivo es reposicionar a los públicos como participantes críticos y permitirles usar el museo como una fuente a partir de la cual imaginar, crear y actuar nuevos mitos culturales que sean relevantes para sus identidades personales.

Garoian (2001) postula que el sentido en un museo es producido a través de un proceso dialógico entre las narrativas públicas de la exposición y las narrativas privadas de los espectadores. Sin embargo, advierte que para lograr esta relación dinámica, se necesita por parte de la institución museística una pedagogía abierta y que tome riesgos. Sólo así, los "espectadores giran la historia hacia ellos mismos e interrogan su propio terreno ideológico" (p. 239). Las imágenes-potencia creadas en el proceso de esta investigación tendrían como una de sus finalidades cristalizar estos puntos de intersección, estos encuentros y desencuentros entre las narrativas de los espectadores y aquellas de la exposición. Presentes y pasados virtuales y actuales que entrarían en contacto en la membrana de la memoria que describe Deleuze (2010).

La generación de la postmemoria

Hacer una investigación con jóvenes en un espacio anómalo de aprendizaje como el Museo de la Memoria implicaba pensar cómo serían estos participantes, cuál sería su formación y relación con respecto al pasado, en qué medida compartían el trauma de la dictadura con otras generaciones.

El concepto de *postmemoria*, definido por Hirsch (1999) y luego retomado por Vinyes (2011) introduce esta idea de pensar la memoria en relación a diferentes generaciones. Los actos de memoria o los trabajos de memoria tendrían la capacidad de confirmar, rebatir, actualizar y volver a crear los vínculos de los jóvenes con la historia. Hirsch (1999) utiliza el término de postmemoria para denominar a la segunda generación, aquella de los hijos de las víctimas, de cómo se relacionan ellos con las experiencias de sus padres, experiencias que ellos "recuerdan" sólo como las historias e imágenes con las que crecieron, pero a que a la vez son tan poderosas, tan monumentales, que se

constituyen en memorias por sí mismas. Adquieren, de este modo, una cualidad de presente. Explica la autora que:

> La postmemoria no es una posición identitaria, sino un espacio de rememoración. Este espacio se crea a través de actos de rememoración, identificación y proyección culturales y públicos, más que desde la reflexión individual. Se trata de adoptar las experiencias traumáticas -por consiguiente las memorias de otros- como si fueran propias. De verlas como experiencias que uno mismo hubiera podido tener e inscribirlas en la propia historia de vida (pp. 8, 9).

Sus planteamientos parten de la base de que no por ser hijos de víctimas, las personas adquieren una identidad fija. A través de actos del recuerdo que les permitan narrarse, estos hijos pueden significar e incorporar las experiencias de una generación anterior. Estos actos no son familiares ni personales, sino que debieran estar enmarcados en una comunidad. Hirsch (1999) no utiliza el término postmemoria para nombrar a una generación completa, sino sólo a los descendientes de las víctimas. Mi manera de entender y aplicar este concepto abre la categoría a todas las personas que pertenecen a una generación que no vivió los hechos traumáticos pero que, sin embargo, ha tenido acceso a estos episodios a través de relatos y representaciones sociales, familiares, etc. En este sentido, se relaciona más con la utilización que hace el historiador Vinyes (2011) del término. Él aplica la noción al caso español, donde en la primera década del siglo XXI -y en parte gracias a los ecos de la Ley de Memoria Histórica- se produjo un cruce entre generaciones:

> [La postmemoria] se aleja de la memoria por una (o más) generaciones, y queda separada de la historia no sólo, ni principalmente, por el tiempo que no se ha vivido, sino sobre todo por una numerosa información de emociones personales transmitidas desde -y provocadas por- el entorno, por lo que la postmemoria constituye la experiencia de los que han crecido -y crecen- rodeados de relatos transmitidos a través de cualquier soporte: oral, teatral, literario, cinematográfico, artístico, académico, el tebeo o cómic, el grafito...(p. 20).

Tanto la generación de quienes nacimos en Chile los 80 y vivimos parte de nuestra infancia en dictadura, pero conformamos nuestros recuerdos en gran parte a partir de relatos, como la generación de quienes nacieron en los años 90, somos de alguna manera parte de esta postmemoria. La diferencia es que durante mis años de adolescencia hubiera sido difícil encontrar un espacio pedagógico para hablar abiertamente del tema, porque la distancia temporal y afectiva con la dictadura era aún muy corta. En este sentido, mi interés por trabajar con jóvenes de la postmemoria nacidos en los años 90 radicaba en parte en la posibilidad de generar un encuentro que me hubiera

gustado tener en mi juventud, pero en un espacio de libertad de expresión que hoy sí es posible generar.

¿Por qué es tan importante volver a abordar la dictadura y sus traumas con las nuevas generaciones? Porque pese a que hay una distancia temporal con los sucesos históricos y que estos jóvenes no tienen una experiencia directa de los acontecimientos, el peso del trauma es algo que sigue anclado en el tejido social. El problema principal del trauma, señala Pollock (2013), es que está dotado de una cierta invisibilidad y atemporalidad:

> El trauma psíquico no tiene tiempo. Es un presente perpetuo hospedado como un residente extranjero en la psique. El trauma coloniza a su anfitrión al habitar persistentemente en un sujeto que no puede conocerlo (p. 2).

Si bien la generación de la postmemoria queda de alguna manera fuera de los eventos históricos, el trauma -que es vivido en cuanto experiencia presente- los vuelve a situar en el centro del problema. Abordar esta paradoja desde la pedagogía y la investigación requiere de estrategias innovadoras que permitan transformar la experiencia de ese trauma. Para ello no sólo es necesario recordar, sino volver a narrar y modificar el trauma a través de la emergencia de otras imágenes en el territorio de la memoria.

Pedagogías transaccionales y colaboración con jóvenes

Dentro de los diagnósticos que hice acerca de las pedagogías de la memoria, constaté que rara vez se intentaba invertir la direccionalidad pedagógica (Ellsworth, 2005b) en los procesos de enseñanza. Los contenidos acerca del pasado, en el colegio y en el museo, se abordaban generalmente desde una lógica transmisiva del conocimiento. En cierta medida, se daba por sentado lo que los jóvenes conocían, desconocían y debían saber. A partir de esta constatación, era necesario pensar en maneras de invertir la direccionalidad en el museo. En esta búsqueda, recupero el concepto de *tercer espacio pedagógico* de Wilson (2005) que se basa en una lógica *transaccional* de los procesos de enseñanza/aprendizaje vinculados a las artes. En estos no hay una transmisión vertical y jerárquica de los conocimientos, sino que los procesos artísticos se constituyen desde una lógica de colaboración, negociación y transacción. Jóvenes y adultos crean juntos a partir de los saberes de todos, basándose en procesos que admiten tanto la emulación como la invención.

Brent Wilson, quien desarrolla las ideas acerca de las pedagogías transaccionales y del tercer espacio pedagógico (Wilson 2005), luego profundiza estos conceptos junto a Marjorie Wilson (Wilson

& Wilson, 2009). Los autores postulan que hay una clara diferencia en las maneras de dibujar cuando los niños lo hacen por su propio interés que cuando realizan un dibujo acerca de un tema asignado por un adulto. Establecen que son básicamente tres los espacios o *sites* de interacción pedagógica que se pueden distinguir. El primer espacio es aquel en que el niño inicia la actividad de dibujo con un propósito personal. El segundo espacio es aquel que se da en colegios y museos cuando los adultos le piden a los niños que dibujen acerca de algo. El tercer espacio ocurre cuando "un niño y un adulto, por un período de tiempo, dejan de lado el estatus y la autoridad que separa generalmente la adultez de la infancia, cuando se convierten en pares y colegas, y hacen contribuciones en conjunto para el dibujo" (Wilson & Wilson, 2009: vii). Este tercer espacio de las pedagogías transaccionales es teorizado como un "sitio donde los adultos y los niños colaboran en la realización de conexiones y en la interpretación de las relaciones que surgen tanto en las imágenes que los niños hacen por sí mismos, como en las que los adultos les piden que hagan" (Wilson, 2005: 18). A partir de esta colaboración emergen imágenes insertas dentro de un proceso de acción y reacción reflexivo, imágenes que tienen que ver con las subjetividades de los adultos, con las de los jóvenes -y sobre todo- con lo que está entremedio- con la intersección de las subjetividades en cuestión.

Para Wilson & Wilson (2009) la actividad artística tiene que ver con conocer el mundo. Postulan que para conocerse a uno mismo primero hay que conocer este mundo y entenderse a uno mismo en relación a él. Es así como el trabajo en torno a un museo, desde la creatividad, puede constituirse en una vía de exploración y desarrollo de las subjetividades. Sin embargo, el rol del adulto es fundamental y sus maneras de dialogar acerca de lo que se está haciendo va a dar una orientación a este "hacer-en-conjunto": "Cada adulto que interactúa con niños mientras dibujan, debe decidir qué tanto o qué tan poco va a influir en el desarrollo del dibujo" (Wilson & Wilson, 2009: vi). Y agregan que se requiere de una gran sensibilidad para ver lo que el niño está intentando lograr.

Al tomar la opción de trabajar desde el tercer espacio de las pedagogías transaccionales, debí cuestionarme mi rol de profesora-fotógrafa-investigadora en el proceso del taller-laboratorio. Era necesario alejarse lo más posible del segundo espacio de interacción pedagógica en que el profesor da una tarea concreta a los alumnos en un lugar como un museo. El llamado sería para crear imágenes en el territorio de la memoria, imágenes que dialogaran con la exposición permanente del museo, pero desde los intereses y tránsitos de los propios participantes en este lugar. Un marco transaccional implica que entendamos a los jóvenes como agentes, con un rol independiente, dentro de un espacio colaborativo de acción y transformación.

Las indagaciones de Wilson & Wilson (2009) se centran en analizar cómo los dibujos infantiles crean realidades y de qué maneras interactúan los niños con los adultos en el proceso de dibujar:

> Apuntamos a la infinidad de maneras en que padres, profesores, otros adultos interesados y otros niños dan curso al desarrollo del dibujo y de su competencia narrativa, dependiendo de cuándo y cómo interactúan (o fracasan en interactuar) con los niños mientras dibujan y cuándo y cómo hablan con los niños acerca de sus dibujos (p. vi).

Garoian (2013) retoma los planteamientos Wilson (2005) y explica que en el tercer espacio pedagógico el profesor "asume una posición de ignorancia para crear una zona de desarrollo próximo, donde tanto él como sus estudiantes pueden aprender los unos de los otros" (p. 49). En este tercer sitio el que enseña y el que aprende interactúan dialógicamente, intercambiando saberes:

> Lo que Wilson está proponiendo con "transacciones pedagógicas" es un proceso de imitación radical o *mímesis protésica*, a través del cual los niños y los profesores aprenden y construyen sobre los conocimientos y las visiones del otro a través de la emulación y la invención (p. 50).

Garoian (2013) describe un proyecto de la Universidad de Barcelona desarrollado por Trafí & Rifà (2007) en el Museo de Arte Contemporáneo (MACBA) de la ciudad donde las investigadoras utilizaron procesos miméticos para abordar una exposición de Robert Frank con un grupo de estudiantes de cuarto y quinto grado de una escuela primaria. Los ensayos fotográficos de Frank se basaban en "sus memorias personales y en su historia cultural en cuanto viajante del mundo" (Garoian, 2013: 51) lo cual permitía generar relaciones con las biografías de los niños quienes provenían en su gran mayoría de familias de inmigrantes. "De sus observaciones, conversaciones e interpretaciones de las narrativas autobiográficas de Frank los niños crearon historias basadas en sus propias experiencias en cuanto inmigrantes" (p. 51). Trafí & Rifà (2007) explican que la visita del MACBA con los niños se centró en un trabajo de reconstrucción de sus identidades a partir de la creación de narrativas que se basaran en sus emociones y migraciones. Garoian (2013) ha señalado que una de las mayores contribuciones de las pedagogías transaccionales ha sido des-romantizar la práctica artística de los niños y revalorizar las posibilidades de la enseñanza basada en la colaboración :

> Las expresiones de los niños no ocurren en un vacío cultural, sino que son una respuesta a los conocimientos y comprensiones que reciben a través de varias experiencias culturales como la familia, la escolarización, la cultura visual y popular (p. 49).

My Father's Coat (2011) era uno de los ensayos fotográficos de la exposición de Robert Frank. Se trata de una composición formada por tres fotografías *Polaroid*. La primera imagen muestra el abrigo del padre de Frank contra una pared y junto a una maceta con una planta. La segunda fotografía muestra un plano detalle de las hojas de la planta y la tercera es un *close up* al abrigo para destacar un medallón en forma de estrella que hay sobre la solapa. A partir de este ensayo fotográfico los niños crearon conexiones con sus propios recuerdos de inmigrantes. En una experiencia que se realizó después de la visita al museo trabajaron en base a esta obra. Trafí & Rifà (2007) realizaron con los niños una actividad post-museo, en que ellos emularon el ensayo tripartito del abrigo, pero usando sus propias fotografías y objetos. Revisitaron sus historias y álbumes fotográficos familiares y en algunos casos los padres se implicaron al ayudarles a recordar una historia o momento familiar.

En el laboratorio-taller que desarrollaríamos en el Museo de la Memoria era fundamental que los jóvenes pudieran generar conexiones entre este espacio y sus propios intereses y también con los relatos familiares que ellos conocían acerca de la dictadura. En este sentido, al planificar los proyectos de investigación visual debía centrarme en pensar estrategias de trabajo en torno a la imagen que posibilitaran esta relación particular con el museo. Las fotografías que ellos harían en la exposición permanente no estarían basadas en un enfoque documental y representacional de la imagen. La mímesis no estaba relacionada con la idea de emular los contenidos de la exposición, sino todo lo contrario, lo que interesaba era generar nuevos contenidos y nuevos sentidos a partir de la cultura material del museo, tomando la obra de fotógrafos y artistas visuales como referencia. Para preparar el trabajo creativo resultaba clave el estudio de la obra de artistas que pudieran servir como ejemplo para las narrativas visuales de los jóvenes. En el Capítulo V describo en detalle este proceso de búsqueda de referencias.

¿Cómo nos podíamos alejar del objetivismo asociado a la imagen documental? ¿Cómo se podía hablar del museo pero desde estrategias creativas que dialogaran con la ficción? ¿Qué tipos de fotografías había que tomar como referentes? ¿Cómo ampliar los sentidos del museo a través de la creación de imágenes-potencia? Porque nuestra investigación en el museo debía generar un espacio pedagógico que incentivara la realización de imágenes-potencia por parte de los participantes. Estas imágenes serían parte de un proceso: lo que veríamos y narraríamos en una sesión determinada

podría tener repercusiones en las sesiones venideras. Es por ello que el diálogo en torno a lo que se iría creando sería fundamental para la construcción y actualización de sentidos acerca del pasado.

En este proceso no habría una diferencia de jerarquía entre la palabra de los jóvenes y aquella de los adultos, precisamente porque lo que más interesaba era rescatar lo que los participantes tenían que decir acerca de lo que veían y hacían en el museo. El diálogo no sólo serviría para poner en palabras las motivaciones que tenía cada uno para hacer sus imágenes, sino también para ir estimulando el proceso creativo y poniendo nuevos temas y preguntas en la discusión.

Ewald (Ewald 2001; Ewald et al., 2012) se ha dedicado a la creación colaborativa de fotografías con niños y jóvenes. Su propuesta pedagógica ha sido una inspiración para esta investigación. La artista utiliza la fotografía, la escritura y el diálogo provocado por la imagen fotográfica como espacios de interacción pedagógica. La propuesta de la autora se relaciona en este sentido con la noción del tercer espacio pedagógico de Wilson (2005). En algunos de sus proyectos, Ewald ha vinculado la fotografía con estrategias de alfabetización, argumentando que los niños que tienen dificultades para expresarse de forma escrita, pueden mejorar su escritura cuando trabajan "desde una fotografía que tiene algo que ver con sus propias vidas" (p. 2) especialmente si son ellos mismos quienes han tomado la fotografía. La autora ha experimentado las ventajas que produce la creación colaborativa de imágenes y el diálogo en torno a éstas:

> Cuando personas que no son artistas trabajan al costado de artistas cualificados, los resultados permiten unir muchas voces y nos hacen conectar con partes profundas de nosotros mismos que de otra manera permanecerían mudas. En términos educacionales es apasionante darse cuenta que este tipo de exploración puede guiar a la gente joven a conectarse con lo que les importa apasionadamente (p. 1).

La propuesta de Ewald (Ewald, 2001; Ewald et al., 2012) se basa en pensar que las maneras en que los artistas describen el mundo pueden ayudar a una expresión más detallada, fluida, profunda y entusiasta por parte de niños y jóvenes. Esto se vincula con las ventajas de las pedagogías transaccionales, donde el profesor no impone los contenidos ni las metodologías artísticas, sino que va entregando una serie de herramientas a partir de las necesidades de los participantes. El profesor-artista se sitúa así alternadamente en una posición de entrega e ignorancia, va dando y recibiendo a partir de las transacciones que se van tejiendo con los jóvenes. Esta actitud permite otorgarles protagonismo y autonomía a los estudiantes dentro del proceso creativo.

Thomson (2008) ha enfatizado la importancia de usar metodologías visuales de investigación al trabajar con niños y jóvenes. La autora ha recopilado una serie de estudios en que investigadores y artistas co-construyen conocimiento con los participantes a través de la realización colaborativa de videos, dibujos, fotografías, collages, etc. Para ella las imágenes no sólo "comunican de maneras distintas a las palabras" (p. 11) sino que son una herramienta útil para trabajar con jóvenes puesto que ellos tienen destrezas particulares y se motivan a trabajar con recursos visuales:

> Los investigadores que están interesados en las vidas y en las experiencias de niños y gente joven se han acercado a la investigación visual en parte porque muchos niños y gente joven están interesados en las imágenes. Les gusta trabajar con herramientas y medios visuales: la fotografía, el dibujo, el cómic, el multimedia y las películas ya son parte de su vida cotidiana saturada de imágenes (p. 11).

Leitch (2008) recomienda el uso de metodologías visuales para quienes están comprometidos con enfoques participativos en la investigación. Los métodos creativos ayudan a disminuir la brecha de poder que existe entre los investigadores y los participantes y pueden actuar como catalizadores para el cambio. Por lo tanto no son sólo generadores de datos. Los métodos visuales permiten que los jóvenes "se involucren de manera activa y democrática en la investigación y en la co-construcción de conocimiento" (p. 48).

Esta visión de los jóvenes como participantes activos dentro de la investigación social se vincula con lo que propone Hernández (2013) acerca de una necesidad de transitar desde la investigación "sobre jóvenes" a la investigación "con jóvenes" lo que pasa por dejar de "tomarlos como 'objeto' de estudio" (p. 88). Para Heath (2009) trabajar con jóvenes permite tener una mejor comprensión de procesos más amplios de cambio social si se promueve que tomen decisiones "en un contexto donde sus voces son con frecuencia ignoradas o minimizadas" (p. 15).

Para poder desarrollar una investigación visual narrativa basada en una pedagogía transaccional, colaborativa y dialógica era necesario invertir la direccionalidad transmisiva propia de las pedagogías de la memoria. Investigar con jóvenes implicaba poner el foco en las subjetividades, saberes y preguntas de los participantes. ¿Cómo se podía motivar su implicación en el proceso pedagógico-investigativo? ¿Cómo dinamizar el proceso creativo? La activación del deseo dentro de las lógicas de trabajo era una manera de lograr una participación que no fuera comandada por los adultos. El deseo para Deleuze (2013) no es visto como una carencia de algo sino como una producción: en el momento en que experimentamos la ausencia de algo ponemos en marcha los

medios para llenar esa falta. "Si el deseo produce, produce lo real. Si el deseo es productor, sólo puede serlo en realidad, y de realidad" (p. 33). Larrauri (2000) ha teorizado en torno a la noción de deseo en Deleuze y sugiere que desear es difícil porque implica:

> La construcción misma del deseo: formular qué disposición se desea, qué mundo se desea, para que sea el mundo que te conviene, el mundo que aumenta tu potencia, el mundo en el cual tu deseo discurra. El deseo se convierte de esta manera en el objetivo del desear, es un resultado, es en sí mismo virtuoso (p. 79).

El deseo es para Deleuze (2013) una producción del inconsciente. Explica que no deseamos un objeto, sino un conjunto. Dice Larrauri (2000) que "nuestro deseo siempre es concreto, siempre es el deseo de un conjunto espacial, geográfico, temporal, territorial, concreto" (p. 75). El deseo surge así en un contexto específico. Al desear fabricamos un conjunto que no es espontáneo, sino más bien una disposición. Desarrollar prácticas de ver y hacer imágenes en el museo se basaba en mi interés por hacer pasar a los jóvenes de una condición de espectadores pasivos a una de productores de imágenes a partir de la activación del deseo, de la improvisación, la experimentación y la imaginación. Para Braidotti (2006) el hecho de "desear un presente vibrante, afirmativo y empoderador" (p. 148) permite "vivir intensamente y hacer aparecer poco a poco posibles futuros" (p. 148). Dice Deleuze (2007) que el sujeto reflexiona y se reflexiona, el sujeto inventa y es artificioso:

> Esta es la doble potencia de la subjetividad: creer e inventar (...) Creer es inferir de una parte de la naturaleza, otra parte, no dada en este caso. E inventar es distinguir poderes, es constituir totalidades funcionales, totalidades que tampoco están dadas en la naturaleza (p. 92).

El espacio propiciado por una concepción transaccional de la pedagogía permitiría la transferencia de conocimiento entre los jóvenes y los adultos que participamos en el laboratorio-taller a partir de la activación del deseo y la imaginación. Las fotografías de cada participante y los debates en torno a éstas irían afectando nuestro devenir en el museo. En la membrana de la memoria creada por nuestro encuentro vibrarían múltiples imágenes, experiencias, afectos, deseos y preguntas, que en su conjunto, ampliarían y actualizarían nuestras concepciones del museo y los sentidos propiciados por éste.

Subjetividades nómades, rizoma y diferencia

¿Quiénes nos involucraríamos en este encuentro pedagógico-investigativo? ¿Desde qué corriente epistemológica me acercaría al concepto de subjetividad? ¿Sería posible entender la postmemoria como una categoría que admitiera la transformación y el devenir de las subjetividades en cuestión?

Para esta investigación, he acuñado la noción de *subjetividad nómade* de Braidotti (2000). Este concepto está basado en un sujeto post-estructuralista, que no es unitario y que está comprendido en múltiples relaciones de poder. Para Braidotti (2000, 2005) -inspirada en teorías deleuzianas- el sujeto no es estable, sino que es devenir. Explica que vivimos en un constante proceso de transición e hibridación de estados, flujos de relaciones, etapas intermedias, que desafían los modos establecidos de reflexión teórica:

> La definición de la identidad de una persona se establece entre la naturaleza y la tecnología, lo masculino y lo femenino, el negro y el blanco, en los espacios que fluyen y generan conexiones entremedias de dichas categorizaciones. Vivimos en un constante proceso de transición, de hibridación y de nomadización, y estos estados y etapas intermedias desafían los modos establecidos de representación teórica (p. 15).

La autora hace una crítica al hábito mental de la linealidad y la objetividad que nos lleva a pensar en A o en B y no en el proceso de lo que ocurre entre ambos. Pensar en flujos, movimientos, interconexiones es complejo, y más aún narrar estos flujos. Es por ello que una metodología basada en la creación de imágenes-potencia, en la discusión acerca de ellas y el establecimiento de relaciones, vínculos, y conceptualizaciones sobre el mismo proceso de hacerlas, era una manera de poder dar cuenta de este movimiento, de la mutación de individuos que somos potencia y temporalidad. La lógica colaborativa de las pedagogías transaccionales también se abría a un proceso de intercambio, transformación y creación conjunta.

El modelo descriptivo del rizoma (Deleuze & Guattari, 2013) es útil para entender una interconexión no jerárquica de diferentes subjetividades, imágenes y conceptos para crear nuevas frecuencias, relaciones y trayectos de pensamiento. La memoria es de por sí un territorio rizomático, una membrana en un constante proceso de actualización, que conecta diferentes temporalidades y espacios, donde hay líneas de solidez y organización, pero también espacios desiertos, fragmentos inacabados, recuerdos difuminados.

Una manera de conocer, basada en la generación de múltiples conexiones, permitiría indagar y explorar las resonancias, los recorridos, los posicionamientos -tal vez cambiantes- las

resistencias y conocimientos que surgirían en el proceso. Serres (2001) incorpora el concepto de *ruido* que según él ha hecho explotar el yo hacia un presente perpetuo. Para él la inundación universal de ruido, música y discursos mezclados, *presto* y *fortissimo*, han borrado el silencio y han destruido la antigua instancia del *yo* que "pasó de ser antaño un grano denso, oscuro, único, duro, a un yo que deviene múltiple, que es atravesado, que es mosaico y tornasolado" (p. 298).

Para Serres (2001), la emergencia de este nuevo *yo* y las transformaciones que han traído las nuevas tecnologías plantean la necesidad de hacer investigaciones sobre procesos y relaciones más que sobre la acumulación de datos sobre un tema o sujeto de estudio. Agrega que esta nueva condición de un sujeto múltiple hace emerger otro tipo de memoria objetiva que hace diluirse, en parte, los límites de la subjetividad: "Después del mundo, nuestros cuerpos, nuestras relaciones. Las nuevas tecnologías cambian nuestros lazos, nuestras vecindades, nuestros saberes y nuestras maneras de conocer. Lo conectivo reemplaza lo colectivo" (p. 20). La subjetividad no sólo está en nosotros, sino en nuestras relaciones, en las cosas, en las imágenes. El *yo* está fragmentado y se constituye en flujos, relaciones, conexiones variables. Braidotti (2005) enfatiza que :

> Los procesos, los flujos y los status intermedios han de ser tomados en cuenta seriamente, esto es, debemos darles su representación conceptual. Es necesario considerar tanto las continuidades como las discontinuidades (p. 86).

Esta idea se relaciona con mi interés por buscar un modo particular de estar y crear en el museo. Las imágenes activarían los vínculos entre los participantes y el museo. Las fotografías tendrían su propia agencia para transformar el trauma en contenido, para generar y activar la subjetividad. Ellas mismas constituirían conexiones y saberes inexplorados que ejercerían una resistencia contra la información hegemónica. En el proceso de hacerlas, los sujetos nómades no actuarían como entidades fijas, sino como participantes inmersos en un flujo donde habría continuidades y discontinuidades, rupturas y posibles polémicas en relación a la exposición permanente, provocadas por los desplazamientos causados por la imagen y sus sentidos.

Tal como establecen Deleuze & Guattari (2013) "una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva" (p. 531). El museo en cuanto institución implica una serie de relaciones de poder con respecto al visitante. La posibilidad de crear imágenes por parte de los jóvenes acerca de su proceso investigativo en este espacio se constituiría así en una práctica de resistencia, desde la emergencia de lo nuevo y de la diferencia a través de las fotografías creadas. Estas imágenes serían una especie de respuesta o espejo para la institución, que permitirían

-tanto al museo como a los participantes- verse desde diversos ángulos a través de un proceso activador de nuevas conexiones y de visualización de dicha diferencia.

Para Deleuze (2002) la diferencia es entendida como una potencialidad, no tiene una connotación negativa y se opone a la noción de representación: "La representación deja escapar el mundo afirmado de la diferencia. La representación no tiene más que un sólo centro (…), mediatiza todo, pero no moviliza ni mueve nada" (p. 100). La emergencia de la diferencia es posible a través de estrategias que dejen en libertad lo que no cabe en una representación. En este sentido la diferencia no existe como ente, ni como representación conceptual o idea, eso la haría transformarse en representación. La diferencia existe en tanto, posibilidad, movimiento, pluralidad. Uno de los objetivos de Deleuze es liberar a la diferencia de un *yo* unívoco, entendido como razón, puesto que la diferencia se encuentra esparcida por todo el ser. Según el autor, la ciencia se ha ocupado de buscar constantes a partir de repeticiones, siendo que es la diferencia lo que funda la originalidad de cada ser, es lo que hace que no haya dos seres iguales. Millet (2006) explica que la diferencia no hay que verla como el resultado de una negación, sino como un dato positivo. Él sitúa a Tarde como el teórico que ha descubierto la primacía de la diferencia en todas las formas de ser a partir de una filosofía fundada en tres intuiciones primeras:

1. Lo que está en el corazón de cada ser es la diferencia.

2. La complejidad precede a la simplicidad.

3. Los posibles preceden lo real (p. 212).

Estas tres ideas de Tarde acerca de la diferencia sirven para comprender la aproximación que pretendo explorar de la relación de los jóvenes con el museo. Parto de un posicionamiento que ve a los participantes como subjetividades nómades en devenir, donde la emergencia de posiciones múltiples y divergentes ante el museo a partir de las imágenes-potencia tendría la facultad de enriquecer las comprensiones de todo el grupo con respecto a éste. El rol de los adultos sería el de dinamizadores de este proceso pedagógico transaccional, aportando naturalmente, sus conocimientos históricos y artísticos.

Devenir nómade, implicaba aquí un proceso de pertenencia a través de un encuentro, en el que sería posible actuar y pensarse en libertad, rompiendo estereotipos de clase y traspasando barreras identitarias socialmente impuestas. Trabajar desde la creación colaborativa de fotografías en el museo era una manera de otorgarles a los jóvenes un rol en la creación de discursos sobre el pasado y la posibilidad de participación en un grupo de pertenencia. Los desplazamientos que propone Braidotti (2006) para devenir nómade requieren cambios importantes, que se basan en la

movilización de la afectividad de los sujetos participantes, lo que puede generar un proceso de transformación de pasiones negativas en positivas:

> Devenir-nómada marca el proceso de una transformación positiva del dolor de la pérdida, en la producción activa de múltiples formas de pertenencia y lealtades complejas. Lo que se pierde en el sentido de orígenes fijos, se gana en un aumentado deseo de pertenecer de maneras múltiples y rizomáticas. Esto trasciende el clásico bilateralismo de formaciones identitarias binarias (p. 84).

Braidotti (2006) sugiere que la afectividad debe entenderse como intrínsecamente positiva porque "es la fuerza que aspira a complacer la capacidad del sujeto de interacción y libertad" (p. 148), una libertad que tiene que ver con su habilidad para afectar y ser afectado:

> Suscitar un presente que empodere es un proyecto y un proceso que requiere la reorganización de la estructura temporal de la subjetividad. Resistir a los modos de subjetivación dominantes en una era post-industrial requiere la sincronización de elementos heterogéneos. Esto conlleva la transformación de nuestras reacciones pasivas en un deseo activo (p. 153).

El planteamiento de Braidotti (2006) se vincula con las ideas de Pollock (2013) del arte como proceso transformador del trauma. Para Braidotti, el proceso de transformación de pasiones negativas en positivas es una práctica de libertad:

> El salto cualitativo por el dolor, a través del paisaje apenado del anhelo nostálgico es el gesto de una creación activa de modos afirmativos de pertenencia. Es una reconfiguración fundamental de nuestra manera de estar en el mundo, que admite la pena de la pérdida, pero va más allá. Básicamente, es una práctica de libertad (p. 84).

Braidotti (2006) explica que los sujetos nómades políticos se sitúan en un espacio multicultural donde promulgan "formas específicas de activismo y de participación política que son innovadoras y claramente post-nacionalistas" (p. 88). A través de posiciones de sujeto no-unitarias "engendran sistemas de valores alternativos y formas específicas de responsabilidad" (p. 93). En el caso de esta investigación, el espacio pedagógico-investigativo sería un lugar para debatir en libertad y con responsabilidad acerca de los valores y visiones políticas entregadas por el museo. Para la autora, los sujetos "no son pluralidades cuantitativas, sino más bien multiplicidades cualitativas" (p.

94). En este sentido, sólo desde una valorización de la diferencia se podría explotar el potencial de la multiplicidad del grupo, para no caer en la confirmación de identidades fijas, sino para "crear posiciones de sujeto alternativas capaces de ser compartidas" (p. 95).

El problema y las preguntas de la investigación

Cuando comencé a perfilar la investigación, el foco estaba en el sujeto que comprende y conoce. Partí de una concepción unitaria de la subjetividad, donde lo relevante era lo que los participantes traían consigo al museo en cuanto individuos y cómo iban mostrando sus saberes a medida que visitábamos la exposición y realizábamos las imágenes. A partir del desarrollo del marco teórico, mi interés en cuanto investigadora se fue centrando en la imagen misma, en los cambios que las imágenes-potencia irían activando en los participantes. ¿Cómo modificaban y actualizaban las imágenes las relaciones histórico-temporales? ¿Qué nuevas conexiones generaban las fotografías? ¿En qué temáticas se iba transformando el trauma?

El problema de la investigación, que surge a partir de este tránsito teórico, es la **indagación en la capacidad de la imagen-potencia para generar un conocimiento dilemático sobre la memoria de la dictadura chilena a través de un trabajo colaborativo en torno a la fotografía con un grupo de jóvenes en el museo**. El conocimiento generado por este proyecto pedagógico-investigativo no aspira a agregar más información fáctica sobre el pasado, sino a visibilizar las conexiones rizomáticas realizadas por los participantes de la postmemoria, tras su experiencia de visitar un museo que relata un acontecimiento histórico traumático que no fue vivido directamente por ellos. Las estrategias visuales de investigación basadas en la noción de imagen-potencia tendrían la finalidad de narrar y transformar el encuentro de los jóvenes con el museo desde perspectivas que fueran más allá de la consternación ante los hechos, la pena, la culpa o el vacío del trauma. Hay dos preguntas principales que se desprenden de la problemática de la investigación:

- ¿En qué medida la creación de imágenes-potencia por parte de los participantes favorece la emergencia de un conocimiento dilemático sobre el pasado y una transformación del trauma?
- ¿Qué tipo de narrativas visuales permiten reactivar con un grupo de jóvenes de la postmemoria la instalación expositiva del Museo de la Memoria expandiendo los límites narrativos de ésta?

Las preguntas específicas de la investigación también sufrieron una serie de cambios a medida que fui definiendo el marco teórico y la aproximación filosófica a las nociones de imagen y sujeto. Una vez desarrollado el concepto de la imagen-potencia y su relación con el tiempo, con la verdad y con el trauma, se hizo evidente que el foco de interés serían las imágenes como activadoras de cambios en el devenir de las subjetividades nómade en el museo y como desestabilizadoras del territorio de los imaginarios existentes sobre la memoria de la dictadura. Fue así como empecé a repensar las preguntas preliminares para reformularlas desde una visión deleuziana. A partir de esta revisión he elaborado la *Tabla 1*, que contiene las preguntas iniciales y cómo éstas se modificaron.

Tabla 1

Preguntas iniciales	Preguntas reformuladas
¿Qué y cómo aprenden los jóvenes en el museo?	¿Qué tipo de conocimientos genera el trabajo colaborativo en torno a la imagen-potencia en el museo?
¿Cómo recorren la exposición del museo?	¿Qué elementos o momentos de la exposición surgen ante la mirada de los jóvenes?
¿Cómo se sienten los jóvenes en el museo?	¿Cómo se manifiestan los afectos en la imagen-potencia?
¿Cuáles son las ausencias y silencios del museo?	¿Qué temas ausentes visibilizan las narrativas visuales y de qué maneras?
¿Cómo se manifiesta en la investigación la escasez de un debate político sobre el pasado?	¿Cómo actualiza la imagen-potencia los debates y las relaciones entre presente y pasado?
¿Cómo conectan los participantes el museo con su propia vida?	¿En qué medida la creación de imágenes provoca y reformula conexiones biográficas?

El aporte de la investigación se basa entonces en la creación de imágenes-potencia por parte de los jóvenes para generar un tránsito entre trauma y fantasía, entre objetividad y subjetividad, entre realidad e imaginación. El conocimiento visibilizado por las imágenes-potencia tiene como finalidad provocar una aproximación dilemática, subjetiva y empática hacia los contenidos de la cultura material del museo.

CAPÍTULO II

Metodología: Una investigación visual narrativa



Figura 6: Los jóvenes y la investigadora en el estudio. Imagen de la documentación visual de la investigación.

Para Clandinin & Connelly (2000) la investigación narrativa se centra en historias vividas y narradas. Se trata de una colaboración entre el investigador y los participantes, donde a través de relatos, se va comprendiendo la experiencia. Es en definitiva un ejercicio de vivir, contar, revivir y volver a contar lo que se está viviendo. En el caso de mi investigación, lo que le daría densidad al proceso de relatar la experiencia en el museo no sería su extensión en el tiempo, sino la intensidad de las vivencias en este espacio. La profundidad de la experiencia se vería favorecida por el trabajo en torno a imágenes: fotografías hechas por los mismos participantes a lo largo de las sesiones que darían lugar a relatos orales y a textos escritos.

La memoria de la dictadura es un territorio poblado relatos, de narrativas públicas, oficiales, testimoniales, biográficas, por lo que el trabajo narrativo con los jóvenes crearía relaciones rizomáticas con estas múltiples narrativas existentes. Nosotros trabajaríamos básicamente a partir de imágenes y de una concepción particular de éstas. Para construir la metodología de la investigación, decidí utilizar las herramientas de la investigación visual narrativa desarrolladas por Bach (1998, 2001, 2007). Para la autora, la investigación visual narrativa es un proceso humano reflexivo "donde los investigadores y los participantes exploran y dan sentido a la experiencia visual y narrativamente" (Bach, 2007: 281).

Reinterpretando a Hedy Bach

Bach (1998, 2001, 2007) adopta la noción de experiencia de Dewey (2010), una interacción entre seres humanos y sus ambientes que no sólo incluye pensamiento, sino también sentimientos, acciones, sufrimientos, manejos y percepciones. Explica que la narrativa es el estudio de la experiencia en cuanto historia y que es ante todo una manera de pensar sobre la experiencia. La investigadora destaca que a partir del estudio de la experiencia se puede indagar en la producción de diferencia: "La experiencia difiere de persona a persona, cada una experimenta, actúa y reacciona de manera diferente. Cada una tiene un ángulo de visión diferente ante un mundo común" (Bach, 2007: 282). Al trabajar bajo esta metodología se parte de la base de que "no hay categorías estáticas de comprensión o formas estáticas de percepción" (p. 282). Sin embargo, el foco de interés de esta investigación no estaría tanto en los relatos acerca de la experiencia de los jóvenes, sino en las formas en que la imágenes-potencia creadas permitirían la emergencia de diferencia. Las fotografías no sólo irían dando cuenta de un proceso, sino que más bien irían guiando y construyendo nuestros trayectos y nuestra experiencia en el museo. Otorgarían nuevos sentidos a la exposición permanente.

Bach (2007) ha realizado investigaciones con chicas de entre 8 y 21 años con el objetivo de invitarlas a fotografiar sus mundos dentro y fuera de la escuela. El foco de interés es el *curriculum evadido*, que define como "experiencias vividas que no son vistas, que son descartadas o ignoradas institucionalmente, experiencias de la vida de las estudiantes y de los profesores" (p. 7). La autora intenta crear un espacio para que las participantes relaten sus experiencias de aprendizaje y generen conexiones con aspectos extra-escolares como la relación con sus familias o con otros entornos educativos. Una de sus investigaciones se centra en las experiencias extra-escolares de las niñas durante sus entrenamientos ecuestres:

> Las estudiantes como hacedoras de imágenes, trabajando con caballos, hacen imágenes que son importantes para ellas. Mi trabajo continúa explorando el curriculum evadido en la vida de las chicas, esas historias que son descartadas en el acto, ignoradas o consideradas como menores (...) Lo que me interesa es su entusiasmo al ser creadoras de imágenes. Pienso en cómo mi trabajo con las chicas abre espacios de posibilidad para cuestionar el lugar institucionalizado de la fotografía y de las historias en la investigación educacional (p. 7).

Bach (1998, 2001, 2007) pone un énfasis en la reflexividad de sus procesos investigativos. Para ella no se trata sólo de ir obteniendo datos a través de las imágenes, sino sobre todo de ir relacionando esas imágenes con nuevas preguntas: ¿Qué me dice una imagen? ¿Qué imágenes deciden los jóvenes hacer públicas? ¿Quién escucha las historias sobre las imágenes? ¿Quién habla? ¿Qué expresan los cuerpos en la fotografía? ¿Qué experiencias pasadas dan forma a nuestra visión de presente como investigadores? La autora destaca los tránsitos temporales del investigador en la investigación narrativa. Plantea que uno circula constantemente entre el pasado, el presente y el futuro porque en el proceso investigativo se cuentan historias rememoradas e historias actuales.

Bach (2001) pone un énfasis particular en el proceso de la investigación narrativa como un espacio de construcción de conocimiento que es dinámico. La fotografía genera sentidos que no son absolutos. De ella surgen historias que aportan contenido, conexiones con las vidas de las participantes, ideas que nutren sus diálogos con las jóvenes y generan nuevas preguntas y evidencias para sus relatos. No obstante, la narrativa no es nunca algo cerrado:

> Las historias cambian con el tiempo y al volver a contarlas. Las conexiones son siempre dinámicas, de naturaleza dialógica. Mi trabajo con la fotografía en la investigación narrativa visual no es sobre cómo hacer re/presentaciones, sino cómo evitar la re/presentación (p. 7).

Pese a la importancia que tuvo Bach en la planificación y en el desarrollo de esta investigación, la noción de narrativa debía ser problematizada y redefinida para este proyecto. Tal como explica la autora, las narrativas exploran la experiencia en cuanto historia. En el caso de sus investigaciones, éstas se desarrollaron durante períodos de tiempo extensivos y tenían como objetivo el estudio de la experiencia cotidiana de las chicas en sus espacios de aprendizaje. En la investigación en el museo, las sesiones con los jóvenes se realizarían en un plazo acotado de tiempo y la fotografía serviría para explorar la experiencia de sus tránsitos y movimientos en el museo. Por lo demás, el análisis no estaría centrado en la experiencia misma, sino en la capacidad de las imágenes para generar conocimiento, para provocar reacciones y conexiones que ampliaran y transformaran la mirada institucional acerca de la dictadura.

A continuación quisiera destacar algunos aspectos de la aproximación de Bach (2007) a la investigación visual narrativa que fueron clave en mi proceso con los jóvenes en el museo. Las ideas de Bach aparecen en la columna izquierda de la *Tabla 2*, mientras que en la columna derecha figura mi reinterpretación de su posicionamiento, en función del marco teórico de esta investigación.

La autora admite una coexistencia y un solapamiento de las experiencias de los participantes dentro de una investigación, pero pone el énfasis en el proceso individual de cada una de las jóvenes involucradas. Postular, en cambio, que la experiencia de la investigación en el museo es un devenir juntos de las subjetividades nómade requiere poner el foco en cómo se co-construye el conocimiento, cómo las imágenes y el diálogo en torno a ellas tienen repercusiones en los demás. En cómo los participantes forman equipo para desarrollar el trabajo creativo. De esta manera se pondría en práctica una noción de subjetividad que no estaría centrada en la identidad de cada sujeto, sino en la creación colaborativa de sentidos.

A diferencia de la investigación narrativa visual de Bach, esta investigación no pretende destacar cómo algo que existía previamente en la mente de los participantes se vuelve tangible. La imágenes no dan cuenta de la experiencia en el museo sino que crean dicha experiencia. La cotidianidad del laboratorio-taller estaría conformada así por una forma visual de pensamiento. El énfasis está puesto en cómo las imágenes van provocando conexiones rizomáticas. De qué maneras materializan las historias actuales vividas en el museo. Cómo en una imagen emergen temas biográficos que se conectan con aspectos de la cultura material de este espacio. O cómo una imagen creada por alguien durante el proceso afecta de una manera particular a otro de los participantes.

Tabla 2

La investigación visual narrativa según Hedy Bach	Reinterpretación de los conceptos de Bach
La experiencia de una investigación es un proceso individual, pero las experiencias coexisten y se solapan.	La experiencia de la investigación en el museo es un devenir juntos de las subjetividades nómades involucradas.
La fotografía es una manera densa de compartir la cotidianidad de la experiencia vivida.	La fotografía es una manera de crear una cotidianidad en el museo a través de una forma visual de pensamiento.
El proceso activo de fotografiar permite a los participantes asignar importancia a eventos, personas y cosas.	El proceso activo de fotografiar permite a los jóvenes sorprenderse e imaginar los eventos, las personas y las cosas a través de nuevas narrativas.
Las narrativas visuales permiten transformar memorias fijas en nuevas memorias.	Las narrativas visuales permiten transformar el vacío del trauma en imágenes y relatos dilemáticos.
A través de la fotografía la resonancia entre diferentes historias se vuelve evidente y tangible.	A través de la fotografía se materializan conexiones rizomáticas entre historias actuales y virtuales posibles.
La fotografía se apodera de un momento histórico o de un momento investigativo.	La fotografía inventa y da forma a un momento histórico e investigativo.
La fotografía expresa subjetividades.	Las subjetividades son un componente de la fotografía.
La fotografía permite explorar diferentes posiciones dentro de una dinámica.	La fotografía permite la emergencia y la creación de diferencia.
Las fotografías nos pueden ayudar a reconocer lo que antes ha sido resistido y reprimido.	Las fotografías pueden crear nuevas formas de visibilizar el trauma y el pasado dictatorial.

Si bien se reconoce la agencia de los jóvenes en la investigación, se busca estudiar cómo las cosas surgen ante ellos. Esto se relaciona con la idea de dejarse sorprender, con una realidad que emerge de una determinada manera ante los participantes gracias al uso de la cámara y los relatos acerca de las imágenes-potencia. El trauma es concebido como un vacío que debe ser habitado por imágenes, para darle cuerpo, forma y contenido. De esta manera se transforma en otra cosa y permite alejarnos de visiones basadas en la pena o en la culpa. Sin embargo, no se trataba de

reemplazar mitos existentes por nuevos mitos. Sino más bien de crear imágenes inacabadas, dilemáticas, abiertas que hicieran pensar -a quienes las creaban y a quienes las miraban- la memoria de la dictadura de nuevas maneras.

Durante las sesiones con los participantes, la fotografía no sería vista como una herramienta capaz de capturar una realidad exterior. Las imágenes-potencia no estarían recreando la realidad del museo y sus nociones acerca de la memoria. La fotografía tendría, en cambio, la facultad de crear un momento investigativo en sí mismo. La realidad de las imágenes daría forma a nuestro encuentro. Su capacidad para dar a ver mundos posibles ampliaría los límites narrativos del museo. En concordancia con la noción deleuziana de imagen, la subjetividad contenida en las imágenes-potencia haría pensar a los participantes desde otros puntos de vista.

Las imágenes permitirían la eclosión de la diferencia y harían moverse a las subjetividades nómade hacia otros lugares. Las posiciones de los jóvenes no serían vistas como algo fijo o definitivo, sino como un territorio en constante actualización. Esto permitiría alejarnos de un posicionamiento binario, basado en el *a favo*r y el *en contra* o en una visión de *derechas* o *izquierdas.* No se aspiraba a validar una posición política ante el pasado, sino que se pretendía imaginar colaborativamente una membrana de la memoria que estuviera en conexión con los intereses de los jóvenes de la postmemoria.

Uno de los focos del proceso creativo estaría puesto en las ausencias. En este sentido, hay una conexión con la visión de la investigación narrativa que tiene Bach (2007), para quien las fotografías nos pueden ayudar a reconocer lo que antes ha sido resistido y reprimido. Sin embargo, en nuestra investigación no importaba solamente reconocer los temas tabú o silenciados, sino que había un interés por reinventar las imágenes de la memoria, las maneras en que se visibilizaban las ausencias, las formas a través de las cuales emergían. Se buscaba explorar y ver en qué medida el trauma del pasado dictatorial podía materializarse en nuevas perspectivas visuales. Es por ello que cobraba importancia el concepto de laboratorio-taller, un laboratorio abierto a la experimentación temática y estética.

El encuentro pedagógico, creativo e investigativo con los jóvenes en el museo se puede pensar como una doble posibilidad. Luego de ser confrontados a las narrativas acerca del trauma de la dictadura en el museo, ellos tendrían la posibilidad de transformar su experiencia a través de un encuentro de producción de imágenes. Podrían posicionarse desde el punto de vista del que crea, pero también del que mira. Serían primero espectadores, luego productores y nuevamente espectadores de imágenes transformadoras. El rol de la investigación sería el de permitir un encuentro intersubjetivo donde la creación de fotografías -y de narrativas en torno a éstas- no fuera

una consecuencia, sino el núcleo de la construcción del conocimiento. Se trataría así de establecer las condiciones para que los jóvenes se convirtieran en autores de imágenes que no nos dirían tanto acerca de ellos, sino más bien de cómo se irían construyendo ellos en relación al museo. Las imágenes harían cosas con los participantes, al estar dotadas de agencia y de afecto, los llevarían hacia otros lugares, hacia otras posibilidades de entender la memoria y de entenderse a sí mismos en relación a ella.

Las etapas de la investigación visual narrativa

La metodología visual de la investigación en el museo contó con diferentes etapas, las que he clasificado en Etapa I, Etapa II y Etapa III.

Etapa I: Análisis de la exposición y observación participante

La primera etapa corresponde a las dos estadías en el museo previas al trabajo de campo con los jóvenes en enero de 2013. Mi primera pasantía de observación tuvo lugar entre el 11 de agosto y el 11 de septiembre de 2011. La segunda estancia fue de dos semanas, del 7 de marzo al 21 de marzo de 2012. Las estadías exploratorias en el museo tuvieron dos objetivos:

- Conocer en profundidad la exposición permanente y analizar el uso de las imágenes en la construcción de una noción de memoria por parte de la institución.
- Observar el trabajo pedagógico con niños y jóvenes para conocer el tipo de direccionalidad en la enseñanza propiciada por el museo e indagar en la utilización de las imágenes en las dinámicas educativas.

Para analizar la naturaleza de las imágenes del Museo de la Memoria y los discursos sobre la memoria que éstas construían me basé en algunas preguntas derivadas del marco teórico de la investigación. Las preguntas generales y específicas de la investigación esbozadas en el Capítulo I debían ser exploradas en el trabajo de campo con los jóvenes y en su posterior análisis, es decir, en las Etapas II y III del estudio. Sin embargo, la Etapa I sirvió como exploración de las mismas temáticas, sólo que a nivel de lo que ya existía en el museo. El estudio de la exposición es el primer momento de análisis y de producción de datos y evidencias. Para saber qué tipo de imágenes realizaríamos con los jóvenes era necesario conocer las imágenes que ya existían. El punto de partida para el análisis fue una de las dos preguntas principales que guían la investigación, y en particular, la parte que se refiere a los límites narrativos de la exposición.

- ¿Qué tipo de narrativas visuales permiten reactivar con un grupo de jóvenes de la postmemoria la instalación expositiva del Museo de la Memoria expandiendo los límites narrativos de ésta?

Para saber qué tipo de imágenes era relevante hacer, había que conocer los límites narrativos de la exposición. Porque la reactivación no se centraría en subrayar y en narrar lo que se nos presentaba como dado, sino en ampliar, en expandir, en cambiar el punto de vista con respecto a lo visible en el museo. Para ir más allá de los límites era importante conocer cuáles eran éstos, qué dejaban dentro y qué quedaba fuera, quién hablaba, sobre qué y para quién, cuál era la noción de imagen y de memoria que primaba en los relatos. El análisis de la exposición se estructuró a partir de las nociones de imagen-potencia y de direccionalidad pedagógica abordadas en el marco teórico. Dicho análisis tuvo como finalidad dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué rol juegan las imágenes en las diferentes salas?
- ¿Hay una prevalencia de la imagen concebida como monumento o como potencia?
- ¿Qué tipo de direccionalidad pedagógica construyen?
- ¿Cómo interactúan presente, pasado y futuro en ellas?
- ¿Es dilemático el conocimiento que presentan? ¿Qué límites temporales y temáticos establecen?
- ¿Qué noción(es) de memoria encarnan?

Para dar respuesta a dichas preguntas realicé una documentación fotográfica de los espacios y de la cultura material del museo y tomé notas en mi diario de campo a partir de mi rol en cuanto espectadora. El museo me entregó además una base de imágenes de la exposición permanente. El diario de campo y las fotografías serían las primeras evidencias de la investigación. A partir de las respuestas que estos datos ofrecían a las interrogantes planteadas surgieron los temas para el análisis de la exposición. Una vez realizada esta primera exploración realicé una entrevista personal a María Luisa Ortiz, la jefa de colecciones e investigación y a los guías del museo, para conocer sus visiones acerca de las narrativas visuales de la institución. Las transcripciones de estas conversaciones se constituirían también en evidencias del primer momento investigativo.

Una vez recabados los datos, constaté que para el análisis no podría abordar toda la cultura material del museo por ser esta sumamente extensa. Por lo tanto, decidí centrarme en cuatro espacios emblemáticos. La selección se realizó en base a que cada uno de ellos utiliza diferentes

estrategias visuales para acercar al público a los sucesos de la dictadura. La imagen tiene allí usos diversos e interpela al espectador desde una enunciación y direccionalidad específicas. Los cuatro espacios seleccionados corresponden a tres salas de la exposición permanente y a una instalación artística situada en la explanada de acceso al museo.

En primer lugar analizo la sala *11 de septiembre* de 1973 donde se reconstruyen visualmente los sucesos del día del golpe de estado. Luego abordo la sala *Represión y tortura* en la cual se describen las violaciones a los derechos humanos ocurridas en la dictadura. La tercera sala del análisis es aquella que se refiere a la *Búsqueda de verdad y justicia.* Allí se relatan las campañas que organizó la ciudadanía para obtener información acerca de las víctimas y para judicializar las causas de derechos humanos. Por último me centro en la instalación *La Geometría de la Conciencia* (2010) del artista Alfredo Jaar, una obra interactiva en que el espectador es invitado a cuestionarse su rol pasivo ante los sucesos del pasado.

En el Capítulo III transito por estos cuatro espacios. Para ello construí una serie de narrativas visuales a partir de fotografías de la exposición permanente. En el análisis me centro en explicar cómo las evidencias obtenidas dieron respuesta a las preguntas que me había planteado acerca de la exposición. También abordo cómo este análisis planteó nuevas preguntas y sirvió, en definitiva, como guía para el trabajo de campo del laboratorio-taller a realizar con los jóvenes. Mis estancias en cuanto observadora participante en el museo realizadas en la Etapa I de la investigación no se limitaron al análisis de la exposición. Asistí también a las visitas guiadas con estudiantes y a los talleres sobre derechos humanos organizados por el departamento de educación para jóvenes. El objetivo era centrarme en observar los modos de direccionalidad pedagógica utilizados por los guías y educadores, así como en los usos que se les daba a las imágenes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las preguntas que guiaron esta indagación fueron las siguientes: ¿Participan los jóvenes en la construcción de sentidos acerca del pasado? ¿Se propician instancias de creación que actualicen los conocimientos acerca de la dictadura? ¿En qué *site* de interacción pedagógica se sitúa el trabajo con los estudiantes en el museo? Las evidencias que se obtuvieron durante este proceso fueron las fotografías de mi documentación visual de las actividades, las notas del diario de campo y las entrevistas a los guías del museo. En el Capítulo IV doy cuenta de los resultados de este proceso de observación participante de las actividades con jóvenes en el museo.

Una vez realizado el análisis de la exposición permanente y la observación de las actividades pedagógicas tuvo lugar la segunda fase de esta primera etapa investigativa. Esta segunda parte la llevé a cabo tras mi regreso a Barcelona cuando comencé a preparar el trabajo de campo con los

jóvenes. A partir de la información obtenida durante las estancias en el museo y de la definición del concepto de imagen-potencia investigué la obra de artistas que sirvieran como referencia para el laboratorio-taller. Indagué en la obra de artistas que trabajaran en la producción de narrativas dilemáticas sobre la memoria. No obstante, busqué también otros referentes fotográficos que no estuvieran necesariamente vinculados a temáticas de memoria pero que fueran útiles para explorar de manera práctica la noción de imagen-potencia con los participantes.

Asistí también a un taller de autorretrato con la fotógrafa Cristina Núñez en Barcelona para ampliar mis conocimientos teórico-prácticos de fotografía y para indagar en la potencialidad del autorretrato fotográfico como herramienta de investigación visual. En el Capítulo V doy cuenta de este proceso de búsqueda de referencias y de la planificación de los proyectos a realizar con los jóvenes. En la *Tabla 3* se resumen las estrategias de investigación visual utilizadas a lo largo de las distintas fases de la Etapa I.

Tabla 3

Proceso (Etapa I)	Estrategias de investigación visual
La investigadora observa y analiza la naturaleza de las imágenes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile.	-Visitas en profundidad de la exposición. -Documentación fotográfica de la cultura material del museo. -Análisis de las imágenes del museo y sus discursos dominantes.
La investigadora asiste a las visitas guiadas con estudiantes y a los talleres sobre derechos humanos con jóvenes, organizados por el museo.	-Documentación fotográfica de las actividades con niños y jóvenes. -Análisis del uso de la imágenes en las dinámicas pedagógicas.
La investigadora realiza una búsqueda de referencias de artistas que puedan inspirar el trabajo de producción visual con los jóvenes en el museo.	-Lectura de textos sobre arte y memoria en que se aborde la obra de artistas que trabajen la producción de narrativas dilemáticas sobre la memoria. -Búsqueda de referentes fotográficos y recopilación de imágenes de la obra de los artistas de referencia para ser mostradas a los jóvenes en el museo.
La investigadora realiza un proceso de profundización de sus conocimientos en fotografía.	-Participación en curso de autorretrato con la fotógrafa Cristina Núñez en Barcelona.
La investigadora elabora los métodos visuales.	- Definición de los proyectos de investigación visual que se llevarán a cabo con los jóvenes durante el laboratorio-taller a partir del marco teórico, la metodología, los referentes y la propia formación fotográfica.

Etapa II: Realización de imágenes-potencia con los jóvenes

La Etapa II comienza con mi llegada a Chile en diciembre de 2012 para la realización del trabajo de campo con los jóvenes durante el mes de enero de 2013. Durante este período se realizó la mayor parte de la producción y del análisis de las evidencias visuales por parte de los jóvenes en el espacio museístico. Se inscribieron 11 jóvenes de entre 14 y 17 años en el taller-laboratorio de investigación visual, los que durante diez sesiones de cuatro horas esparcidas en tres semanas trabajaron de manera intensiva en la producción de fotografías y narrativas visuales. Participaron además dos guías del museo y un profesor-asistente externo contactado por mí. ¿Cuáles serían las áreas desde las que cada involucrado contribuiría a las transacciones pedagógicas?

- Yo, en cuanto profesora-fotógrafa-investigadora prepararía los referentes visuales, los momentos de investigación, los materiales técnicos y mediaría el proceso creativo y dialógico.

- Los jóvenes participantes crearían imágenes basados en sus recorridos por el museo, en su cultura visual, en vivencias biográficas, en los contenidos fotográficos entregados en las sesiones del laboratorio-taller y en su manera particular de situarse delante y detrás de la cámara.

- Las guías del museo aportarían desde su conocimiento detallado del espacio museístico y participarían de los diálogos y debates entregando una mirada más institucional basada en información histórica y su experiencia previa en el museo con otros públicos.

- Un profesor-asistente complementaría mi labor, con un énfasis en la solución de problemas técnicos, apoyo en la post-producción de las imágenes y registro audiovisual del proceso.

Al proponerme investigar con narrativas visuales en el museo, era importante que los jóvenes no sólo aprendieran más sobre el museo y sobre su relación con este espacio, sino que adquiriesen herramientas técnicas que les permitieran una mejor expresión de sus tránsitos en este lugar y que se sintieran motivados a lo largo de las sesiones para hacer fotografías. Para ello tomé algunas decisiones preliminares con respecto a las estrategias prácticas de trabajo:

- Utilizaríamos solamente fotografía digital porque permitiría optimizar el tiempo y ver resultados de forma inmediata.

- Habría cámaras réflex a disposición del grupo para que los jóvenes pudieran dar una mayor expresividad a las imágenes a través del uso de funciones como la velocidad de obturación y el diafragma.

- Antes de cada momento de investigación se haría una clase técnica para poder aprovechar de la mejor manera los equipos disponibles para los proyectos propuestos.

- Los jóvenes tendrían la posibilidad de repetir las fotografías en el caso de que no hubieran quedado conformes con el resultado o que quisieran volver a trabajar un concepto.

- Se daría un espacio para dedicarse a la postproducción de las imágenes para aprovechar los recursos expresivos de la tecnología digital.

- Para facilitar una mayor participación de los jóvenes dentro del proceso investigativo, un tiempo importante de cada sesión sería utilizado para comentar, explicar y debatir acerca de las imágenes que iríamos haciendo. Esto se vincula con el énfasis dialógico de las pedagogías transaccionales.

En la *Tabla 4* se enumeran los proyectos de investigación visual que se llevaron a cabo con los jóvenes. El detalle acerca de la construcción de estos métodos de trabajo lo abordo en el Capítulo V.

Tabla 4

Proceso (Etapa II)	Estrategias de investigación visual
Los jóvenes del laboratorio-taller se exponen a la cultura material del museo.	-Recorrido de la exposición permanente -Visita de la obra *La Geometría de la Conciencia* (2010) de Alfredo Jaar.
Los jóvenes visionan las obras de referencia.	-Observación grupal de las imágenes. -Análisis de una selección de imágenes en sub-grupos.
Los jóvenes combinan imágenes preexistentes.	-Depositan una fotografía hecha antes del taller en un lugar del museo de su interés y hacen una nueva imagen.
Los jóvenes producen nuevas imágenes en el museo.	-Autorretratos a partir de la experiencia en el museo. -Imágenes de su recorrido por el museo.
Los jóvenes aportan objetos para ser fotografiados.	-Fotografías de objetos externos a la exposición.
Los jóvenes analizan sus propias imágenes.	-Foto-elicitación grupal en cada sesión.
Los jóvenes elaboran narrativas visuales con sus imágenes.	-Escritura de textos para las imágenes que seleccionan para la exposición final. -Mapping: Realización de un mapa gigante con fotografías que ilustran sus recorridos por el museo.
Los jóvenes elaboran una documentación visual y reflexiva del proceso.	-Fotografías etnográficas. -Cartografía grupal. -Imágenes y conversaciones en el grupo de Facebook. -Diarios de campo.
La investigadora efectúa una documentación audiovisual del proceso.	-Registro en video de todo el laboratorio-taller encargado a una tercera persona. -Fotografías del proceso creativo por parte de la investigadora. -Blog fotográfico del proyecto.

Etapa III: Construcción y análisis de las narrativas visuales

La Etapa III se realizó una vez finalizado el trabajo con los jóvenes. Consistió en revisitar las lecturas iniciales, las notas de campo, las fotografías de documentación del proceso, las imágenes y narrativas visuales de los jóvenes y el registro audiovisual del laboratorio-taller. En definitiva, se basó en la revisión de todo el material producido en las dos etapas anteriores para analizar las evidencias en función de las preguntas de la investigación.

Tabla 5

Proceso (Etapa III)	Estrategias de investigación visual
La investigadora combina analíticamente imágenes y textos del proceso.	-Elaboración de narrativas visuales acerca de la exposición permanente. -Realización de narrativas visuales a partir de las imágenes, los textos escritos y los relatos orales del laboratorio-taller.

El primer cruce entre las preguntas y las evidencias para crear narrativas lo hice al trabajar acerca de la exposición permanente. De allí surgieron una serie de temas que luego serían abordados en el análisis de las evidencias producidas por los jóvenes. Desarrollé cinco ensayos basados en las imágenes creadas por ellos, ensayos que surgen como resultado de las diferentes fases de producción visual de esta investigación. Los ensayos con las narrativas de la postmemoria conforman la tercera parte de la tesis (Capítulos VII, VIII, IX, X y XI).

Devenir-ético

La ética es un aspecto clave dentro de la planificación y el desarrollo de cualquier investigación. Cuando se trata de investigar con jóvenes y de realizar imágenes con ellos, el aspecto ético parece cobrar una importancia mucho mayor. En el caso de esta investigación se trabajaría además sobre temáticas relativas a la violencia y al trauma de la pérdida, por lo que desde el comienzo me propuse estar muy atenta a posibles dilemas éticos que pudieran surgir en el camino. Pensar en la ética de la investigación implicaba hacerse una serie de preguntas: ¿Cómo se negociaría con los jóvenes? ¿Qué tipo de fotografías se harían? ¿Cómo se seleccionarán las imágenes de la investigación? ¿Cuáles se harían públicas?

Algunas de las determinaciones prácticas que tomé antes de la entrada en el campo fueron las siguientes:

- Presentar en la primera sesión con los jóvenes los objetivos generales de la investigación.
- Preparar un documento, que sería firmado por ellos y por sus padres al comienzo del proceso para autorizar su participación y la difusión de las imágenes.
- Dejar claro que siempre estarían en total libertad para abandonar la investigación y para pedir la no-divulgación de alguna imagen.
- Dar libertad a los participantes para que ellos seleccionen las imágenes sobre las que preferían trabajar en las sesiones y luego exponer en la exposición final.
- Pensar siempre si alguna de las imágenes producidas podría causarle algún daño a su autor o dejarlo en una situación de vulnerabilidad al ser mostrada.
- Desarrollar un espacio de diálogo basado en el respeto y la confianza para que los jóvenes se sintieran cómodos para debatir sobre los temas e imágenes que para ellos eran relevantes.

Estas fueron las medidas en las que se basó mi relación ética con los jóvenes en el museo. Mantuvimos a lo largo de toda la investigación un ambiente de gran respeto. Pese a que hubo momentos emotivos la relación fue dando paso a un ambiente cada vez más distendido. Fuimos transformando el dolor y el desconcierto que surgían ante el *shock* del trauma histórico en la posibilidad de crear imágenes, que se volvían una especie de catarsis.

Sin embargo, a lo largo de todo este proceso me he dado cuenta de que cada vez que las imágenes que realizamos abandonan el marco de nuestro encuentro en el museo y circulan por otros lugares y en otras culturas, son susceptibles de ser cuestionadas desde un nivel ético. Algunas imágenes hablan del dolor, la represión o la violencia de manera explícita. En una presentación pública que realicé de las fotografías en una universidad en Estados Unidos, me preguntaron si los padres no se habían molestado por que sus hijos habían hecho autorretratos donde expresaban de manera gráfica emociones difíciles. Les contesté que no, que en realidad había sucedido todo lo contrario. Muchos de los padres se acercaron a hablar conmigo en la exposición final para agradecerme por trabajar en torno a temáticas importantes para la identidad de sus hijos, porque habíamos estimulado su creatividad y porque el proceso del taller les había dado la oportunidad de conversar con ellos sobre temas históricos y familiares que eran complicados de abordar en la cotidianidad.

Mi posicionamiento ético ante la investigación está basado en las ideas de Braidotti (2006). Para la autora "la ética post-estructuralista está interesada en la afectividad humana y en las pasiones, como motor de la subjetividad" (p. 13). Dar espacio a la alteridad, la otredad y la diferencia son para ella imperativos éticos más importantes que trabajar en torno al contenido moral, la intencionalidad o los resultados de las acciones y de los comportamientos:

> Lo que indican la ética de Irigaray acerca de la diferencia sexual y la ética de Deleuze de la sustentabilidad nómada es que el objeto apropiado de la indagación ética no es la intencionalidad moral del sujeto, o la conciencia racional, sino los efectos de la verdad y del poder que sus acciones podrían tener sobre otros en el mundo (p. 14).

Braidotti (2006) no habla de ser-ético sino de devenir-ético y dentro de este recorrido "el desajuste interno, la fractura y el dolor son las condiciones de posibilidad para la transformación ética" porque para ella "la ética nómade no es acerca de evitar el dolor" (p. 84). Cuando uno se confronta a un momento difícil y lo transforma en una fotografía, lo que se está haciendo es superar un estado de pasividad para transformar sensaciones, como la de pérdida. Para Braidotti no basta con seguir reglas morales o protocolos éticos, sino "trascender la resignación y pasividad que resultan de haber sido herido, de haber perdido algo o de haber sido despojado" (p. 84).

En definitiva, lo que pude constatar acerca de mi posicionamiento ético ante los jóvenes y sus imágenes, es que a partir del estado de crisis que generaba la confrontación del dolor, necesariamente surgían imágenes poderosas y difíciles. Pero en ellas radicaba a la vez el éxito del proceso. En ese sentido, más que buscar evitar o censurar algún tipo de imágenes, mi rol ético pasaba por devenir una mediadora ética. Tenía que acompañarlos en este proceso de crisis y transformación. Esto implicaba estar abierta a la escucha dentro y fuera del taller, ayudar a narrar, fomentar la diferencia y la autonomía, ser una facilitadora en la producción de imágenes y de relatos, sintetizar las ideas importantes, improvisar de acuerdo a los intereses de los jóvenes e intentar involucrarlos a ellos en la toma de decisiones.

Segunda Parte: Caso de estudio

CAPÍTULO III

Análisis de la exposición permanente del museo



Figura 7: Plano general de la exposición permanente. Imagen recuperada del archivo fotográfico del Museo de la Memoria.

Veinte años después del término de la dictadura, en enero de 2010, la inauguración del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos se convirtió en un hito y en un punto de referencia para el resto de los países del Cono Sur que vivieron dictaduras militares en los años 70 y 80. Al no haber un acuerdo político sobre las interpretaciones de lo que significó el golpe de estado de 1973 y el régimen de Augusto Pinochet, durante muchos años en Chile resultó imposible pensar en un proyecto oficial del recuerdo. Una década tras la recuperación de la democracia Richard (2001) señalaba que era fundamental crear superficies para la inscripción y grabación de los relatos acerca del pasado:

> El recuerdo necesita de superficies de inscripción donde grabarse para que la relación viva entre marca, textura y acontecimiento, libere nuevos efectos de sentido. ¿Dónde encontrar estas superficies de inscripción si el Chile transicional ha dejado a las secuencias rotas de la historia sin articulaciones narrativas ni conexiones de relato; si el rigor ético de la demanda de justicia contenida en los retratos en blanco y negro de los detenidos desaparecidos es diariamente condenada por flujos publicitarios declaradamente hostiles a su dramática del sentido? (p. 15).

Un proyecto de museo que parecía casi imposible a finales de los 90 e inicios del nuevo siglo fue poco a poco viéndose como algo factible. La llegada al poder de la presidenta Michelle Bachelet en 2006 fue clave para la concreción de un espacio oficial acerca de la memoria de la dictadura. El Museo de la Memoria, en términos presupuestarios, fue una de las mayores inversiones en cultura del primer gobierno de Bachelet (2006-2010). La presidenta estaba muy ligada a las temáticas de derechos humanos, puesto que su padre -el general Alberto Bachelet- fue uno de los prisioneros del campo de concentración de Isla Dawson. El general, que era fiel a Salvador Allende, sufrió múltiples torturas y murió en 1974 en la cárcel pública de Santiago.

Durante su primer mandato, la presidenta Bachelet estuvo a la escucha de las diferentes asociaciones de derechos humanos y memoria histórica en Chile, quienes desde el retorno a la democracia en 1990 demandaban un espacio museístico para acoger una exposición permanente acerca de la dictadura. Sin la voluntad política de la presidenta este proyecto difícilmente se hubiera llevado a cabo.

Hubo un llamado a un concurso internacional para decidir la estructura arquitectónica del museo. El proyecto ganador se caracteriza esencialmente por su magnitud y claridad. Se trata de una gran estructura rectangular con paredes de vidrio que se erige sobre una inmensa explanada de cemento de seis mil metros cuadrados. Los muros cuentan por fuera con una serie de entramados de bronce que simbolizan que la memoria es una red construida por múltiples historias y testimonios.

El edificio principal no sólo alberga a la exposición permanente, sino también un centro de documentación, salas para las exposiciones temporales, una librería y una cafetería. En la explanada de cemento se encuentra también otro edificio con un auditorio y desde ésta se desciende hacia la obra interactiva *La Geometría de la Conciencia* (2010) del artista Alfredo Jaar.

Los contenidos del museo se centran en las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile entre el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 y la toma de poder por parte del presidente Patricio Aylwin el 10 de marzo de 1990. Aunque el foco es la dictadura militar, existe una sala introductoria en que se sitúa el caso chileno dentro de un marco universal de los derechos humanos. En el *hall* de acceso a esta sala se expone un mapa del mundo compuesto por fotografías que denuncian violaciones a los derechos humanos ocurridas internacionalmente. Bajo este mapa se disponen placas que señalan las comisiones de verdad y justicia que se han establecido en otros países para esclarecer e investigar los abusos de gobiernos dictatoriales. A partir de esta introducción, se llega a un panel con un texto explicativo sobre las comisiones que se crearon en Chile. El propósito es plasmar el origen de las investigaciones y medidas políticas que dieron lugar a los contenidos de la exposición permanente:

> En Chile, una vez recuperada la democracia, se constituye, primero la Comisión de Verdad y Reconciliación, en 1990, y luego, la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación para investigar las denuncias sobre las víctimas de desaparición forzada y de ejecución política. Entre 2003 y 2005 funciona la Comisión sobre Prisión Política y Tortura, que recibe testimonios de quienes han sufrido privación de libertad y tortura por razones políticas. De estas comisiones emanan informes y propuestas hacia el ejecutivo. Proponen medidas de reparación a las víctimas y familiares y la creación y fortalecimiento de instituciones destinadas a evitar y prevenir la repetición de atentados a la dignidad humana.

Junto a esta narrativa se exponen los libros de los dos informes: el de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1990), conocida como Comisión Rettig, que investigó las denuncias sobre víctimas detenidas desaparecidas y muertas por agentes del estado, ocurridas entre el 11 de septiembre y el 10 de marzo de 1990; y el de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, llamada Comisión Valech (2003), que recogió los testimonios acerca de las privaciones de libertad y torturas por razones políticas. Se enfatiza en esta sección introductoria que los contenidos que son expuestos al visitante derivan de un proceso investigativo y de reparación a las víctimas gestado desde el estado chileno.

La misión del museo, que se encuentra en el sitio web de la institución (www-museodelamemoria.cl), es la siguiente:

> Dar a conocer las violaciones sistemáticas de los derechos humanos por parte del estado de Chile entre los años 1973-1990, para que a través de la reflexión ética sobre la memoria, la solidaridad y la importancia de los derechos humanos, se fortalezca la voluntad nacional para que nunca más se repitan hechos que afecten la dignidad del ser humano.

Por otro lado, los objetivos propuestos por el museo detallan que esta misión se ejercerá en un sentido amplio. El énfasis no sólo está puesto en la exhibición del material expositivo, sino también en las actividades de recopilación, conservación, investigación, de reflexión académica e interés educativo, artístico y cultural. Los tres objetivos institucionales enumerados en el sitio web son:

1. Investigar, recopilar, proteger, restaurar, conservar y preservar el patrimonio tangible e intangible relacionado con los derechos humanos y la memoria.

2. Promover las visitas comprensivas al museo, la reflexión académica, la educación y la discusión pública e incentivar el conocimiento y la investigación en memoria y derechos humanos.

3. Desarrollar una comunicación, difusión y extensión permanente sobre la base de exposiciones y actividades artísticas y culturales relacionadas temáticamente con la memoria, los derechos humanos y los valores que la sociedad chilena proyecta a partir de esas experiencias.

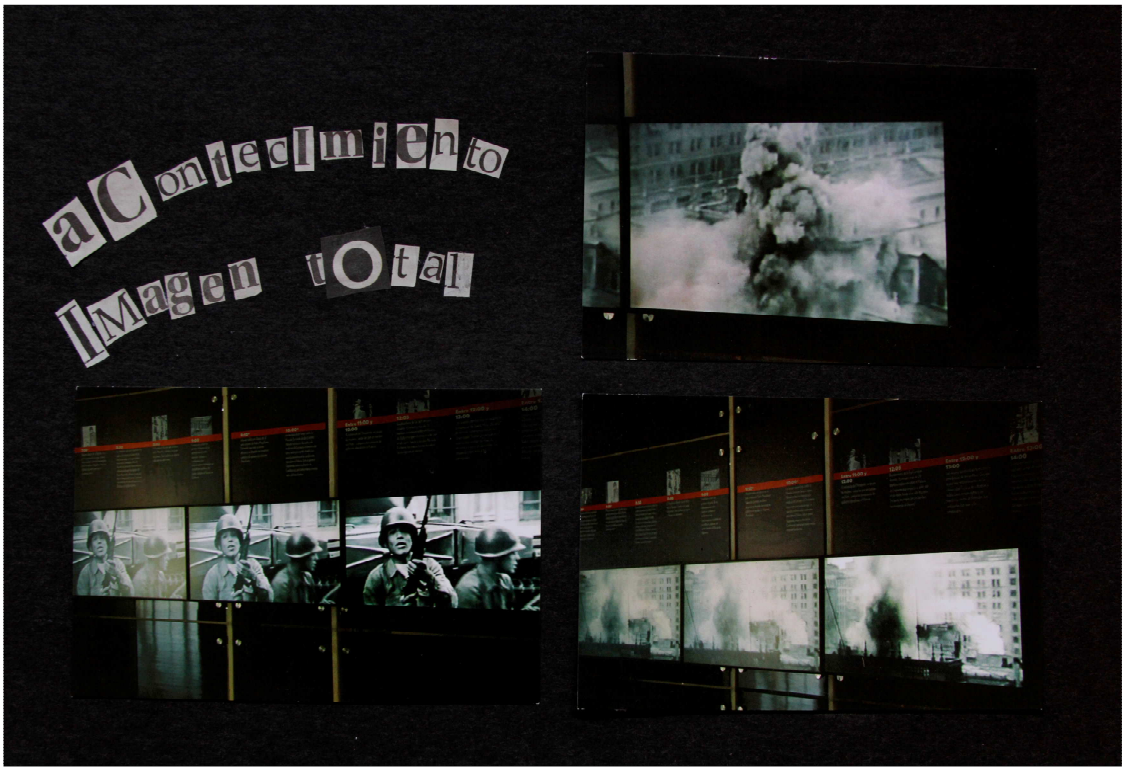
El museo ha contado desde el comienzo con una activa agenda de actividades de extensión y una política institucional abierta a la recepción de ideas externas para el desarrollo de proyectos artísticos, pedagógicos e investigativos. A través del proyecto pedagógico-investigativo de esta tesis quise aprovechar esta apertura y explorar la posibilidad de realizar un laboratorio-taller en colaboración con el museo y con los jóvenes participantes. Un encuentro en que se rompiera una lógica de ver basada en la recepción pasiva de imágenes y contenidos acerca del pasado dictatorial. Esta direccionalidad sólo podría ser interrumpida a partir de una visión crítica hacia la cultura material del museo que potenciara la capacidad de "re-interpretar", "re-imaginar" y "re-configurar" el espacio museístico.

La naturaleza de las imágenes en el museo

Sala *11 de septiembre*

Para comenzar el análisis de la exposición me centraré en la sala *11 de septiembre* que es la que abre el relato acerca de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura chilena. En dicha sala los recursos audiovisuales buscan trasladar a los espectadores al día del golpe de estado. Las imágenes ilustran -con el mayor detalle posible- todos los sucesos que ocurrieron en aquella fecha fundacional.

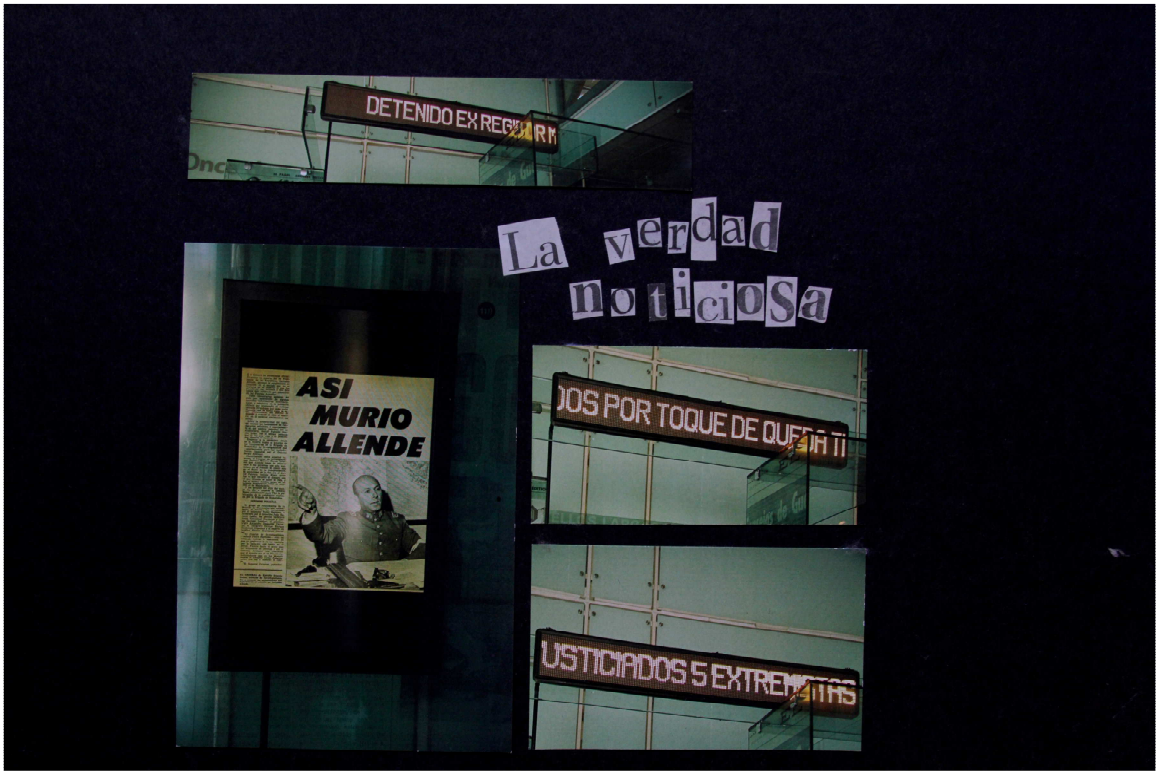
El folleto introductorio de la exposición que se entrega a los visitantes a la entrada del museo, dice acerca de este espacio: "Once de septiembre. El martes 11 de septiembre de 1973 marca un hito en la historia de nuestro país y es un momento en que la vida de miles de chilenos cambió para siempre". Esta fecha es señalada como el hito de partida, como el comienzo de la debacle, el "punto 0" del relato museístico. El centro de la sala *11 de septiembre* es el tríptico audiovisual que vemos en la siguiente narrativa. Al entrar en este espacio nos envuelve el relato radial que acompaña a las imágenes. La banda de sonido contiene todo el dramatismo del momento: ruidos de helicópteros, disparos de bombas y la voz agitada de un periodista que intenta dar cuenta del acontecimiento. Las imágenes son en blanco y negro y alternan planos del Palacio de La Moneda en llamas, de tanques y soldados.



El conocimiento presentado por el tríptico no es dilemático sino que está basado en una lógica documental-objetivista y busca acercar al espectador a la violencia de la experiencia del 11 de septiembre vivida desde las inmediaciones del palacio de gobierno. El tríptico es una suerte de imagen total, es como si se constituyera en una ventana directa al evento histórico movilizando los afectos de quien mira. La pantalla es triple, lo cual amplifica de alguna manera el impacto de lo que vemos y destaca el hecho de que nos encontramos ante algo importante que debe ser visto y revisto.

El museo comienza narrativamente con el bombardeo al Palacio de La Moneda y luego de la experiencia de inmersión que propone el tríptico, todas las imágenes de esta sala están orientadas a documentar los sucesos de este día 0. Las imágenes explican, narran, detallan, evidencian, denuncian "todo" lo ocurrido durante el día, intentando desmembrar el acontecimiento en múltiples aristas para dar con alguna clave que permita entender lo sucedido.

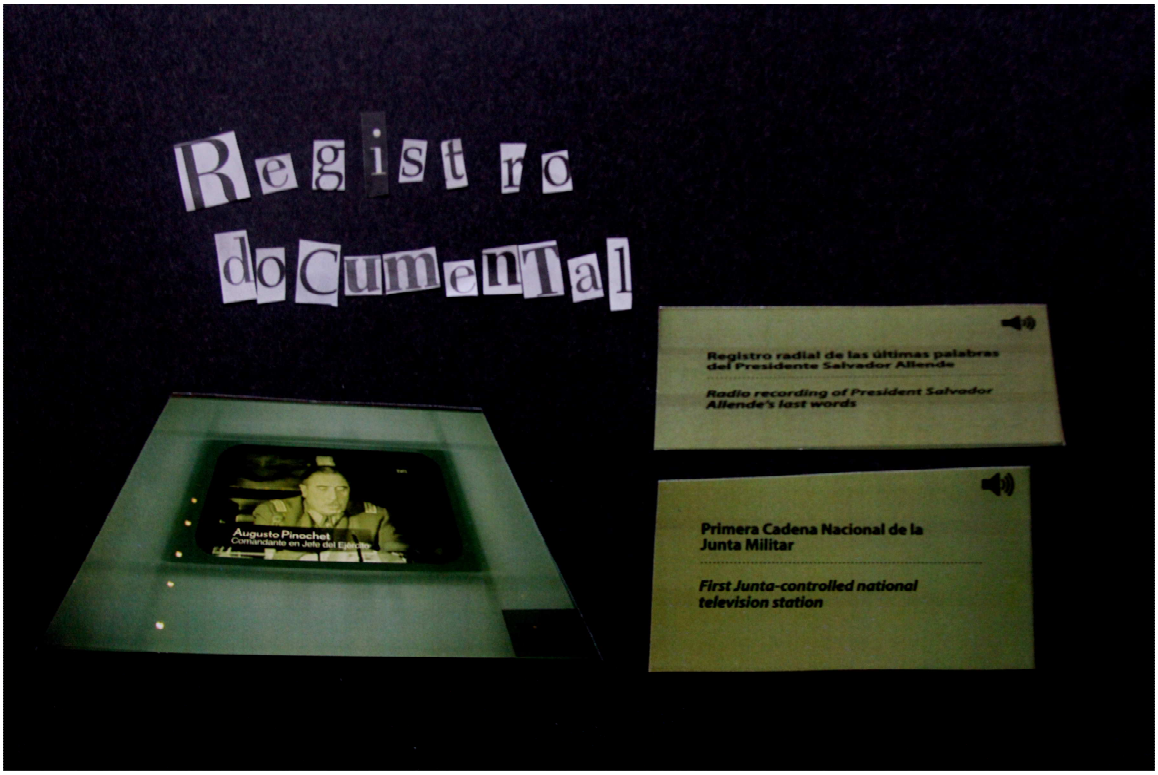
Las imágenes de esta sala reproducen de alguna manera el sensacionalismo de los medios de comunicación y la saturación de información propia de un acontecimiento de esta envergadura. Al costado del tríptico hay una instalación con pantallas donde se proyectan en bucle portadas y páginas de los periódicos tras el golpe de estado. Un dispositivo electrónico reproduce los titulares de la prensa en un tamaño amplificado en la parte superior de la instalación.



El problema que supone esta instalación es que no favorece una actualización o una revisión de las imágenes noticiosas del pasado. El material de archivo es mostrado a través de nuevas

tecnologías al espectador, pero no hay un verdadero proceso de puesta en perspectiva ni jerarquización de la información. Son 56 las portadas y páginas de periódicos que aparecen en las pantallas y corresponden tanto a medios proclives, como contrarios al gobierno de Salvador Allende. ¿Dónde está la voz del narrador en ese espacio? ¿Qué sacamos en limpio en cuanto espectadores? ¿Podemos acercarnos a través de esta saturación mediática a la esencia del acontecimiento histórico?

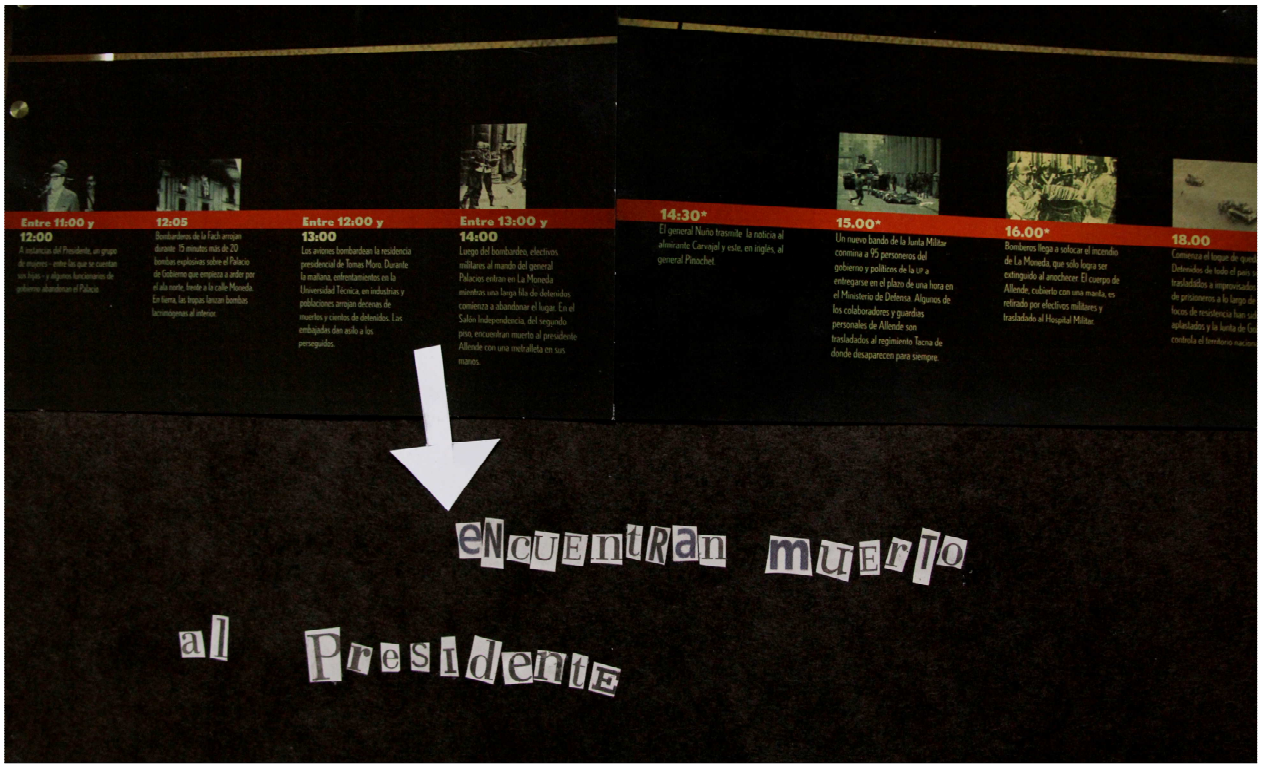
En otro costado de sala encontramos seis cubos blancos que contienen pantallas donde el espectador puede ver y oír a través de audífonos personales seis narrativas audiovisuales diferentes: imágenes del triunfo de Allende, la transmisión televisiva de la primera cadena nacional de la junta militar, una grabación del periodista Jaime Vargas del día del golpe, el audio de las últimas palabras de Allende, imágenes de las detenciones masivas y testimonios acerca del día 11 de septiembre. En esta tercera narrativa destaco el carácter y énfasis documental de estos dispositivos. Los textos que describen los videos son breves e ilustran su contenido. Ante todo, dan cuenta de que las imágenes proyectadas en ellos tienen valor porque son un registro fehaciente de un momento histórico. El concepto de "registro" que aparece en estas etiquetas es clave y confirma la concepción de la imagen como representación documental de la realidad, como copia fiel del acontecimiento.



Los acercamientos al 11 de septiembre de los distintos dispositivos de la sala están basados en una noción testimonial de la imagen, se valoriza y enfatiza el carácter verídico de los videos de

archivo, del material de prensa, de las fotografías. Prevalece por lo tanto una noción de la imagen entendida como imagen-monumento, como representante fiel de la realidad.

El tríptico audiovisual descrito al inicio del análisis ofrecía una visión que apelaba más a los afectos que al intelecto, utilizando un lenguaje audiovisual propio del cine directo de los años 60 y 70. Pero este dispositivo es complementado con una exhaustiva cronología textual que desglosa lo que sucedió entre las 6:00 de la mañana y las 18:00 horas del día del golpe. Este relato da cuenta de lo que permanece invisible en la imagen del bombardeo y por lo tanto permite completar la imagen total. ¿Pero qué pasa con lo que sigue quedando fuera? ¿Cuáles son las omisiones de este relato? La noción de memoria que crea el museo debe ser interrogada desde lo que visibiliza como desde lo que permanece ausente.



Hay una cierta contradicción entre un interés por desglosar en un máximo de detalles los eventos del acontecimiento, para luego omitir algo tan fundamental como lo ocurrido con el presidente Allende durante el bombardeo. ¿Por qué no se aborda el suicidio de Allende siendo que la justicia chilena ha confirmado este hecho? La cronología dice lo siguiente acerca de lo ocurrido entre las 13:00 y 14:00 horas del fatídico día: Luego del bombardeo, efectivos militares al mando del general Palacios entran en La Moneda mientras una larga fila de detenidos comienza a abandonar el

lugar. En el Salón Independencia, del segundo piso, encuentran muerto al presidente Allende con una metralleta en sus manos.

La imagen de Allende con una metralleta en sus manos podría ser considerada como una manera dilemática de acercarnos a los eventos históricos. Se dice que aparece muerto con un arma, pero no se explica quién lo mató, tampoco quién encontró el cuerpo. La fotografía que acompaña dicha leyenda no muestra a Allende muerto, sino a un prisionero encañonado por dos militares en las inmediaciones de La Moneda. La narrativa busca cierta ambigüedad: no confirma la tesis del suicidio, pero tampoco la del asesinato. No obstante, dicho conocimiento "dilemático" no calza con la utilización de las imágenes y de la información textual en el resto de la sala, donde todo apunta a probar con la mayor precisión lo ocurrido el 11 de septiembre de 1973. Esta omisión en el relato confirma que el suicidio de Allende sigue siendo un tema susceptible de causar cierta polémica entre la izquierda chilena.

Incluso si lográramos acercarnos con el mayor detalle posible a la esencia de lo ocurrido, siembre habrán puntos de corte, fracturas y omisiones del relato. Esto se vincula con el planteamiento teórico de White (1999) para quien nunca puede existir una imagen total del acontecimiento: para él todo relato histórico tiene necesariamente una cualidad de ficción. White (1999) habla de la desaparición del evento histórico tal y como fue entendido desde el modernismo, lo que ha implicado la imposibilidad –para los historiadores- de utilizar las mismas modalidades de antes para narrar estos eventos en la actualidad. Lo atribuye principalmente a la ocurrencia, en el siglo XX, de lo que él llama *holocaustal events* como las dos Guerras Mundiales, la Gran Depresión, la emergencia de las armas nucleares, la explosión demográfica, las hambrunas y los genocidios como una política escogida conscientemente por los regímenes de gobierno. A partir de la naturaleza de estos sucesos, explica que cualquier intento por dar cuenta objetivamente de un evento es en vano. Siempre la realidad estará en diálogo con la ficción:

> Ya sea al descomponerlo en un grupo de detalles o al situarlo en un contexto, [el evento] tiene que lidiar con dos circunstancias: la primera es que el número de detalles que son identificables con él es potencialmente infinito; la segunda es que el contexto de cualquier evento singular es infinitamente extensivo o, al menos, no es determinable objetivamente (p. 71).

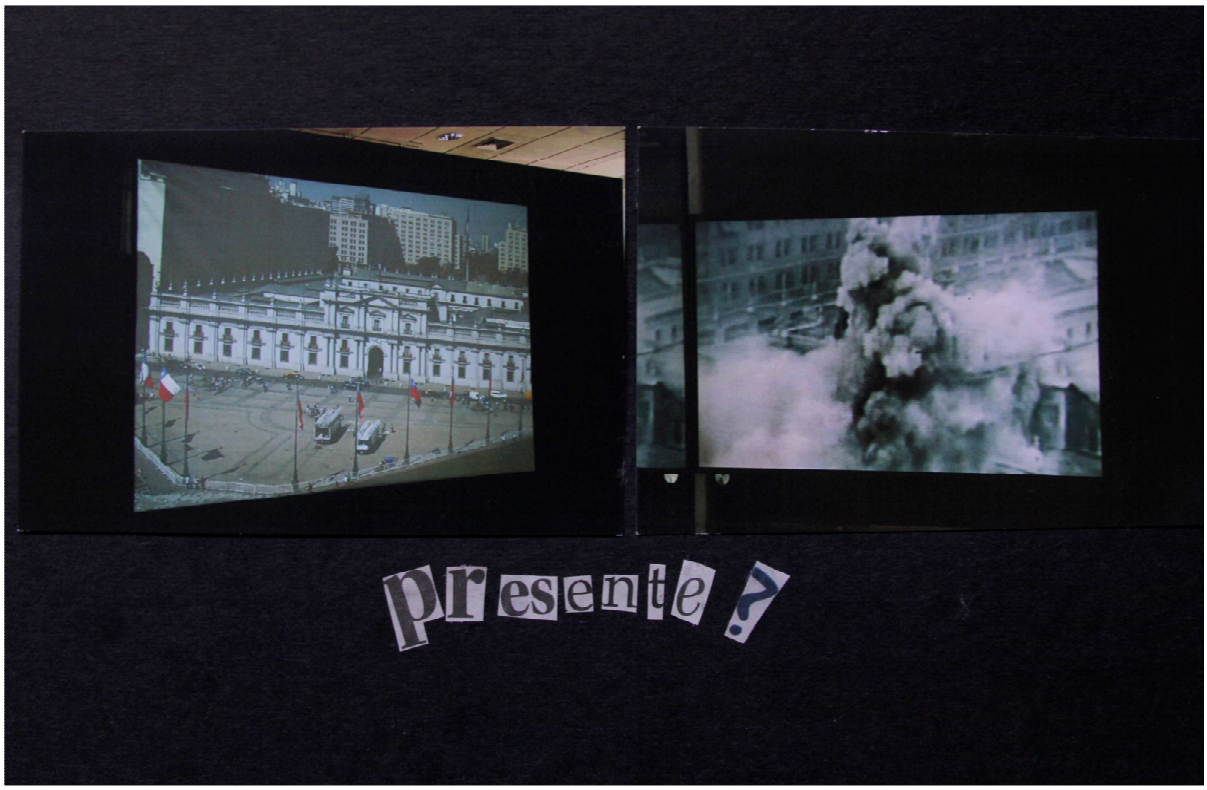
La fecha del 11 de septiembre comprende una serie de sucesos, pero estos sucesos son parte de un contexto, son parte de una historia, de un momento político y social. ¿Qué ha sucedido

antes? El golpe pone fin a un proyecto de país, pero ¿dónde están los actores de dicho proceso? En cuanto espectadora crítica, más allá de la omisión de un hecho puntual, como es el suicidio de Allende, las principales preguntas que surgen en esta primera sala son las siguientes: ¿Quiénes son las víctimas? ¿Cómo son visibilizadas? ¿Qué se dice acerca de ellas? En uno de los cubos vemos a cientos de detenidos que son encañonados y llevados en camiones a un destino desconocido. Pero ¿quiénes son esos detenidos? y ¿por qué se los llevan presos? El museo confirma el mito del 11 de septiembre como el comienzo y el fin de una era, pero no aborda preguntas fundamentales acerca del pasado. ¿Qué sucedió antes de la explosión final de La Moneda?

Si nos preguntamos por las omisiones del relato en este inicio de la exposición, comprobamos la ausencia de cualquier contexto previo. El pasado del acontecimiento ha sido borrado. El día del 11 de septiembre aparece como congelado en el tiempo, como situado en un presente perpetuo. La imagen-monumento del bombardeo de La Moneda emerge aquí con todo su *pathos* trágico y es confirmada como un emblema del padecimiento, de la tristeza y de la irrevocabilidad del trauma de la dictadura. Un proyecto de país se vuelve llamas, se transforma en humo, una y otra vez, en la pantalla del museo. En mi diario de campo tomé la siguiente nota al confrontarme al tríptico audiovisual del bombardeo:

> El audio es básicamente el audio de las transmisiones radiales o de comunicaciones militares. Hay una sensación de simultaneidad. De estar viendo una transmisión en directo. Se transmite la agitación de las voces y la violencia del ataque. La desolación. Lo irreversible del momento histórico.
>
> (diario de campo, 7 de marzo de 2012)

En otro sector de la sala se intenta hacer una comparación con el presente. En una de las paredes cuelga una pantalla con un video del frontis de La Moneda en la actualidad. Sin embargo, el presente de las imágenes del bombardeo es de tal potencia que anula cualquier comparativa. La relación entre ambas pantallas invita al visitante a ver cómo el 11 de septiembre ha sido superado por el presente: Chile ha regresado a la paz social y al orden democrático. Pero las dos Monedas no pueden dialogar. Se impone finalmente el mito y la violencia del golpe. La imagen de La Moneda en el presente no logra actualizar los sentidos acerca del pasado.

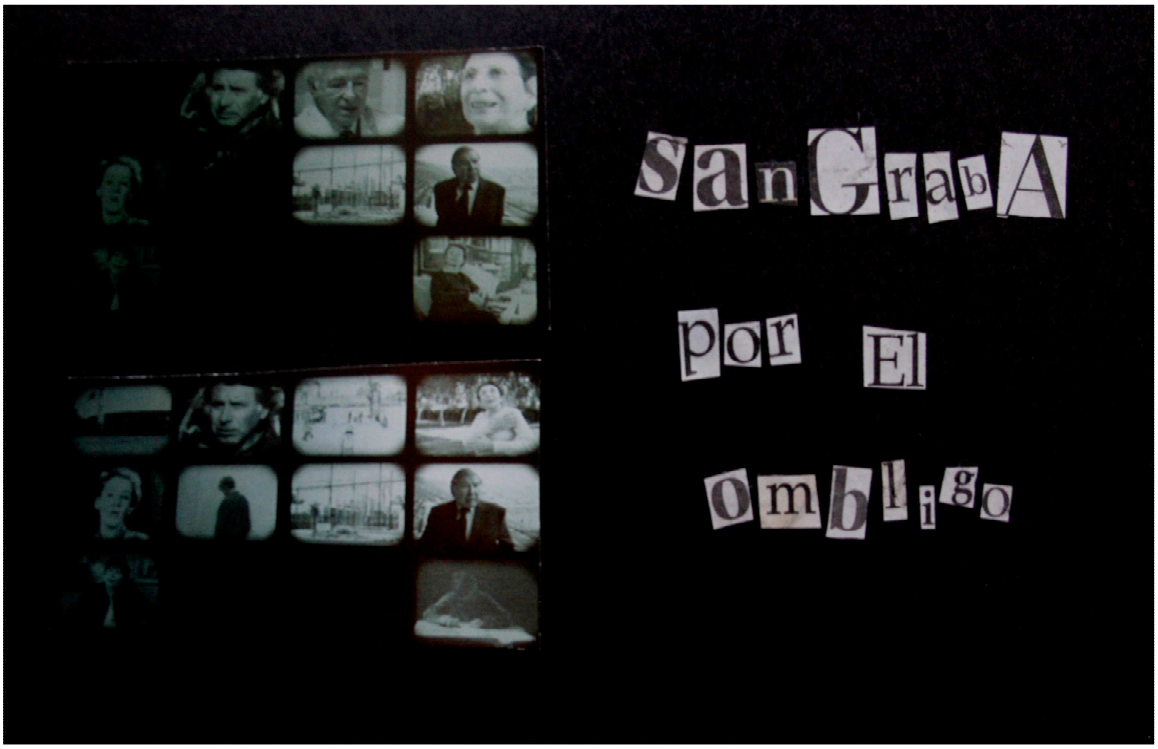


Sala *Represión y tortura*

La sala *Represión y tortura* es el segundo espacio museístico que he escogido para este análisis. Es el momento más duro y menos dilemático de la exposición permanente: se escenifican las situaciones de tortura a partir del rescate del testimonio de los sobrevivientes y de ciertas evidencias materiales de los eventos. Las imágenes, las palabras y los objetos son utilizados para dar cuenta de la crueldad de las prácticas represivas.

Aquí encontramos uno de los momentos emblemáticos de la exposición permanente. Se trata de un dispositivo que si bien prueba la barbarie de la dictadura, plantea una serie de dilemas éticos acerca de la visibilización de la violencia y la noción de víctima que construye. El espectador entra a un espacio estrecho de muros negros con una luz tenue. En una pared vemos una pantalla gigante donde se despliega un mosaico de testimonios en blanco y negro. Bajo dicha pantalla hay una cama de tortura especialmente iluminada. Lo que la instalación está probando es la veracidad de los hechos a partir de un montaje, una reconstrucción. Tenemos la cama de tortura, la "parrilla" como se le llamó popularmente, y sobre esta cama, se despliegan los rostros de las víctimas sobrevivientes, quienes relatan cómo fueron torturados y torturadas.

La lógica de los testimonios es similar a aquella utilizada por Lanzmann en *Shoah* (1985). Los relatos de los sobrevivientes se suceden unos tras otros, como un desahogo colectivo y catártico. Nos hablan acerca del padecimiento, del horror, de los límites del dolor, del perdón. Los testimonios parecieran tener un efecto liberador y terapéutico sobre quienes los emiten, porque les permiten expresarse en un contexto de comunicación social que no ha sido facilitado por los medios masivos ni tampoco por los tribunales de justicia. Los testimonios son una confesión íntima, profundamente sincera y verdadera.



¿Pero cuáles son los problemas de este uso de la imagen testimonial en el contexto museístico? El primer dilema tiene que ver con la violencia de la palabra. Al ver este video, podemos pensar que no es un dispositivo audiovisual donde la violencia es literal y explícita. La estética es sobria y lo que llama visualmente la atención es la "parrilla", que se encuentra justo debajo de la pantalla. Sin embargo, las palabras de los relatos son tan crudas y explícitas, que crean imágenes del horror, tanto o más violentas, que las que podrían crear las imágenes mismas.

El segundo problema, que se relaciona con la violencia de la palabra, se refiere al espectador. Este es confrontado a la narración acerca del trauma de manera directa, lo cual puede dejarlo en un estado de *shock.* Ya he mencionado en el Capítulo I el concepto de "antestesiamiento del *shock*" propuesto por Frenkel (2007). Para la autora la confrontación reiterada de un espectador a la violencia del trauma puede provocarle un estado de indiferencia. Esta es una de las posibilidades acerca de la situación de espectatoriedad propuesta por el museo. ¿Pero qué pasa si quien ve

efectivamente se ve afectado por el testimonio? ¿Quién se hace cargo del estado de conmoción del visitante? Es en este momento de vulnerabilidad en que la pedagogía puede invertir la direccionalidad propuesta por el museo a través del trabajo comunicativo que implica la creación de narrativas.

Un tercer problema o desafío que supone esta instalación basada en la imagen testimonial es la noción de víctima que construye. Los entrevistados parecen atrapados en su condición pasada. El testimonio no presenta nuevas relaciones temporales, sino que se basa en una cierta monumentalización del pasado, en una afirmación y reafirmación del dolor. La imagen en blanco y negro refuerza esta valorización del pasado como "el" tiempo de la memoria. Los sobrevivientes deben hablar porque son parte de ese pasado. El problema es que no se favorece una actualización de sentidos, no se construyen relaciones rizomáticas con otros actores, con otros tiempos. La imagen testimonial intenta reconstruir una realidad dolorosa que parece acabarse en las personas que la padecieron. Los sujetos entrevistados adquieren valor sólo en cuanto víctimas. Sus rostros, ahora envejecidos, vuelven a estar sobre la "parrilla". Desde allí reproducen lo que vivieron en otro tiempo. ¿Pero quiénes eran aquellas personas antes de la tortura? ¿En qué se han transformado hoy?

En esta sección hablan las víctimas sobrevivientes, pero ¿qué sucede con los detenidos desaparecidos? ¿De qué maneras son visibilizados quienes no sobrevivieron a la represión y a la tortura? La dictadura hizo desaparecer todas las evidencias de las muertes, por lo que una de las mayores luchas de los familiares y de las agrupaciones de derechos humanos fue encontrar hallazgos que les permitieran dar con los cuerpos de sus deudos. Una sección de la sala *Represión y tortura* se centra en dichos hallazgos.

Aquí la imagen actúa como documento de prueba. Vemos una pared donde la documentación visual de los hallazgos se despliega en forma de *collage*. Para cada caso hay una recopilación de imágenes y archivos que han sido montados sin jerarquía ni orden aparente. Se trata de fotografías, portadas de periódicos, cartas, ilustraciones y documentos oficiales del régimen, que en su conjunto ofrecen información acerca de los casos más conocidos de ocultamiento de información por parte de la dictadura.

Es como si el museo desplegara ante el espectador las pruebas para los juicios, juicios que en muchas ocasiones ni siquiera tuvieron lugar. La institución ha hecho una investigación visual acerca de los diferentes casos de hallazgos y presenta al público los resultados. En términos de direccionalidad pedagógica se intenta probar una verdad, crear una narrativa verosímil y documentada que pueda ser comprendida, creída y asimilada por el que mira.

Uno de los sucesos abordados en esta sección es el de Paine. En octubre de 1973 fueron apresadas 22 personas en esta localidad de la VI Región de Chile. Se presumía su ejecución, pero los restos óseos no fueron hallados sino hasta el año 2007, gracias a la instrucción del juez Héctor Solís Montiel. En el museo se despliegan cinco imágenes para dar cuenta de dichos hallazgos: dos noticias del diario La Nación de septiembre de 2007 donde se informa del descubrimiento de la fosa común, una fotografía del lugar de los hallazgos con etiquetas puestas por los investigadores para clasificar los restos encontrados, una fotografía del detalle de estas etiquetas y una ilustración donde se reconstruye una camisa de un detenido desaparecido a partir de los restos de telas encontrados en la fosa.

Las imágenes de Paine en la sala *Represión y tortura* están basadas en una reconstrucción de los sucesos de 1973 a partir de una investigación realizada en el presente. Existe por lo tanto una cierta actualización de sentidos sobre la dictadura. No obstante, el tratamiento de las imágenes no es dilemático, sino que éstas buscan probar una verdad desde una lógica informativa y científica. En este sentido, nos encontramos ante una prevalencia de la imagen-monumento.

En el caso de Paine no hay un texto donde se presente la voz del museo acerca del evento, sino que la institución "habla" a través de las dos noticias de La Nación expuestas. La estructura tipo *collage* es problemática porque no permite saber cuál es el punto de vista del museo. En el caso de este hallazgo, suponemos que la institución valida la información presentada por la prensa: se trata noticias del diario La Nación, un periódico de centro-izquierdas. Pero en otras secciones del apartado de los hallazgos -y de la exposición permanente en general- se utilizan portadas y páginas de la prensa partidaria de la dictadura con el objetivo de dar cuenta de los montajes realizados por estos medios antes de 1990.

Hay por lo tanto en la cultura material del museo dos posibles lecturas para la información de prensa: una donde se la considera una voz documental informativa válida y otra en que se pretende denunciar su falta a la verdad. Para un espectador que no conoce las posiciones políticas de la prensa chilena durante y después de la dictadura esta utilización de los medios puede resultar confusa. En el caso de Paine, la autoridad del relato se ha cedido a los medios de información de masas. La reproducción de las dos portadas es una manera de ratificar la información publicada por La Nación en 2007.



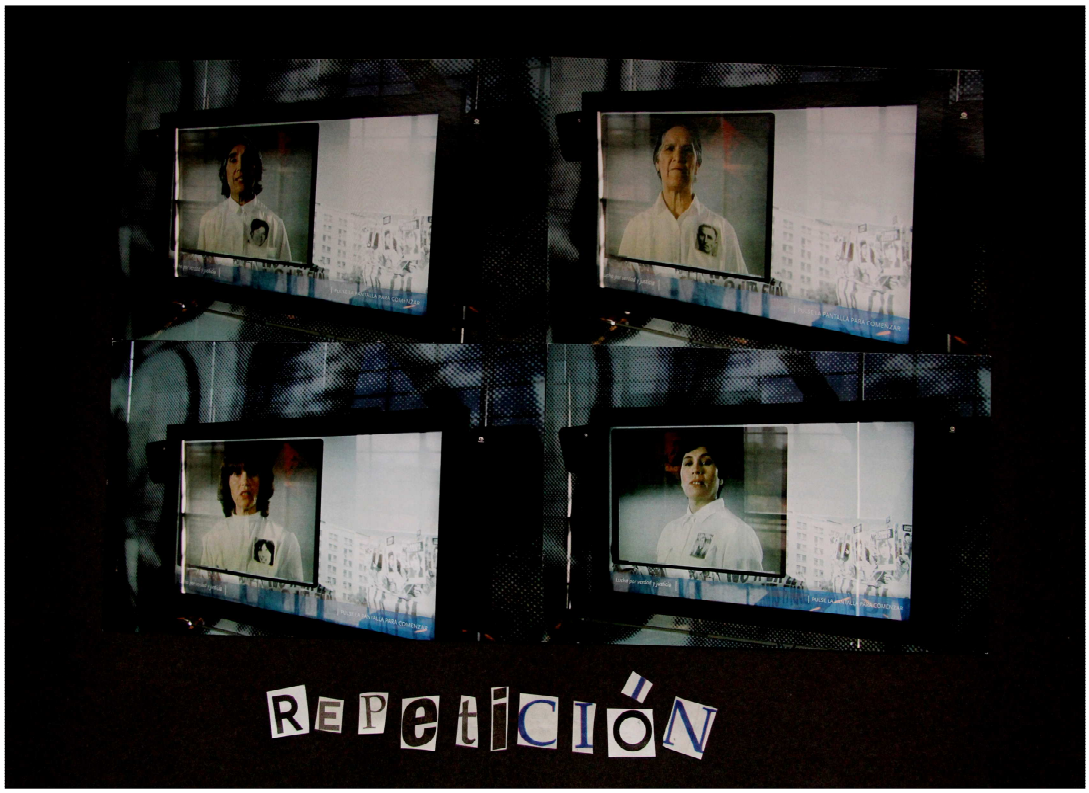
Con respecto a la noción de víctima que construyen las imágenes de esta sección, nos encontramos nuevamente frente a la ausencia de un contexto previo a 1973, al igual que en la sala *11 de septiembre*. No sabemos quiénes eran las víctimas ni por qué han sido ejecutadas. El espectador es confrontado a los despojos, a los vestigios, a restos óseos y trozos de ropa. ¿Qué nos dicen acerca del pasado la imagen de una serie de etiquetas rojas en una colina, un papel con la inscripción "Cro4-02 Paine 4025-A, 15.02.2007, 17:45" o el croquis de una camisa con restos de tela superpuestos?

La sección de Paine está basada en la presentación de pruebas y en la búsqueda de una precisión científica. Ofrece más respuestas acerca del presente que sobre el pasado, porque pone el énfasis en los procesos sociales post-dictadura, en la fractura social y moral heredada del régimen, en las consecuencias materiales del trauma. Este tipo de narrativas me sugirieron preguntas a ser abordadas con los participantes a través de sus imágenes: ¿Sería acaso posible visibilizar a la víctima desde una concepción de la imagen que la dignificara? ¿Cómo poner el énfasis en sus ideales más que en los vestigios de su existencia? Estos serían temas a considerar para la elaboración de los temas del trabajo de campo con los jóvenes.



Sala *Demanda de verdad y justicia*

La sala *Demanda de verdad y justicia* es un espacio donde se recupera la lucha de quienes buscaron el paradero de las víctimas durante la dictadura. Se destaca la labor de un sector de la iglesia católica, pero también la tarea de ciudadanos comunes, y en especial las batallas morales de las mujeres. Las protagonistas de la sala son las madres, esposas, hijas y hermanas que durante la dictadura buscaban a sus familiares desaparecidos. La gran mayoría de las víctimas eran hombres, por lo que fueron las mujeres las que asumieron un rol activo en la sociedad y se asociaron para intentar esclarecer lo ocurrido y así obtener información que las pudiera llevar a conocer el paradero de sus familiares. Vemos imágenes de las mujeres en fotografías y videos, esencialmente de los años 80. Algunos de estos videos fueron editados y difundidos por *Teleanálisis*, un proyecto de noticiero chileno que durante la dictadura editaba VHS con reportajes, para sacarlos clandestinamente del país y hacer por esta vía un llamado internacional a la solidaridad con Chile. Allí vemos a las mujeres en sus actividades asociativas y en sus luchas en las calles de Santiago. Ellas buscaban crear una estética distintiva de sus agrupaciones y portaban fotografías de sus víctimas en el pecho. El museo recupera, valida y valora el aporte histórico-documental de esta visualidad.

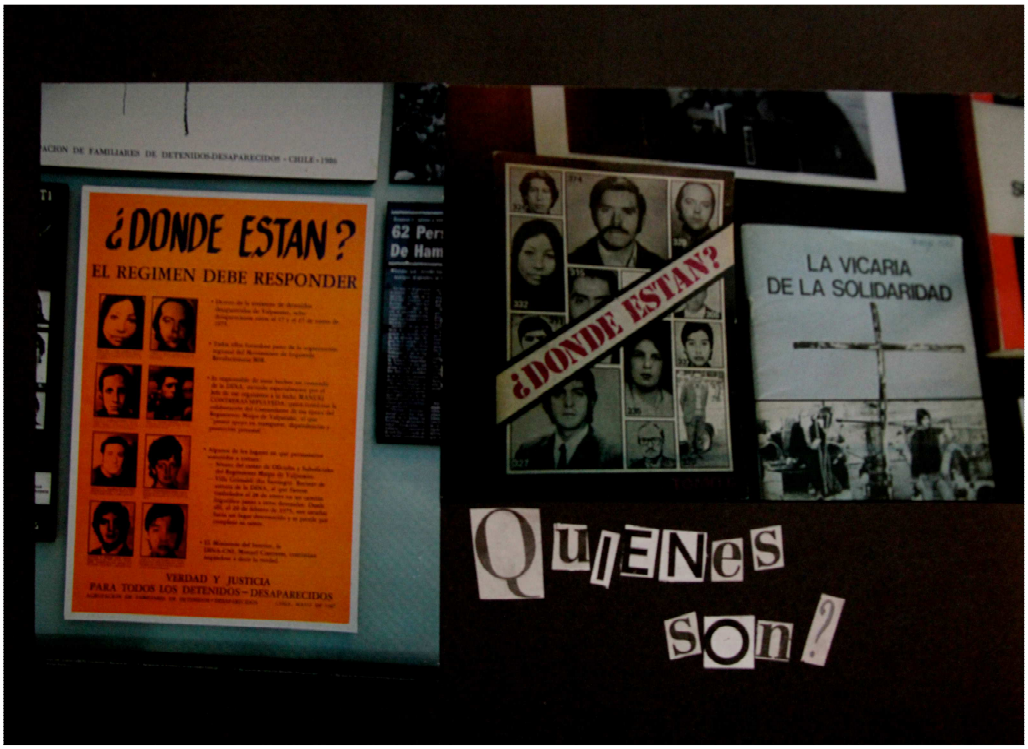


Las mujeres de la resistencia, que lucharon durante años por dar a conocer sus demandas, fueron las encargadas de poner un rostro a los detenidos desaparecidos. Las imágenes de sus deudos debían salir a la esfera pública para poder generar algún impacto en la población. Fue así como crearon pancartas con imágenes de los detenidos desaparecidos en blanco y negro, acompañadas de la pregunta ¿Dónde están? Estos afiches se transformarían en una de las imágenes icónicas de la memoria, son una de las imágenes-monumento acerca de la dictadura más difundidas en Chile y en el extranjero. ¿Cómo actúan las imágenes en esta sala del museo? Las imágenes están allí para otorgar un rostro, para mostrar a los visitantes las caras y las identidades de las víctimas y sus familiares. Identidades que fueron negadas por la dictadura. Los muertos fueron desaparecidos, lanzados al mar, al desierto o a fosas comunes. Las voces y los rostros de las mujeres de la resistencia fueron negados por el régimen y por los medios de comunicación dominantes. Sin embargo, son rostros de chilenos y chilenas que existieron, que tienen un nombre y un apellido.

Dichas imágenes fueron creadas en su momento para hacer un llamado a la sociedad, para visibilizar a las víctimas y luego la lucha de sus familiares. Son imágenes necesarias, que se han transformado en un emblema de justicia. No obstante, como todas las imágenes-monumento, conllevan el riesgo de volverse inertes, de perder su sentido, de vaciarse de contenido. El problema que suponen estas imágenes es su uniformidad. Las víctimas y las mujeres de la resistencia quedan atrapadas en una estética de la repetición. Las imágenes construyen un imaginario de la memoria, plantean un tema que ha sido y sigue siendo necesario, pero no nos hacen pensar, no nos aportan

información biográfica, contexto político, relaciones temporales, conexiones con el resto de la sociedad civil. Los rostros nos miran e intentan decirnos algo, pero desde su cualidad de categoría de "víctima" o de "mujer de la resistencia". Importa aquí más la pertenencia a un grupo que la individualidad. La imagen de cada persona sólo adquiere sentido como parte de un todo más amplio. Se nos confirma su adhesión a una categoría, pero esto no hace más que validar su pertenencia a una minoría, una minoría que ha sido relegada al margen de la sociedad chilena. ¿Cómo escapar de una estética de la repetición? ¿Cómo liberarse de la etiqueta de víctima?

Las imágenes de esta sala vuelven a plantear el dilema de la representación del trauma y de sus víctimas. ¿Cómo actualizar los sentidos acerca del pasado? La pregunta ¿Dónde están? abre la herida de las desapariciones una y otra vez. ¿Dónde están? preguntaban las mujeres a las autoridades en los años 80. Pero hoy es el espectador quien es interpelado. La interrogante refuerza la irreparabilidad del trauma. Han pasado más de 40 años y no hay respuesta. Esta constatación me sugiere otras preguntas. Por qué no pensar y crear con los jóvenes en torno a la interrogante de ¿Quiénes son esas personas? Las han desaparecido, no están sus cuerpos, pero podemos imaginar sus ideales, darles forma a través de nuevas imágenes e inventar otras narrativas acerca de ellas y ellos.



La Geometría de la Conciencia

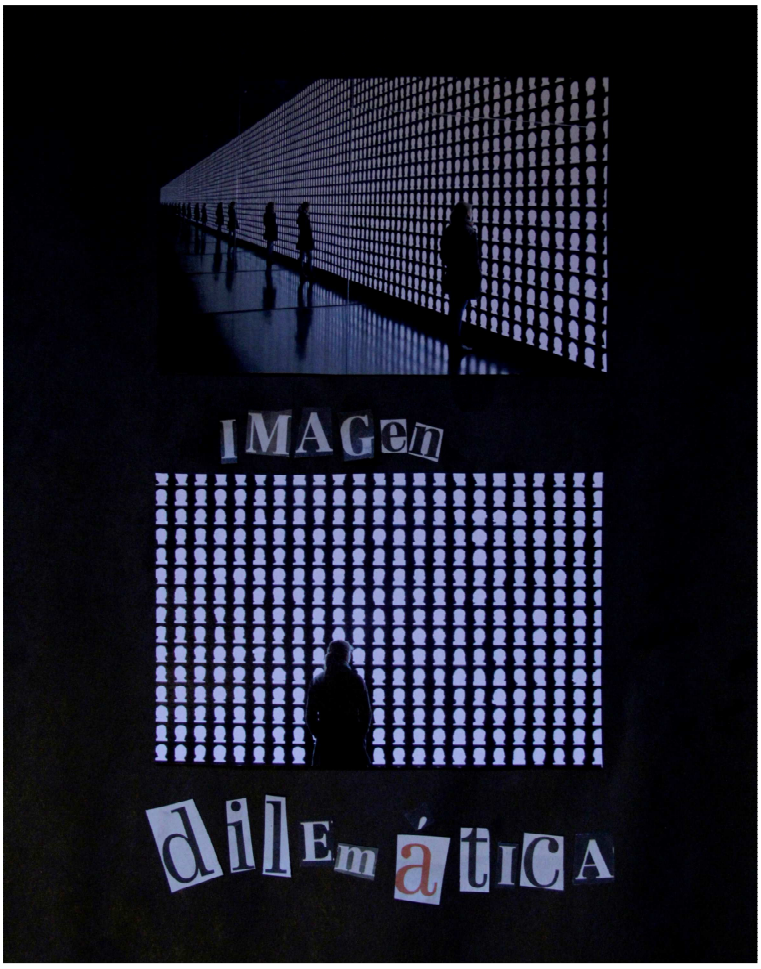
Alfredo Jaar es un arquitecto y artista conceptual chileno residente en Nueva York. Cuando se estaba planificando la construcción del Museo de la Memoria en Santiago se le pidió que ideara una obra para ser emplazada en la explanada de acceso al edificio principal. El artista realizó *La Geometría de la Conciencia* (2010), una obra interactiva que presenta una concepción de la imagen que se opone a la imagen-monumento imperante en la exposición principal.

El espectador entra a una sala oscura y silenciosa donde se pierden las referencias espaciales. De pronto se encienden frente a él cientos de luces. Estas luces son siluetas de rostros. La transición de oscuridad a luminosidad total es violenta. A través de unos espejos laterales el que mira se encuentra confrontado a su propia imagen que se funde con la de cientos de siluetas que se multiplican hacia el infinito. Las luces se apagan súbitamente y el espectador vuelve a estar situado en un espacio de oscuridad total. Cuando visité este espacio por primera vez en 2010 escribí lo siguiente:

> He visitado la obra de Jaar por primera vez con mi hermano Felipe en esta calurosa tarde del mes de diciembre. En la explanada que antecede al edificio principal del museo hay una larga escalera que desciende y conduce hacia una gran puerta. Uno de los guías del museo es el celador de este espacio. Antes de entrar nos advierte que seremos encerrados durante dos minutos, que el interior es oscuro y que en caso de claustrofobia se puede apretar un botón. Entramos a un frío espacio de cemento. La oscuridad apenas permite reconocer los límites de la habitación. Me resulta angustioso estar allí sin saber lo que pasará. Me siento prisionera en el lugar. El silencio es incómodo. He venido a aprender acerca de las víctimas y ahora me encuentro yo en medio de una trampa. De pronto se comienzan a encender levemente unas luces en uno de los muros, son siluetas de rostros de personas, cientos de personas que se proyectan hacia el infinito en unos espejos laterales. Las siluetas me observan ¿o yo las observo a ellas? ¿Son víctimas o victimarios? Deben ser rostros de detenidos desaparecidos. ¿Y yo quién soy? ¿Espectadora o participante en este juego de miradas? Me reconozco en los espejos de los muros laterales. Busco a mi hermano y le sonrío. Luego se oscurece nuevamente el lugar. La puerta se abre y me siento libre al volver a subir a la superficie.
>
> (diario de campo, 10 de diciembre de 2010)

La Geometría de la Conciencia asume las dificultades de explicar el pasado. En esta instalación la imagen no tiene una pretensión de verdad. En términos de direccionalidad, el espectador es desafiado a hacerse preguntas y a replantearse su rol pasivo en el proceso del recuerdo. El artista juega con las expectativas del visitante que va al museo para conocer sobre el pasado -para tener más datos e información sobre la dictadura militar- y lo fuerza a una situación de incertidumbre e indefensión.

Cuando uno entra a la obra asume que las figuras que se encienden corresponden a los rostros de cientos de detenidos desaparecidos. Esto se debe al contexto en el que nos encontramos, pero también a la cultura visual hegemónica acerca de la memoria de la dictadura, que se ha basado en la visibilización de los rostros de las víctimas. Sin embargo, al abandonar la obra, el guía le explica al visitante que una parte de los rostros corresponden a detenidos desaparecidos, pero que estas siluetas han sido mezcladas con rostros de chilenos de la actualidad. Jaar fotografió a gente en el centro de Santiago y luego incorporó sus perfiles en la obra, con el objetivo de presentar un tratamiento dilemático del tiempo y de la imagen.



La Geometría de la Conciencia corresponde al espacio expositivo que más se relaciona con la noción de imagen-potencia. Aquí la imagen es dilemática, presenta un tratamiento complejo del tiempo, invita al espectador a hacerse preguntas y permite actualizar los sentidos acerca del pasado. La imagen surge ante él, lo remueve y lo hace pensar acerca de su rol en el territorio de la memoria. El posicionamiento político y estético que tiene Jaar ante las imágenes me llevó a estudiar su obra en otros contextos y a conocer los análisis que han hecho teóricos del arte y de la imagen acerca de su trabajo. A partir de esta exploración desglosé las principales características que puede tener una imagen-potencia. Jaar se transformó de esta manera en uno de los artistas referentes para la planificación y el desarrollo de los métodos creativos a aplicar con los jóvenes en el museo para la construcción de sus narrativas visuales.

Alfredo Jaar y la imagen-potencia

El artista ha trabajado desde los años 70 en torno a temáticas de violencia política en Chile y en el mundo. Cuestiona el uso de las imágenes en los medios de comunicación occidentales y sus obras llevan al espectador a posicionarse con respecto a lo que está viendo, a preguntarse sobre el uso y las políticas de producción y difusión estas imágenes. Jaar nos insta a completar los mensajes desde una direccionalidad que demanda nuestra complicidad e implicación en el acto de ver y entender. Princenthal (2005) señala que Jaar se ha vuelto cada vez más desconfiado de las imágenes:

> El gesto más revelador de Jaar es su renuncia al uso de la cámara, poniéndola de manera figurativa, y a veces literal, en las manos del público. En otras palabras, Jaar es un maestro de la inversión de la direccionalidad (...) A su trabajo le ha dado forma un principio, que es la necesidad de hablar con claridad y con fuerza en contra de la injusticia asesina, usando para ello un lenguaje de la ubicuidad más lúcida (p. 5).

Entre 1994 y 2000 Jaar realizó un conjunto de trabajos acerca del genocidio ruandés de 1994, que tituló *El proyecto Ruanda*. Un ejemplo a través del cual aborda esta masacre es la instalación *Real Pictures* (1994), que se compone de una serie de cajas negras. Al interior de cada una de ellas hay una fotografía de un ruandés asesinado, pero la caja está cerrada y la literalidad de la imagen es invisible al público. Para reemplazarla, hay un texto que describe lo que contienen los recipientes. Rancière (2008) plantea que aquí Jaar está cuestionando el sistema oficial de información, basado en la primacía de una imagen comunicacional verdadera y basada en el morbo. Desde su manera de narrar y enunciar la violencia Jaar pone el peso en lo que no vemos e invita al espectador a dejar de lado la ansiedad por lo instantáneo y a imaginar otras formas de mirar:

> Las palabras están desligadas allí de toda voz, están ellas mismas tomadas como elementos visuales. Por lo tanto, está claro que no se trata de oponerlas a la forma visible de la imagen. Se trata de construir una imagen, es decir, una verdadera conexión de lo verbal y lo visual. El poder de esa imagen es entonces el de perturbar el régimen ordinario de esa conexión, tal y como lo pone en marcha el sistema oficial de información (p. 99).

Otra de las estrategias narrativas utilizadas en su trabajo sobre Ruanda se basa en volver evidente la ausencia. Para denunciar la indiferencia inicial del mundo informativo occidental ante el conflicto en África realiza la obra *Untitled (Newsweek)* (1994) donde expone todas las portadas de la revista *Newsweek* durante los meses del desarrollo del genocidio. Estas portadas abordan temas como la muerte de Kurt Cobain, de Jacqueline Kennedy o el juicio a O.J.Simpson. Recién en el mes de agosto aparece la primera portada de *Newsweek* dedicada al genocidio ruandés. Bajo las portadas Jaar va poniendo en cifras la cantidad de muertos de cada mes.

Jaar le muestra al espectador cómo las políticas de la información de los medios están construidas en base a mecanismos de montaje que implican selecciones y omisiones, mecanismos que habitualmente no nos cuestionamos. Esta obra es un acto de resistencia a las metanarrativas hegemónicas. Para Didi-Huberman (2008) el trabajo de Jaar responde a "la preocupación de un 'arte de la contra-información', basado en una aguda crítica a la desinformación que nos rodea" (p. 49). En *Untitled (Newsweek)*, el documento mediático es resignificado y utilizado para desacreditarse a sí mismo.

Otra obra sobre la temática de Ruanda es la instalación *The Eyes of Gutete Emerita* (1994), basada en una única fotografía: la imagen de los ojos de una mujer que ha visto la muerte de su familia. Rancière (2008) plantea que en esta obra: "la figura política por excelencia (...) es la metonimia que muestra el efecto por la causa o la parte por el todo" (p. 101). Aquí un par de ojos hablan por un millón de cuerpos masacrados. Pero aunque esos ojos miran directamente al espectador, "no dicen lo que Gutete Emerita piensa y siente" (p. 101). Es el que mira quien debe imaginar y completar el mensaje: ¿Qué le pasa a esta mujer? ¿Qué intenta decir? ¿Qué me pasa a mí con su mirada? Para Pollock (2008) esta obra "produce el encuentro imposible con ojos que parecen haber muerto, al mirar una escena invisible que ha quemado desde adentro su retina" (p. 118).

La situación de vulnerabilidad en la que Jaar nos pone como espectadores tiene que ver con algo que Pollock (2008) ha descrito acerca de la obra del artista. Para ella, Jaar tiene la capacidad de generar un modo de relación con el espectador que puede "dejar su propia huella traumática en la audiencia" (p. 128). De alguna manera, uno se vuelve víctima por unos minutos, pierde las referencias espaciales y temporales, siente angustia, se pregunta a quién está mirando y por qué, y

cuál es el propio rol en este proceso del recuerdo. Jaar nos remueve, nos invita a participar y a hacernos preguntas.

Para Pollock (2008) "el trabajo de Alfredo Jaar no consiste en producir imágenes, sino en la creación y coreografía del encuentro entre el espectador y éstas" (p. 127) lo cual gatilla un proceso reflexivo en una cultura saturada de imágenes. Trabajar en torno a la imagen-potencia en el museo suponía para mí dos momentos clave que tenían que ver con un interés por indagar en las posiciones del espectador. El primero era la posibilidad de narrar el encuentro de los jóvenes con la cultura material del museo desde su rol de espectadores. Pero el proceso de ver y reflexionar sobre la memoria no acababa aquí, puesto que las imágenes creadas por ellos serían luego vistas por ellos mismos y por otros públicos, lo cuál crearía una nueva situación de espectatoriedad y reflexión en torno a la imagen.

Se abordarían así diferentes tipos de preguntas con los participantes: ¿Qué me pasa en este lugar? Pero también ¿cómo lo cuento? ¿Cómo me veo y cómo veo a los demás a través de estas narrativas? ¿Qué me provocan las fotografías creadas? Y desde una perspectiva externa ¿por qué los jóvenes hacen esas imágenes? ¿Qué pensarán? ¿Cómo les afecta el museo? ¿Por qué?

Para que una imagen nos haga repensar críticamente la memoria, debe cumplir con algunos criterios. A partir de *La Geometría de la Conciencia* y de la concepción y los usos de la imagen en las obras de Alfredo Jaar, desglosé las ocho características principales de lo que es en la práctica una imagen-potencia. Este análisis me permitió pensar qué tipos de imágenes debíamos crear con los jóvenes en el museo para generar nuevos conocimientos y conexiones sobre la dictadura chilena a partir de su experiencia en cuanto espectadores.

1. La imagen-potencia desterritorializa: Uno de los objetivos de la imagen-potencia es generar imágenes diferentes y descontextualizar las imágenes existentes. En términos deleuzianos, se trata de desterritorializar, de mutar los territorios establecidos a través de la colonización que produce la emergencia de imágenes nuevas en el museo. Según Deleuze & Guattari (2011) cuando el territorio "se ha convertido en tierra desierta (...) un extranjero celeste viene a re-fundar el territorio o a reterritorializar la tierra" (p. 87). Para ellos, cada movimiento de desterritorialización implica luego una reterritorialización. Es decir que lo extranjero, provoca un movimiento en el territorio, pero luego este desajuste se normaliza. Lo nuevo se incorpora y lo antiguo parece ahora desplazado. Por lo tanto el territorio es refundado en base a estos nuevos términos:

> La desterritorialización y la reterritorialización se cruzan en el doble devenir. Apenas se puede ya distinguir lo autóctono de lo foráneo, porque el forastero deviene autóctono junto al otro que no lo es, al mismo tiempo que el autóctono deviene forastero (p. 112).

La creación y difusión de las imágenes sobre la memoria de la dictadura chilena ha sido patrimonio de un sector político y social hegemónico que ha aspirado a la construcción de imágenes verdaderas. Este territorio puede y debe ser contestado y ocupado por los artistas, pero también por la sociedad civil. Al dejar en manos de un grupo de jóvenes la invención de nuevas imágenes sobre el pasado, forzosamente se produciría un desplazamiento territorial. El territorio de las imágenes sobre la memoria sería colonizado por ellos, produciendo una sensación de extrañamiento en los participantes (en cuanto productores de la postmemoria) en el entorno de producción (el museo) y en un entorno social más amplio (el de otros posibles espectadores). Este efecto se produciría gracias a un proceso de experimentación con las imágenes-potencia.

La imagen-potencia debe intentar alejarse, de manera consciente, de los clichés o lugares comunes de las imágenes de la memoria. En este sentido, las imágenes creadas en esta investigación, tal como ocurre en las obras de Jaar, buscarían estéticas y temáticas que fueran más allá de la impronta documental-objetivista de la imagen-monumento. Dichas imágenes se producirían a través de procesos de experimentación e imaginación en el museo. Para Deleuze & Guattari (2011) "pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituyen a la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella" (p. 112).

2. La imagen-potencia resignifica datos y documentos: No se trata de desacreditar el lenguaje visual documental per sé, sino de tener una aproximación crítica a las maneras en que lo documental ha sido utilizado por los sistemas de comunicación para transmitir y fijar realidades. La imagen-potencia busca combinar datos y documentos existentes con otras imágenes para crear nuevos sentidos. También permite volver a fijar la mirada sobre una imagen documental olvidada para reencuadrarla e interrogarla desde el presente y ponerla en relación con otros espectadores, desde otros lugares.

3. La imagen-potencia recupera los gestos: La imagen-potencia captura lo provisorio, lo etéreo, lo fugaz, lo teatral, lo irrepetible y lo espontáneo de los gestos. No sólo desde lo racional y lo monumental se puede hablar del pasado. Los afectos acerca del trauma pueden visibilizarse en imágenes y actualizar las maneras en que éste es percibido a nivel cultural y transformado por diferentes sujetos. Jaar suele utilizar espejos en sus obras para que el cuerpo del espectador y su gestualidad se integren en el mensaje. Esto se vincula con lo que propone Ettinger (Pollock, 2013) acerca de la necesidad de moverse estéticamente desde los contenidos hacia el gesto "para que los

procesos performativos del trabajo artístico tomen e indexen su propio tiempo y creen un nuevo espacio de encuentro que se convierta el lugar del registro transformativo del movimiento entre trauma y fantasía (...)" (p. 3).

Ellsworth (2005a) recupera la idea de Massumi (2002), acerca de que es cada vez más difícil mantener la distinción filosófica y práctica entre razón y sensación, entre el cuerpo como algo material en oposición a lo inmaterial de la mente. En un espacio como el Museo de la Memoria, era fundamental generar un proyecto en que se explorara no sólo lo que los jóvenes iban conociendo en ese lugar, sino también los afectos y sensaciones que iban teniendo y cómo estos podían dar lugar y traducirse en una expresión gestual.

Esta gestualidad congelada de la imagen-potencia se podría explorar en la investigación a partir de la creación de retratos y autorretratos, para asegurar el surgimiento de nuevos cuerpos, de nuevas expresiones, de nuevos movimientos en el territorio de las imágenes de la memoria. Los jóvenes serían provocados y afectados por las imágenes del museo, pero tendrían la posibilidad de plasmar su propia gestualidad en imágenes, así como de visibilizar la presencia de sus cuerpos en este espacio del recuerdo.

Deleuze (2010) plantea que existen dos tipos de cuerpos: "un cuerpo cotidiano" y "un cuerpo ceremonial" (p. 254). El cine tendría la capacidad de hacer pasar el cuerpo cotidiano por una ceremonia y permitir la entrada del tiempo en los cuerpos, como en el cine de Cassavetes donde "el personaje se reduce a sus propias actitudes corporales, y lo que debe surgir de ellas es el gestus, es decir, un espectáculo, una teatralización o una dramatización que vale por cualquier intriga" (p. 255). La imagen-potencia también aspira a poder fijar las puntas de presente que emergen en la gestualidad, en este tránsito de lo cotidiano a lo ceremonial.

4. En la imagen-potencia cohabitan diferentes temporalidades: La imagen-potencia busca generar y retratar situaciones temporales complejas, porque hablar de memoria requiere hacerse cargo de la visibilización de las relaciones y tensiones entre presentes, pasados y futuros existentes y posibles. Al igual que la imagen-tiempo de Deleuze, la imagen-potencia permite diluir barreras temporales y hacer cohabitar diferentes momentos en una obra de manera dilemática.

Como se ha explicado, las siluetas iluminadas de *La Geometría de la Conciencia* no corresponden solamente a siluetas de víctimas. Jaar ha creado este mural, esta geometría, a partir de los rostros de detenidos desaparecidos, pero también de transeúntes del centro de Santiago en la actualidad. El pasado y el presente se entremezclan. Y a su vez, estas imágenes se actualizan y se

completan con la presencia de cada nuevo visitante en el espacio y con su reflejo multiplicado hasta el infinito en los espejos laterales de la instalación.

Deleuze (2010) plantea que hay cierto tipo de imágenes que actúan como cristales del tiempo. El cristal intercambia constantemente las dos imágenes que lo constituyen: "la imagen actual del presente que pasa y la imagen virtual del pasado que se conserva; distintas y, sin embargo, indiscernibles, y, más indiscernibles cuánto más distintas, pues no se sabe cuál es una y cuál es otra" (p. 114). Para el autor, el cristal nos permite acceder a ver el tiempo "en su doble movimiento de hacer pasar los presentes, de reemplazar el uno por el otro en dirección al futuro, pero también de conservar todo el pasado, de sumirlo en una profundidad oscura" (p. 121).

5. La imagen-potencia inventa y reinventa personajes: Al abandonar la pretensión de verdad para abrirse a situaciones de *performance*, ficción y experimentación, la imagen-potencia permite la creación e invención de personajes a través de la fabulación. La puesta en escena también contribuye a rescatar personajes históricos existentes y a dotarlos de nuevas características. La situación de estos personajes la relaciono con lo que Deleuze (2010) plantea para el cine. Para él, lo que se debe captar "no es la identidad de un personaje, real o ficticio, a través de sus aspectos objetivos y subjetivos. Sino el devenir del personaje real cuando él mismo se pone a ficcionar (...) y contribuye así a la invención de su pueblo" (p. 202). La ruptura ya no estaría entre la ficción y la realidad de los personajes, sino en el "nuevo modo de relato que las afecta a ambas" (p. 202).

El hecho de pensar la realización de autorretratos como una parte importante del laboratorio-taller tenía que ver con que la puesta en escena y la aparición de los cuerpos de los participantes en las imágenes necesariamente llevaría a la invención de personajes. Los jóvenes eran personas reales que entrarían en un estado de transformación para comunicar de diferentes maneras. Se situarían así a medio camino entre la realidad y la ficción, pudiendo sus imágenes-potencia acercarse a visiones dilemáticas sobre personajes existentes o por inventar. Estas imágenes podrían dar cabida a nuevos relatos en el museo.

6. La imagen-potencia condensa significados a través de figuras retóricas: Las temáticas relativas a la memoria tienen la dificultad de que incluyen situaciones de violencia que son difíciles de verbalizar y visibilizar. Una manera de problematizar estas temáticas es imaginar figuras retóricas como alegorías, metáforas o metonimias que permitan dar cuenta de posicionamientos éticos y políticos sobre el pasado sin caer en lo explícito y en lo obvio. Así, una metonimia como el *zoom* a los ojos de

Gutete Emerita en la obra de Jaar, puede tener mucho más sentido e impacto en el espectador que una imagen-monumento donde la violencia es mostrada de manera explícita.

Pollock (2013) propone realizar imágenes reparadoras basadas en la afectividad que reemplacen las lecturas paranoicas basadas en la sospecha. Dice que hay que tener cuidado con los excesos de paranoia que han generado las lecturas feministas, post-coloniales, *queer* y de teoría crítica con respecto a las narrativas, las imágenes y los discursos que nos rodean:

> Las lecturas críticas han sido dominadas por la posición paranoide de que toda la cultura ha sido marcada y deformada por relaciones de poder (...) Hacer lecturas reparadoras permite al lector sorprenderse por la 'posibilidad de' y el 'deseo de' las aptitudes creativas y argumentativas en los textos (p. xxv).

Para la autora, es posible que nos reconfiguremos afectivamente a través de lecturas reparadoras que se comprometan con una transformación del trauma. Las imágenes basadas en figuras retóricas de la imagen-potencia harían posible una transformación de la violencia explícita o de la ausencia irreparable del trauma, a través de procesos creativos e imaginativos basados en la reparación que produce la conexión con lo afectivo.

7. La imagen-potencia visibiliza las ausencias: La imagen-potencia tiene un interés por hablar de los vacíos, por evidenciar lo que no se habla y poner nuevos temas en la discusión. En este sentido, no sólo es útil para resignificar imágenes existentes, sino también para imaginar cómo retratar lo que no se ve y lo que no se quiere mostrar. Es lo que ocurre cuando las portadas de *Newsweek* son utilizadas para evidenciar que lo que se ve en ellas deja ausentes otras realidades.

En la investigación se pondría un particular acento en los vacíos y silencios de la exposición permanente en el museo. ¿Cómo retratar las ausencias? Abriéndonos a la posibilidad de pensar que no todo está dicho en el museo, entendiendo que ha habido una selección de la información y de las imágenes allí presentes y que el laboratorio-taller sería una experiencia pedagógica crítica donde tendrían cabida las preguntas y los cuestionamientos a lo que veíamos y aprendíamos. Retratar las ausencias en el museo tenía que ver con dar forma a imágenes virtuales, con imaginar futuros posibles, con decirle a los jóvenes ¿qué cosas faltan? ¿Qué agregarían? Y luego ver las respuestas que ofrecían sus fotografías. ¿Qué movían en nosotros esas nuevas imágenes? ¿Y en los discursos de la exposición permanente?

8. La imagen-potencia explora las relaciones entre texto e imagen: La imagen-potencia no es una imagen total. Siempre está abierta a conexiones rizomáticas con otras imágenes, con otros textos y con otras realidades. No sólo busca respuestas, sino que se interesa por plantear preguntas y por dar

cuenta de la dificultad de referirse a la memoria. Para ello juega y explora con las posibles relaciones entre texto e imagen. Es lo que ocurre cuando en *Real Pictures* (1994) Jaar confronta al espectador con cajas negras contenedoras de imágenes a las que no se puede acceder. Imágenes "reales" que vemos a partir de lo que el texto nos propone imaginar. En el laboratorio-taller se destinaría un tiempo a pensar los textos. A ver cómo estos podrían reforzar o modificar el significado de una imagen realizada. Como una manera de hacer emerger la diferencia, de pensar cómo la literalidad de una imagen podía dar lugar a otras conexiones, a otros sentidos. La imagen en sí sería una realidad, un objeto creado por los participantes, pero las narrativas visuales nos podrían llevar a otros lugares, a través de las reconfiguraciones entre texto e imagen.

CAPÍTULO IV

Observación participante de las actividades pedagógicas



Figura 8: Jóvenes en una actividad del taller de derechos humanos. Imagen de la documentación visual de la investigación.

La observación de las actividades pedagógicas con jóvenes en el museo fue otro de los objetivos de la fase exploratoria de la investigación. Por un lado, era necesario conocer la exposición permanente, sus discursos sobre la memoria, la cultura material que la constituía, las nociones de imagen allí presentes. Pero también resultaba fundamental ver qué tipo de encuentros educativos se propiciaban en este espacio. Mi intervención pedagógico-investigativa debía basarse en un conocimiento del contexto de trabajo. Sólo teniendo una aproximación crítica a lo que ya existía se podría desarrollar un proyecto que aportara algo nuevo, desde un marco-teórico centrado en expandir los límites y los sentidos de las imágenes acerca de la dictadura. Esta fase de observación se focalizó en tres objetivos:

- Ver qué tipo de situaciones permitían una inversión en la direccionalidad de la enseñanza en el museo.
- Detectar temáticas propuestas por los jóvenes que ampliaran los sentidos de la exposición permanente.
- Conocer qué tipo de imágenes producían los jóvenes en el museo.

Estos ejes de análisis se desprendían del marco teórico y servirían como guía para estructurar los métodos de trabajo del laboratorio-taller. Para realizar este análisis asistí a los diferentes tipos de actividades pedagógicas que se realizaron durante mis dos estadías en el museo. Las evidencias producidas en esta fase de la investigación fueron un diario de campo, las fotografías de las diferentes actividades educativas y las transcripciones de las entrevistas con los guías y el personal de educación. Durante la revisión de este material me centré en detectar situaciones o escenas que dieran respuestas a los tres ejes de análisis establecidos. Las escenas tuvieron lugar durante las diferentes actividades pedagógicas llevadas a cabo por parte de los guías del museo con jóvenes, principalmente de educación secundaria. Para situar al lector en el contexto de estas actividades realizaré una breve descripción de cada una de ellas.

Visitas guiadas: Las visitas guiadas para colegios y liceos han sido desde la creación del museo en enero de 2010 la principal actividad pedagógica llevada a cabo por el departamento de educación. Inicialmente estas visitas tenían una duración de alrededor de dos horas y consistían en el visionado de un video introductorio y un recorrido por la exposición permanente. A través de un guión preestablecido se resaltaban los aspectos más relevantes de la exposición. La narración se centraba esencialmente en aspectos históricos y en fechas importantes y fue sufriendo una serie de cambios de acuerdo a la experiencia de los guías-educadores.

Con el transcurso de los meses se redujo la duración de la visita a una hora (visionado de video más recorrido) y el guión se fue adaptando de acuerdo a la formación de cada guía, la edad de los visitantes, las demandas de los profesores, entre otros aspectos. Se fue percibiendo la necesidad de realizar una narración más flexible, menos densa, menos estructurada y que dejara espacio para un intercambio dialógico con los estudiantes. Además se fueron pensando actividades que permitieran una mayor implicación y participación de los jóvenes en relación a los contenidos expuestos en el museo.

Todas las visitas comenzaban con la proyección de un video de 23 minutos que resume el material audiovisual presente en la exposición permanente del museo y que se centra en algunos de los hitos más importantes ocurridos entre 1973 y 1990. El video se incorporó a las visitas a finales del año 2010. Es un material audiovisual que fue hecho como presentación del museo y que se decidió mostrar como modo de síntesis y para preparar temáticamente la visita. Es también una declaración de principios: el museo aborda el período histórico comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 centrándose en las violaciones a los derechos humanos y las acciones de resistencia ocurridas en este período. El video incluye los siguientes hitos:

- El bombardeo de La Moneda del 11 de septiembre de 1973.
- Las últimas palabras de Salvador Allende en Radio Magallanes.
- Pinochet en la conferencia de presa de la Junta Militar tras el golpe.
- Las detenciones masivas en septiembre de 1973.
- Los centros de detención: Isla Dawson, Estadio Nacional, etc.
- La incesable búsqueda de los familiares.
- La formación de la Asociación de Familiares de detenidos desaparecidos.
- Las jornadas de protesta en 1984/1985/1986.
- El Plebiscito del SÍ y el NO a Pinochet.
- Las manifestaciones culturales de la resistencia.
- La llegada de la democracia y el cambio de mando en 1990.

Visitas guiadas con actividad final: A partir de la experiencia de las visitas guiadas los guías-educadores del museo fueron percibiendo que era importante dejar un espacio al final para dialogar con los estudiantes. Siempre surgían dudas, impresiones, o críticas a la exposición y era necesario abordarlas con detención. Esta constatación llevó al departamento de educación a

idear diferentes actividades de cierre en función del tipo de establecimiento educativo que visitaba la exposición, la edad de los participantes o las temáticas de las exposiciones temporales. Dichas actividades de cierre no se llevaban a cabo en todas las visitas guiadas, sino que se realizaban sólo cuando las clases visitantes disponían del tiempo necesario para efectuarlas.

Talleres de derechos humanos: Los talleres de derechos humanos eran un dispositivo pedagógico del área de educación del museo que no se vinculaba directamente con la exposición permanente. Estos tallares, como su nombre lo indica, tenían como propósito abordar temáticas de derechos humanos en un sentido amplio. Estaban dirigidos a estudiantes de enseñanza secundaria (14 a 18 años) y en ellos se debatía acerca de cómo los jóvenes veían el ejercicio de estos derechos en la sociedad chilena actual. El taller, que tenía una duración de media jornada, finalizaba con un trabajo en grupo en que los estudiantes realizaban un afiche, un grabado o una representación teatral acerca del estado de uno de estos derechos en el presente.

Inversión en la direccionalidad de la enseñanza en el museo

En el análisis de la exposición me he centrado en la manera en que el museo de dirige a los visitantes. Hay una primacía de una lógica informativa, del uso de la imagen y de los documentos como medios de prueba acerca de las violaciones a los derechos humanos acaecidas en dictadura. En las visitas hechas por los estudiantes, me propuse observar si había momentos en que se interrumpiera la direccionalidad propuesta por la institución. Básicamente se trataba de ver cuándo emergía la voz de los jóvenes, para cuestionar, complementar o ampliar lo que desde la exposición se presentaba como válido y verdadero. Para abordar esta temática, presento las siguientes dos escenas.

Escena 1

Jordi va guiando a un grupo de alumnas de octavo básico por la exposición permanente. En la lógica habitual de las visitas guiadas, se detiene al inicio de cada sala y realiza una introducción al material allí expuesto. Yo sigo al grupo e intento oír las reacciones de los jóvenes ante lo que van mirando.

Alumna 1: ¿Qué es la Operación Albania?

Jordi: Fue una manipulación de información del régimen que dijo que doce miembros del Frente Patriótico Manuel Rodríguez se enfrentaron entre ellos y le

llamó a esto operación Albania. Estos supuestos enfrentamientos ocultan las ejecuciones realizadas por los militares.

Una segunda estudiante se queda viendo una fotografía de un periódico de la época. Comienza a conversar con sus compañeras en voz baja. Jordi detiene la visita y se acerca a ella.

La joven señala a Wilson Henríquez y dice: Este es mi tío.

Tras un breve silencio Jordi responde: ¿Quieres contar algo de su historia?

Alumna 2: Lo único que sé es que es que murió porque estaba en el Frente patriótico Manuel Rodríguez. No me han contado nada más.

(diario de campo, 12 de agosto de 2011)

La escena permite ver cómo la estudiante conecta el museo con su propia biografía. Hay un tema familiar que emerge ante su confrontación a la exposición permanente. La fotografía de Wilson Henríquez surge ante su mirada y provoca una reacción de sorpresa en ella y en el resto del grupo. Jordi intenta expandir el diálogo acerca del tema, pero por parte de la estudiante no hay nada más que comentar. Sabe poco sobre los sucesos, simplemente no quiere comentarlo o tal vez no encuentra las palabras para hacerlo. Sin embargo, esta situación, quedó resonando en mí como un momento propicio para una intervención pedagógica basada en la creación de imágenes y de narrativas.

La situación que se dio en aquel momento permitió de alguna manera actualizar los contenidos de la exposición, al mostrar al grupo cómo las temáticas de la memoria de la dictadura permean el tejido social en la actualidad. No obstante, no se pudo expandir el conocimiento acerca de esta constatación. En mi proyecto pedagógico-investigativo en el museo tendría que estar preparada para este tipo de conexiones y buscar métodos para profundizar los vínculos entre los jóvenes y la exposición. El diálogo era fundamental, pero la creación de imágenes para dar cuenta de los afectos, de las reacciones y de los movimientos en las biografías provocados ante una exposición a la cultura material del museo sería igual de importante.

En relación a lo anterior, la búsqueda de referentes visuales y de maneras de narrar a través de la imagen debía tener como uno de sus objetivos el permitir la expresión de estas conexiones inter-generacionales. ¿Cómo crear imágenes donde se expresaran vínculos familiares con las

temáticas de museo? Aquí cobraban especial interés algunas características de la imagen-potencia como su capacidad para resignificar datos y documentos, para hacer cohabitar diferentes temporalidades y para experimentar con las relaciones entre texto e imagen. En el proceso de búsqueda de referentes visuales tendría que encontrar artistas que tuvieran obras que reactivaran documentos del pasado, que presentaran un tratamiento complejo del tiempo y donde el texto y la palabra no describieran sino que interrogaran o complementaran las imágenes. Sólo de esta manera las imágenes existentes podrían ser contestadas por los visitantes de la postmemoria, quienes crearían nuevas relaciones a partir de lo que existía en el espacio museístico. Así se produciría una inversión en la direccionalidad habitual en la lógica espectatorial de este espacio.

La segunda escena que presento se desarrolló al inicio de una visita guiada, luego de que los estudiantes vieran el video de presentación de la exposición permanente. Aquí la voz de un estudiante emerge para cuestionar lo que el museo presenta como verdadero.

Escena 2

Son las 11 de la mañana. Llegan los estudiantes. Rayén y Jordi, dos de los guías, hacen pasar a una clase de estudiantes a una sala que está en el piso -2. Aquí se realizan los talleres, algunos seminarios y en este caso, la proyección del video introductorio a la exposición.

Jordi: Vamos a presentar un resumen del material audiovisual que va desde la época del 11 de septiembre hasta 1990. Se delimita un período de 17 años en los cuales fueron violados de manera sistemática los derechos humanos. Sirve para contextualizar y después conversaremos sobre lo que han visto.

Antes de lanzar la proyección se genera un ajetreo en la sala. Son 67 alumnos de cuarto medio, el último año de enseñanza secundaria. Se oye rezongar a algunos, pero una vez que empieza el video hay un silencio absoluto que dura toda la proyección. Al final se encienden las luces, mientras se oye un fuerte aplauso de los estudiantes.

Jordi : ¿Les ha gustado?

Alumnos: Síííííííí!

Jordi: ¿Ya conocían estas imágenes?

Algunos asienten, otros niegan con la cabeza o dicen que no... que sólo habían visto algunas, como el bombardeo a La Moneda.

Jordi: Lo más valioso es que hoy está accesible esta información que permaneció oculta. Para los que vivieron este período no es grato recordar. Ustedes tienen la posibilidad de entender mejor a su familia. Hablamos aquí del pasado, pero también del presente...

Un estudiante de la última fila interviene exaltado.

Alumno: ¿Sabe? La memoria habría que tenerla completa y de ahí comparar.

Jordi: Lo que pasa es que el museo se centra en la violación a los derechos humanos. Si el museo fuera un museo histórico te diría que tienes razón, pero es un museo temático que busca dar un lugar a las víctimas...

Alumno: ¿Entonces no podemos opinar porque no tenemos las mismas versiones?

Se oyen murmullos y los jóvenes empiezan a hablar entre ellos.

Jordi: Pero está bien, estamos aquí para opinar. Lo que hay que entender es que las violaciones a los derechos humanos están documentadas, hay un trabajo de investigación detrás de todo esto. El museo es una herramienta para conocer el pasado, no pretendemos que cambien su opinión del régimen militar.

Alumno: Es que siempre nos muestran las cosas malas. ¿Y los logros económicos?

Jordi: Tenemos que ir más allá de "los buenos" y "los malos" o de quién tenía razón. Tenemos que pensar en lo que nos sirve para construir. El objetivo del museo es documentar para recuperar la dignidad de las víctimas. Aquí no hay bandos, hay personas.

(diario de campo, 12 de agosto de 2011)

La reacción del estudiante tras el visionado me permitió ver cómo aún en la generación de la postmemoria hay visiones encontradas con respecto a la dictadura. Las imágenes acerca del pasado podían generar polémica incluso en este grupo etáreo alejado de los eventos históricos. El video había sido construido desde una lógica informativa, buscaba otorgar pruebas, esclarecer la verdad a través del uso de imágenes de archivo documentales. Jordi, al otorgarles la palabra a los jóvenes y

pedirles su opinión, estaba proponiendo un espacio de expresión y de negociación de sentidos acerca de las imágenes del pasado. Sin embargo, a través de esta escena se puede ver cómo el diálogo en torno a temáticas de la memoria puede llevar rápidamente a la confrontación y al monopolio de la palabra.

La reacción del joven no dejaba espacio para un diálogo ampliado con resto el grupo. Lo que él se había planteado era demostrar que había una verdad -la de los éxitos económicos de la dictadura- que no estaba representada en el museo. Esto nos permite ver los riesgos de la direccionalidad del video. Al tratarse de una imagen-monumento que intenta probar una verdad, el espectador es obligado a posicionarse a favor o en contra de la información que allí se está presentando. La realidad se vuelve binaria en vez de dilemática. Jordi les pide dejar de pensar en una lógica de "los buenos" y "los malos", pero la narrativa audiovisual de alguna manera encarna una visión basada en dos polos antagónicos e irreconicliables: víctimas y victimarios.

Al analizar esta escena desde la posibilidad de invertir la direccionalidad propuesta por la institución y desde la utilidad de una pedagogía transaccional para abordar la creación de imágenes en torno a la memoria, la conversación que allí se había generado no era inútil. No se trataba de proponer un modelo pedagógico-investigativo que evitara la creación de un conocimiento polémico acerca del pasado. Lo que resultaba imprescindible era presentar un proyecto donde se otorgara a los estudiantes las herramientas expresivas necesarias prara canalizar sus afectos, sus ideas, sus argumentos acerca de lo que se les enseñaba en este espacio anómalo de aprendizaje. Para ello era necesario un trabajo espaciado en varias sesiones, donde los sentidos se fueran ampliado a partir de las imágenes y de las narrativas creadas por todo el grupo. Lo que había ocurrido en esta escena es que la voz del estudiante cuestionaba la direccionalidad propuesta por el video, mientras que Jordi la avalaba y defendía.

Mi proyecto se basaba en un interés por explorar una creación de sentidos desde subjetividades fluctuantes, en cambio y transformación, y no desde una lógica binaria basada en los pros y contras de los acontecimientos históricos. Es aquí donde el rol de las imágenes en cuanto mediadoras de un proceso de diálogo se volvía clave. La creación colaborativa de imágenes-potencia era un recurso para evitar un ejercicio monopólico de la palabra. Todos los participantes realizarían imágenes que luego serían comentadas grupalmente. El conocimiento se crearía a partir de la confrontación de múltiples puntos de vista. Podía ser que hubiera imágenes polémicas, pero la expresión oral de todos los participantes en torno a éstas se convertiría en un ejercicio basado en una lógica democrática y permitiría avanzar más allá de lo que se nos presentaba como dado o como verdadero por parte de la institución.

En este sentido, un modelo de pedagogía transaccional no sólo tendría que velar por el otorgamiento de herramientas técnicas, sino que se convertiría en un proceso de acompañamiento donde se velaría por la exploración y la expresión de las subjetividades de todos los participantes. De aquellos que tuvieran una mayor aptitud para expresarse a través de la imagen, como de aquellos a quienes resultara más complejo el proceso creativo. El contenido y la direccionalidad de las imágenes y de las narrativas no podrían ser definidos por los adultos, o por alguno de los participantes, sino que había que buscar un método donde los jóvenes se implicaran colaborativamente y donde se apoyaran en la creación.

Las transacciones pedagógicas se enfocarían no tanto en ayudar a los jóvenes a expresar lo que les ocurría al llegar al museo, sino más bien en plasmar sus tránsitos y transformaciones en el proceso del laboratorio-taller. Había que pensar menos en la expresión de opiniones y más en la generación de acciones que provocaran cambios en las subjetividades. La opinión tiende a caer en los lugares comunes, y lo que me interesaba era hacer transitar a los chicos más allá de un primer posicionamiento. Hacer imágenes, hablar sobre ellas, volver a trabajarlas, conectarlas con un texto, ver lo que provocaban en el grupo, volver a cambiarlas, hacer una serie, buscar un patrón creativo, complementarlo con el aporte de un compañero, serían métodos concretos de experimentación para atacar los binarismos y abrir las imágenes a la generación de sentidos complejos, incompletos y dilemáticos.

Detectar temáticas propuestas por los jóvenes que ampliaran los sentidos de la exposición permanente

Uno de los fines de esta primera fase exploratoria de la investigación era detectar los límites narrativos del museo. Reconocer los discursos que este incluía, implicaba necesariamente observar también las ausencias, lo inconcluso, lo omitido. Ver las continuidades hacía también observar los cortes y los efectos que esos cortes tenían en los espectadores. En las visitas guiadas puse atención en las preguntas que emergían de la audiencia joven, en las dudas que les despertaba la exposición, en aquello que no estaba suficientemente explicado y que era relevante de ser abordado un proyecto pedagógico-investigativo. Asimismo, me fijaría en los contenidos que los estudiantes aportaban a los recorridos, en las relaciones que ellos generaban con su presente. Las escenas 3 y 4 son ejemplos de las temáticas propuestas por los estudiantes para ampliar los contenidos de la exposición permanente.

Escena 3

Un grupo de 15 estudiantes mujeres de octavo año de enseñanza básica visita la sala *11 de septiembre*. El grupo se acerca a uno de los cubos con material audiovisual, específicamente a aquel donde se visibilizan imágenes documentales de las manifestaciones con motivo del triunfo de Allende en 1970.

Jordi: Aquí tenemos la situación previa al golpe. Es un proceso socialista el que se vive. Recuerden que era la época de la Guerra Fría.

Alumna: ¿También en Chile?

Jordi: Sí, por supuesto.

Alumna: ¿En la economía?

Jordi: Sí, hay una confrontación entre los intereses de los sectores tradicionales con los intereses de los trabajadores. Y en términos de los derechos humanos esto hace que haya un quiebre violento.

Alumna: ¿O sea que Chile también estaba dividido en dos ideologías?

Jordi: Sí claro, había un choque. Por eso ahora cuando en estos días se escuchan cacerolazos, la gente dice: ¡Cuidado! Ustedes viven las demandas de la educación de forma distinta...porque ellos ya tienen una experiencia previa.

La visita continúa y los estudiantes se dirigen al siguiente cubo audiovisual. Jordi explica que el 70% de las detenciones masivas se produjeron en los tres primeros meses de dictadura. Agrega que no había juicios y que se sembraba el miedo a través de las acciones y de los medios de comunicación para que las personas no se opusieran a la nueva institucionalidad.

Alumna: Es como ahora con los estudiantes. Lo que muestran los medios no es lo que pasa realmente y nuestros papás no lo entienden.

Jordi: Claro, el control de la información era algo que el régimen necesitaba. El museo lo que hace es desmontar la argumentación de los medios de la época y muestra lo que no se mostraba en el régimen militar.

(diario de campo, 12 de agosto de 2011)

En el análisis de la exposición permanente del Capítulo III he abordado la falta de un contexto previo al golpe de estado. Las únicas imágenes que se refieren a este período es el video del cubo señalado por Jordi, donde se proyecta un montaje con imágenes de las manifestaciones a favor de Allende tras su triunfo electoral. Y una gigantografía en la escalera de acceso a la sala *11 de septiembre* de una fotografía de estas marchas, donde aparece el cantante y compositor Víctor Jara en primer plano. En la Escena 3 se puede ver cómo la falta de un contexto político resulta desconcertante para aquellos jóvenes que no tienen conocimientos acerca del período histórico en cuestión. Se ven confrontados a la barbaridad del golpe de estado y de la violencia política sin comprender lo que estaba sucediendo en el país y en el mundo en aquellos años a nivel social y político. Una de las características de la imagen-potencia es que ésta visibiliza las ausencias. Para el laboratorio-taller tendría que desarrollar un método que permitiera mostrar lo que estaba oculto o ausente en la exposición y que estos temas ausentes fueran puestos en la agenda por los mismos jóvenes.

Un segundo aspecto relevante de la Escena 3 es la conexión que la estudiante hace del museo con su presente. A partir del rol de encubrimiento que los medios de comunicación jugaron en dictadura, ella analiza el tratamiento mediático de las demandas estudiantiles en la actualidad. El tema de las protestas de los estudiantes por una educación gratuita de calidad apareció reiteradamente en la fase exploratoria de la investigación. La educación es un derecho humano que para los jóvenes se está viendo amenazado. En la Escena 4 se aborda nuevamente el tema.

Escena 4

Tras uno de los talleres sobre derechos humanos los jóvenes presentan los trabajos que han elaborado. Uno de los grupos ha fabricado un afiche titulado *Marcha comunal por la educación*. Manuel, el guía del museo a cargo del taller, le pide al grupo que explique su creación.

Alumno 1: Quisimos hacer este afiche para hablar de las protestas que están haciendo los estudiantes de educación media.

Manuel: ¿Qué pasa hoy en día?

Alumno 1: Se está pidiendo una educación gratuita de calidad.

Alumna 1: También el fin a la municipalización y al lucro en educación.

Manuel: ¿Y conversan sobre esta temática en los concejos de curso?

Todos: No.

Manuel: ¿Piensan que pueden hacer algo ustedes?

Alumna 2: Sí, participar en las actividades que se están organizando. Ahora la gente se da cuenta que la educación es un derecho y también nos corresponde a nosotros defenderlo y proponer otros modelos.

(diario de campo, 12 de agosto de 2011)

Aquí se aprecia cómo la temática de la lucha por la educación pública los jóvenes la veían como algo cercano, como algo que tenía injerencia en sus propias vidas. Los talleres de derechos humanos desarrollados por el departamento de educación tenían la particularidad de que expandían las temáticas de derechos humanos hacia áreas que no estaban relacionadas directamente con la memoria. Otro de los aspectos acerca de la situación de los derechos humanos en la actualidad que apareció en las conversaciones de estos talleres es la temática de los homosexuales en Chile. En la Escena 5 se plasma este tema.

Escena 5

En uno de los talleres de derechos humanos surge un debate acerca de la situación de los homosexuales en Chile. Después del ver un video donde se presentan los derechos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos los guías, Manuel y Tato, inician una conversación con los chicos.

Manuel: ¿Cuál de estos derechos les llamó la atención?

Alumno 1: El derecho a la familia y al matrimonio.

Alumna 1: Yo creo que el matrimonio es cosa de fe.

Manuel: ¿Y qué pasa cuando hay una familia de una mamá con hijos, o de un abuelo con nietos? ¿Sería una familia? ¿Y tendría que tener derechos? ¿O dos personas del mismo sexo?

Alumna 2: Los *gays* deberían tener derecho a todo.

Se oyen rumores en la sala, los alumnos comentan entre ellos.

Manuel: Este es un tema bien potente ¿Qué pasa en Chile con este tema?

Alumna 3: La religión en Chile siempre interviene en todo. Eso que la Biblia dice que tienes que amar a tu prójimo como a ti mismo. Y no se hace distinción entre personas del mismo sexo.

Alumno 1: Yo creo que lo más importante es no imponer las cosas. Yo no tengo nada en contra del matrimonio homosexual, pero no estoy a favor de la adopción. Creo que un niño que vive en ese ambiente va a tener problemas psicológicos.

Alumna 2: Estoy en desacuerdo. Yo me crié con mis tías y no tengo esa mentalidad.

Alumno 1 : ¿Pero tus tías tenían relaciones?

Alumno 2: Un niño no va a ver eso...

Alumno 1: Hay que ser realistas. Los *gays* no van a decir, ah, no lo hacemos.

Se arma un gran revuelo en la sala. Las opiniones acerca del matrimonio homosexual y del derecho a adopción son diversas.

Alumna 4: Yo soy madre y estoy separada. Si luego tengo una pareja y es mujer, eso no afectará el desarrollo de mi hijo. Ser homosexual no es algo malo.

Tato: Amar a otra persona es respetar las diferencias.

(diario de campo, 23 de agosto de 2011)

La exposición permanente en el museo se centra en la situación de las víctimas de la dictadura, en las maneras en se privó a esta minoría de sus derechos esenciales. Una forma de actualizar la exposición permanente con los jóvenes durante el laboratorio-taller sería pensar en la situación de las minorías en la actualidad. Trabajar esto desde la imagen-potencia sería una forma de crear una situación temporal compleja, donde se contrastara la situación de los derechos humanos en la actualidad con lo que ocurrió en dictadura, guardando la distancia entre ambos tiempos socio-políticos. Estas imágenes podrían hacernos ver el museo desde un posicionamiento localizado en el tiempo de la postmemoria. Para ello los métodos visuales desarrollados deberían apuntar a ampliar los límites de la exposición, tanto hacia a situación política pre-golpe como hacia el estado de los derechos humanos en nuestro presente.

Conocer qué tipo de imágenes producían los jóvenes en el museo

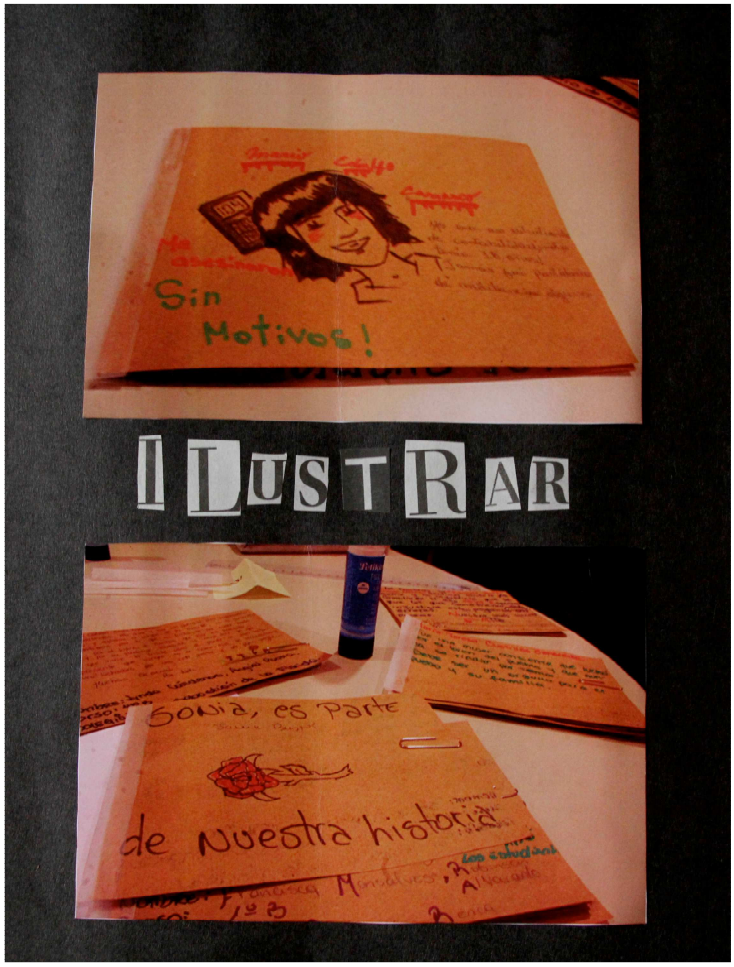
Esta sección acerca del tipo de imágenes producidas por los jóvenes en el museo no la abordaré desde los diálogos captados en algunas escenas, sino a partir de las mismas imágenes y los contextos de producción donde éstas se enmarcaron. Para ello he seleccionado dos actividades a las que asistí durante mi estadía exploratoria en el museo.

Actividad a partir de la exposición de la Operación Colombo

Durante mi primera estadía de observación en el museo en agosto y septiembre de 2011 había una exposición temporal acerca de la Operación Colombo. Este fue un operativo montado en 1975 por la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA) de la dictadura para encubrir mediáticamente la desaparición forzada de 119 opositores al régimen militar, haciendo creer a la opinión pública que se habían matado entre ellos por disputas internas. Para esta exposición temporal en el museo se había hecho una figura en madera de cada una de las víctimas y estas 119 figuras se habían dispuesto en uno de los niveles del museo. Además se había reunido en un libro información acerca de las condiciones de su desaparición.

Las siluetas de las 119 víctimas de esta matanza, visibilizadas en las esculturas de madera, ocupaban una parte importante del primer piso del espacio museístico. Al final del recorrido por la exposición permanente se invitaba a los estudiantes a visitar la exposición temporal y a escoger una de las figuras de los militantes para luego revisar brevemente en unos informes las condiciones de su desaparición y algunos datos biográficos. Luego se les pedía a los estudiantes que dejaran un mensaje o que hicieran algún dibujo para las familias de las víctimas. La actividad tenía una duración de alrededor de 30 minutos. En una ceremonia realizada el día 8 de septiembre de 2011 se entregó una selección de los trabajos empastados en un libro a los familiares de las 119 víctimas.

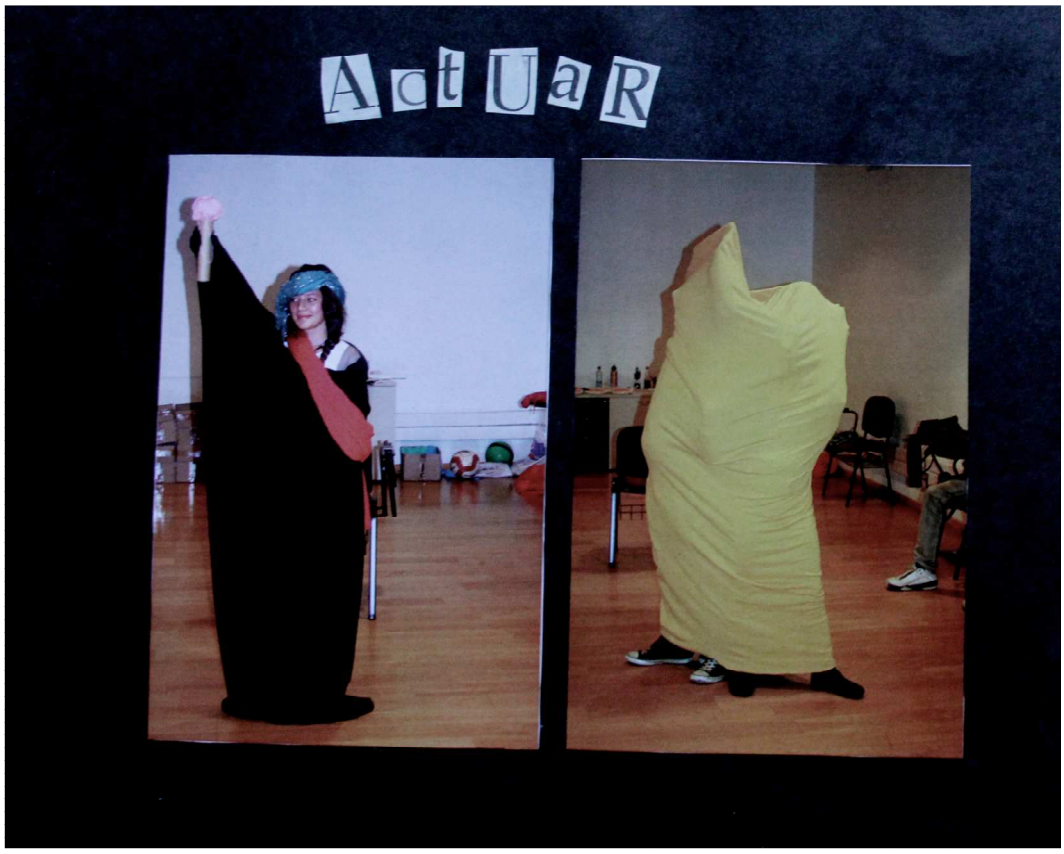
Esta actividad proponía un tránsito de los jóvenes como consumidores de imágenes y textos a un rol más activo de productores de contenido en el museo. Sin embargo, lo que ocurría era que las imágenes dibujadas por los jóvenes actuaban como ilustraciones o decoración del texto. El mensaje escrito era lo que primaba y las imágenes quedaban en un segundo plano. Salvo algunas excepciones, las imágenes no aportaban nuevos sentidos al territorio de la memoria en el museo. Tampoco había una puesta en común de las producciones de los estudiantes. Ellos trabajaban en parejas o en grupos de a tres y luego entregaban lo que habían hecho a los guías. Faltaba una instancia de diálogo o de puesta en común de las creaciones de los jóvenes.



No había un espacio transaccional de creación. Los niños y jóvenes hacían lo que alcanzaban a realizar en el tiempo otorgado. No podían discutir con los adultos las maneras de plasmar sus ideas, ni pedirles ayuda en la ejecución técnica de los dibujos. La participación de los niños y jóvenes se reducía por lo tanto a una finalidad testimonial, al hecho de que ellos habían estado allí e interactuaban de alguna manera con las víctimas y las familias. Pero no había un espacio real de inversión de la direccionalidad en el museo.

Actuando los derechos humanos durante los talleres

Durante los talleres de derechos humanos organizados por el museo el guión era mucho más libre que en las visitas guiadas. Estos no se orientaban a presentar información y conocimientos sobre el pasado a los estudiantes, sino que a debatir acerca de la situación de los derechos humanos en la actualidad. En un momento la clase se dividía en grupos y cada grupo realizaba estatuas humanas. El ejercicio se trataba de que escogieran uno de los derechos que fuera importante para ellos e intentaran hacer una estatua con telas y con los cuerpos de uno o más de los miembros del grupo.



Durante esta actividad la creación y la puesta en escena de un concepto se realizaba de manera colaborativa. Todo el grupo ayudaba al desarrollo y a la ejecución de la idea, mientras que el resto de la clase debía intentar adivinar de qué derecho se trataba. Los guías iban dirigiendo la actividad. En el proceso surgían estatuas más simbólicas, otras más abstractas, pero lo importante es que su significado se descubría y se debatía grupalmente. En mi diario de campo, comenté lo siguiente:

> Llama la atención el diálogo que se establece a partir de las actividades lúdico-creativas. El silencio inicial se rompe a partir de la implicación en una actividad grupal de creación.
>
> (diario de campo, 23 de agosto de 2011)

A diferencia de lo que ocurría la dinámica pedagógica en torno a la Operación Colombo, aquí los sentidos se iban creando a través de las imágenes mismas. Las esculturas humanas eran imágenes tridimensionales a partir de las cuales los jóvenes debatían los temas que les parecían relevantes. Al abordar las temáticas de derechos humanos desde el juego y la creación, la libertad en el diálogo era mucho mayor que si se comenzaba desde un tema traumático o doloroso para los jóvenes propuesto por la institución. Había espacio para la experimentación y para el error. El tono y el ambiente de trabajo era distentido y tal como lo describo en mi diario, el silencio inicial producto de la inseguridad, la vergüenza o la falta de tema, rápidamente daba paso a una actitud participativa y a la implicación de los jóvenes.

En los métodos de trabajo que desarrollaría para el laboratorio-taller la actuación y la *performance* debían ser estrategias creativas para abordar la memoria. Actuar permitía moverse entre la imaginación y la improvisación. Algunas de las características de la imagen-potencia que fui desglosando en esta etapa preliminar de la investigación como su capacidad para explotar la gestualidad, su rol en la invención y reinvención de personajes o en la construcción de figuras retóricas, sólo podían emerger en un contexto abierto a la expresividad de los cuerpos, como las actividades en torno a las esculturas humanas que había observado en el marco de los talleres de derechos humanos. Fue a partir de la exploración teórica del concepto de imagen-potencia y de la observación de las prácticas en torno a la imagen en el museo que el autorretrato fotográfico comenzó a cobrar un lugar central dentro de los métodos a aplicar con los jóvenes durante el laboratorio-taller.

CAPÍTULO V

Referentes visuales y métodos de trabajo con los jóvenes



Figura 9: Novak, L. (1990) Night and fog. Imagen recuperada de www.lorienovak.com.

Para poder trabajar efectivamente en torno a la imagen-potencia lo primero, en términos prácticos, era contar con referentes. Las pedagogías transaccionales, si bien se basan en una lógica colaborativa, asumen que son los adultos quienes van guiando y dotando de un contexto las actividades de creación desarrolladas por los jóvenes. La direccionalidad de este tipo de pedagogía tiene una pretensión de horizontalidad, pero se admite también que la elaboración de imágenes no sucede en la nada, en un vacío cultural. Hay referentes culturales e imaginarios que están en juego. Si el objetivo del laboratorio-taller era adentrarnos en la exploración de "otras" imágenes de la memoria, había que definir estrategias para lograr este tipo de imágenes con los participantes.

Los artistas visuales del campo de la memoria que sirvieron como referencia para la investigación son Doris Salcedo (Yepes, 2010; Bennett, 2005), Christian Boltanski (Hirsch, 2012; Perloff, 2003) y Lorie Novak (Hirsch, 1999, 2012). Ellos han indagado a través de la creación de imágenes en su relación con situaciones de violencia política en diferentes contextos nacionales. Las obras de estos artistas me permitieron ver que la construcción de sistemas visuales abiertos puede crear efectivamente nuevas conexiones temporales y conceptuales desde el presente hacia el pasado.

Hubo otras tres artistas que escogí, no por que estuvieran vinculadas temáticas de memoria, sino porque sus métodos para fotografiar me parecieron recursos que se prestaban para la exploración de las subjetividades nómades en el museo. Fueron fundamentales una formación sobre autorretrato a la que asistí en Barcelona con la artista Cristina Núñez (Núñez, 2012), el trabajo de la artista y educadora Wendy Ewald (Ewald, 2001; Ewald et al., 2012) y la obra fotográfica de Gillian Wearing (Hermann, 2012).

Doris Salcedo: el objeto evocativo

Doris Salcedo es una de las artistas colombianas con mayor reconocimiento internacional en la actualidad. Realiza principalmente esculturas e instalaciones para las que utiliza objetos a los cuales tiñe de un aura de malestar. Salcedo expresa temáticas sociales y políticas en sus obras, las que hacen referencia esencialmente al conflicto armado en su país. Para Bennett (2005) las obras de Salcedo "evocan el estado de pérdida a través de objetos inanimados" (p. 51).

La artista utiliza objetos para hablar de la ausencia desde la permanencia de los despojos. En series como *Atrabiliarios* (1992-1997), *Casa Viuda* (1992-1995) y *Sin título* (1989-2005) aparecen zapatos, ropa y también muebles. Las mesas, las sillas y los armarios de madera son de hogares humildes y remiten a las víctimas de la violencia en Colombia. Estos objetos son vestigios, testigos

materiales, viajeros en el tiempo, que encarnan el recuerdo de los acontecimientos trágicos que sus dueños debieron padecer:

> Los muebles algunas veces son transformados de tal manera que a veces aluden a cuerpos humanos o partes de ellos (...) Dispuestas en espacios silenciosos, casi místicos, a veces opresivos, las obras de Salcedo tienen una presencia formal innegable y un poder evocador a la vez sutil y contundente (Yepes, 2010: 16).

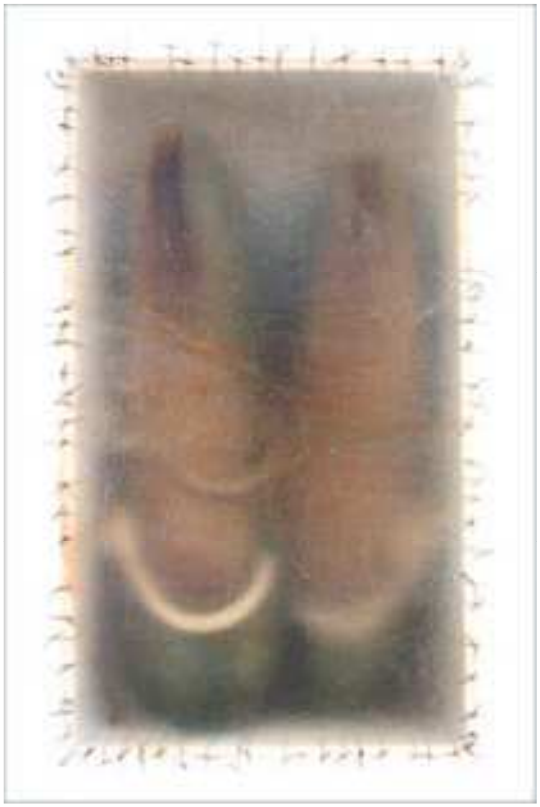


Figura 10: Salcedo, D. (1992-1997) Atrabiliarios (Detalle) Imagen recuperada de www. legacy-project.org.

De Salcedo me interesó la capacidad expresiva de los objetos, su potencia para crear sentidos más allá de lo literal. Comencé a pensar en maneras de poder trabajar en torno a objetos con los jóvenes. Quería recuperar su calidad de vestigio, pero también la posibilidad de dar nuevos usos narrativos a los artefactos y sacarlos de sus contextos habituales. También me parecieron un buen recurso para debatir acerca de lo que estaba invisible en la colección del museo, o lo que había sido negado u omitido. Permitir la emergencia de temáticas difíciles o no tratadas a través de su materialización en objetos traídos por los participantes al museo era una manera de visibilizar las ausencias, una de las características de la imagen-potencia.

Christian Boltanski: cuestionando el acceso a la memoria

Otro artista que trabaja con objetos, pero desde la fotografía, es el francés -de origen judío- Christian Boltanski (Hirsch, 2012; Perloff, 2003). En su obra, donde hace instalaciones a partir de fotografías que son muchas veces ampliadas, cuestiona el acceso a la memoria desde el tiempo de la postmemoria. Se podrían mencionar dos líneas de trabajo principales en su obra. La primera se refiere a la utilización de fotografías "falsas" para contar historias "reales" (Hirsch, 2012). Para Boltanski la fotografía no miente, ni dice la verdad, sino más bien expresa un código cultural. En la mayoría de sus instalaciones, las fotografías son ampliadas, alteradas o combinadas con otros elementos o imágenes para cambiar su sentido inicial o incluso para mostrar como verdaderas, situaciones o historias que él mismo ha inventado. Dentro de esta primera línea de trabajo se encuentra un proyecto de 1985 titulado *Monument: Les enfants de Dijon.* Para referirse a las víctimas de la Shoah colgó decenas de retratos iluminados con luces artificiales, que simulaban velas, en las paredes. Se trataba de imágenes de los rostros de sus propios compañeros del colegio cuando niños y de otros estudiantes de un curso de Dijon. En realidad no son fotografías de víctimas del Holocausto, o tal vez algunos niños sí lo son, pero la pregunta queda abierta. Lo que se intenta es cuestionar el estatus de verdad de la imagen fotográfica.



Figura 11: Boltanski, C. (1985) Monument: Les enfants de Dijon. Imagen recuperada de www.arttattler.com.

Para Hirsch (2012) el artista lleva a un extremo la estética de la postmemoria porque nos hace "creer y sospechar del aspecto documental de la fotografía" (p. 263). De la perspectiva artística de Boltanski uno de los aspectos que quise recuperar para el laboratorio-taller es su cuestionamiento del uso verdadero de la imagen documental. La imagen-potencia busca combinar documentos visuales existentes con otras imágenes para crear nuevas imágenes o sistemas de imágenes. También permite volver a fijar la mirada sobre una imagen documental antigua para reinterpretarla desde el presente. Boltanski, desde su arte, desacraliza la cualidad verdadera del documento. La idea del taller era que los jóvenes pudieran desacralizar las imágenes-monumento del museo a través de nuevos encuadres y combinaciones, donde la ficción y la imaginación estarían permitidas en igual medida que la búsqueda de objetividad.

La segunda línea de trabajo del autor se refiere al tratamiento casi científico de los objetos. Se trata de buscar en ellos pistas acerca de las personas que los poseen o poseyeron. Para abordar esta temática ha explorado la noción de "inventario" fotografiando los objetos de algunas personas. En 1973 realizó *Inventaire des Objets Ayant Appartenu a une Femme de Bois-Colombes,* donde fotografió las pertenencias de una mujer francesa que vivió la ocupación alemana durante la Segunda Guerra Mundial. Su objetivo era investigar visualmente una vida y preguntarse si en este caso los objetos cotidianos podían decir algo sobre la posición de las personas durante la guerra. Boltanski ha realizado diferentes series de inventarios. Para Hirsch (2012) en estas obras el artista busca que el espectador se cuestione cosas acerca de la relación entre las personas, las cosas y la identidad: "La pregunta que hace el inventario es si podemos conocer a alguien a través de sus cosas" (p. 37) si se "puede recrear al hombre ausente a partir de una serie de términos individuales" (p. 37).

Aquí aparece nuevamente la noción del objeto como vestigio: el fotógrafo adquiere el rigor de un coleccionista y busca evidencias de la historia y de las personas a través las cosas materiales que les pertenecieron. En el laboratorio-taller también se daría importancia a los objetos personales y familiares como testigos de la historia. Uno de los objetivos del trabajo en torno a la imagen-potencia era traer esos objetos desde los hogares de los participantes al museo para explorar a través de la fotografía lo que podían decirnos sobre el pasado.



Figura 12: Boltanski, C. (1974) Inventaire d'objects ayant appartenu à une vieille dame de Baden-Baden. Imagen recuperada de www.ningunearte.com.

Lorie Novak: la imagen de múltiples capas

Lorie Novak es una artista visual estadounidense, también de origen judío. Una de sus temáticas de trabajo es la memoria del Holocausto, que ella aborda desde la superposición de imágenes fotográficas proyectadas en una pared. En su obra *Past Lives (for the children of Izieu)* (1987), reseñada por Hirsch (1999, 2012), Novak mezcla tres fotografías: una de los niños de la localidad francesa de Izieu, deportados desde un refugio francés a Auschwitz donde fueron asesinados; una imagen del rostro Ethel Rosenberg, acusada de espionaje a favor de la URSS y asesinada en una prisión de Estados Unidos en 1953; y una fotografía en que aparece la madre de la artista con Lorie Novak cuando niña.

La obra de Novak se centra en una imagen evocativa, etérea, de múltiples capas, que se presta para diferentes lecturas. Según Hirsch (1999) los personajes de las fotografías de *Past Lives* han "regresado de manera fantasmagórica, son huellas indiciales de un pasado proyectado en el presente, visto en el presente como revestimientos de memoria" (p. 6). *Past Lives* es una imagen-potencia de una temporalidad compleja que mezcla lo individual con lo político, lo histórico con lo mediático, lo documental con lo ficcional. Escogí esta obra como una de las referencias para el laboratorio porque me pareció que a través de la superposición y el fundido de imágenes los jóvenes podrían mezclar los tiempos de manera dilemática en una única imagen, lo cual les permitiría hablar

de manera más compleja de la memoria. Podrían trabajar en base a imágenes propias y a otras hechas en el museo para generar un diálogo entre ellas. Era una forma de suplir el montaje temporal que permiten los recursos audiovisuales y hacer un montaje estático en base a dos o más imágenes, para dar una mayor densidad a la imagen fija y dotarla de un aura más incierta y polisémica.



Figura 13: Novak, L. (1987) Past Lives. Imagen recuperada de www.lorienovak.com.

Wendy Ewald : el retrato comentado

Los proyectos artísticos y pedagógicos de Ewald (Ewald, 2001; Ewald et al., 2012) se enmarcan en una ética de justicia social. Ella aborda desde la fotografía temáticas como el racismo y la exclusión. Busca incentivar en el aula el diálogo acerca de temáticas tabú desde una perspectiva artística para poder derribar estereotipos. Uno de sus proyectos se tituló *Black Self/ White Self* (1995) y pretendía abordar temas de identidad racial y de discriminación a través de la creación de autorretratos acerca de un "self real" y un "self imaginado". Los niños de quinto grado, de origen mayoritariamente afro-americano, eran invitados a hacer un autorretrato de ellos y luego a imaginarse como miembros de otra raza y hacer una nueva fotografía que dialogara con la anterior. Luego se les pedía que escribieran acerca de ambos personajes sobre la superficie de las mismas fotografías impresas. Para Ewald (Ewald et al., 2012) la ventaja de los autorretratos es que "los

estudiantes escogen su punto de vista y hacen fotografías que relevan lo que ellos quieren que la gente vea" (p. 60). En el contexto de esta investigación, retomé las posibilidades del autorretrato como lo concibe ella: no para explorar identidades fijas sino identidades posibles a través de la imaginación, la reflexión y la puesta en escena.

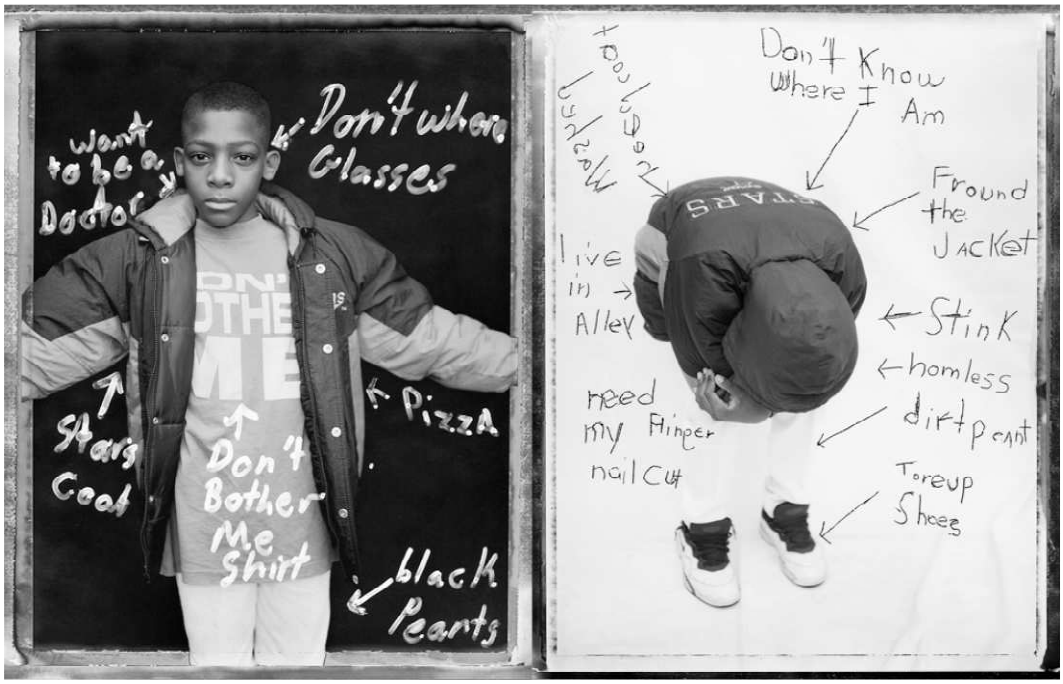


Figura 14: Ewald, W. (1995) Del proyecto Black Self/ White Self. Imagen recuperada de Ewald et al., 2012.

Otro de los proyectos colaborativos de Ewald (Ewald et al., 2012) surgió a causa de la discriminación que sufrían los niños latinos que cursaban inglés como segunda lengua en un colegio en Carolina del Norte. Ewald notó que algunos profesores trataban mal a los estudiantes que no hablaban bien inglés y que no se valorizaba su lengua de origen. A partir de este problema pensó en la posibilidad de usar la fotografía para enseñar y dar valor a los idiomas y a las culturas que estos vehiculan. Fue así como empezó a trabajar con distintos grupos en la elaboración de alfabetos. Uno de los proyectos se centró en los estudiantes de habla hispana. Cada participante tuvo que pensar una palabra para cada letra del alfabeto y luego crear imágenes para estas palabras a través autorretratos.



Figura 15: Ewald, W. (1998) Impostor, del proyecto Spanish alphabet world. Imagen recuperada de Ewald et al., 2012.

De los proyectos de alfabetización a través de la fotografía de Wendy Ewald quise explorar las relaciones que ella establecía en una imagen entre los retratos de los niños y jóvenes con los que trabajaba y otros contenidos textuales que los participantes agregaban sobre la fotografía a partir de conversaciones y relatos. Mi idea era que los participantes de la investigación estuvieran físicamente en la imagen, que se pusieran en escena, para expresar cosas a través de su gestualidad, pero que a la vez pudieran hacer dialogar su propia imagen con otros contenidos narrativos. Era una manera de re-escribir el sentido de la fotografía y extender la duración de su ejecución a través de un proceso de planificación, realización y post-producción. Este planteamiento se basa en la característica de la imagen-potencia que propone que una imagen nunca está acabada y que su contenido visual puede cambiar, contrastarse, problematizarse o enfatizarse a través del uso de la palabra escrita. De esta manera no sólo estaríamos implicados en una investigación visual, sino en una indagación que también sería narrativa.

Gillian Wearing: La imagen pancarta

De la obra fotográfica de Wearing (Hermann, 2012) tomé como referencia un proyecto realizado por la artista entre 1992 y 1993 que se titula *Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say*. Para ejecutar su obra Wearing se situó en un

área concurrida de Londres y comenzó a detener a los transeúntes pidiéndoles que escribieran en un trozo de cartulina lo que estaban pensando en ese momento. Luego los invitaba a hacerse una foto con ese mensaje. A través de este mecanismo, la artista estaba interrumpiendo la lógica de la fotografía de calle -donde el fotógrafo "roba" una imagen al peatón- y lo invitaba a implicarse y a responder de manera espontánea pero activa al proceso del retrato.



Figura 16: Wearing, G. (1992-1993) Fotografías de la serie Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say. Imagen recuperada de www.recreativeuk.com.

Este proyecto permitía hacer emerger la diferencia ante una situación cotidiana e indagaba en la complejidad detrás de lo aparente. Ante la misma instrucción las personas escribían mensajes muy variados que a la vez entraban en diálogo o tensión con la propia imagen de la persona retratada. Las imágenes permitían romper estereotipos acerca de lo que esperamos que escriba una persona con ciertas características física. Un hombre joven y rubio con traje dice que está desesperado, un policía pide ayuda, un hombre negro se pregunta si Gran Bretaña saldrá de la recesión.

Se produce además un efecto de desterritorialización -propio de la imagen-potencia- al utilizar un recurso similar a una pancarta en un contexto que no es de protesta. Se genera así un movimiento de la pancarta a un nuevo territorio que es el de la expresión de las subjetividades de los transeúntes. Y el efecto es de una cierta extrañeza: ¿por qué estas personas nos llaman la atención sobre estos mensajes? Sin duda, debido a la mediación de la artista, pero las narrativas de sus carteles emergen con cierta fuerza y dramatismo fruto del soporte que se ha utilizado para plasmarlas. Para la investigación en el museo decidí usar una pizarra en uno de los métodos de trabajo. El objetivo era que los jóvenes pudieran expresar gráficamente sus reacciones ante la

exposición y luego fotografiarse con la pizarra y lo que hubieran escrito en ella. Esto se vinculaba con el interés de la imagen-potencia por explorar las relaciones entre texto e imagen. Más adelante en este capítulo doy cuenta de la planificación y el desarrollo de este proyecto visual.

Cristina Núñez: La imagen icónica

Un paso clave en la planificación del laboratorio-taller fue la decisión de dar un lugar importante a los autorretratos. A partir de esta elección me inscribí en un taller de autorretrato con la fotógrafa española Cristina Núñez en Barcelona. Éste tuvo lugar el 1 y 2 de diciembre de 2012, un mes antes de ejecutar el trabajo de campo con los jóvenes en Chile. La finalidad de participar en esta instancia de formación en torno al autorretrato tenía que ver con un interés por explorar las posibilidades de trabajar la imagen-potencia desde la puesta en escena, la invención de personajes y la entrada de la ficción en el proceso investigativo como recursos para transformar el trauma. El trabajo de Núñez (2012) no parte, sin embargo, desde la ficción. Pero admite que la auto-exploración y la expresión de emociones difíciles puede dar paso a la creación de íconos, arquetipos y personajes:

> El método que propongo permite a cualquiera poder ser parte en el proceso creativo y muchas veces producir una obra de arte. Creo que las emociones difíciles son el material en bruto para el arte y que si buscamos un contacto profundo con estas emociones al hacer autorretratos, esto estimulará que lo inconsciente hable con el lenguaje del arte (p. 56).



Figura 17: Núñez, C. (2011) Autorretrato de la serie Someone to Love. Imagen recuperada de www.photography-now.com.

Las estrategias de Wendy Ewald y Gillian Wearing abordaban el retrato y el autorretrato desde una perspectiva más narrativa a través de la utilización de mensajes textuales en la imagen, pero también me pareció fundamental la exploración pura de la gestualidad que hace Núñez en su trabajo artístico personal y en sus encuentros pedagógicos con sus alumnos. En cuanto participante de su taller pude experimentar el efecto catártico de la expresión a través de la fotografía. Plasmar los estados de vulnerabilidad permite luego ver figuras universales en imágenes que parten de lo más íntimo.

La posibilidad de participar en este taller de autorretrato cambiaría mi manera de entender la fotografía. En parte, debido a mi formación de periodista, mi práctica creativa hasta el momento se había centrado en un registro fotográfico muy apegado a la estética realista de lo documental. A partir de este taller pude constatar la potencialidad de la puesta en escena y de lo performativo para contar historias. Hablar de uno no sólo era posible a través del registro de lo que uno veía, sino que -con pocos recursos técnicos- era posible crear una manera de ver, narrar y mostrarse a través de la imagen que implicaba una libertad mucho mayor para abordar todo tipo de temas. También pude ver la versatilidad del autorretrato: se podía enfocar ya sea desde una fotografía más instintiva e improvisada o de un punto de vista más consciente, donde la puesta en escena, la interpretación y la composición de la imagen resultaban fundamentales.

En el taller participamos un grupo de ocho mujeres. Antes de comenzar a hacer fotografías, analizamos junto a Cristina los autorretratos de otros participantes hechos en versiones previas de su taller. En un estudio con un telón negro de fondo e iluminación básica pasamos luego una a una a retratarnos. Ella nos iba entregando un disparador automático de la cámara y nos pedía concentrarnos en ciertas emociones antes de dispararlo. Al día siguiente observamos en conjunto las imágenes con el grupo y las comentamos. A partir de cada imagen íbamos descubriendo colaborativamente múltiples sentidos a partir del diálogo.

Los comentarios de las otras mujeres me hicieron ver cosas que mis imágenes mostraban y en las que yo no había reparado. Ellas iban haciendo lecturas acerca de este "personaje" de mis fotografías (abordábamos el análisis en tercera persona) y comenzaban a aparecer y verbalizarse interpretaciones que tenían mucho que ver con el momento biográfico por el que yo transitaba en ese momento. De manera inconsciente yo había expresado cosas que iban más allá de mi intención o de cualquier motivación racional. Núñez (2012) explica que en el autorretrato uno se transforma en autor-sujeto-espectador y se vuelve un *speaker* para toda la comunidad:

> Todos somos *speakers* de algo; expresamos lo que otros no expresan, para que ellos puedan aprender más acerca de la multiplicidad y potencialidad del ser humano. Nuestras acciones tienen un efecto en los demás, y cada persona de la comunidad puede verse reflejada en ellas. La obra de arte del autorretrato definitivamente fortalece y hace visible este importante rol social (p. 60).

Me llevé la experiencia del taller en mi maleta para Chile y fue una gran inspiración para mi rol en cuanto mediadora del proceso de creación y análisis con los jóvenes. Cuando se realiza una investigación colaborativa es importante pasar uno antes por lo que le va a pedir hacer a los demás para vivir las potencialidades del proceso e imaginar las maneras de enfrentar la colaboración. También fue útil para aprender a estimar los tiempos de trabajo y para conocer la tecnología y los materiales necesarios para ejecutar el tipo de imágenes deseadas.

Los proyectos de investigación visual narrativa con los jóvenes

El objetivo de este apartado es describir los métodos de trabajo utilizados. Estos métodos se desprenden tanto de los referentes abordados previamente, como del marco teórico y de la metodología visual narrativa de investigación. Abordaré la descripción de los proyectos a partir del orden cronológico en que se pensaron y realizaron las actividades. No obstante, dicho orden será abandonado luego en el proceso interpretativo de las imágenes-potencia. Las estrategias de análisis y el análisis mismo se abordarán en los Capítulos VI, VII, VIII, IX, X y XI.

Mi foto en el museo

El primer momento de investigación visual con los jóvenes lo titulé *Mi foto en el museo* y consistía en poner en relación imágenes preexistentes con el espacio museístico. A medida que los participantes se fueran inscribiendo en el taller los iría contactando vía e-mail para pedirles que me enviaran dos fotografías: una fotografía familiar y una fotografía que dijera algo acerca de ellos. Una vez que nos encontrásemos, las iríamos proyectando con un *datashow* y cada uno explicaría al grupo las fotografías que había enviado. Yo armaría dípitcos a partir de las dos fotografías de los participantes para publicarlos en el blog del proyecto (www.soymemoria.blogspot.com). *Mi foto en*

el museo tenía dos etapas con distintos objetivos. En este primer momento las finalidades eran las siguientes:

- Incentivar la creación autónoma y la reflexión en torno a la imagen antes de nuestro encuentro en el museo provocando que los jóvenes se hicieran preguntas: ¿Qué dicen las imágenes acerca de mí? ¿Qué pueden provocar en los demás?

- Invertir la direccionalidad habitual de los dispositivos educativos del Museo de la Memoria permitiendo que fueran las imágenes de los jóvenes las que dieran inicio a nuestro encuentro y no los contenidos de la exposición permanente o los intereses de la investigadora.

- Mostrar al grupo cómo las imágenes cambiaban y ampliaban sus sentidos a medida que íbamos construyendo narrativas orales acerca de ellas.

- Ver a través de la heterogeneidad de las imágenes que las subjetividades están contenidas en las diferentes temáticas y formatos de las fotografías.

- Apreciar cómo a partir de la combinación de las imágenes preexistentes en dípticos se generaban nuevas conexiones de sentido.

Para la segunda parte del proyecto *Mi foto en el museo* cada uno de los participantes tendría que escoger una de sus dos fotografías de presentación y en un recorrido libre por el museo de alrededor de 45 minutos poner la imagen en algún lugar de la colección permanente que llamara su atención para hacer una nueva fotografía donde se expresara esta nueva relación.

Sin embargo, como se trataba de ir generando un proceso colaborativo de aprendizaje y creación en base a las pedagogías transaccionales, antes de esta segunda parte del proyecto, estaba prevista una clase teórica acerca de conceptos básicos de fotografía donde abordaríamos nociones técnicas y estilísticas como la composición, la escala de planos, la velocidad de obturación, el balance de blancos y el diafragma. También se entregaría a cada uno de los participantes una guía escrita con los distintos conceptos básicos de fotografía para que la tuvieran como referencia durante las siguientes sesiones. Felipe, el encargado del registro audiovisual y de los aspectos más técnicos del taller-laboratorio, estaba a cargo de hacer una demostración técnica de la utilización de los dos tipos de cámaras que usaríamos durante las nueve sesiones.

Esta segunda parte del proyecto *Mi foto en el museo* buscaba sacar las imágenes de los jóvenes de su contexto inicial. Las fotografías, que en un comienzo nos decían cosas acerca de ellos y de sus familias, adquirían nuevos sentidos y generaban otras relaciones al entrar en contacto con la cultura material del museo. El proyecto de investigación visual *Mi foto en el museo* surgió de una necesidad concreta detectada durante la fase exploratoria de observación de las actividades pedagógicas en el museo que tenía que ver con buscar maneras de crear imágenes que expresaran vínculos familiares con las temáticas del museo.

Los objetivos pedagógicos e investigativos de este segundo momento eran los siguientes:

- Favorecer un primer recorrido del museo centrado en las subjetividades nómades de los participantes.
- Explorar las conexiones que iban realizando a partir de sus imágenes y lo que surgía y les afectaba en su visita.
- Resignificar los documentos visuales y escritos presentes en la exposición a partir de la creación de nuevas imágenes-potencia.
- Expandir los límites de los sentidos del museo a través de la generación de conexiones biográficas.
- Permitir la cohabitación y la actualización de las temporalidades al provocar el encuentro de documentación histórica con imágenes del presente de los jóvenes.
- Desterritorializar las imágenes-monumento del museo al llevarlas de una lectura histórico-cultural a una relectura basada en los tránsitos subjetivos.

Autorretratos I y II

Durante la planificación de los métodos visuales otorgué un lugar central al autorretrato dentro de la investigación. Las actividades de actuación y *performance* realizadas por los estudiantes durante los talleres de derechos humanos durante la fase de observación participante me habían mostrado la potencialidad pedagógica y estética de abordar las imágenes de la memoria desde una veta más lúdica, que dialogara con la ficción y la puesta en escena.

Decidí que los proyectos de investigación visual centrados en los autorretratos debían comenzar luego de la visita de *La Geometría de la Conciencia* (2010) de Alfredo Jaar. Esta obra, al

poner la memoria en un lugar dilemático, al provocar al espectador y obligarlo a situarse, tenía la facultad de gatillar un trabajo interesante en torno a la auto-representación. Tal como fue explicado en el Capítulo III, las obras de Jaar sintetizan las características de la imagen-potencia y plantean tratamientos complejos del tiempo, la direccionalidad y de lo que permanece visible e invisible en la imagen.

Les pediría a los participantes que al salir de este espacio apuntaran sensaciones y preguntas que hubieran surgido tras la experiencia en ese lugar. Entonces se llevaría a cabo el proyecto *Autorretratos I*. Irían pasando uno a uno al estudio de fotografía, que instalaríamos en la sala de los guías-educadores, donde tendrían 15 minutos para hacerse autorretratos con un disparador automático en función de las ideas que hubieran apuntado. En el estudio habría una pequeña pizarra y tiza para que escribieran conceptos, sensaciones o preguntas en torno a la obra de Jaar. La serie *Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say* de Gillian Wearing era la referencia directa de este método de investigación visual, que tenía como finalidad generar relaciones entre la expresividad de los cuerpos de los participantes y los textos que ellos escribieran en la pizarra. Los objetivos pedagógicos e investigativos de los *Autorretratos I* eran los siguientes:

- Liberar, explorar y transformar las sensaciones provocadas por la obra a través de la creación de imágenes-potencia.
- Visibilizar ante el grupo las diferentes imágenes que surgían a partir de la misma experiencia.
- Utilizar el cuerpo como material expresivo.
- Capturar lo provisorio, lo etéreo, lo fugaz, lo teatral, lo irrepetible y lo espontáneo de los gestos.
- Debatir los posibles sentidos de la obra de Jaar a partir de las nuevas imágenes que emergían en los autorretratos.

El proyecto visual de *Autorretratos II* también estaba ligado a la obra de Jaar. La idea era que los participantes pudieran repetir alguna imagen que hubieran hecho para los *Autorretratos I*, centrarse en algún tema en específico, o visibilizar otro aspecto de la obra. Ya no se trabajaría tanto desde la espontaneidad de una primera reacción, sino más bien desde la imaginación. ¿Qué quiero mostrar y cómo puedo lograrlo? Esta segunda versión del método de los autorretratos estaba en sintonía con la esencia de la imagen-potencia, la cual nunca se considera acabada, sino que está siempre abierta al futuro donde pude ser constantemente reconfigurada.

Para los *Autorretratos II* se invitaría a los jóvenes a traer vestuario o accesorios de sus casas para trabajar las puestas en escena. En el marco de un trabajo en base a pedagogías transaccionales era necesario guiar a los participantes a través de algunos referentes. De este modo podrían avanzar en la expresión de sus ideas y en el desarrollo de un sello autoral. Para ello, antes de realizar esta segunda etapa de autorretratos, yo haría una clase introductoria a la historia del retrato y del autorretrato en fotografía.

En la clase tenía previsto ver numerosos ejemplos, que iban desde el retrato documental de estudio de comienzos del siglo XX en Francia, hasta el autorretrato performativo de las artes visuales contemporáneas. Visionamos imágenes de desde Nadar hasta García-Alix, Cindy Sherman o Yasumasa Morimura.

La segunda etapa del proyecto de autorretratos estaba basada en un interés por desarrollar la creatividad de los participantes y explorar las posibilidades expresivas del autorretrato para referirse al trauma histórico. Los objetivos eran:

- Imaginar imágenes-potencia posibles para referirse al trauma.
- Diluir los límites entre ficción y realidad, entre lo verdadero y lo falso.
- Condensar sentidos a través del uso de figuras retóricas como metáforas, alegorías o metonimias.
- Explorar las posibilidades de la actuación y la *performance* para comunicar acerca de los eventos históricos.

Los jóvenes irían pasando en parejas al estudio para autorretratarse y dispondrían de más tiempo que en la primera sesión para hacer sus fotografías. Crear en parejas supondría nuevos desafíos y oportunidades para los participantes y los llevaría necesariamente a desarrollar un intercambio colaborativo.

Mapeando los recorridos subjetivos por el museo

Uno de los propósitos de la investigación era conocer qué momentos o imágenes del museo surgían ante la mirada de los jóvenes. Para abordar esta temática, uno de los proyectos de investigación visual consistiría en un *Mapeo de los recorridos subjetivos* de los jóvenes por el espacio museístico. Para ello les pediría que visitaran la exposición solos o en parejas y que hicieran ocho fotografías de cosas que llamaran su atención. Podían hacer más imágenes, pero entonces el ejercicio implicaba luego una selección. Para la siguiente sesión yo imprimiría las imágenes escogidas

por cada uno de ellos, además de un gran mapa con los distintos pisos del museo. Uno a uno irían pegando sus imágenes y trazando con un lápiz el recorrido que habían hecho. Lo que buscaba generar con esta instancia de *mapping* a partir de las imágenes fotográficas era:

- Destacar los elementos de la exposición que surgían ante la mirada de los jóvenes.
- Producir una obra colectiva basada en recorridos subjetivos.
- Crear un mapa rizomático que se resistiera a la linealidad narrativa y a la argumentación lógica de los recorridos propuestos por la direccionalidad del museo.
- Reparar en sincronías y disonancias en las imágenes de los jóvenes.
- Visibilizar temas o espacios excluidos en una visita estándar de la exposición.

Luego de esta instancia de mapeo nos sentaríamos alrededor del documento e iríamos proyectando las ocho imágenes de cada uno en la pared. Los participantes tendrían que explicar su selección.

Autorretratos III

El proyecto de los *Autorretratos III* no estaba previsto en la planificación inicial del taller en el museo. Surgió como consecuencia del éxito que tuvo entre los participantes el ejercicio de autorretratarse. Es algo que los motivó desde el comienzo y pensé que sería interesante seguir explorando este terreno. Una pedagogía transaccional debía estar abierta a la improvisación y al cambio. Si bien tenía trazados de antemano los lineamientos de los diferentes métodos de investigación visual, también me había propuesto profundizar en los temas que provocaran un mayor interés entre los jóvenes.

El enfoque de este proyecto era, sin embargo, diferente a nuestro trabajo previo en torno al autorretrato. La idea era utilizar el mismo método, pero para hablar de otras cosas: les propuse interpretar personajes. Cuando los participantes hicieran las fotografías de su recorrido subjetivo por el museo, les pediría que también fotografiaran a algún personaje del museo, anónimo o conocido, que llamara su atención. Una vez que llegaron con las imágenes, les propuse que para la siguiente sesión llevaran accesorios para caracterizar al personaje escogido.

La imagen-potencia tiene la facultad de inventar y reinventar personajes. Lo que buscaba con este nuevo proyecto era que los jóvenes rescataran y reinterpretaran personajes históricos y que también dieran valor a personajes anónimos del museo. Los objetivos específicos consistían en:

- Desencadenar situaciones de *performance*, puesta en escena y experimentación.
- Trabajar en base a los deseos, la curiosidad y la imaginación de los participantes.
- Desterritorializar los imaginarios acerca de los personajes del pasado al habitarlos por cuerpos del presente.
- Debatir sobre el rol histórico de los personajes escogidos y su importancia en la lucha por los derechos humanos en Chile.
- Desarrollar imágenes-potencia que rompieran la estética de la repetición y de la uniformidad con respecto a los personajes del pasado y que se abrieran a la diferencia.

Fotografías de objetos: ¿Cómo completarías la exposición del museo?

El proyecto de investigación visual *Fotografías de objetos* estaba basado en la capacidad evocativa de los objetos abordada en la obra artística de Doris Salcedo (Yepes, 2010; Bennett, 2005) y Christian Boltanski (Hirsch, 2012; Perloff, 2003). Realizar narrativas visuales a partir de objetos era una manera de lograr que los jóvenes se pudieran pensar virtualmente como curadores del museo. Cuando hablamos de memoria es importante plantearse no sólo lo que se está recordando, sino también lo que se olvida, lo que se borra, lo que se silencia. Les propondría a los participantes pensar en temas y objetos que no estuvieran presentes en el museo y que según ellos sería importante que estuvieran. Debían traer de sus casas objetos para fotografiarlos y por medio de ellos hablar de las ausencias.

El origen de este proyecto radicaba en un problema detectado durante el análisis de la exposición permanente y confirmado en la observación de las actividades con estudiantes en el museo, que tenía que ver con lo que quedaba fuera del marco del recuerdo propuesto por la institución. ¿Qué sucedió antes de 1973? ¿Qué quedaba fuera de los límites temporales de la exposición? ¿Qué pasaba con los derechos humanos en el Chile de hoy?

Con el proyecto de los objetos se buscaría:

- Hacer emerger temas ocultos o ausentes.

- Expandir los límites temporales del museo al explorar con las imágenes-objeto temas de derechos humanos previos a 1973 y posteriores a 1990.

Trabajar en torno a la versatilidad de los objetos implicaba verlos como vestigios, como documentos, pero también como territorios para lo posible, como metáforas, como ficciones, como lugar de evocación, etc. Antes de hacer las fotografías proyectaría una serie de referencias, imágenes de artistas que han utilizado objetos en sus obras, artistas que han hecho diferentes tratamientos conceptuales y políticos de los artefactos. Entre ellos no sólo estaban Doris Salcedo y Christian Boltanski, sino también Sophie Calle, Man Ray, Marcel Duchamp, Chema Madoz, Nicanor Parra, Louise Bourgeois, Andy Warhol, Hans-Peter Feldmann y Annette Messager.

Las instancias de reflexividad en el laboratorio-taller

Durante el desarrollo de todos los proyectos de investigación antes citados los momentos de reflexividad ocuparían un lugar fundamental. Pese a que se asumía la fuerza que tendrían imágenes-potencia para ir creando realidad y moviendo cosas en los jóvenes, se entendía también que una investigación visual narrativa se completaba en la construcción de relatos acerca de estas imágenes. En términos deleuzianos, el sentido tiene que ver con lo expresado (Deleuze, 2005) y en esta investigación lo expresado estaría tanto en el terreno de la imagen como en el de la palabra hablada y escrita. Lo esencial serían los cruces y las conexiones producidos entre las imágenes y los contenidos más narrativos del laboratorio-taller.

Para Deleuze (2005) el sentido tiene que ver con lo que se conoce y desconoce de las cosas, no es algo absoluto e inmodificable, sino que se va construyendo a través de lo expresado. Es aquí donde el lenguaje juega un rol esencial:

> Así pues, no hay que preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento: el acontecimiento es el sentido mismo. El acontecimiento pertenece esencialmente al lenguaje, está en relación esencial con el lenguaje; pero el lenguaje es lo que se dice de las cosas (p. 50).

Los recursos utilizados para ir pensando y debatiendo acerca de lo que las imágenes hacían y movían en nosotros eran variados: los momentos de conversación grupal en torno a la proyección de imágenes o foto-elicitación, la realización de una cartografía colectiva, la toma de notas en los diarios de campo y la escritura de textos para la exposición final. Estos métodos debían ir agregando densidad al proceso creativo e investigativo de construcción de nuevos sentidos acerca del pasado en

el museo. Las imágenes serían el punto gravitante de la investigación, pero los sentidos que surgieran a partir de ellas serían activados a partir de un proceso más complejo de intercambio, diálogo, reflexión y conceptualización en torno a las fotografías.

Las conversaciones grupales o foto-elicitación

Los participantes se llevarían a casa el material de lo que hubieran hecho durante cada sesión y allí seleccionarían las imágenes que mostrarían al día siguiente en las conversaciones grupales. De las cuatro horas de cada sesión, alrededor de una hora sería dedicada a esta puesta en común, donde comentaríamos las imágenes del día anterior.

El hecho de ir proyectando la selección de cada uno era una manera de valorar las creaciones de todos los miembros del grupo y de incentivarlos a hablar acerca de éstas. Dicha dinámica evitaría el monopolio de la palabra por parte de algunos participantes y otorgaría a los jóvenes la responsabilidad de ir conduciendo temáticamente las sesiones. El hecho de tener una imagen para comentar, permitiría activar distintas líneas de conversación, que no serían impuestas por los adultos. Mi rol en cuando investigadora sería de mediadora y se basaría en la elaboración de preguntas que guiaran de manera abierta -y no ideológica- el proceso:

- ¿Por qué se ha escogido mostrar esa imagen?
- ¿Qué cosas previstas e imprevistas aparecen en ella?
- ¿Qué nos provoca y en qué nos hace pensar esa imagen?
- ¿Cómo es interpretada por el autor y por los demás participantes?
- ¿Cuál es su relación con el museo?

Tal como había ocurrido en el taller con Cristina Núñez en Barcelona, se trataba de ir dando colaborativamente sentido a las imágenes. Los autores podían tener una idea de lo que habían hecho, pero contrastar su punto de vista con lo que emergía del grupo, necesariamente enriquecería el trabajo interpretativo y dotaría a las fotografías de una mayor multiplicidad. El ver las propias imágenes al lado de las del resto del grupo y el hecho de escuchar los relatos de los demás sería un ejercicio reflexivo complejo que fomentaría la creación de conexiones y la emergencia de ideas acerca de lo que son las imágenes y de cómo es posible experimentar con

ellas en un museo. La emergencia de la diferencia también podría inspirar a los participantes a conectar con las subjetividades de los demás y motivar cambios y movimientos en su trabajo de las sesiones futuras.

La cartografía

Cada día dedicaríamos un tiempo a ir completando una cartografía (ver *Figura 3*) del proceso del taller. Sobre una gran cartulina escribí cuatro conceptos: *memoria*, *museo*, *yo* y *foto*. Al comienzo o al final de cada sesión yo les haría una pregunta al grupo, cada uno escribiría su respuesta o reflexión sobre un papel que conectaría luego con algún concepto de esta cartografía. El propósito era ir viendo las relaciones que se tejían entre conceptos y entre los comentarios de los diferentes participantes.

Algunas preguntas serían más globales, como por ejemplo ¿por qué has decidido participar en el taller? y otras más específicas acerca de los proyectos de investigación ¿qué has aprendido hoy? o ¿a qué personaje has escogido? Los jóvenes no tendrían tal vez una respuesta de antemano a lo que yo les proponía, pero este ejercicio les permitiría hacer un alto en el proceso creativo para cuestionarse lo que estábamos haciendo en el laboratorio-taller y ver las relaciones que se iban tejiendo entre todos.

Los diarios de campo

En cuanto investigadora yo tendría mi propio diario de campo del proceso en el que iría tomando notas acerca de mis impresiones diariamente. Este diario lo comencé a escribir de manera menos exhaustiva durante las dos primeras estadías en el museo y luego lo retomaría con rigurosidad durante la preparación y realización del trabajo de campo con los jóvenes.

El día de nuestro primer encuentro en el museo les entregaría a cada uno de los participantes una pequeña libreta. Les diría que éstas serían su propio diario de campo, como un diario de vida para las semanas del trabajo en el museo, donde podrían apuntar comentarios sobre las sesiones, acerca de los proyectos que desarrollaríamos, sobre los contenidos del museo, respuestas a las preguntas que yo les haría, etc. Les comenté que al final del proceso les pediría los diarios porque estos me servirían como *feedback* para la investigación.

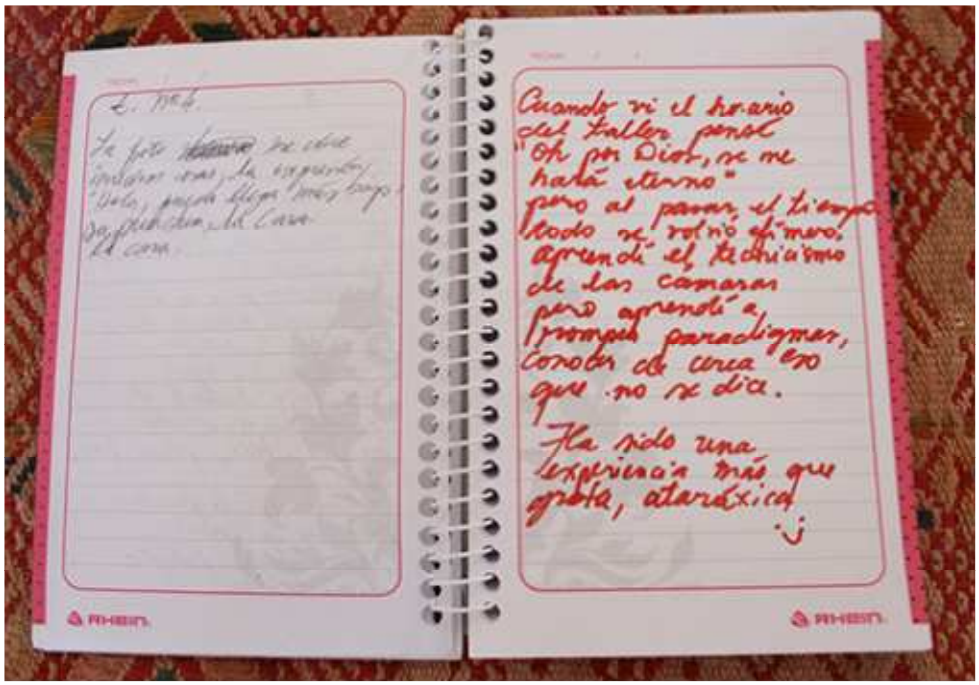


Figura 18: Diario de campo de Camila. Imagen de la documentación fotográfica de la investigación.

Los textos para la exposición

Hacia el final del proceso del laboratorio-taller los participantes tendrían que escoger tres fotografías para la exposición final. El proceso de selección de imágenes y la escritura de textos en torno a éstas les permitiría a los jóvenes volver de manera reflexiva sobre las sesiones anteriores y posicionarse con respecto a su propio trabajo, así como crear nuevas relaciones entre imágenes y textos, que no necesariamente se correspondieran con los relatos orales que habían hecho antes sobre las mismas fotografías en los momentos de foto-elicitación.

El grupo de Facebook

Una vez que se puso en marcha la investigación una de las participantes propuso la creación de un grupo de Facebook. Este grupo cerrado que generamos para efectos del taller, además de facilitar la comunicación entre los miembros del grupo, propició también un grado de reflexividad. El tono era coloquial, pero allí se intercambiaron ideas acerca del proceso creativo.

Tercera Parte: Resultados o las narrativas de la postmemoria

CAPÍTULO VI

El análisis de las imágenes-potencia de los participantes



Figura 19: Sesión de visionado y conversación grupal. Imagen de la documentación visual de la investigación.

En este capítulo doy cuenta de la entrada del grupo de jóvenes en el campo y de cómo se fue articulando el análisis de sus imágenes durante las primeras sesiones a partir de una pedagogía basada en el diálogo sobre las fotografías. En la segunda parte del capítulo retomo las preguntas que guían la investigación y explico cómo luego yo iría estructurando los ensayos con las narrativas visuales a partir de las relaciones entre estas preguntas y las evidencias recogidas en el trabajo de campo con los jóvenes.

El grupo

El trabajo de campo con los jóvenes tuvo lugar durante nueve sesiones de cuatro horas de duración, realizadas entre el 16 de enero y el 29 de enero de 2013. La exposición final con sus trabajos se realizó el 30 de enero en la explanada de acceso al museo. El 18 de diciembre de 2012 el departamento de educación hizo un llamado público a través de comunicados de prensa, correo electrónico, sitio web y Facebook para invitar al público a participar de los talleres de verano de la institución, entre los cuales estaba el taller de fotografía. En la convocatoria me interesaba subrayar el hecho de que no se requería cámara para que potenciales interesados no quedaran fuera por no tener los medios para tener un equipo fotográfico. También propuse que fuera gratuito, pero desde el museo establecieron un precio de 3.000 pesos (4 Euros) para comprometer a los participantes. No obstante, como el costo era bastante bajo, finalmente el grupo fue muy diverso y reunió a jóvenes de diferentes sectores de la ciudad, la mayoría de colegios de educación pública. Decidí becar a un estudiante de una comuna periférica con la matrícula y el transporte durante los días del taller.

El texto de la convocatoria decía lo siguiente:

Taller de fotografía para jóvenes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Convocatoria: 10 participantes de entre 15 y 18 años.

Fecha: del miércoles 16 al martes 29 de enero de 2013, diariamente (lu-vie) de 14:00 a 18:00 horas.

Inscripciones: a partir del 19 de diciembre en el museo.

Precio del taller: 3.000 pesos.

No se requiere tener cámara.

Durante las nueve sesiones de este taller, un grupo de jóvenes narrará a través de la fotografía digital su relación con el museo y con la memoria de la dictadura. Por vía de relatos visuales los participantes explorarán cómo dar cuenta de su encuentro con la historia desde una perspectiva subjetiva y creativa en el marco de un trabajo grupal de debate y experimentación.

Paralelamente a la apertura de la convocatoria creé el blog del proyecto (www.soymemoria.blogspot.com) que titulé "Soy memoria: un encuentro fotográfico de los jóvenes con la memoria de la dictadura". Los objetivos del blog eran comenzar a crear una comunidad online con los participantes y proponer una plataforma pública para la difusión de nuestras imágenes. El blog era también una invitación para publicar y valorizar las creaciones de los jóvenes y un mecanismo de registro de lo que iría sucediendo en las semanas posteriores. La convocatoria fue exitosa y en dos semanas se completó el cupo de inscripción. Participaron 11 jóvenes, 8 chicas y 3 chicos entre 14 y 17 años de edad: Richard, Nayareth, María, Mairon, Camila, Jeremías, Catalina (Cata), Verónica (Vero), Tamara, Gabriela (Gaby) y Fernanda (Feña).

Por parte del museo se integraron al equipo dos de las guías-educadoras de la institución: Rayén, quien tenía una formación en historia y Jessica, del área de las artes visuales. Otro de los colaboradores fue Felipe. Él es director de fotografía para cine y realizaría el registro en video de las sesiones, además de solucionar las dudas y problemas técnicos. Aunque yo iba guiando el proceso, finalmente Rayén, Jessica y Felipe aportaron mucho desde sus dominios y competencias. La colaboración interdisciplinaria sería clave para el éxito del laboratorio-taller. Una vez que se completó el grupo comenzó entonces la Etapa II de la investigación. Durante este proceso se llevaron a cabo los diferentes proyectos de investigación visual. De aquí surgieron las principales evidencias de este estudio.

En este capítulo doy cuenta del marco interpretativo desde el cual abordé las evidencias producidas en esta fase de la investigación. Narro cómo se dio el tránsito entre la experiencia misma del taller-laboratorio (Etapa II) y el análisis de las imágenes-potencia, el cual llevé a cabo a partir de un proceso de selección y construcción de narrativas visuales (Etapa III).

La entrada de los jóvenes al campo y el rol reflexivo de los visionados

Los primeros contactos con los jóvenes en el museo estuvieron marcados por la sorpresa, la motivación, la curiosidad, y el descubrimiento. A medida que nos íbamos conociendo, que había mayor confianza y apropiación del espacio y de los métodos de trabajo, se produjo una natural transición desde la espontaneidad del gesto fotográfico hacia una mayor reflexividad.

En los capítulos del análisis de las evidencias, me centro en las conexiones entre las imágenes de los jóvenes y el marco teórico de la investigación. Las imágenes-potencia van dialogando con estos constructos teóricos con los que en cuanto investigadora me sitúo en el campo. La mirada que tengo en cuanto fotógrafa, profesora e investigadora durante el trabajo de campo, pero sobre todo en el período posterior a éste, nace de mi propio recorrido desde la concepción de la tesis, la

negociación con el museo, las teorías que están en juego, el análisis de la exposición y el diseño del trabajo creativo. Sin embargo, es importante enfatizar que el trabajo de campo mismo estuvo marcado por el azar, la prueba, el ensayo, el error, la repetición, las dudas y el aprendizaje colaborativo.

Los jóvenes lograron un gran compromiso con el proyecto del laboratorio-taller y con las temáticas abordadas, pero esta implicación nace de la construcción de una relación, del acto de fotografiar juntos, de las imágenes compartidas, de los diálogos y de la amistad que se fue forjando entre ellos. Los participantes se van introduciendo de a poco en el tema. No fotografían igual al comienzo del taller que al final de éste. No se expresan de la misma manera ni hablan de las mismas cosas durante la primera sesión que el último día de la exposición final. Los capítulos del análisis dan cuenta de algunos momentos de este recorrido conjunto.

El punto de partida para crear un ambiente de trabajo colaborativo era el fomento del diálogo. El hecho de trabajar principalmente en torno al autorretrato hacía que los participantes no sólo fueran autores, sino también actores de las imágenes. Y en el momento del visionado nos transformábamos todos en espectadores. Pero no se trataba de una situación de espectatoriedad pasiva porque en los visionados cambiaba y se construía nuestra manera de comprender la exposición permanente a partir de lo que las imágenes nos decían. Se trataba así de una práctica civil de la fotografía en el sentido de Azoulay (2008), porque las imágenes entraban en un flujo de producción de sentidos que trascendía a los fotógrafos. El laboratorio-taller además de ser un lugar de creación artística proponía una práctica cívica de la fotografía, donde el museo y los sujetos se politizaban a través de la visualización de aspectos desconocidos acerca de ellos y del espacio museístico. La imagen permitía ampliar el espacio político situado entre los jóvenes y la exposición.

Las imágenes-potencia podían romper ciertas barreras del lenguaje y del juicio moral al referirnos al trauma histórico. Había que buscar en ellas las claves para liberarnos de reduccionismos y estereotipos. Una estrategia analítica para poder indagar en este tránsito fue mantener desde el comienzo una disposición abierta al diálogo basada en la reflexividad acerca del proceso de hacer imágenes. Pero este diálogo y esta reflexividad no partían de la opinión ante lo que los jóvenes estaban descubriendo en el museo: nacían de la experiencia de fotografiar y de lo que las imágenes generaban en cada participante y en el grupo.

Mi fotografía en el museo fue la actividad de partida del laboratorio-taller y fue un buen comienzo para visibilizar las distintas experiencias de los jóvenes en un mismo espacio y para que reflexionaran acerca del hecho de fotografiar. Durante el visionado se centraron en explicar la relación entre su fotografía y la cultura material del museo, en lo que surgía de este encuentro:

Cata: Fue improvisado, es que yo tenía otro lugar, pero no me convencía mucho. Me senté allí porque me gustaban las lucecitas y empecé a sacar fotos, ni siquiera con mi foto de presentación. Fue totalmente improvisado.

Feña: En mi familia siempre estamos peleando, entonces escogí el sector del "Nunca Más" por eso: término del año, término de las peleas.

Jeremías: Yo no puse mi foto en el museo. Esta foto la hice porque la Camila me dijo, a ver, sácate una foto como Pinochet. Yo me puse los lentes y la sacamos. Además me gustaba el documento del atentado a Pinochet, porque si ellos no respetaban los derechos humanos de uno ¿por qué nosotros teníamos que respetar los de ellos?

María: Me gustaba el contraste de mi mamá y mi hermano felices -ahora en democracia- con lo que sucedía en esa época.

Tamara: Elegí ese sector porque mi pieza tiene muchos panfletos sobre luchas sociales en la actualidad. Ese sector en el museo era como de los 80, sobre las revoluciones *pingüinas* [de estudiantes secundarios] y de los obreros. Por eso escogí ese lugar, fue como perfecto. Como yo ya había venido dije: "voy a subir a ese lugar a poner mi foto".

Vero: Mi foto la titulé "El amor es más fuerte" (...) Fueron las palabras que dijo el Papa Juan Pablo II cuando vino a Chile en la dictadura, dando un poco de fe y esperanza para las personas en esa época. Y qué mejor expresión para mí que el amor que le tengo a mi mamá y a mi hermana, así que la puse allí.

Mairon: Es un peldaño de esa escalera que está afuera. Es una escalera que estaba en un centro de detención y estuve mirando un rato la escalera y estuve dándole unas vueltas y al final decidí hacer esto, que no permite saber dónde uno está. Es a la larga como estar detenido: uno no sabía dónde estaba y como está vendado, lo único que existe es un borrón de lo que uno es. Por eso desenfoqué al sujeto e hice el foco en la madera.

Camila: Yo saqué esa foto, porque yo saco fotos -valga la redundancia- a momentos. Y cuando me fui a recorrer, ese lugar me provocó una sensación única. Lo encontré extraño, y quizás doloroso por los testimonios que estaban dando en los videos. Entonces quise captarlo.

Gaby: Atrás están los detenidos desaparecidos que pertenecen a una familia y ahí está mi familia. Están todos. En cambio los detenidos desaparecidos son parte de una familia que los extraña.

> Richard: Elegí ese lugar que es el retorno a la democracia y esa foto en específico por un tema de libertad. Por fin devolvían la libertad de expresión y después de mucho tiempo se podía reír. La imagen de fondo dice "1000 artistas para crear la alegría de Chile".
>
> (conversación grupal, 17 de enero de 2013)

¿Que tenían de especial las imágenes de los participantes? ¿Cómo surgía en ellas la diferencia? ¿Por qué se alejaban de lo que he denominado una imagen-monumento y se aproximaban a una comprensión de la imagen en tanto potencia? Las fotografías de este primer proyecto y los diálogos en torno a ellas daban cuenta de los posicionamientos fluctuantes de los jóvenes en el museo. Cambiaban sus maneras de mirar la exposición y cuestionaban la direccionalidad pedagógica propia de los actos de ver en los museos.

Los extractos de las conversaciones dan cuenta del enfoque con el que se realizaron los visionados. Si bien el análisis final de las evidencias estuvo a cargo de la investigadora, los diálogos del trabajo de campo fueron configurando los movimientos y los tránsitos de los jóvenes en la exposición. Los hechos del museo ya no aparecían como algo inamovible, como una verdad superior, sino que se iban entremezclando con nuevas imágenes, ideas y debates.

Al recorrer el museo y luego seleccionar un encuadre para introducir su fotografía, los participantes exploraban cómo funcionaba este mundo museístico en términos de su cultura visual y de los contenidos discursivos, pero también constataban cómo se movían ellos y sus compañeros en este lugar. Y cómo el espacio se iba modificando con su presencia y con las imágenes-potencia creadas. La intervención, la experimentación y la emergencia de las subjetividades se hacían visibles a través de las fotografías.

La metodología que adoptamos para este primer ejercicio fue para mí una manera de mostrarles a ellos cómo serían las dinámicas a lo largo de todas las sesiones, independientemente de los contenidos que aparecieran. Habría un énfasis en la reflexión y en el análisis en torno a lo que estábamos haciendo. Esta reflexividad en voz alta era lo que permitiría a todos aprender del grupo desde las intervenciones de cada uno de los participantes y crear una comunidad de conocimiento en que se partía de aportes, certezas y dudas individuales para desarrollar pensamiento colectivamente.

Durante la misma sesión en el museo quise enfatizar el hecho de que la cámara genera una manera particular de ver. Me interesaba que reflexionaran y explicaran cómo el hecho de enfocar y encuadrar algo podía hacerles ver otras cosas en el espacio museístico:

Vero: Ir con una cámara te hace adoptar un personaje, como que uno está mucho más concentrado en lo que está haciendo y quiere buscar una foto buena o un lugar que te represente. Así que por lo menos yo me metí dentro del personaje, no me preocupé de la gente que estaba alrededor, o si alguno me miraba. No me preguntaron nada tampoco.

Cata: Uno quiere sacar una foto buena, con sentimiento, así que se observan mucho más las cosas que en una visita así no más.

Tamara: Es lo que dice ella, cuando uno viene de visita, se centra en todo, quiere ver todo, pero ahora como que tú buscabas algo que de verdad fuera muy relevante para ti. Es diferente en ese sentido, te fijabas como en otras cosas, no sólo en visitar, visitar, visitar…sino que en pequeñas cosas, pero que eran relevantes, para la foto.

Vero: Hay como un sentimiento, pero como más hacia uno. Yo buscaba cosas con las que yo me sintiera representada, en cambio si venía otro día era como ahhh, sí, la historia, qué malo lo que les pasó a ellos...Pero ahora uno se pone en el lugar de la otra persona y piensa tal vez que lo que a él le pasó también le está pasando a uno el día de hoy, pero en otro contexto, así que uno busca como más hacia uno, lo que nosotros tenemos en común con el museo o con las cosas que museo nos está exponiendo.

(conversación grupal, 17 de enero de 2013)

El proceso de hacer imágenes no mostraba necesariamente aspectos de las subjetividades nómades de los jóvenes que estuvieran allí antes de iniciar el proceso fotográfico, sino que era la fotografía la que facilitaba y gatillaba una manera particular de autoexploración y de creación de conexiones visuales, estéticas y afectivas. Conexiones que también eran políticas y éticas. Y más allá de estas conexiones y de los contenidos propios de la imagen, el ser fotógrafos les hacía entrar en un rol que era diferente al de simple espectador o visitante. Tal como lo explicaba Vero, fotografiar les hacía entrar en un "personaje", en un "yo fotógrafo en el museo en el marco del laboratorio-taller", en definitiva, en un personaje que "emergía de" y que a su vez "creaba" la situación pedagógica de la que estaban participando.

Ver el museo desde una cámara estaba aportando nuevos elementos a las subjetividades de los jóvenes. La experiencia de mirar, fotografiar y volver a mirar esas imágenes movía cosas en cada uno de ellos. Pensar grupalmente en lo que las imágenes comunicaban también densificaba las

maneras de ver. La cámara nos hacía ver, mostrar y analizar la realidad desde lógicas que la palabra por sí sola no hubiese permitido.

La reflexividad requería de un espacio social de intercambio, de un proceso colectivo compartido. En esta primera fase de análisis en el campo, la reflexividad de los participantes era promovida por mí al generar una situación de conversación grupal, al hacerles preguntas que guiaran estos diálogos, al invitarlos a completar la cartografía del proceso o a escribir en sus diarios de campo. El hecho de filmar las sesiones de visionado en el museo, me permitió luego transcribir lo que allí se decía y tener este registro como parte central del material interpretativo de la investigación.

Sistematización y tematización de las evidencias

Las evidencias generadas durante este proceso fueron las imágenes realizadas por los jóvenes durante nuestras sesiones de trabajo en el museo. Pero estaban también los otros datos de la investigación: el registro audiovisual de los visionados, los textos escritos por los jóvenes para sus imágenes, el diario de campo de la investigadora y de los participantes, la cartografía grupal, el blog y el Facebook del proyecto.

Una vez que reuní, transcribí y ordené todo el material comencé una fase de lectura y análisis de la información. Para ello tenía que establecer un sistema de interpretación de las imágenes realizadas que se basara en el marco teórico. Volví a las seis preguntas específicas de la tesis y a partir de ellas obtuve las claves para efectuar una tematización que pusiera en un lugar central la noción de la imagen-potencia.

Pregunta 1:

¿Qué tipo de conocimientos genera el trabajo colaborativo en torno a la imagen-potencia en el museo?

Al pensar en qué se diferenciaba el conocimiento que habían generado las imágenes de los jóvenes del conocimiento que proponían la mayoría de las imágenes del museo, pude constatar que la lógica no-representacional de la imagen-potencia permitía efectivamente ampliar los límites de la exposición y actualizar la memoria. Mientras más se alejaban las narrativas visuales de los participantes de una lógica documental-objetivista, más relaciones rizomáticas permitían ir creando.

De esta manera, para realizar la tematización de las imágenes me centré en pensar en cuáles eran las fotografías que más se acercaban a la lógica de la imagen-potencia. Desde luego, no podría dar cuenta en el análisis de todas las imágenes creadas. Además había algunas que permitían generar más conexiones y que habían tenido más repercusiones en el grupo: ¿Cuáles eran las fotografías que más conexiones temporales generaban? ¿Cuáles entremezclaban la realidad con la ficción? ¿Cuáles inventaban nuevos personajes y gestos? ¿Cómo dialogaban en las narrativas de los participantes los textos con las imágenes para desarrollar un conocimiento dilemático? ¿Qué figuras retóricas surgían de los procesos creativos? ¿Cómo operaba el trabajo colaborativo en la construcción de imágenes y sentidos acerca de ellas?

Los conocimientos desarrollados a partir del trabajo en torno a la imagen-potencia tenían la peculiaridad de que no eran conocimientos absolutos. Estábamos trabajando desde la exposición permanente y desde el Museo de la Memoria, pero lo que ocurría era que las imágenes nos llevaban hacia nuevos lugares y territorios. Territorios físicos, biográficos, imaginarios, ambiguos, icónicos, dilemáticos. Territorios que, en gran medida, se alejaban de los tópicos y los lugares comunes acerca de la memoria de la dictadura.

La noción de "territorio" de Deleuze (2011) tiene que ver con la potencia particular de cada individuo que configura, desconfigura y reconfigura los mundos. El territorio para él no se comprende sin su constante cambio, sin la ampliación de sus bordes. No tiene contornos fijos y se mueve debido a la fuerza vital, a la potencia de cada individuo. Dice que "los movimientos de desterritorialización no son separables de los territorios que se abren sobre otro lado ajeno" (p. 86). Para Larrauri (2000) el territorio de Deleuze es el espacio que ocupa un cuerpo vivo debido a los afectos de los que es capaz:

> El territorio no es algo cerrado, es más bien un vector que se mueve, por lo que continuamente hay en él movimientos de desterritorialización y reterritorialización. O mejor aún, el territorio es un vector de salida del territorio. El territorio es devenir, se deja invadir o invade, se puebla, se desertiza (p. 34).

En nuestra investigación, la fuerza vital de cada individuo, sus afectos, sus ideas, su potencia, emergían en forma de imágenes. Eran las imágenes las que iban poblando el mapa del territorio por el que transitábamos. Por momentos el territorio parecía ser el museo mismo, luego el foco de interés pasaba hacia los participantes, pero en realidad lo que las imágenes creaban es lo que estaba justamente entre medio. Un espacio político donde las subjetividades nómades se iban conformando

y reconfigurando a partir de las relaciones que visibilizaban las fotografías. Para Larrauri (2000), la cultura rizomática:

> Multiplica las relaciones colaterales, crece y se amplía hasta donde llega su propia fuerza; su territorio no conoce las vallas porque se delimita por la potencia con la que es capaz en cada momento de ocupar el espacio (p. 58).

El conocimiento que hacía emerger el trabajo en torno a la imagen-potencia en el museo se basaba en la constante ampliación, actualización y reconfiguración del territorio. Una desterritorialización y reterritorialización que operaba en bucle: se iba de lo conocido a lo nuevo y luego se poblaba lo antiguo con imágenes diferentes.

Para poder tematizar y analizar las imágenes de la investigación, un punto de partida para la sistematización de las evidencias consistiría en seleccionar las imágenes que ampliaban el territorio por el que nos movíamos, aquellas que nos llevaban a otros lugares, aquellas que eran más innovadoras, menos explícitas y que poseían más capas de significados. ¿Cuáles de entre todas las fotografías y narrativas visuales realizadas eran las que más nos habían sorprendido? ¿Cuáles de entre ellas eran las que habían generado debates? ¿Por qué? ¿Cuáles habían servido como inspiración y modelo para el resto del grupo? ¿Qué imágenes se diferenciaban de la cultura visual que conocíamos sobre la memoria de la dictadura? ¿En qué sentido se distanciaban de las imágenes de la tradición documental? ¿Cómo eran las imágenes que no se agotaron en una sesión sino que siguieron generando ecos en el grupo?

No se trataba de establecer a priori una categorización cerrada con los temas que me interesaba encontrar en las imágenes-potencia realizadas. Más bien habría de seleccionar las imágenes relevantes para la investigación basándome en los criterios y en las preguntas antes mencionadas. Una vez hecha una primera selección de imágenes, la siguiente pregunta a responder era por qué esas imágenes creaban un conocimiento diferente. Esto permitiría comprender analíticamente de qué maneras el conocimiento no-representacional que visibilizaban nos llevaba hacia relaciones inexploradas. Se trataba de describir dichas relaciones y lo que estos vínculos y conexiones aportaban a los discursos sobre la memoria de la dictadura.

Pregunta 2:

¿Qué elementos o momentos de la exposición surgen ante la mirada de los jóvenes?

Cuando estaba aún en la fase de planificación de la investigación me parecía importante indagar en las maneras en que los jóvenes recorrían la exposición. Para ello organicé el proyecto de investigación visual que se centraba en mapear los recorridos subjetivos por el museo. Sin embargo, mientras realizábamos dicha actividad me daba cuenta que la manera de recorrer no era algo planificado y consciente, donde necesariamente entraban en juego las intenciones de los participantes. El recorrido podía ser también algo desorganizado, azaroso, interrumpido y hasta caótico. Los jóvenes no iban necesariamente en busca de algo, sino más bien se dejaban sorprender por lo que iban encontrando.

Finalmente terminé por reformular la pregunta inicial acerca de ¿cómo recorren los jóvenes la exposición? y puse el énfasis en los elementos y momentos de la colección que surgían ante su mirada. Este posicionamiento deriva de los planteamientos deleuzianos acerca de que los pensamientos que tenemos no son una producción independiente de nuestras mentes, sino que son el resultado de nuestro encuentro con un mundo exterior. Son el producto de eventos, objetos, sensaciones y personas con las que entramos en contacto.

Lo peculiar de la fotografía es que permite dar cuenta de la espontaneidad y la instantaneidad de estos encuentros activadores de pensamiento. Al encuadrar algo que surgía ante la mirada de los jóvenes, ellos estaban enmarcando una realidad que se volvía susceptible de ser narrada. Se trataba de una especie de *zoom-in* a un detalle del museo, que al ponerse en común con el grupo, permitía gatillar conexiones con otras ideas.

Pregunta 3:

¿Cómo se manifiestan los afectos en la imagen-potencia?

Ya hemos visto que Deleuze (2010) propone que la imagen genera conexiones afectivas. Los afectos están ligados a lo corporal en el sentido de que generan cambios en nuestros estados físicos. Para Massumi (2002) los afectos tienen que ver con un cuerpo que está en movimiento y que no coincide consigo mismo, sino con sus propias transiciones, con sus propias variaciones. Los afectos son sinestésicos y por lo tanto implican una participación de los sentidos.

Como se trata de fuerzas e intensidades, los afectos no son medibles, cuantificables ni representables. Por lo tanto, la pregunta de investigación propuesta es difícil de contestar. ¿Cómo reconocer los afectos en las imágenes-potencia del laboratorio-taller? Lo que intenté elucidar en el

proceso de selección de las narrativas visuales y luego en el análisis, es si había fotografías que proyectaran fuerzas e intensidades que tuvieran la capacidad de cambiar la trayectoria de los cuerpos, imágenes que plasmaran algún cambio en los estados corporales de los jóvenes. Imágenes no intelectualizadas, que emergieran desde la fuerza de las conexiones afectivas.

La experiencia de visitar el museo, la confrontación de los jóvenes a las imágenes del trauma, era, sin duda, un territorio fértil para la emergencia de los afectos. La pregunta era si estos afectos y los movimientos corporales que implicaban eran capaces de ser plasmados en imágenes.

Pregunta 4:

¿Qué temas ausentes visibilizan las narrativas visuales y de qué maneras?

Esta pregunta de investigación se relaciona con la posibilidad que tenían las imágenes para visibilizar temas ocultos o ausentes en la exposición permanente. Todo relato museístico acerca de la memoria se basa en la selección de discursos e imágenes para dar cuenta de un pasado histórico acabado. Mi objetivo era que una vez que los jóvenes se hubieran familiarizado con la cultura material de la institución, sus narrativas visuales pudieran horadar las imágenes existentes en el museo, indagar en las fisuras, crear rupturas, complementar ausencias y visibilizar temas tabú.

Todos los proyectos de investigación visual del laboratorio estaban pensados para ampliar nuestras maneras de mirar en el museo y para referirse tanto a lo que se veía como a lo que no se dejaba ver en él. Sin embargo, el proyecto de los objetos respondía de manera más directa y dirigida a este problema. Había sido propuesto para indagar y experimentar en torno a lo que no se podía y lo que no se dejaba ver. En la concepción deleuziana de imagen, nosotros no hacemos imágenes de las cosas, sino que las imágenes son cosas en sí mismas. Los objetos que se harían presentes a través de las narrativas visuales de los participantes se despojarían así de su utilidad y significado originales, se transformarían en otra cosa por el hecho de ser fotografiados en el contexto del laboratorio-taller y crearían así una nueva realidad independiente del referente.

Las imágenes-objeto tenían por finalidad expresar críticamente un punto de vista sobre el museo y transformarse en material político susceptible de ser analizado. La idea era trabajar con los jóvenes en torno a su significado literal pero también sobre el enorme universo evocativo que podían contener. Ver también cómo los textos que acompañaban a estas imágenes irían perfilando otras lecturas acerca de los artefactos. Estas narrativas no sólo darían cuenta de lo que no estaba, de las carencias, sino que también señalarían lo que sí estaba presente. Nos harían conscientes de los procesos de selección y construcción del conocimiento que efectúan los museos.

Pese a que este proyecto visual me pareció en un principio un poco delimitado -porque las instrucciones eran bastante precisas- a medida que veíamos las imágenes que resultaron de él me daba cuenta que éstas eran muy diversas entre sí, que se referían a problemáticas diferentes y que expresaban de maneras distintas a los autorretratos. Algunas nos hacían entender posibles maneras de ampliar la exposición permanente, otras se referían a temáticas de derechos humanos que no estaban relacionadas con la dictadura, otras visibilizaban carencias de la infraestructura o se referían a maneras de mejorar la presentación de los objetos en la colección. Aunque sólo le dedicamos una sesión, los resultados de este proyecto resultaron ser más ricos de lo que yo esperaba.

Para la sistematización de las imágenes-objeto dedicadas a señalar los temas ocultos en el museo, decidí no hacer una selección. Se trató de un trabajo más intensivo que extensivo y todas las imágenes que resultaron de esta actividad aportan diversas formas de aproximarnos a la noción de ausencia. Lo que detallaré en el análisis de estas imágenes son las maneras en que los objetos fotografiados crearon realidades, algunas más metafóricas, otras más literales, algunas más críticas otras más lúdicas. Buscando respuestas a la pregunta de investigación acerca de la ausencia, pude entender que algo aparentemente tan concreto como un objeto es capaz de referirse a problemáticas profundas y que tiene la potencialidad de volverse polisémico y dilemático en función de las narrativas de las que forma parte.

Pregunta 5:

¿Cómo actualiza la imagen-potencia los debates y las relaciones entre presente y pasado?

Uno de los problemas que suponen los museos de la memoria es que el tiempo pasado tiende a aparecer congelado y monumentalizado ante el espectador. Los personajes no pueden liberarse de las imágenes que los visibilizan. Y quienes los miran, lo hacen desde la comodidad de un presente seguro e irreversible. Al pensar en las maneras en que las imágenes-potencia creadas actualizaron los debates y las relaciones entre presente y pasado, se puede corroborar que los tránsitos de una nueva generación en el museo permitieron la aparición de nuevos cuerpos y nuevas visualidades en las estéticas de la memoria.

A través del laboratorio-taller se reconfiguró temporalmente el estatus de las víctimas de la dictadura, así como la identidad fija de la categoría de un espectador joven que tiende a ser visto como pasivo. Las víctimas de la dictadura volvieron a la vida: se liberaron de las seriadas imágenes-monumento en blanco y negro del museo y pudieron cobrar forma y contenido a través de otros cuerpos. Los jóvenes pudieron actuar, realizar puestas en escena y convertirse virtualmente en parte de este pasado inalcanzable.

Retomando las ideas de Azoulay (2008) lo que ocurrió es que se retomó la dimensión compleja de la fotografía en cuanto acto cívico. Los jóvenes restituyeron a través de un procedimiento creativo el estatus reduccionista de las víctimas, volvieron a narrar sus historias, a inventar sus sueños, a encarnar sus luchas, a interpretar sus gestos. A través de la creación de nuevos personajes se fueron transformando a sí mismos en este proceso.

En el laboratorio-taller las imágenes sirvieron para crear personajes que encarnaban diferentes ideales, potencias de vida y que reconfiguraban los vínculos entre los actores del presente y los del pasado. Los que en un primer momento me parecieron actos de identificación por parte de los jóvenes, luego los fui entendiendo desde una lógica de las conexiones afectivas con el museo.

Rizzo (2012) propone que dejar de lado el término "espectador" en el cine "implica dejar de entender la experiencia de ver una película como algo basado principalmente en procesos de identificación" (p. 7). La autora explica que las cuestiones de identificación no deben ser abandonadas completamente, sino que pueden ser reaproximadas desde las conexiones afectivas entre el que ve y lo que está mirando.

Basada en los planteamientos de Rizzo, esta investigación buscaba crear una situación de espectatoriedad en el museo donde los jóvenes se dejaran sorprender por momentos e imágenes de la colección y donde las conexiones afectivas que surgieran en este encuentro pudieran dar paso a nuevas imágenes que privilegiaran la emergencia de "los afectos corporales y las sensaciones que interrumpen cualquier sentido de totalidad y unidad" (Rizzo, 2012: 7).

Cuando empezaron a aparecer diferentes personajes en las imágenes de los jóvenes, estos no constituían una representación mimética de personajes reales ni tenían la pretensión de convertirse en una totalidad narrativa. Los personajes estaban inspirados en momentos, en sensaciones o en la fugacidad algún instante vivido en el museo. Algunos de ellos estaban basados en personajes históricos y otros habían sido imaginados por los participantes, pero surgían ante todo de la experiencia, de la conexión afectiva y de la presencia de los jóvenes en un espacio y no de un interés objetivista de dar cuenta de una realidad externa a través de una representación unívoca.

Mientras se iban desarrollando las sesiones, yo observaba cómo los cuerpos de los jóvenes, plasmados y transformados en los autorretratos, desterritorializaban el imaginario existente acerca de las víctimas de la dictadura. Sus cuerpos, sus gestos, sus acciones dotaban a las fotografías de una

expresividad nueva que se alejaba de la estética de repetición y uniformidad que había detectado en la fase exploratoria en el museo.

¿De qué eran capaces los cuerpos de los jóvenes? ¿Cómo se transformaban en las imágenes? ¿Cómo actualizaban y reconfiguraban nuestras maneras de ver a las víctimas? ¿En qué medida transformaban los sentidos de la exposición? ¿Qué tipo de personajes creaban? La barrera entre presente y pasado parecía desdibujarse temporalmente y reconfigurarse con la colonización que ejercía la presencia de estas imágenes, a veces perturbadoras, en el museo.

Uno de los criterios de sistematización de las imágenes de la investigación se basó en las relaciones entre presente y pasado que estas posibilitaban. ¿Qué es lo que nos decían las fotografías a través de la expresividad de estos cuerpos nómades que se situaban a medio camino entre el ayer y el hoy? Fueron seleccionadas aquellas imágenes que daban cuenta de las diferentes formas narrativas de aproximarse a los personajes del pasado. Aquellas que reconstituían, a través de la fabulación, los roles sociales de las víctimas de la dictadura desde una visión de presente.

Pregunta 6:

¿En qué medida la creación de imágenes provoca y reformula conexiones biográficas?

Las relaciones biográficas y familiares de los chilenos con la memoria de la dictadura es un tema que siempre me ha inquietado. Esto tiene que ver con el hecho de que en mi generación quienes nos hemos interesado por conocer acerca del pasado somos generalmente quienes tenemos alguna vinculación familiar con el tema. Si la violación a los derechos humanos durante la dictadura atañía de alguna manera a tu familia o si tu familia se posicionaba críticamente ante este tema, seguramente te implicarías y desearías conocer más.

El problema que yo veía en esta tendencia es que como sociedad no nos permitía salir de la polarización ideológica. Cada uno se asumía de alguna manera dentro de una categoría y la familia terminaba por determinar tu postura ante los eventos políticos del pasado. Si bien yo notaba que esta era una característica propia de los años 90 y que en la última década las visiones se habían flexibilizado, de alguna manera seguía persistiendo un dualismo reduccionista que llevaba a situarte ya sea del lado de las víctimas o del régimen de Pinochet.

Para Larrauri (2000) nuestra identidad está formada por ciertos contornos fijos, por las líneas duras del ser. Sin embargo, para ella es posible combatir "el uno de nuestra identidad y hacernos

múltiples" (p. 43). Aunque hay elementos que nos constituyen, el sujeto nómade puede siempre ponerse en movimiento para generar vectores y puntos de fuga:

> Para que la vida circule y devenga hay que poner en movimiento el territorio, emprender líneas de fuga, desterritorializarse. Convertirse en nómada. Pero el nómada no es el exiliado, no es aquel que debe abandonar su territorio, sino aquel que está continuamente moviéndose porque justamente lo que no quiere es abandonar su territorio (p. 43).

Yo sabía que los participantes estarían más o menos implicados con las temáticas relativas a las violaciones a los derechos humanos en dictadura. Pero lo importante era que desde sus vínculos y su relación biográfica con este período, pudieran moverse hacia otros lugares. Los menos implicados tendrían la posibilidad de conocer más y posicionarse a través de sus imágenes y los más cercanos podrían experimentar nuevas relaciones a través de las fotografías.

En este sentido, mi acercamiento a un sentido biográfico se sitúa dentro la lógica deleuziana del rizoma. No se trata de comprender la biografía como algo que nos ata, sino de entenderla como relaciones biográficas actualizables que pueden siempre modificar o profundizar características de nuestras identidades. Larrauri (2000) señala que en nuestra cultura utilizamos la metáfora del árbol para hablar de las genealogías. Plantea que el psicoanálisis indaga hacia el pasado para dar sentido a lo que somos hoy: "[El psicoanális] afirma que yendo hacia atrás, hacia nuestra familia, es como encontramos la raíz de lo que somos, de nuestros sentimientos, de nuestras repulsiones y atracciones" (p. 61). Pero la autora destaca que el rizoma es en esencia antigenealógico y que los momentos de experimentación, de destrucción de la identidad y de creación de líneas de fuga nos ayudan a bordear lo desconocido y por lo tanto a reconfigurar nuestras biografías.

La experimentación dentro del marco del laboratorio-taller favorecería los ejercicios de auto-indagación. Pero el rizoma no pretende saber lo que uno es de una manera definitiva, porque el rizoma cambia y se transforma a medida que aparecen nuevas conexiones. Es por ello que no se trataba de ver en qué medida las biografías de los jóvenes emergían en sus imágenes y en sus comentarios acerca de ellas, sino más bien de cómo la creación de imágenes provocaba y reformulaba ciertas relaciones biográficas.

Para efectos de la sistematización de las imágenes, se seleccionarían aquellas en que se pudiera ver un movimiento en los tránsitos biográficos de los participantes. Se vería si aparecían de manera explícita o implícita otros miembros de la familia en las fotografías y a partir de ellas se iría explorando cómo las relaciones personales y familiares con el museo se reconfiguraban a través de las imágenes y los relatos orales y textuales acerca de ellas.

El tema biográfico fue insinuado a los jóvenes desde el comienzo del laboratorio. Cuando les pedí que llevaran una fotografía familiar para la primera sesión, lo que estaba proponiéndoles era un encuentro donde la experimentación comenzaba a partir de la reflexión acerca de quiénes éramos en un momento determinado y donde las relaciones familiares eran un tema susceptible de ser abordado a lo largo de las sesiones. Finalmente hubo algunos que profundizaron más que otros en sus tránsitos biográficos.

Acerca de las narrativas visuales del análisis

Es importante resaltar que la sistematización y la selección de las imágenes de esta investigación no fue hecha a partir de una categorización temática cerrada. Fueron las preguntas de investigación las que guiaron la pertinencia o no de incluir las imágenes en los ensayos del análisis. Cobraron especial importancia las narrativas visuales que dialogaban con la noción de imagen-potencia, aquellas que se alejaban de una lógica representacional -documental y objetivista- y que exploraban otros lugares narrativos, simbólicos y evocativos.

Para la construcción de los cinco ensayos del análisis me basé en dos tipos de narrativas visuales. Están por un lado las narrativas que fueron realizadas íntegramente por los participantes. Éstas consisten en una imagen-potencia del laboratorio-taller con su respectivo título y pie de foto. Estas narrativas fueron pensadas por ellos para la exposición que se llevó a cabo en la explanada de acceso al museo el 30 de enero de 2013 como cierre del proceso del taller. Algunos de los participantes trabajaron sus textos de manera independiente y otros me pidieron apoyo durante una de las sesiones para redactar sus ideas.

Por otro lado están las narrativas visuales que yo construí a partir de las imágenes-potencia de los jóvenes. Para ello escogí fotografías que fueron abordadas durante los visionados, imágenes que fueron comentadas y debatidas pero que no fueron escogidas por los participantes para la exposición final. Seleccioné estas imágenes-potencia y las combiné con citas de los jóvenes durante los visionados, cuando las imágenes -y su relación con los relatos- respondía a las preguntas de la investigación desglosadas en la sección precedente.

CAPÍTULO VII

La imagen-cristal y el museo como escenario



Figura 20: Mairon y Camila. Imagen de la investigación visual con los jóvenes.

Mairon y Camila trabajaron juntos desde el comienzo del laboratorio-taller. Exploraron estrategias visuales para dar cuenta de la complejidad del tiempo y lograron expresar un sentido de duración en sus fotografías, como una manera de expandir los sentidos de la imagen fija. Al cohabitar diferentes temporalidades en algunas de sus imágenes, éstas se relacionaban con la noción de imagen-cristal de Deleuze (2010), concepto que será abordado en el capítulo.

Los participantes utilizaron las instalaciones del museo como un escenario, donde interpretaban diferentes roles y personajes. Ambos huían de imágenes demasiado literales y demostraban un interés por indagar en relatos escritos más literarios que descriptivos, los cuales otorgaban densidad a las imágenes que hacían. Los textos no ilustraban las imágenes sino que aparecían muchas veces como imágenes en sí mismas. Un tema recurrente en sus fotografías fue la comprensión de los libros como objetos de memoria y de lucha.

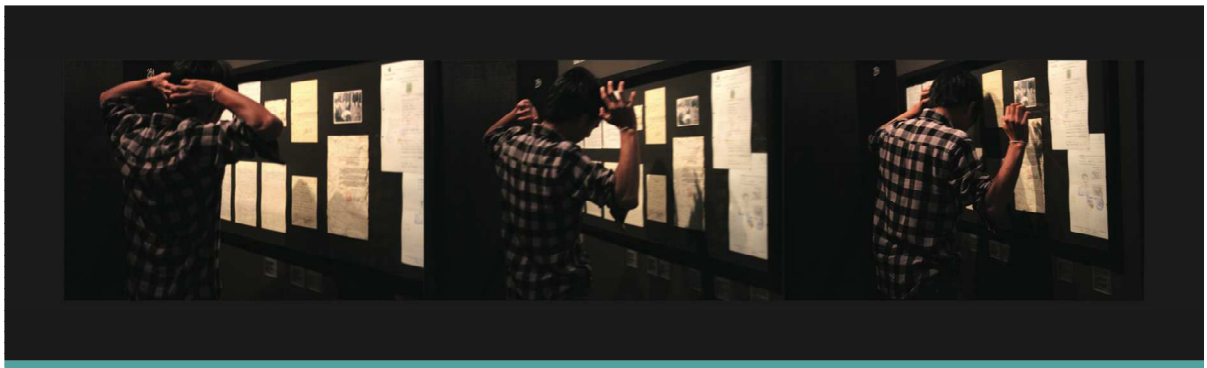
Sus narrativas visuales daban cuenta de la dificultad para referirse al tiempo y al lugar físico del los eventos traumáticos. Sus imágenes-potencia expandían los límites del museo porque lo habitaban de nuevas historias, transformando los contenidos que allí se ofrecían. En este sentido, iban dando respuestas a las dos preguntas generales que guían esta investigación:

- ¿Qué tipo de narrativas visuales permiten reactivar la instalación expositiva del museo expandiendo los límites narrativos de ésta?

- ¿En qué medida la creación de imágenes-potencia permite la emergencia de un conocimiento dilemático sobre el pasado y una transformación del trauma?

En este capítulo describo y analizo sus imágenes para ver la manera específica en que éstas expandieron los límites de lo visible en el museo. Explico por qué se distancian de una concepción documental y representacional de la imagen, construyendo una realidad y una noción de memoria que plantea ciertos dilemas y que se basa en la cohabitación de ficción y realidad. Se explora el tratamiento del tiempo de las fotografías y cómo se manifestaron los tránsitos de los jóvenes en la exposición.

En relación a las preguntas específicas de la investigación, la que más se vinculó con el trabajo de Camila y Mairon es la que se refiere a la actualización de las relaciones temporales: ¿Cómo actualiza la imagen-potencia los debates y las relaciones entre presente y pasado? Sus fotografías dotaban a las preguntas acerca del pasado de una cualidad de presente, generaban puentes entre lo que se mostraba y lo que les sucedía a ellos en este proceso de conocimiento. ¿Qué dice el museo? ¿Quién ha muerto? ¿Cómo me afecta esto? ¿Cómo lo actúo? ¿Quién soy yo en este espacio?



Esta es una secuencia. La idea era mostrar cómo uno se entera de alguna cosa. Traté de meterme un poco en ese personaje. (Mairon)

Mairon no sólo respondía a los proyectos de investigación propuestos en el laboratorio-taller sino que iba siempre un poco más allá. Cuando les pedí a los participantes que hicieran fotos sobre cosas que les llamaran la atención de la colección para luego trazar los recorridos subjetivos por el museo en un mapa, hizo un tríptico sobre el acto de conocer. En una composición de tres imágenes muestra cómo nos enteramos de los hechos del pasado.

En este tríptico queda en evidencia que el museo afecta, remueve y transforma al espectador, y que esta experiencia no es solamente mental, sino también física. En términos deleuzianos el afecto no es un sentimiento personal. Mientras que los sentimientos son personales y biográficos, los afectos son pre-personales o impersonales. Se trata de intensidades que no se atribuyen ni a los sujetos ni a los objetos. Para Ahmed (2010) los afectos implican transformaciones corporales. Ser afectados por algo tiene que ver con cómo evaluamos esa cosa, cómo nuestros cuerpos se vuelven hacia ella: "Dar valor a las cosas es dar forma a lo que se encuentra cercano a nosotros" (p. 31). La imagen-potencia de Mairon busca indagar en la relación de un espectador con el espacio, en su reacción ante lo contenido en los documentos. Retrata al que mira como un ser en movimiento y en cambio, a partir de un estado de sorpresa y de crisis producto de su confrontación con el trauma.

El trabajo fotográfico de Mairon y sus intervenciones orales daban cuenta de una agencia y una seguridad que permitieron relativizar los conocimientos de nosotros, los adultos de la investigación, tanto en aspectos más técnicos como en nuestros saberes sobre la historia de Chile o nuestros referentes fotográficos. Su participación y autonomía permitieron invertir las relaciones de poder naturalizadas entre alumno y profesor. A través de Mairon pude entender que en esta investigación no sólo me interesaba explorar la construcción de las relaciones subjetivas entre los chicos y la exposición a través de las imágenes, sino también potenciar la diferencia que surgía a

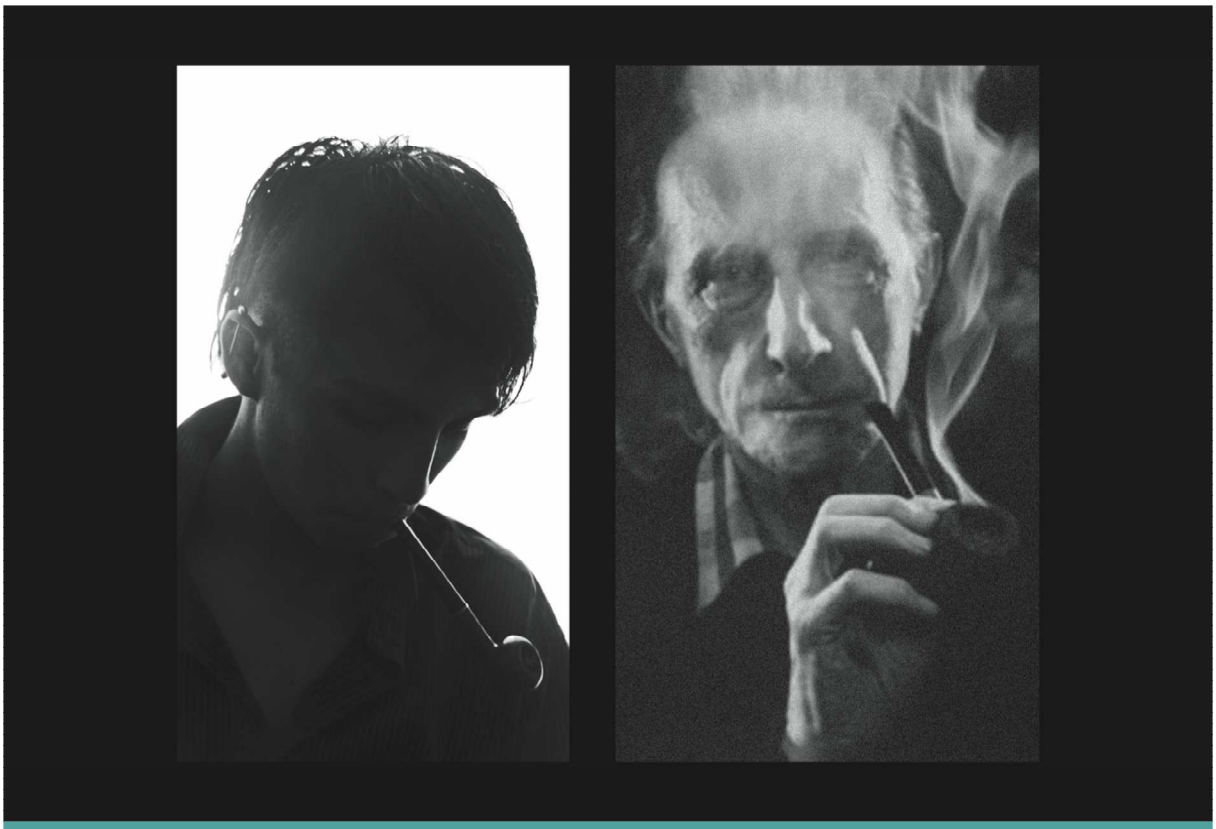
través de las fotografías de cada uno de ellos. Las imágenes creaban una nueva realidad y esta realidad estaba basada en la potencia de la fotografía para inventar y desarrollar conexiones, algo que sólo se podría lograr con un equilibrio entre libertad y colaboración.

En este sentido, si bien había ciertos proyectos establecidos, preguntas de investigación y objetivos pedagógicos a abordar, era importante mantenerse flexibles y atentos a lo que cada uno de los jóvenes podía aportar al proceso. Esto nos permitía ser coherentes con los métodos de las pedagogías transaccionales: no sólo los adultos estábamos enseñando mediante la explicación de ciertas herramientas técnicas, de referencias históricas y de ejemplos fotográficos, sino que cada participante podía ser un ejemplo para sus pares. Los aportes de Mairon al grupo hicieron que se convirtiera en alguien a quien los demás pedían consejo.



Figura 21: Trabajo en equipo. De izquierda a derecha: Mairon, investigadora, Camila, Gaby y Jeremías. Imagen de la documentación visual de la investigación.

El primer día en que nos encontramos todos en el museo, Mairon, al igual que el resto de los participantes, había enviado sus dos fotografías de presentación. En la foto familiar aparecía posando en un lago del sur de Chile junto a sus padres. Él llevaba colgada del pecho una cámara analógica. Para la fotografía que decía algo sobre él, escogió un autorretrato en blanco y negro con una pipa en la boca.



Esa otra foto es una parodia, no, no es una parodia en verdad ¿o sí? de un retrato que es de Duchamp, que está ahora en la exposición de arte moderno del Centro Cultural Palacio de la Moneda. Vi esa foto, me gustó y tuve ganas de tener una parecida y me hice la foto y salió eso. Igual me gustó el efecto, entonces la dejé. (Mairon)

Mairon utilizó referencias de la historia del arte, de la literatura y de la historia política de Chile para la creación de sus imágenes y para elaborar los textos que las acompañaban. Sus aportes fueron ampliando los contenidos y los ejemplos que yo proporcionaba al grupo. Incluso adelantaba temáticas que eran parte del programa (más adelante veríamos ejemplos de la obra de Duchamp para el proyecto de la fotografía de objetos). Lo importante para la investigación fue que su bagaje cultural permitía incorporar otros temas y recursos narrativos a sus imágenes-potencia, los que podían ser compartidos con el grupo en las sesiones de visionado.

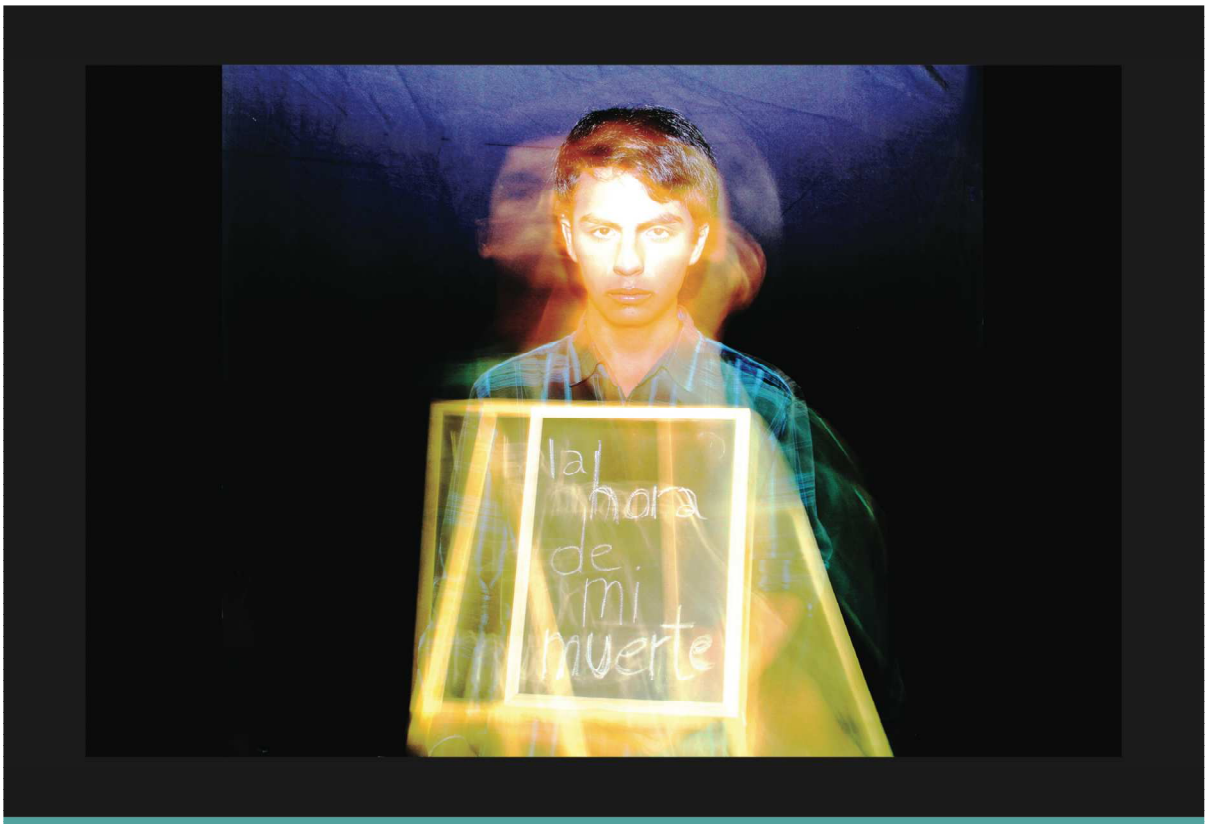
El día de los *Autorretratos I* acerca de *La Geometría de la Conciencia* teníamos todo muy controlado en el estudio para gestionar bien el tiempo. Cada participante entraba de manera individual durante quince minutos al estudio y se quedaba allí haciéndose fotos. Cuando descargábamos las imágenes en el ordenador y le entregábamos su *pendrive* a cada uno con sus fotografías de la jornada, veíamos rápidamente lo que habían hecho. Yo no sólo quería optimizar la utilización del tiempo, sino que también tenía mis dudas de hasta qué punto ellos sabrían manejar la cámara. Además al principio tenía cierto temor de que no cuidaran el material, así que no les di tanta

autonomía. Ese día dejé listo un encuadre y les pedí que no cambiaran la configuración de la cámara, ni el tiempo de obturación, ni el diafragma.

Mairon fue el único que no cumplió con las indicaciones y como sabía lo que quería expresar y conocía cómo hacer ese efecto, su fotografía se diferenció de lo que hicieron los otros al aumentar el tiempo de exposición de la imagen. Durante el visionado le dije que me parecía bien que no hubiera seguido las instrucciones. De ahí en adelante los dejé más libres en el estudio, aunque siempre estábamos Felipe o yo en el espacio contiguo para solucionar sus dudas técnicas.

Cuando comentamos lo que cada uno había hecho en esta sesión fotográfica, Mairon explicó que había escogido una imagen que tituló *La hora de mi muerte* para compartir con el grupo. Esta fotografía permite ver cómo el trabajo en torno a la imagen-potencia puede generar conexiones de pensamiento que son materializadas en un soporte creativo y que transforman lo conocido en algo nuevo. Mairon relacionó su experiencia al visitar la obra de Jaar con la imagen de un reloj que le había llamado la atención en su visita de la exposición permanente del primer día y a partir de estos dos momentos decidió elaborar una nueva imagen para dar cuenta de su encuentro con el museo.

> Mairon: Al estar adentro, uno entra a un espacio iluminado, un espacio que tiene espejos, un espacio en que hay más gente y uno está ahí, y no sabe nada. De repente, ¡pam! se apaga la luz y después vuelve y uno sale y todo sigue...pero esa detención, ese momento en que se apaga la luz, era un poco como la hora de tu muerte en el sentido de que uno estaba en una situación y luego se acababa la luz y uno no sabía hasta cuándo. También lo relacioné con otra cosa que es un reloj que había visto ayer en la exposición del museo y que tiene la hora de la muerte del general Carlos Prats que murió en el atentado del bombazo. Lo encuentro terrible, un reloj con la hora de su muerte. Entonces relacioné todo eso y al final armé esta foto que igual tiene un tema temporal con respecto a la velocidad del disparo de la cámara, en el sentido de que uno va cayendo y es realmente como si la foto, el disparo, hubiera sido la hora de tu muerte, el momento en que caíste.
>
> (conversación grupal, 18 de enero de 2013)



"La hora de mi muerte"

Retrato automático en 20 segundos. Cinco disparos de flash sobre fondo negro. Sujeto en caída. La luz al final del túnel. Percepción espacio-temporal en soporte bidimensional-atemporal. Imposibilidad. Al momento de la caída el sujeto cierra sus ojos, oscuridad, se somete gravitacionalmente al suelo. Muerto, inesperadamente muerto. Ojos cerrados. Oscuridad. Sujeto encontrado muerto en estudio fotográfico. Responsables prófugos. Sujetos encontrados muertos. Responsables prófugos. Crímenes abiertos, muertos sin tumbas. Muertos sin tumba, caso cerrado. Siguiente.

El diálogo que se establece entre el texto de la pizarra y su cuerpo retratado, así como la velocidad de obturación que crea un movimiento fantasmagórico dentro de la imagen, dotan a esta imagen-potencia de una temporalidad compleja. Incluso sin conocer las razones por las cuales el autor realizó esta fotografía, ni la manera técnica en que ésta se llevó a cabo, el espectador que se enfrenta a la imagen se verá probablemente interpelado por ella. ¿Quién es este joven? ¿Por qué habla de muerte? ¿La muerte de quién? ¿Por qué está borrosa la fotografía? Lejos de ser una imagen completa, objetiva, acabada, es una imagen que genera preguntas, plantea dilemas y requiere ser completada por el que mira.

Un proyecto que fue planteado para dar cuenta de la visión de los jóvenes acerca de la obra de Alfredo Jaar finalmente se convertía en otra cosa. Porque las imágenes creadas por ellos eran una realidad en sí mismas. Cada imagen-potencia ampliaba el territorio del museo, las posibilidades de lo

visible. *La hora de mi muerte* permite la cohabitación de diferentes temporalidades en una imagen fija. Visibiliza las tensiones entre presentes, pasados y futuros virtuales y actuales. No sólo contiene el momento de la visita del museo por parte de Mairon y el momento del acto fotográfico mismo, sino que abarca también la hora de la muerte de los detenidos desaparecidos por la dictadura.

Esta imagen-potencia contiene así múltiples imágenes y momentos: es lo que Deleuze (2010) hubiera llamado una imagen-cristal. Para el autor, lo que permite el cristal es la escisión del tiempo. Una imagen cristal no es el tiempo, pero "se ve el tiempo en el cristal" (p. 114). De la "indiscernibilidad de lo actual y lo virtual" en este tipo de imágenes "debe salir una nueva distinción, como una nueva realidad que no preexistía" (p. 121). Son imágenes que están basadas en un presente que pasa y en un pasado que se preserva y vuelve siempre a emerger.

La imagen-cristal de Mairon se completa con el texto que él escribió para esta fotografía. Con esta narrativa, la fotografía adquiere nuevos sentidos y queda aún más patente la complejidad temporal de la imagen. Entendemos su capacidad para actualizar el pasado y la indiscernibilidad entre ficción y realidad que conlleva el trabajo en torno la imagen-potencia. Así como la imagen no posee las características de una fotografía documental, el texto no expresa un relato lineal y acabado. En el texto confluyen tiempos, personajes, espacios, que aparecen de manera disgregada, como *flashes*. No accedemos a certezas, sino a sensaciones, a intensidades, a encuadres cinematográficos, a impulsos. Pero dentro de esta dispersión, hay a la vez un juicio ante una historia que no se cierra, a los responsables que no dieron la cara, a los crímenes impunes, a los muertos de ayer que aún no han encontrado sepultura.

Para Deleuze (2010) "la indiscernibilidad de lo real y lo imaginario, o de lo presente y lo pasado, lo actual y lo virtual, no se produce de ninguna manera en la cabeza o en el espíritu" sino que son características objetivas "de ciertas imágenes existentes, dobles por naturaleza" (p. 99). La suerte de desdoblamiento que se produce en la imagen-potencia de Mairon provoca la desterritorialización de su cuerpo, que de pronto parece encarnar el cuerpo de una víctima en el momento de su muerte. Los fantasmas del pasado se hacen visibles en un cuerpo actual.

La muerte de los detenidos desaparecidos. Un tema tabú aparece en la fotografía. Un momento que ha sido negado y ocultado históricamente, un instante sin pruebas, se vuelve aquí patente, evidente, visible. *La hora de mi muerte* es una respuesta transformadora tanto para el autor, al traducir su experiencia acerca del trauma en una fotografía, como para el espectador que accede a una visión inquietante acerca del pasado. No es una imagen que proponga una verdad, sino que es un ensayo por dar cuenta narrativamente de una experiencia en un museo. Pero esta acción -

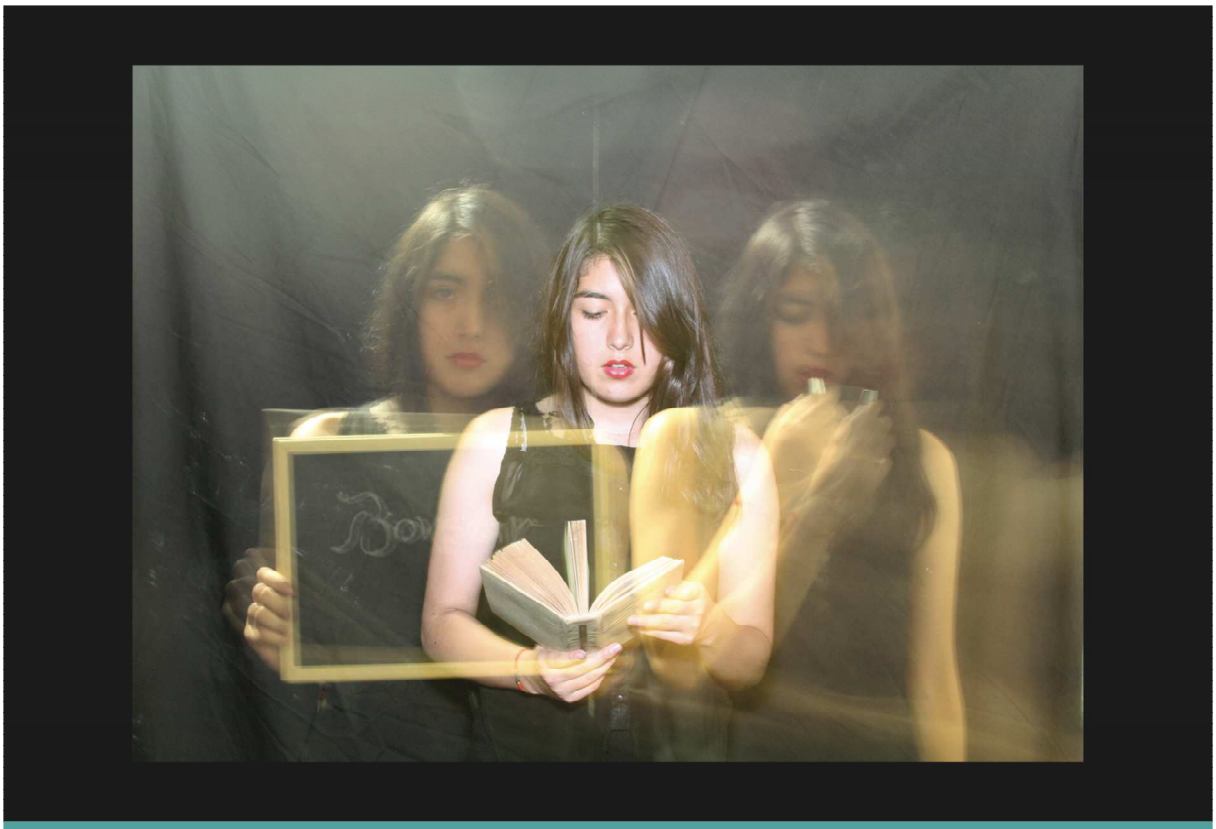
materializada en una obra- actualiza nuestros vínculos con el pasado al ampliar los imaginarios visuales existentes acerca del trauma y relativizar lo que es posible mostrar y ocultar acerca de él.

Mairon es afectado por el museo. La imagen-potencia que ha creado surge como una respuesta ante su implicación afectiva con las víctimas. Bennett (2005) indaga en la "visión empática" que el arte acerca del trauma es capaz de desarrollar y se basa en un concepto del historiador y teórico en temas de memoria, LaCapra (2006). Para LaCapra, la empatía -al ser un aspecto afectivo de la comprensión- se vincula con una relación transferencial con el pasado. La capacidad de empatizar, y no de compadecer:

> Limita la objetivación y expone al yo a involucrarse o implicarse con el pasado, sus actores y sus víctimas. La respuesta empática exige reconocer a los otros como otros, y no como meros objetos de investigación incapaces de cuestionarnos o interrogarnos (p. 184).

La narrativa visual de Mairon da cuenta de esta visión empática que el arte permite generar. Si bien a él le parece "terrible" lo que ha visto, es capaz de sentir empatía hacia el otro, de ponerse en su lugar y emitir una respuesta creativa basada en sus sensaciones e inquietudes. El abordar las pedagogías de la memoria como un espacio de creación y de narración era efectivamente una oportunidad para volver a narrar la historia a través de imágenes y superar las visiones basadas en el *shock*. La confrontación con el trauma no cesará de ser dolorosa, pero ese dolor puede ser transformado y apropiado a través de una experiencia educativa y artística. Esto se vincula con los planteamientos de Pollock (2013) acerca de que el arte permite a los seres humanos ser afectados por el dolor del otro. El encuentro estético creado por la práctica artística puede crear un "umbral entre el ahora y el entonces, entre nosotros y ellos" (p. 19) y desarrollar un espacio compartido donde nos volvemos vulnerables ante el trauma del otro y deseamos saber más para poder procesar ese trauma.

El trabajo fotográfico en torno a la memoria estaba removiendo cosas en los participantes y no sólo los ayudaba a comprender el drama de las víctimas de la dictadura, sino que también los hacía cuestionarse su rol en este proceso del recuerdo. Los momentos de empatía hacia las víctimas, daban a veces paso a un cierto distanciamiento del tema, donde la mirada se volcaba hacia ellos mismos. El trauma daba así paso a un ejercicio de autoexploración a través de la imagen. La imagen-potencia se abría a la generación de nuevas relaciones que abarcaban los posicionamientos de las subjetividades nómades con respecto a sus propias identidades cambiantes.



Yo soy una mujer, puedo leer, puedo pintarme, puedo hacer muchas cosas, y eso quería demostrar y fue entretenido hacerlo también. Primero hice la parte del centro donde estaba leyendo Madame Bovary, después fui corriendo, dejé el libro agarré el rouge [lápiz labial] y me puse allí. Luego dejé el rouge, agarré la pizarra y me volví a poner para la fotografía. (Camila)

Un ejemplo es esta narrativa visual de Camila, un autorretrato donde ella da cuenta de diferentes maneras de ser mujer a través de la creación de lo que llamó una *súper-chica*. En el momento en que presentó esta imagen en el visionado grupal, no entendí muy bien cuál era su relación con las temáticas que estábamos abordando. Me pareció una imagen interesante, pero descontextualizada, una resistencia ante lo que estábamos proponiendo hacer. Pero eran precisamente este tipo de imágenes las que hacían emerger la diferencia en nuestra investigación visual, porque daban cuenta de una dinámica de implicación y distanciamiento muy necesaria en el trabajo pedagógico acerca de eventos traumáticos. Mirar al otro y entender al otro, pasaba también por un ejercicio de volcar la mirada hacia uno mismo, sobre todo si estábamos realizando autorretratos.

Habíamos estado ya durante varias sesiones abordando temas dolorosos y duros cuando Camila nos presentó su imagen y explicó que quería hacer algo más alegre, algo que rompiera los esquemas y que no la encasillara a ella dentro de una categoría o de un compartimiento estanco.

El enfoque que le dio Camila al ejercicio se enmarca dentro de lo que Braidotti (2000) entiende como una actitud propia del nomadismo: "una consciencia crítica que se resiste a establecerse en los modos socialmente codificados de pensamiento y conducta" (p. 31). Para la autora, las subjetividades nómades se caracterizan por disolver la idea de centro, subvertir las convenciones establecidas y provocar un flujo de conexiones:

> Los desplazamientos nómades designan un estilo creativo de transformación; una metáfora performativa que permite que surjan encuentros y fuentes de interacción de experiencia y conocimiento insospechadas que, de otro modo, difícilmente tendrían lugar (p. 32).

A través de la imagen de Camila pude constatar cómo las fotografías efectivamente estaban contribuyendo a la exploración de las subjetividades nómades. La imagen-potencia tenía la facultad de mostrarnos las subjetividades de maneras experimentales no acabadas y en movimiento. Braidotti (2000) valora la "capacidad de fluir de una serie de experiencias a otras" (p. 32) lo cual no implica un acto de apropiación, sino que "marca transiciones entre estados o experiencias comunicantes" (p. 32). En el taller, las fotografías que se realizaban en una sesión y que luego eran comentadas, podían tener repercusiones en futuras sesiones. La experiencia de hacer una imagen no acababa allí, sino que estaba inmersa en un fluir de experiencias comunicantes que se afectaban entre sí. Camila tomó como referencia *La hora de mi muerte* pero el mensaje de su imagen es muy diferente.

Para Azoulay (2008) la fotografía tiende a ser vista como un objeto que es parte de la vida contemplativa "un momento en el cual todos los movimientos han sido eliminados" (p. 94), pero postula que "en realidad está integrada profundamente en la vida activa *(vita activa)*; da fe de la acción y continúa siendo parte de esta acción" (p. 94). La autora postula la idea de que la fotografía no se acaba en la imagen fotográfica, sino que implica una serie de relaciones cívicas y sociales que surgen a partir de ella.

En la imagen de la *súper-chica* vuelve a emerger la noción de los cristales del tiempo de Deleuze (2010), sólo que aquí la multiplicidad temporal de la fotografía no se refiere a las relaciones entre presente y pasado histórico, sino que sirve para explorar el devenir de una subjetividad diversa y cambiante. Queda así patente que diferentes tiempos y momentos de la subjetividad se pueden manifestar a través de la imagen-cristal. A través de ella se evidencian los desplazamientos nómades y las transformaciones de las identidades fluctuantes.



"Muchacha subiendo escalera hacía ningún lugar"

Muchacha con tatuaje sobre cuello. Escalera de centro de detención de la DINA [Dirección de Inteligencia Nacional]. Pared del Museo de la Memoria sobre fondo inexistente. Al subir la escalera nos encontramos con un muro que no conduce. Que no conduce. Al bajar la escalera nos encontramos con centro de detención. Zapatos. Electricidad. Sangre, saliva, sudor, montados en soporte político-fascista. Algunos dientes esparcidos por el suelo.

Además de la aparición de la temporalidad múltiple a través de la imagen-cristal, la utilización del museo como escenario fue otra de las características del trabajo en conjunto de Mairon y Camila. A partir del proyecto de investigación visual en que yo invitaba a los participantes a dar cuenta a través de ocho fotografías de sus recorridos subjetivos por el museo, Mairon y Camila desarrollaron una estrategia de fotografiar que estaba basada en la utilización de los espacios para contar historias. No se centraron tanto en lo que veían en la exposición permanente, sino en sus maneras de habitar el museo. Este se transformaba en un escenario donde ellos podían jugar diferentes roles y encarnar personajes.

En esta narrativa visual de Mairon el museo deja ser un lugar seguro. Ya no es un espacio que desde el presente se vuelca hacia el pasado. Sus paredes no albergan las huellas del trauma, sino que se confunden con los muros de un centro de detención. El narrador y la muchacha de la fotografía

son testigos de lo que allí ocurre. Los vestigios son recientes: sangre, saliva, sudor. El espacio museístico cobra otra vida a través del retrato de una mujer de espaldas acompañado de una narración. El conocimiento que gatilla esta imagen-potencia no está centrado en lo que el museo contiene de manera literal, sino en lo que éste evoca, sugiere o permite imaginar.

El museo se convierte virtualmente en un centro de detención y tortura, lo cual genera un efecto de extrañeza en el espectador. Hay una mutación de los territorios, un solapamiento de los tiempos históricos. El espacio escogido por Mairon para realizar la fotografía es un balcón que no está muy visible para el público y que se sitúa en el segundo piso del museo, al final de la sala *Represión y tortura* analizada en el Capítulo III. Allí se exhibe una torre de vigilancia que durante la dictadura estuvo ubicada en la calle República, en el centro de Santiago, para custodiar la entrada de varios centros de detención y tortura. Para Freedman (2006) la cultura visual tiene un poder de asociación que provoca respuestas cognitivas, sentidos interactivos y reacciones emocionales de múltiples niveles. Esta capacidad de asociación está basada en su capacidad de insinuación:

> Los espectadores convierten la sugerencia en sentido. La insinuación promueve la construcción del conocimiento extendido mediante el establecimiento de conexiones entre una variedad de conocimientos previos, externos a la obra (pp. 125, 126).

Las ideas que Mairon desarrolló a partir de la torre de vigilancia no están contenidas en la cultura visual del museo, pero son insinuadas por el objeto fotografiado. Para construir su narrativa visual él genera conexiones con otras informaciones del museo y con sus conocimientos previos acerca de los centros de detención. Mairon se refiere a lo que está fuera de campo, a lo que podría completar el contexto original donde estaba situada la torre de vigilancia y fabula una historia a partir de lo que allí podría haber sido visto y vivido. El hallazgo es macabro.

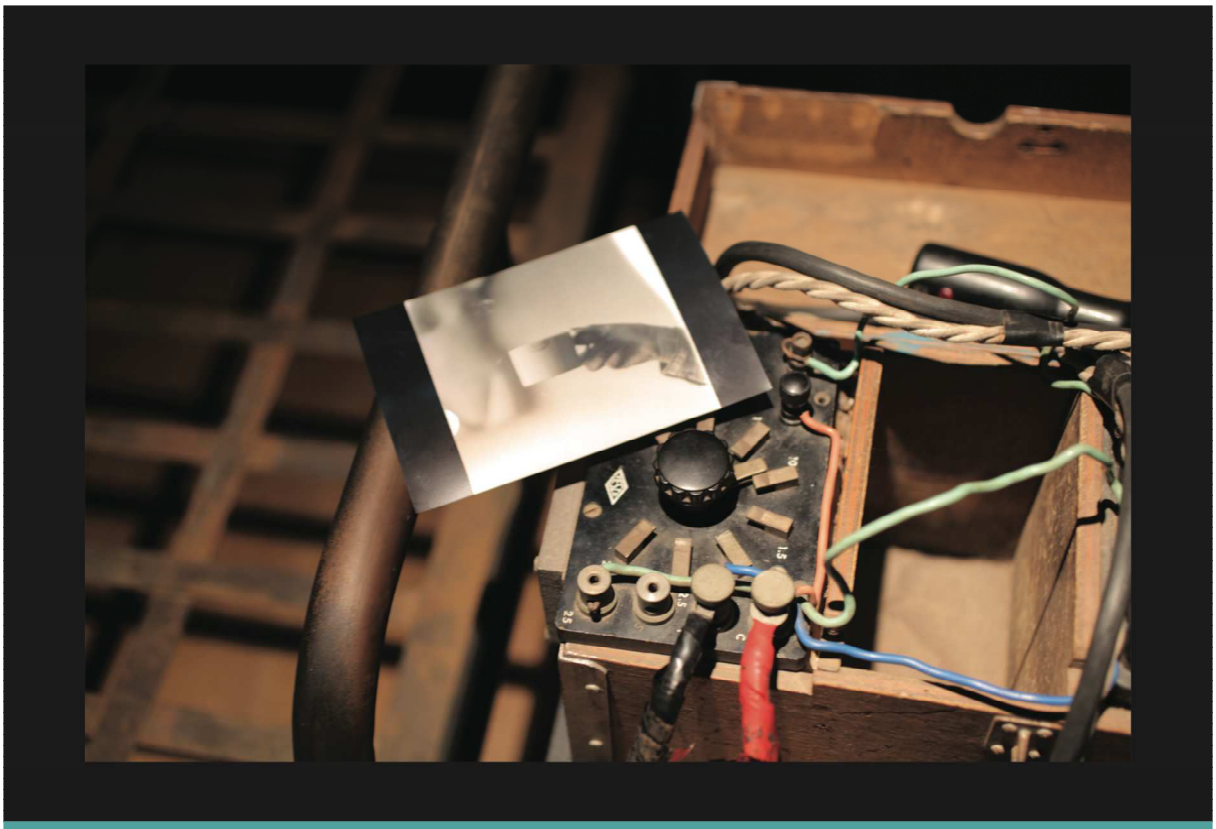
Muchacha subiendo escalera hacia ningún lugar también da cuenta de la dificultad de conocer acerca del pasado y de los problemas que supone dar un contexto a la cultura material del museo. En la narrativa de Mairon, la escalera de la torre de vigilancia, "no conduce a ningún lugar", la pared del museo está sobre un "fondo inexistente" y el muro "no conduce". La torre de vigilancia es un vestigio de la tragedia, fue testigo de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, pero hoy sólo es una pieza de museo. Puede actuar como medio de prueba, pero no nos otorga un acceso a la verdad ni a las claves para entender la lógica de un centro de detención. Tal vez porque

ésta tampoco puede ser comprendida. En esta narrativa visual son las palabras, las que puestas en relación con una imagen, activan pensamiento, crean nuevas imágenes y provocan al espectador.

Hemos visto que uno de los lugares más impactantes y problemáticos de la exposición permanente del Museo de la Memoria es esta sala acerca de la represión y la tortura, y en particular, la "parrilla", que es donde se aplicaba corriente eléctrica a los prisioneros. Junto a esta cama se exhibe el aparato a través del cual se administraba la electricidad, y sobre estos implementos, está el muro donde se proyectan los testimonios audiovisuales de algunas víctimas sobrevivientes entrevistadas en el presente. Todo esto está situado en un espacio oscuro, rodeado de paredes donde están inscritos los nombres de las personas que vivieron encarcelamientos. Es el momento de la exposición donde se hace alusión de manera más directa y explícita a la violencia de estado de la dictadura. Es difícil sobreponerse al estado de *shock* y recogimiento en que uno es situado en cuanto espectador.

La "parrilla" apareció en las fotografías de los participantes y dio paso a la emergencia de la diferencia con respecto a las interpretaciones y los efectos de este artefacto en los jóvenes. La primera vez que este lugar de la exposición fue mencionado fue cuando realizamos el visionado del proyecto *Mi foto en el museo*. Camila había realizado una fotografía allí. Cuando vimos la siguiente imagen en el visionado, aún no estaba acompañada de un título ni de una narrativa escrita. Lo que Camila resaltó aquel día fue la sensación a la cual se vio confrontada al entrar en este espacio donde se relataban las torturas. Lo que quiso enfatizar fue cómo esta experiencia la había impactado. Según ella, antes de visitar el museo, conocía datos y teoría acerca de la dictadura, pero ver los testimonios en video había sido algo potente para ella y por eso pasó mucho tiempo en ese lugar.

> Camila: Yo saqué esa foto, porque yo saco fotos -valga la redundancia- a momentos. Y cuando me fui a recorrer, ese lugar me provocó una sensación única. Lo encontré extraño, y quizás doloroso por los testimonios que estaban dando en los videos. Entonces quise captarlo.
>
> (conversación grupal, 17 de enero de 2013)



"Cloroformo"

Reactivo relajante por los lípidos orgánicos/triclorometano que es usado para dormir.

La fotografía de la taza en blanco y negro era una de las dos imágenes que Camila había escogido para presentarse en la primera sesión del taller. Es una imagen que al verla proyectada por sí sola transmite una sensación de calidez y de familiaridad, es una mano sosteniendo una taza de té o café en una situación cotidiana. Pero dentro de esta nueva composición su sentido se alteraba por completo. ¿Qué puede tener que ver una taza café con una sesión de tortura? ¿Podría ser una referencia metafórica a la cotidianidad de la tortura? ¿Se trataba de la taza de un torturador? Algo se producía allí en la intersección de ambas imágenes.

La imagen-potencia que había sido creada tal vez no ofrecía respuestas, pero sí removía al espectador de alguna manera, lo hacía preguntarse acerca de posibles relaciones entre el objeto de tortura y la fotografía que allí se añadía. Aquí se agregaba una fotografía en un territorio donde a primera vista no correspondía: la taza era extraña al escenario de la tortura. Pero precisamente por no ser una asociación común, la imagen despertaba algo en Camila, y también en el grupo. Y esto

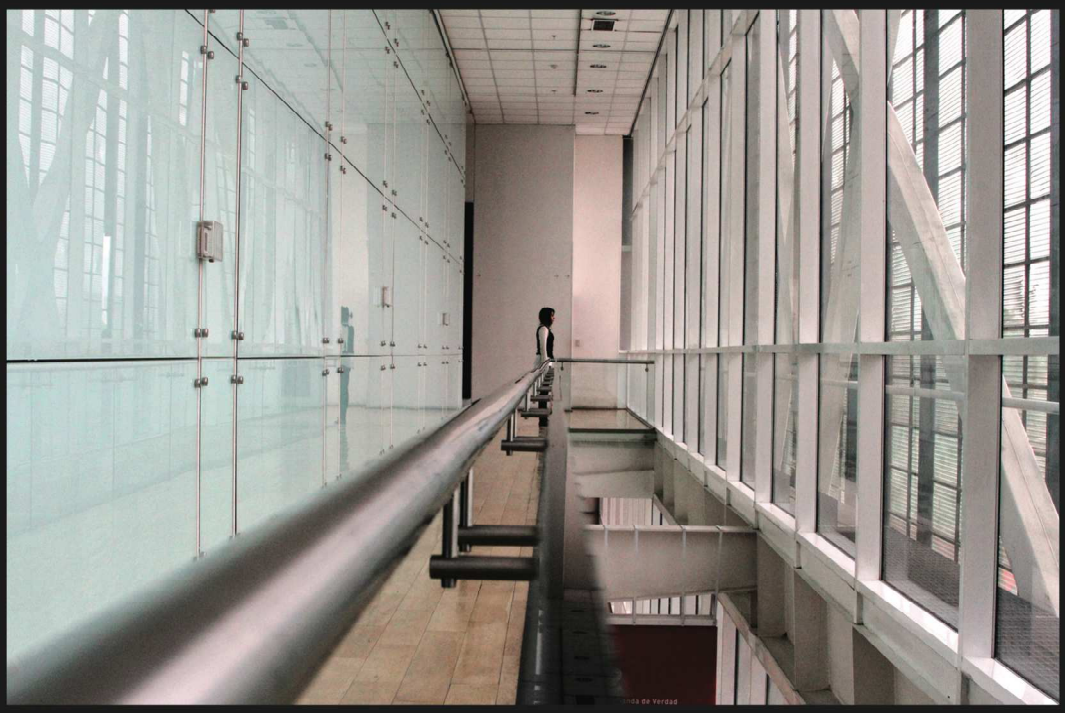
revelaba que a partir de un objeto de la cultura material del museo, de un sentido más o menos acabado o direccionado, podía siempre surgir otra historia.

Camila resuelve, en parte, el dilema de su imagen agregando una breve y precisa definición. "Cloroformo: Reactivo relajante por los lípidos orgánicos/triclorometano que es usado para dormir". Ella imagina y asocia el contenido de la taza con el cloroformo, un compuesto químico utilizado antiguamente como anestésico para realizar cirugías. Es un elemento sedante, pero peligroso, que puede vincularse con un escenario de tortura. De esta manera, la presencia de la imagen de la taza se normaliza en este espacio, en términos deleuzianos, se reterritorializa a través del relato.

Camila y Mairon también utilizaron las instalaciones del museo para contar historias que no tenían que ver con la memoria, ni con las muertes, ni las desapariciones de la dictadura. El museo se convertía así en un escenario donde ellos generaban conexiones con otros temas. Para Mairon, lo que primó en su recorrido fue un interés por capturar a través de la fotografía la amplitud y el silencio de los espacios. Luego inventó los relatos que acompañarían a estas imágenes. El día en que los jóvenes hicieron las fotografías del recorrido fue un día lunes, cuando la exposición está cerrada para el público. Debido a esto hicieron la visita con mayor libertad, tiempo y exclusividad.

> Mairon: Fui a recorrer con Camila y al final se transformó en mi pseudo-modelo. Me interesaba mucho dejar en claro la idea de espacio, de amplitud, sobre todo cuando no hay público y el silencio... el silencio que se genera adentro. Y en el fondo eso es lo que quise captar a través de las fotos que elegí. Saqué muchas, pero me di cuenta que eso fue lo central.
>
> (conversación grupal, 22 de enero de 2013)

Para la exposición final escogió un fragmento del libro *Rayuela* de Julio Cortázar para acompañar una imagen de un largo pasillo en que aparece Camila al fondo. Revisitando su fotografía acerca del museo vacío y agregando dicho texto ya no sólo estaba hablando de su relación con el espacio museístico, sino también de su relación con Camila y de su encuentro en este lugar. La cita literaria ampliaba el encuadre de la imagen, el sentido de este pasillo, de la figura del fondo, y en definitiva, de lo que era factible ver en el museo.



"Muchacha mirando por la ventana en pasillo vacío con capítulo de Rayuela al azar"

"La técnica consistía en citarse vagamente en un barrio a cierta hora. Les gustaba desafiar el peligro de no encontrarse, de pasar el día solos, enfurruñados en un café o en un banco de plaza, leyendo-un-libro-más. La teoría del libro-más era de Oliveira, y la Maga la había aceptado por pura ósmosis. En realidad para ella casi todos los libros eran libros-menos, hubiese querido llenarse de una inmensa sed y durante un tiempo infinito (calculable entre tres y cinco años) leer la opera omnia de Goethe, Homero, Dylan Thomas, Mauriac, Faulkner, Baudelaire, Roberto Arlt, San Agustín y otros autores cuyos nombres la sobresaltaban en las conversaciones del Club. A eso Oliveira respondía con un desdeñoso encogerse de hombros, y hablaba de las deformaciones rioplatenses, de una raza de lectores fulltime, de bibliotecas pululantes de marisabidillas infieles al sol y al amor, de casas donde el olor a tinta de la imprenta acababa con la alegría del ajo (…)".

Uno de los espacios del museo que más llamó la atención de los participantes en su recorrido fue la exposición temporal situada en el tercer piso. Una de las preguntas específicas de la investigación se plantea indagar qué elementos o momentos de la exposición surgen ante la mirada de los jóvenes. La exposición *Sustenazo (Lament II)* de la artista polaco-americana Monika Weiss fue uno de esos momentos. Su exposición, que no era parte de la colección permanente, fue uno de los espacios más retratados en las fotografías de los jóvenes.

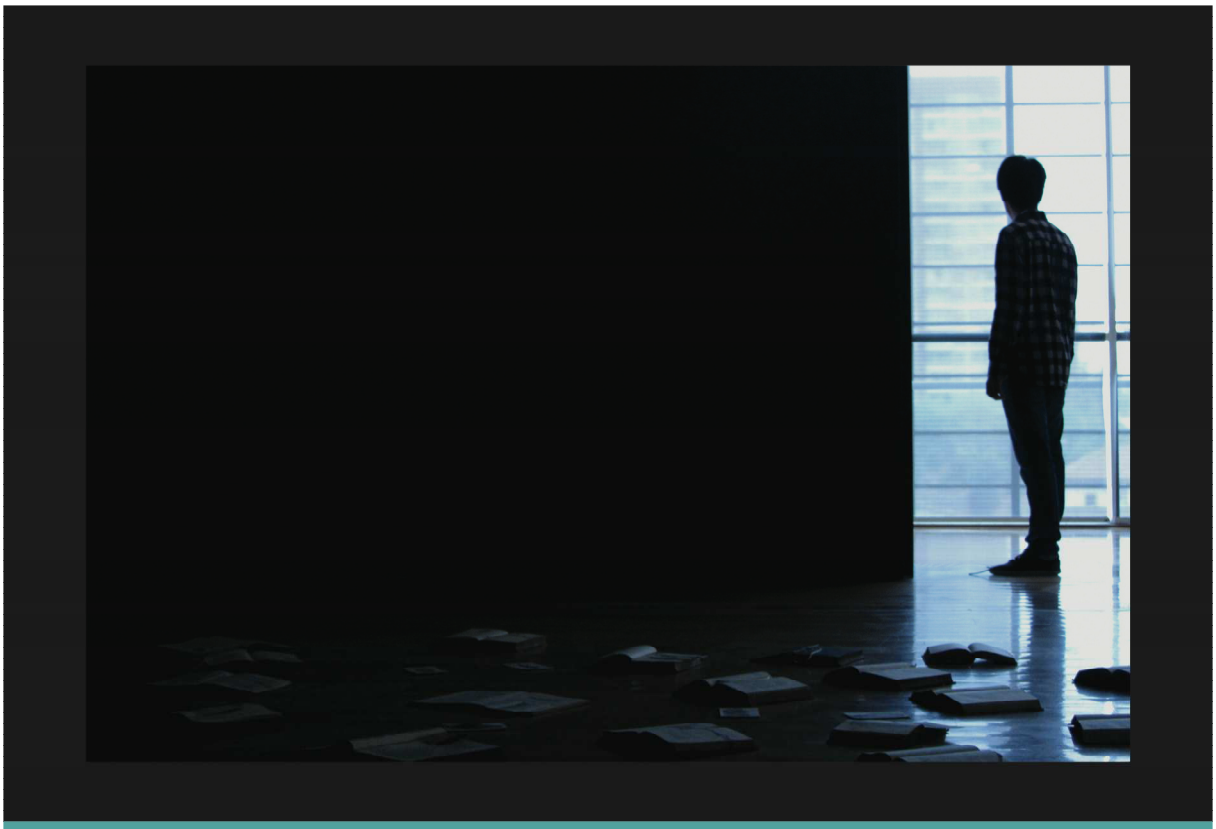
La muestra estaba inspirada en la evacuación forzada de los pacientes y del personal médico del Hospital Ujazdowski de Varsovia por parte de los Nazis en 1944. El tipo de imágenes de este lugar y la experiencia que proponía la obra se diferenciaba del orden expositivo del resto del museo y de

las imágenes-monumento que allí abundaban. La instalación se componía principalmente de una proyección en video en una de las paredes de una sala repleta de libros antiguos esparcidos por el suelo y de estanterías con instrumentos médicos de la época.

> El video, que consta de tres secuencias, es similar a un filme en el que la narración no lineal es hecha por una mujer que se mueve lentamente en un continuo ademán de lamentación. Las imágenes superpuestas y simultáneas muestran a dos figuras iguales que mueven lentamente sus cabezas y manos hacia delante y hacia atrás, mientras se anudan y desanudan un pañuelo de cabeza, metáfora de la suspensión en el tiempo que identifica el lamento. Textos históricos y literarios, algunos leídos por sobrevivientes, imágenes de instrumentos médicos de época, y música compuesta por la artista y cantada por una mezzosoprano, son los elementos que contribuyen a expresar la angustia y pena que evocan los gestos de la mujer.
>
> (Fragmento de la reseña del Museo de la Memoria acerca de la exhibición. Disponible en www.museodelamemoria.cl.)

Cuando revisamos grupalmente las fotografías que cada uno había hecho acerca de su recorrido por el museo, varios de los jóvenes se habían interesado por este lugar, que encontraron interesante a nivel visual, especialmente la zona de los libros esparcidos por el suelo. Estos volúmenes antiguos desperdigados en el piso de la sala correspondían a grandes obras de la literatura alemana de autores como Schiller o Goethe. El propósito de la artista era contraponer la cumbre de la cultura alemana con la barbarie del nazismo.

Vero hizo una foto de este lugar porque le evocó la quema de libros en Chile durante la dictadura. Mairon y Camila también se interesaron por la muestra de Weiss e hicieron varias fotografías aquí. El libro es un símbolo universal, que permite crear conexiones entre diferentes procesos culturales y políticos alrededor del mundo. Las imágenes de los jóvenes estaban creando vínculos entre un suceso lejano y el caso chileno. Camila realizó la siguiente narrativa visual a partir de una de sus imágenes en la muestra de Weiss.



"Klairon"

Con el recuerdo intocable, plasmado de fondo, la luz por delante, lo ulterior latente, lo acontecido como trozo de tela que forja nuestro abrigo, que nos protege del frío y nos pesa en verano.

Esta imagen-potencia realza la silueta de Mairon alejándose del lugar. La figura está recortada contra el fondo. La luz emerge como una especie de umbral entre el presente y el pasado. En el relato se resalta el rol dilemático del recuerdo, como algo que es necesario porque nos otorga abrigo, pero que también puede pesarnos. En todo caso, es algo que permanece. La oscuridad de la habitación y los libros aparecen en esta narrativa visual como metáfora del recuerdo.

Camila y Mairon trabajaron en sus imágenes la idea de los libros históricos y literarios como contenedores de memoria y mensajeros de la resistencia. Aunque el planteamiento teórico de esta investigación visual otorgaba un rol central a la imagen en los procesos de memoria y el museo estaba conformado principalmente por recursos visuales y audiovisuales para incentivar el aprendizaje del público escolar, las imágenes de ambos rescatan el rol de los libros en cuanto objetos portadores de la memoria e introdujeron esta temática al debate grupal.

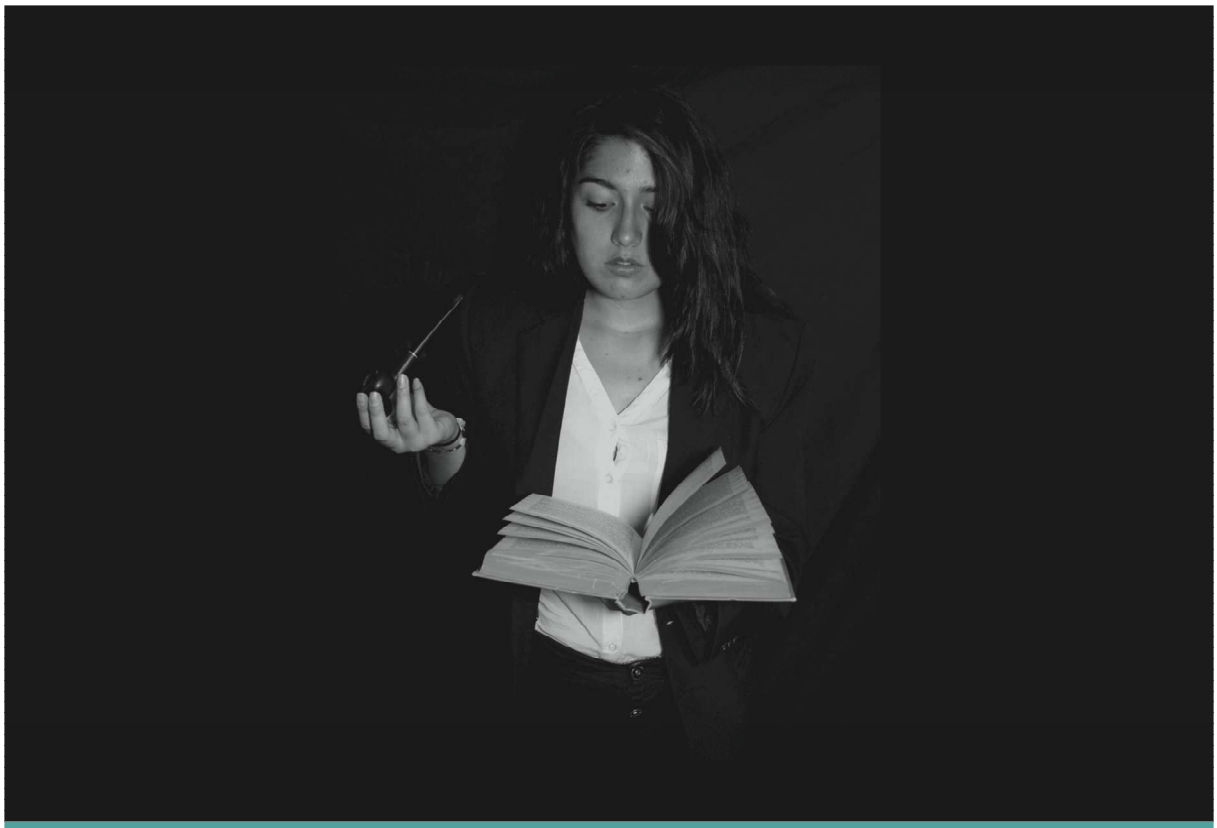


Tenía varias ideas. Al principio había traído una cámara soviética, que me pareció que era interesante porque siendo soviética...era lo que se usaba en la época…pero al final opté por esta imagen, en que sostengo este libro y lo muevo y lo hojeo. Siento que los libros son un poco la memoria, lo que hay en cuanto a cultura, lo que hay escrito, la palabra es la memoria y en algún momento esa memoria se empezó a privar. (Mairon)

El énfasis de la imagen no está puesto en la temporalidad como ocurre con la imagen-cristal. Aquí la imagen-potencia da cuenta de una ausencia, o del peligro de una pérdida. Como en Chile hubo libros que fueron censurados durante algunas décadas, la imagen muestra que su lugar debe ser restaurado, valorizado. A los libros hay que darles vida una y otra vez, cada generación es responsable, por eso Mairon coge y hojea el ejemplar. Por eso la imagen cuenta con cierto movimiento. Subraya tanto el rescate de los libros como la valorización del acto de la lectura por parte de quienes no vivieron una época.

Hay una imagen de Camila del proyecto de los autorretratos de personajes que dialoga con la fotografía de Mairon. La idea de trabajar en torno a personajes surgió en el transcurso del taller y tenía para mí el valor de que los participantes podían encarnar a alguna figura que apareciera en el museo -un personaje conocido o anónimo- con el que se conectaran por alguna razón. Podían imaginar cómo actuarlo y pensar en qué cualidades resaltar acerca de él o ella. Camila escogió al poeta comunista Pablo Neruda, quien murió de cáncer doce días después del golpe de estado. Y así,

nuevamente, apareció el tema del libro, de la palabra y también de la poesía como armas para la lucha y la resistencia.



"Alevosía"

La palabra, al igual que el latido, se extiende en la vida como constante inherente. El latido, al igual que la palabra se convierte en un "ismo", que interroga, crea, forma, forja, muestra y dice a todo momento lo que nuestra alma grita. La palabra como un arma, más poderosa que cualquier filo de cuchillo, permanece.

Mairon había enfocado el tema del libro desde el peligro de su desaparición. Por el contrario, Camila, destacaba su sentido de permanencia. La palabra de Neruda fue política y sus ideas eran parte del gobierno de la Unidad Popular (UP) de Salvador Allende. Y estas palabras, llegaban hoy hasta nosotros gracias a la inmutabilidad de los libros. El poder de la palabra literaria como herramienta expresiva y de lucha era realzado a través de esta narrativa visual.



Figura 22: Still frames en el estudio: Tamara, Camila, Mairon, Jeremías, Gaby y María. Imágenes de la documentación visual de la investigación.

Para la *Figura 22* capturé algunos fotogramas de un video que hice cuando Camila estaba actuando a Neruda. Ese día había bastante movimiento en el estudio aunque todos respetaban los tiempos y el silencio necesario para hacer las fotografías. En ese momento pude ver cómo los jóvenes realmente se metían en la piel de sus personajes y buscaban la mejor expresión para interpretarlos. Camila declamaba para darle mayor verosimilitud a la escena y le había pedido a Mairon que operara la cámara. Fue importante para mí constatar que pese a la dificultad de hablar y expresar ciertas temáticas, el abordarlas desde la creación de fotografías permitía desarrollar un ambiente distendido y lúdico entre los jóvenes. En ningún momento le quitaron peso a lo que estaban haciendo y sus reflexiones eran siempre muy respetuosas y profundas, pero también se daban el tiempo y la libertad para disfrutar de este trabajo en torno a la imagen.

Mairon y Camila tenían 17 años en el momento del taller y eran los mayores del grupo. Su madurez se vio reflejada especialmente en el cuidado de los relatos. Para ellos habían dos momentos de creación, el de las imágenes, y el de las narrativas que las acompañarían. Fue enriquecedor para todos poder asistir a estos diferentes momentos y constatar cómo las fotografías adquirían nuevos sentidos y una densidad más profunda al ser transformadas en narrativas visuales. Los límites entre documental y ficción se diluían a través del uso que ellos hacían de la palabra escrita. Esto fue fundamental para aportar reflexividad al proceso creativo e investigativo.

CAPÍTULO VIII

Fotografía de los cuerpos, imagen-dual y alegorías



Figura 23: Richard y Nayareth. Imagen de la documentación visual de la investigación.

Este capítulo está dedicado al análisis de las imágenes-potencia creadas por Richard y Nayareth, quienes al igual que Camila y Mairon, trabajaron juntos a lo largo del laboratotio-taller. Lo que surgió de esta colaboración fueron fotografías centradas en la expresividad de los cuerpos, en el gesto, en la creación de figuras retóricas arquetípicas y de imágenes-duales, que ponían en tensión ciertos binomios o contrarios. Si Camila y Mairon desarrollaron narrativas visuales en que los cuerpos parecían borrarse, o desdoblarse, moverse de su centro y transitar por diferentes tiempos y épocas a través de un efecto espectral o fantasmagórico, las imágenes de Richard y Nayareth se imponían por la presencia de los cuerpos, la teatralización de los gestos y la expresividad de las actitudes corporales a través de las cuales creaban escenas en el estudio.

En *La imagen-tiempo*, Deleuze (2010) hace una comparación entre el cine de Resnais y el de Godard. Dice que "hay tanto sentimiento o intensidad, pasión, en un cine de cerebro como en un cine de cuerpo. Godard funda el cine del cuerpo, Resnais, un cine del cerebro, pero uno no es más abstracto ni más concreto que el otro" (p. 270). No es mi intención igualar las imágenes de los participantes de la investigación con las obras de los cineastas franceses, pero sí quisiera enfatizar que las narrativas creadas por los jóvenes desarrollaron distintos tipos de pensamiento en función a cómo emergían en ellas las diferentes características de la imagen-potencia.

Camila y Mairon exploraron la expresión de múltiples temporalidades a través de la imagen-cristal y acompañaron las fotografías de relatos más bien literarios para crear diálogos y tensiones entre texto e imagen. Se podría decir que eran imágenes-potencia de un carácter más bien intelectual. Por otro lado, la aproximación a la imagen-potencia de Richard y Nayareth estaba centrada en la exploración de los cuerpos, en la actuación y en la puesta en escena de personajes que emergían como historias en sí mismos.

Al igual que en el caso de los demás jóvenes, lo que se les entregó a Richard y Nayareth fueron unas indicaciones generales para cada proyecto y el espacio del estudio para que desarrollaran sus ideas. Había un constante *feedback* por parte de los jóvenes y de los adultos ante las imágenes que ellos realizaban en el museo y tal como lo proponen las pedagogías transaccionales, el objetivo era trabajar en un ambiente en que todos fuéramos colegas y donde no hubieran imposiciones por realizar un tipo u otro de imágenes. Según Wilson & Wilson (2009) esto se logra cuando los participantes dejan "de lado el estatus y la autoridad que separa generalmente la adultez de la niñez, cuando se convierten en iguales, en colegas y hacen contribuciones basadas en la colaboración" (p. vii). Las imágenes-potencia de los jóvenes tenían agencia y modelaban nuestro estar en el museo. Pero los momentos de creación de sentido sólo fueron posibles gracias a las

dinámicas pedagógicas que se desarrollaron, en que se dio un espacio para la experimentación, la autoría y la reflexión.

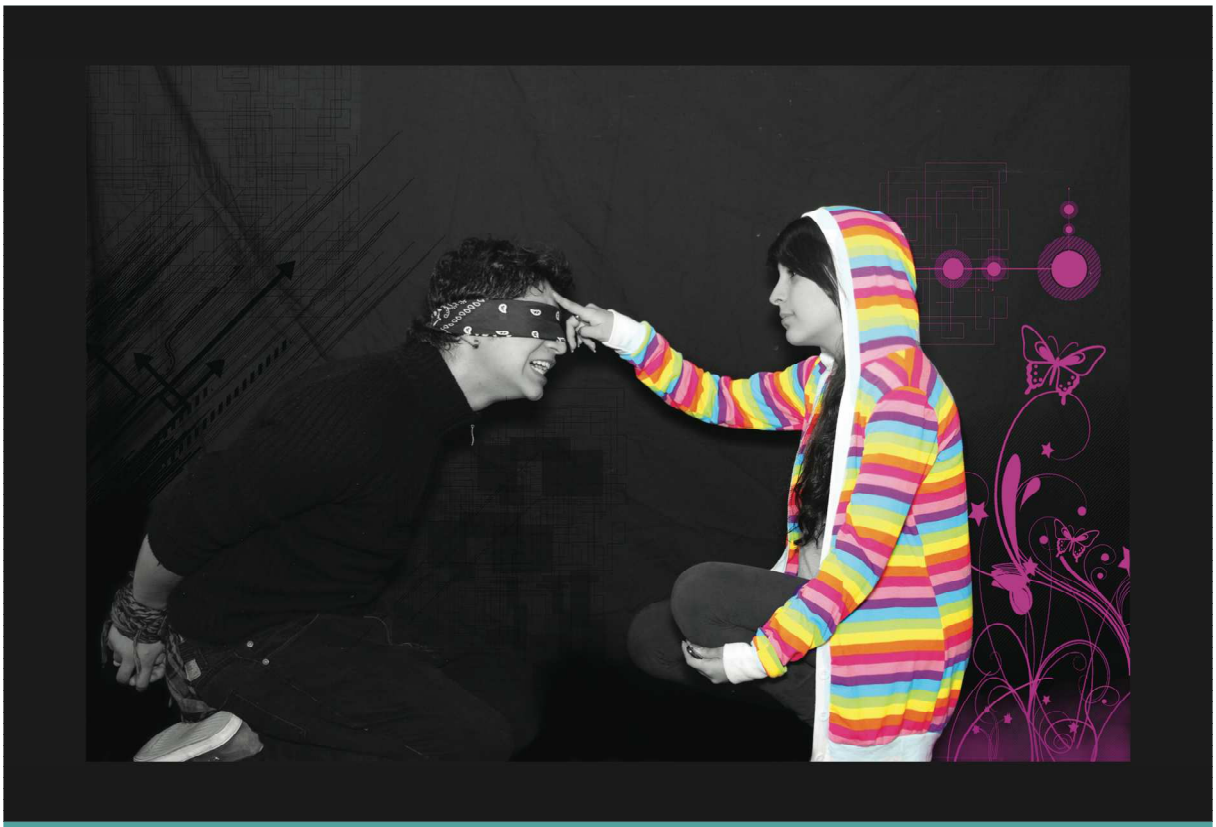
Había por mi parte un interés de que los jóvenes se alejaran de la estética documental de las fotografías del museo y exploraran con creaciones más cercanas a la ficción. En este sentido, los proyectos estaban dirigidos para posibilitar la imaginación y la puesta en escena. Pero las temáticas y las maneras de experimentar a través de la fotografía eran algo que ellos iban explorando con cada ejercicio. Richard y Nayareth desarrollaron un estilo fotográfico icónico basado en la teatralización de los gestos. Era una manera de fotografiar que buscaba la trasmisión de un mensaje. Pero a diferencia de las fotografías del museo, el mensaje no era testimonial, ni tampoco una prueba de verdad acerca una realidad histórica. Los mensajes eran en torno a conceptos y expresaban ideas más generales que particulares: acerca del abuso de poder, del ejercicio de la autoridad, de la opresión, del maltrato y de la ausencia de derechos en dictadura.

En una de las sesiones finales Richard y Nayareth me pidieron ayuda para redactar sus textos para las narrativas visuales de la exposición del laboratorio-taller. Mientras trabajábamos comentábamos las dinámicas de las semanas transcurridas. Más allá de las herramientas técnicas que les habíamos dado, para ellos lo más importante había sido la oportunidad de relacionarse de manera creativa con el dolor de las narrativas del museo a través de la fotografía. Destacaron también nuestro vínculo pedagógico basado en una transmisión horizontal y no vertical de las competencias.

> Uy, ¡que pasó rápido el tiempo!…les digo. Richard me responde: Sí, eso pensábamos con la Nayareth. El otro día…al principio, antes de venir, pensábamos, cuatro horas…se nos van a hacer largas. Pero al final comentamos que se pasan súper rápido…es que en realidad no tiene nada que ver con el colegio. Son un montón de horas y hay un tipo al frente que habla y habla…súper aburrido. Y lo que más me ha gustado ha sido poder expresar emociones y sentimientos a través de la fotografía, son emociones tristes, porque el lugar es así, pero es bueno poder expresarlas y pensar en ideas de cómo poder hacerlo, eso es lo que más me ha gustado.
>
> (diario de campo, 26 de enero de 2013)

En relación a las preguntas de la investigación, lo que se abordará en este capítulo son las maneras en que las imágenes de los participantes expandieron los límites narrativos de la exposición.

¿Qué tipo de conocimiento generaron sus imágenes-potencia? ¿Hacia qué lugares nos llevaron? ¿Cómo es la realidad que construyeron? ¿Cómo es esta realidad en relación a la realidad de las imágenes del museo? ¿De qué maneras expresan y transforman el dolor? He acuñado el término de imagen-dual, porque en la lógica de sus imágenes se establece por lo general una relación entre dos personajes o dos elementos al interior del encuadre. Dice Ewald (2001) que en los retratos fotográficos "la información acerca del sujeto está determinada por la expresión de la cara del sujeto, los gestos que está haciendo con su cuerpo, la ropa que lleva puesta y lo que lo rodea" (p. 39). En el caso de los autorretratos de Richard y Nayareth, además de los elementos expresivos mencionados por la autora, se establecía una tensión particular entre los dos cuerpos retratados y los conceptos que uno encarnaba en relación al otro. Los mensajes y el sentido se creaban en el diálogo entre ambos personajes y en la interacción entre los elementos al interior de la imagen. Eran narrativas que creaban escenas. El sentido no estaba dado por su valor de verdad, sino por lo que permitían imaginar y evocar.



"Un arcoíris ante una gris existencia"

Una contraparte entre el sufrimiento y la inocencia de quienes sentían cotidianos estos eventos de violencia.

Quisiera retomar el tema de la irrepresentabilidad concerniente al trauma. Pollock (2013) ha planteado que dicha irrepresentabilidad es un problema con una posible solución. Para ella, el trauma debe ser pensado como "un efecto, una condición o incluso una sombra, que nunca será idéntica a su narración -que aparece como desplazada- ni a su representación transformadora" (p. 4). Si ya asumimos que no hay una imagen o relato que pueda dar cuenta del trauma en sí, nos queda pensar en cómo podemos crear un corredor para salir del trauma a través de su transformación en otra cosa. Surge así una pregunta que para Pollock es fundamental: "¿Cómo puede un acto de creación de conocimiento, formal e intencional, abordar el trauma: aquello que es desconocido, que ha sido olvidado y que es atemporal?" (p. 5). La autora cita al teórico literario Hartman (1995) quien ha estudiado los vínculos entre conocimiento traumático y literatura. Pollock (2013) explica que para el autor existe la:

> Posibilidad de crear a través del arte y la literatura una forma de figuración -a través de medios retóricos- en que lo desconocido y lo no-experimentado puede, no obstante, ser introducido de una manera indirecta y no-representacional en el terreno del conocimiento cultural (...) (p. 7).

También desde el campo de los estudios literarios, Avelar (1999) se refiere al rol de la ficción en la literatura postdictatorial en América Latina como una herramienta fundamental en la tarea del duelo. Destaca el rol de las figuras retóricas, y en especial de la alegoría, como una tendencia en la ficción de las postdictaduras que va de la mano de la dificultad de hacer representaciones que sean definitivas y abarquen el trauma en todas sus dimensiones:

> La imposibilidad de representar la totalidad es una de las fuentes de la alegoría, porque la alegoría es un tropo que se desarrolla a partir de rupturas y discontinuidades, en lo que se opone a la totalidad sin ruptura que supone el símbolo (p. 11).

Para el autor, la alegoría se caracteriza por tener una relación con el tiempo. Propone que mientras los símbolos privilegian imágenes atemporales y eternas, "la alegoría en virtud de ser una ruina, es necesariamente un tropo temporal, que soporta las marcas de su tiempo de producción" (p. 4). Las alegorías de los jóvenes estaban ancladas en la temporalidad del taller y presentaban una visión del pasado desde la mirada de la postmemoria. Las marcas temporales estaban dadas por la propia presencia de sus cuerpos en la escena y también por una estética fotográfica que se correspondía con el tratamiento digital de la imagen de nuestra época. En *Un arcoíris ante una gris existencia* vemos que los añadidos gráficos al lado de cada personaje son propios de una narración de animación. Vienen a reforzar la expresividad de la escena, acentuando su carácter construido y alejándola del naturalismo propio de las fotografías documentales del museo.

Una de las definiciones que propone la Real Academia Española (2014) para *alegoría* es la siguiente: "Figura que consiste en hacer patentes en el discurso, por medio de varias metáforas consecutivas, un sentido recto y otro figurado, ambos completos, a fin de dar a entender una cosa expresando otra diferente". Las alegorías no sólo han estado presentes en la literatura -y en especial en la poesía- sino que también han sido motivo de estudio en la historia del arte: una imagen pictórica o fotográfica expresa sentidos de manera alegórica cuando hay un conjunto de metáforas que intentan explicar contextualmente una idea.

Las imágenes-potencia de Nayareth y Richard tenían la capacidad de condensar múltiples sentidos en una imagen a través del uso de alegorías. Eran imágenes figurativas, donde el contenido emergía por medio de las metáforas, del color, de la expresividad de los rostros y de los cuerpos. Imágenes-potencia que no aspiraban a crear símbolos universales, sino figuras retóricas que contaran historias. Historias que se vinculaban con la exposición permanente, pero no de manera literal. Estas enriquecían las visiones acerca del trauma existentes en el museo.

Un arcoíris ante una gris existencia es lo que he denominado una imagen-dual porque trabaja en base a la relación entre dos conceptos, plantea una tensión entre los contrastes de dos personajes. Hay uno que sufre y otro que lo consuela y lo contiene. El personaje de la mujer, por su postura, por el arcoíris de su vestimenta y las figuras que han sido añadidas detrás de su espalda, parece investido de una autoridad y de una energía sobrenaturales. Es ella quien aporta la luz en un entorno sombrío, abatido por la impotencia de la destrucción y la violencia. Ella posee la fuerza para acoger y proteger a un personaje masculino que está en el límite de su aliento. Éste, de manos atadas, ojos vendados y con la espalda gacha espera la resolución de su condena.

La situación de indefensión del prisionero es reforzada a través del uso del blanco y negro, de la posición de su cuerpo, de la venda de los ojos, de las amarras de las manos. Las flechas emergen como rayos y son metáforas del peligro y del tormento. Los cuadrados y las líneas dan cuenta del encierro, de una situación sin salida. Ella, en cambio, posee un manto protector, un arcoíris, metáfora de la esperanza. Las mariposas, las formas onduladas y los círculos, además de iluminar la imagen, le otorgan movimiento. Es como si la figura de ella pudiera aportar un cambio, casi mágico o divino, en el estado de las cosas.

> Richard: La idea era mostrar un poco el sufrimiento de una persona que estaba siendo torturada o que estaba siendo muy afectada por la crisis por la que estaba pasando Chile, por el abuso de poder de ciertas autoridades, y mostrar por el otro

lado una forma muy inocente ante la misma circunstancia, pero con cierta tranquilidad. Como si fuera algo cotidiano, como con cierta costumbre ante algo que para nosotros -al menos en estos momentos- es algo bien crudo, y en ese momento se veía como algo habitual. Entonces queríamos mostrar eso. Mi cara es el sufrimiento y aparece ella tocándome la frente. No sé por qué me está tocando, no sé lo que me va a pasar o lo que me van a hacer... Y ella lo hace con una tranquilidad y una pasividad que creí que se iba a ver bien. Y los colores es como para demostrar un poco que ella viene de su parte del mundo que es como más tranquila, más pasiva y lo otro en blanco y negro porque es el sufrimiento y un existir muy gris.

(conversación grupal, 21 de enero de 2013)

Mientras Richard explicaba ante el grupo el origen del autorretrato, lo primero que llamó mi atención fueron los aspectos arquetípicos de esta imagen-potencia. Se trataba de una imagen que surgía del contexto del museo, pero que tenía un sentido que era universal. Al observar la imagen aparecían para mí, inevitablemente, relaciones con la iconografía bíblica, particularmente con La Piedad. La fotografía mostraba para mí el amor y la protección de una madre hacia su hijo sufriente. Tenía por lo tanto un sentido más literal, que se refería a la situación de un prisionero político durante la dictadura y a la contención que le ofrecía una figura femenina, pero en un sentido figurado, la imagen estaba haciendo referencia a un amor filial universal. Después de que Richard acabara su explicación, les comenté lo que a mí me provocaba la imagen y cómo, en especial la figura femenina, me hacía pensar en la figura de la virgen María, pese a que la postura de la figura masculina era muy distinta a las diferentes versiones de La Piedad, donde Cristo aparece en brazos de María.

Cuando realicé el curso de autorretrato con Cristina Núñez nos deteníamos en algunas imágenes que nos tocaban de una manera especial. Se trataba por lo general de autorretratos en que como grupo reconocíamos algo que iba más allá de las acciones y de los personajes que veíamos en ellas. Eran imágenes arquetípicas en las que descubríamos referentes de la historia del arte. Recuerdo en especial una foto en la cual una de nuestras compañeras, por su mirada petrificante y el cabello revuelto que rodeaba su rostro en forma circular, nos hizo pensar en el mito de Medusa. Ella se sorprendió con el resultado de la fotografía porque al momento de hacerla sólo había pensado en la expresión de una emoción, pero el resultado traía otra serie de reflexiones e interpretaciones.

Núñez (2012) ha señalado que en la realización de autorretratos pueden aparecer estos "aspectos heroicos, divinos o arquetípicos" (p. 99) en la expresión del sujeto y propone que en el análisis grupal de las imágenes se busquen sus facetas icónicas y sus posibles relaciones con otras imágenes de la historia del arte. Dice que algunos autorretratos pueden evocar por ejemplo "al Cristo resucitado, a la Venus de Botticelli, a San Juan Bautista, al Cristo sufriente (...)" (p. 99).

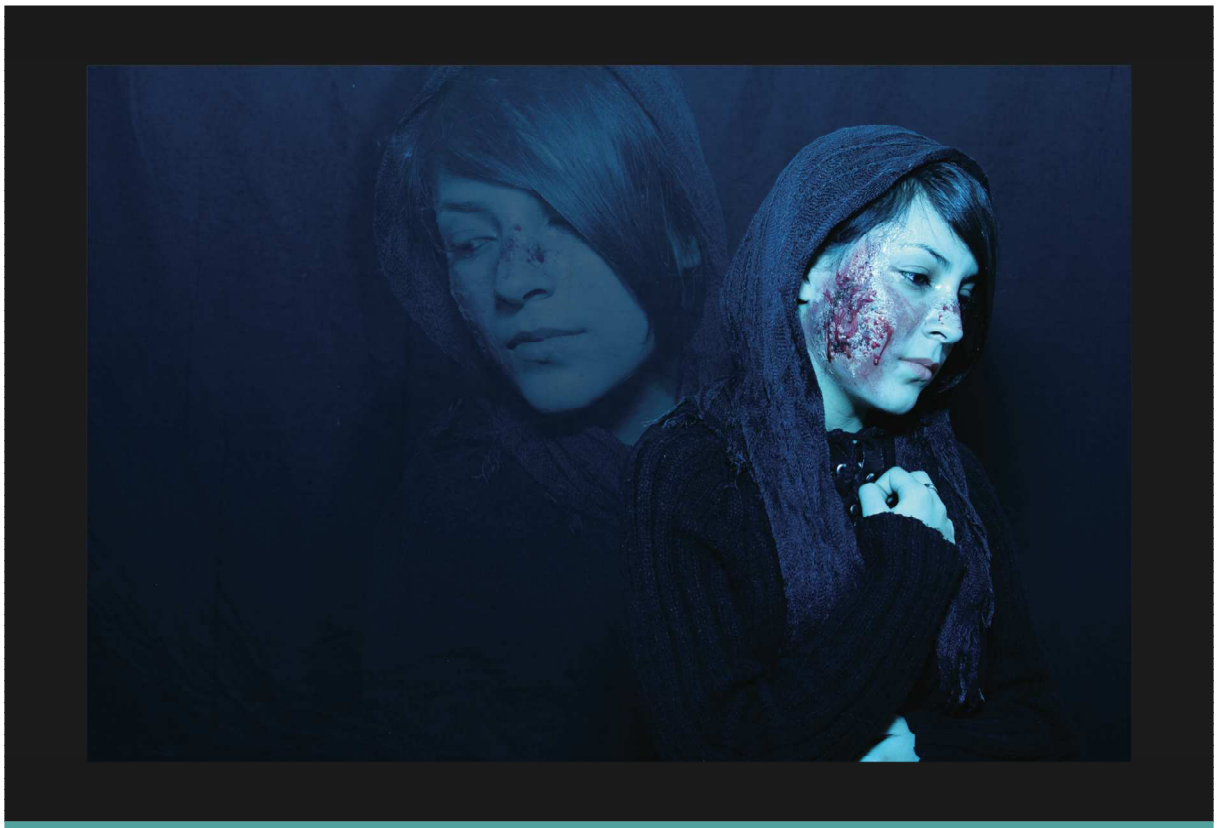


Figura 24: Bellini, G. (1505) Pietà. Imagen recuperada de www.hoocher.com.

Uno de los objetivos de la investigación era explorar la posibilidad de la imagen en cuanto activadora de pensamiento, un pensamiento que trascendiera las intenciones de los sujetos creadores. Por eso era importante ver cómo a partir de las fotografías -que creaban una realidad que sería siempre polisémica- surgían diferentes interpretaciones, que podían ir más allá de los sentidos que los autores les otorgaban. En las sesiones de visionado se promovió una dinámica de trabajo en que cada uno de nosotros podía expresar lo que las imágenes-potencia nos provocaban. Al mencionar la relación de la imagen de los jóvenes con la representación bíblica, lo que intentaba hacer era ampliar las conexiones que podían surgir a partir de las imágenes. Fue así como explorábamos vínculos con imágenes de la historia del arte, imágenes del museo o de la cultura visual de los participantes.

Para el proyecto de los autorretratos sobre personajes del museo, Nayareth y Richard escogieron encarnar a personajes anónimos. Nayareth decidió poner en escena a una viuda que

había perdido a un familiar y que además había sido maltratada físicamente por los militares. Así aparece esta imagen-potencia, de la que ella hizo diferentes versiones.



Quise hacer algo como más anónimo que representara a las personas que en ese tiempo sufrieron mucho, que perdieron a algún ser querido -por eso salgo como viuda- a quienes también las pasaron a llevar y las golpearon. (Nayareth)

La imagen también se enmarca dentro de lo que he denominado una imagen-dual. No hay aquí una relación entre dos sujetos al interior del encuadre como en el ejemplo anterior, pero el personaje de la viuda tiene una doble faz. Por un lado, ella está situada en el presente con una actitud de querer avanzar hacia el futuro -pese a su tormento físico y espiritual-, pero una parte suya sigue anclada en el pasado, sin poder liberarse del dolor. A diferencia de la imagen-cristal de Mairon en *La hora de mi muerte* aquí las temporalidades están menos solapadas y son menos ambiguas. Es como si el tiempo presente se escindiera en dos: en una mirada hacia el futuro y en una que insiste hacia el pasado.

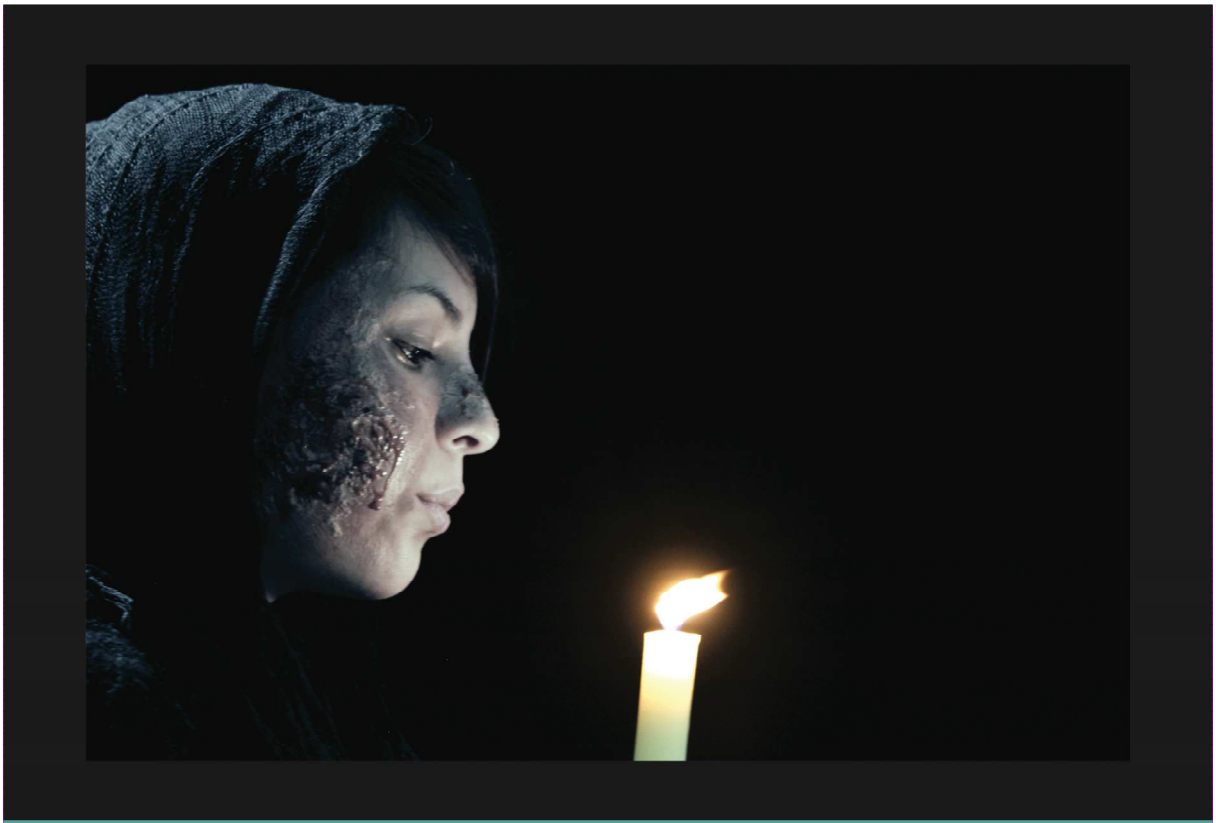
El personaje que mira hacia el futuro está situado en un punto de fuerza de la imagen y las llagas de su cara surgen ante la mirada del espectador. La imagen espectral que mira hacia el pasado emerge en un tamaño amplificado. Su mirada está fija en un punto, y a través de ésta, se crea un fuera de campo que contiene tanto o más sentido que lo está visible. Esa mirada, subraya el vacío

que ha dejado la ausencia del ser querido. Se enfatiza así la irreparabilidad de la pérdida. Ese vacío, que ocupa un espacio en la imagen, es en definitiva lo que le impide a ella seguir avanzando.

El día en que Richard y Nayareth estaban preparando esta puesta en escena, tardaron mucho tiempo en maquillar el rostro de Nayareth. Ambos daban una gran importancia a la gestualidad y a la expresividad de los rostros en sus fotografías. En esta imagen, no sólo querían mostrar a una viuda, sino a una mujer que -además de perder a un familiar- había sido maltratada físicamente. Lo que pretendían lograr con el maquillaje era un efecto de quemaduras graves. Pero más que dar cuenta de un dolor y una destrucción física, parecía que las heridas eran la manifestación exterior de un desgarro interno difícil de sobrellevar.

> Investigadora: ¿Cómo desarrollaron la idea?
>
> Nayareth: Yo el día anterior estaba viendo una foto. Era la imagen de una viuda, pero salía de negro no más. Yo no sabía qué hacer y le pregunté al Richard que cómo lo podía hacer. Y él me preguntó en qué me iba a centrar. Le dije que en las personas que habían sido maltratadas. Entonces le dije: hazme una herida. Y después salió la idea de la quemadura y me gustó.
>
> Investigadora: ¿Y cómo hicieron el efecto doble?
>
> Richard: Bueno, eso lo trabajé en *Photoshop* por ayudar no más. Lo del maquillaje, como decía ella, es porque quería salir maltratada, pero en base a la crudeza que había en ese tiempo, quise trabajar algo más brutal. Podría haber sido un cortecito no más, pero yo quería que fuera algo como más grotesco. En la imagen de adelante ella está como resignada, agachando su cabeza y como caminando casi. Pero en la imagen de atrás se podría decir que es el alma que se queda con la persona, que se queda mirando la situación, a pesar de que uno se resigna y avanza no más, como miles de personas que tuvieron que seguir adelante, pero aún así su mente sigue en ese momento, a pesar de todo por lo que pasó, su mente sigue allí.
>
> (conversación grupal, 23 de enero de 2013)

Esta imagen contó con una segunda versión que fue la que Nayareth seleccionó para la exposición del laboratorio-taller. Trabajar en torno al concepto de imagen-potencia tenía el interés de que las fotografías no eran absolutas ni definitivas. Abrir un espacio para la experimentación significaba que se podían repetir los ejercicios, que la imagen de un participante se podía conectar con la de otro, que el sentido de una fotografía cambiaba con la incorporación de un texto, que si bien las imágenes creaban una realidad, esta realidad era siempre provisoria y cambiante.



"La última esperanza"

El pensamiento de una mujer que apaga su última luz de esperanza.

En la segunda fotografía de Nayareth desaparece la figura que mira hacia el pasado. La mujer entra en el cuadro por la izquierda y delante de ella sólo hay una vela encendida que ilumina su rostro, vela que la viuda se apresta a apagar. El rostro se recorta contra el fondo y las texturas emergen con mayor nitidez, fruto del contraste entre las zonas iluminadas y las que permanecen sumidas en la oscuridad. Hay una reducción de los elementos en la imagen, lo cual le otorga un mayor protagonismo al rostro, a la expresión de los ojos, a su gestualidad. Esto provoca, en definitiva, una mayor cercanía del espectador con el personaje que ha sido creado.

Es una imagen-potencia que se puede enlazar con la anterior y ver como su continuación, en el sentido de que notamos un cambio en la actitud del personaje, el cual parece decidido a cerrar un capítulo de su vida. O también puede interpretarse de manera inversa: el personaje que sostiene la vela se detiene antes de apagarla para dedicar un último pensamiento al ser que ha perdido.

Más allá de las posibles interpretaciones, el título nos indica que la vela es la metáfora de la esperanza. Apagarla implica un cierto grado de resignación, es la renuncia a encontrar al ser querido tras muchas batallas perdidas. Apagarla significa aceptar que la persona desaparecida ya no volverá a

la vida y que probablemente tampoco se conocerá su paradero. Implica, por lo tanto, desistir a darle un sepulcro digno, porque este derecho ha sido negado sistemáticamente por las autoridades imperantes. Apagar la vela implica quedar sumida en la oscuridad, pero esa oscuridad parece ser la única manera de comenzar una reconstrucción física y psicológica que le permita a las viudas retomar sus propias vidas.

El personaje está inmerso en una acción que es física, pero también espiritual. La mirada de la viuda invita al espectador a un estado de recogimiento. A diferencia de la imagen anterior, donde el tormento llena el espacio, aquí hay una placidez y un silencio que emergen como punto final de un proceso. El uso del claroscuro enfatiza la teatralidad y el dramatismo de la *performance*.

El proyecto de los personajes demandó un alto grado de implicación por parte de los participantes en el laboratorio-taller y los hizo ponerse realmente en el lugar de quienes interpretaban e imaginar y actuar las experiencias de otros. Fue un proyecto asumido con mucha intensidad y preocupación por los detalles. Esto se relaciona con los planteamientos de Bal (Bal et al., 1999) acerca de cómo la generación de la postmemoria debiera situarse ante un otro oprimido:

> Como yo la concibo, la postmemoria no es un posición identitaria, sino un espacio de rememoración, que está más ampliamente disponible a través de actos de rememoración, identificación y proyección, públicos y culturales, y no simplemente individuales y personales. Es una cuestión de las experiencias traumáticas, de ver las memorias de otros como si fueran propias, o, más precisamente, como experiencias que uno hubiera podido tener, y de inscribirlas en la propia historia de vida. Es un asunto, más específicamente, de una relación ética hacia el otro oprimido y perseguido (...) (p. 8).

Deleuze (2010) dice para el cine, que "el autor no debe creerse el etnólogo de su pueblo" (p. 293), en el sentido de que no le corresponde estudiar en sus obras al otro desde una visión antropológica, ni aspirar a retratarlo de manera realista. Puede tomar personajes reales, pero su riqueza en cuanto autor pasa por la posibilidad de poner a estos personajes “en estado de ficcionar, de leyendar, de fabular" (p. 293). En el museo estábamos trabajando en torno a las historias de personas y personajes reales, pero el aporte de las imágenes-potencia de los chicos radicaba en que a partir de un proceso -que podía surgir de la identificación con alguno de ellos- luego se pasaba a otro estadio creativo, donde tenía entrada la ficción y la fabulación.

No buscábamos crear imágenes literales, sino imágenes que salieran de lo común, que contaran las historias de otras maneras y donde la misma imagen creara al personaje y le otorgara

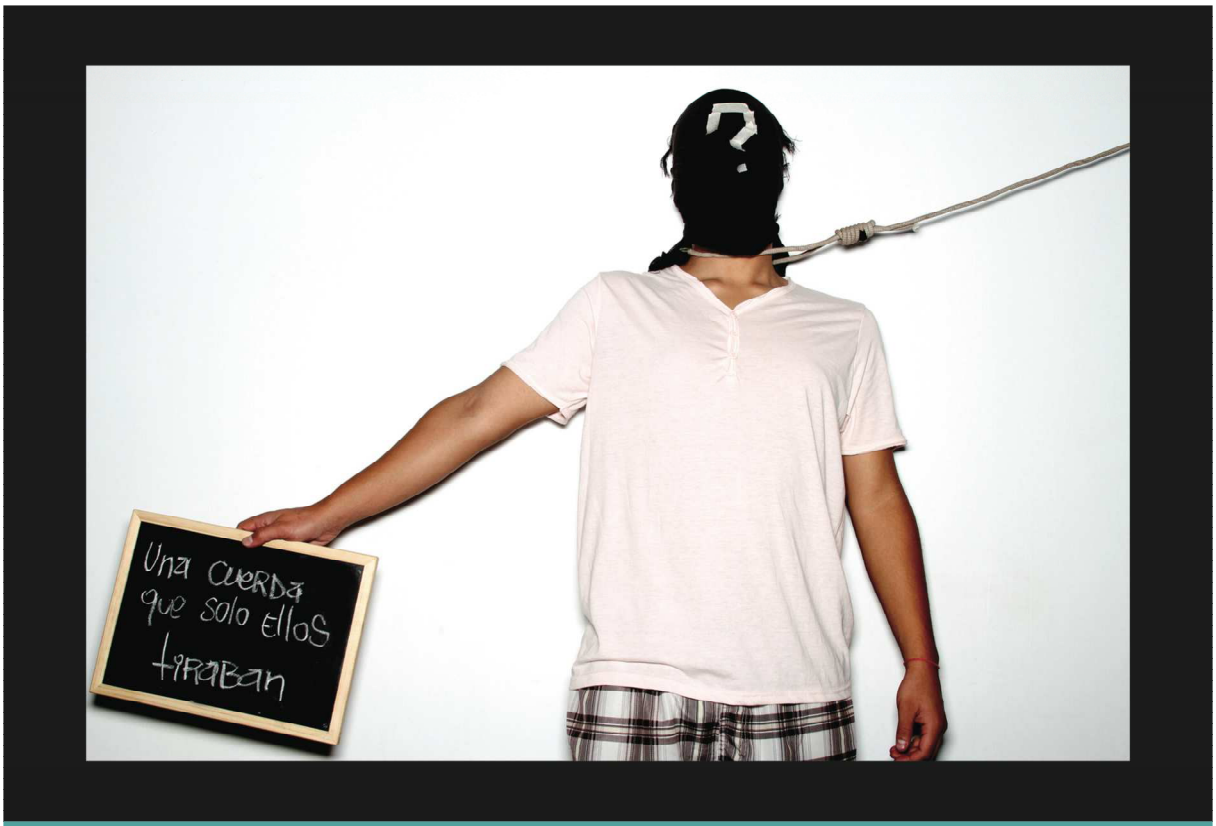
nuevos atributos, muchas veces impensados para el autor. Dice Deleuze (2010) que:

> El autor da un paso hacia sus personajes, pero los personajes dan un paso hacia el autor: doble devenir. La fabulación no es un mito impersonal, pero tampoco es una ficción personal: es una palabra en acto, un acto de palabra por el cual el personaje no cesa de cruzar la frontera que separaría su asunto privado de la política, y produce él mismo enunciados colectivos (p. 293).

La imagen de la viuda anónima tenía una vinculación con la exposición permanente. Hemos visto que en la sección *Demanda de verdad y justicia* se muestra el rol importante que jugaron las mujeres en la denuncia y en la lucha por conocer el paradero de los detenidos desaparecidos durante la dictadura. Muchas mujeres -principalmente de estratos medios y bajos- que habían perdido a su marido, a un hijo, a un padre, a un hermano o incluso a varias figuras masculinas dentro de su familia, se organizaron para realizar acciones públicas de denuncia.

En el museo el énfasis está puesto en este rol público de la mujer como sujeto activo de la resistencia. Sin embargo, las dos imágenes de Nayareth dan cuenta de un ámbito más privado. Vemos a la viuda en un reducto de intimidad, lejos de la solidaridad y la fuerza de la lucha colectiva. El personaje se complejiza y se desnuda ante la mirada fotográfica: lo vemos desde una perspectiva centrada en su vulnerabilidad. La viuda hacer emerger las marcas físicas y psicológicas que la dictadura dejó no sólo a nivel social, sino también individual. Marcas que algunas mujeres siguen llevando consigo.

Richard también quiso trabajar el retrato de un personaje anónimo. Sin embargo, su enfoque es muy diferente. El personaje lleva el rostro cubierto y un signo de interrogación en la cara. Este signo de interrogación sirve como metáfora para dar cuenta de la negación de la identidad de los prisioneros políticos. Los pocos cuerpos devueltos por el régimen militar han sido encontrados en fosas comunes o en sepulturas bajo lápidas sin nombre (NN: nomen necio). Pero este signo de interrogación también dota al personaje de un carácter universal: el personaje sin rostro y sin nombre podemos ser todos.



"El juego de tirar la cuerda"

Una metáfora de un juego infantil llevado a la opresión de un dictador que tenía todo el poder sobre el control de la cuerda.

Nuevamente nos encontramos aquí frente a una imagen-dual. La narrativa visual ha sido articulada de tal manera que propone una relación entre dos contrarios. Está por un lado este personaje anónimo -que encarna a todo el pueblo chileno bajo la dictadura- y en el fuera de campo están quienes detentaban el poder. El texto de la pizarra refuerza la oposición entre "ellos" y "nosotros" y la jerarquía de fuerzas es enfatizada por la diagonal que atraviesa la imagen. La idea de la cuerda parte de una referencia al juego de tirar la cuerda, pero se traduce aquí en metáfora del poder y del control total.

No vemos quiénes son los que tienen el poder, los que oprimen, el autor no nos revela su identidad, porque lo que importa es su poder reflejado por la cuerda tensada que llega desde fuera. Pero en realidad tampoco vemos la identidad de la víctima. La falta de rostros en la imagen refleja a una sociedad polarizada en bandos donde los que tenían el poder actuaban desde la clandestinidad. Las víctimas eran para ellos un enemigo, un número más, cuerpos sin rostro que pasarían -día a día- a engrosar las listas de los NN en mares, desiertos y fosas comunes.

> Richard: El problema es que en este caso la desigualdad era tan grande que ellos no más tiraban la cuerda. Y como nosotros no teníamos la fuerza, bueno, ese "nosotros", lo digo un poco barsa [descaradamente]... como la gente no tenía la fuerza para afirmarla, la cuerda estaba en su cuello, entonces al tirar ellos la cuerda, terminaban matando al pueblo.
>
> (conversación grupal, 23 de enero de 2013)

Se puede observar aquí nuevamente un proceso de puesta en escena alegórica donde el participante re-vive a través de metáforas, algunos aspectos de lo que significó para la ciudadanía el trauma de la dictadura. Esto se vincula con las ideas de Pollock (2013), quien explica que el arte -tanto desde la visión del que crea como del que mira la obra- permite que una experiencia traumática no-experimentada pueda volverse conocida para nosotros y no en forma de cura terapéutica "sino como un proceso cultural donde se llega -con retraso, de manera diferente y a través de un encuentro compartido- a un conocimiento que es afectivo más que solamente cognitivo" (pp. 6, 7).

La imagen-potencia de Richard analizada desde su contenido literal hace referencia a un ciudadano anónimo que está siendo ahorcado. Sin embargo, lo que la imagen está haciendo realmente es visibilizar una explicación para las violaciones a los derechos humanos acontecidas en dictadura. Las causas profundas de la violencia como origen del trauma seguirán siendo inasibles e irrepresentables, pero una imagen que condense sentidos es una tentativa de acercamiento a esta realidad desconocida y puede ofrecer ciertas respuestas. ¿Por qué pudo ocurrir lo que se presenta en el museo? La imagen-potencia nos dice que hubo un control total del poder por un sector de la sociedad que abusó, desde su jerarquía, de las herramientas de control y represión que disponía en desmedro de otro sector de la sociedad al cual se negó su identidad, su ciudadanía y sus derechos.

El museo presenta una visión de la dictadura basada en cierta noción del bien y del mal encarnada por determinados actores políticos y sociales. Desde una visión de las pedagogías transaccionales, quien aprende, tiene la facultad de cuestionar lo que es presentado como una realidad acabada por una institución. Wilson & Wilson (2009) señalan que los niños por lo general experimentan con las nociones del bien y el mal en sus creaciones. Los autores hacen su análisis a partir de la enseñanza del dibujo a niños, pero sus planteamientos pueden ser aplicados también al proceso expresivo a través fotografía vivido con los jóvenes en el museo. Ellos señalan que :

> La realidad normativa es la realidad del bien y el mal, de lo correcto y lo equivocado, de lo justo y lo injusto, una realidad de estándares, incluyendo reglas implícitas y explícitas a través de las cuales se comporta un individuo o una sociedad (p. 30).

Sin embargo, para ellos, los niños deben reinventar por su parte los estándares del bien y del mal, pese a que estos son entregados por lo general por el mundo de los adultos. A través de sus fotografías, Richard y Nayareth exploraron estas temáticas. La posibilidad de retratarse a así mismos encarnando diferentes personajes les permitió situarse dentro de cada rol. Para Wilson & Wilson (2009), el ejercicio de verse en diferentes papeles permite a quienes los interpretan "determinar simbólicamente cómo podrían ser y cómo deberían ser" (p. 30).

Con cada proyecto de investigación visual los participantes estaban ratificando las posibilidades de la imagen-potencia para expandir la manera de pensar visualmente la historia y los conflictos del pasado. Dice Dewey (2008) que las obras artísticas tienen esta capacidad de clarificar y concentrar los sentidos "contenidos en forma dispersa y débil en la materia de otras experiencias" (p. 95). Las nociones del mal y del bien en el museo habían sido articuladas desde una cierta lógica argumentativa. A través de documentos visuales, audiovisuales y escritos se contraponía a la visión oficial de la dictadura una mirada centrada en las víctimas. Las narrativas visuales de los participantes permitían abstraer conclusiones a partir de estas dos miradas, cuestionarlas, mover sus límites e indagar en ciertos aspectos que les llamaban la atención. Las imágenes-potencia de Richard y Nayareth plasmaban de manera crítica y creativa sus aproximaciones a la memoria a través de un trabajo en torno a la dualidad que desplazaba cualquier visión maniquea acerca del bien y el mal.

Mundos Paralelos se enmarca también dentro de la lógica de la imagen-dual que desarrollaron los jóvenes en el taller, pero es una narrativa que se aleja de una visión centrada en el drama del duelo. Aquí se indaga en una *performance* mucho más lúdica donde tiene cabida la ironía. Es fundamental ver el trabajo fotográfico de los jóvenes dentro de un proceso, donde las imágenes iban moldeando sus maneras de pensar y dar cuenta de la realidad. En una de las pausas Nayareth y Richard se acercaron a hablar conmigo para comentarme cómo estaban llevando a cabo el desarrollo de las ideas. En aquella ocasión tomé nota de las palabras de Richard en mi diario de campo:

> Hemos aprendido mucho más de lo que pensábamos...pensábamos que aprenderíamos sólo cosas técnicas de la fotografía pero esto nos ha aportado mucho más. Hemos aprendido a comunicar lo que pensamos, a utilizar metáforas…estuvimos pensando todo el finde en la foto que queríamos hacer. Por eso hoy llegamos temprano porque queríamos que saliera bien. La idea que queríamos representar era el mundo al revés en tiempos de dictadura. Por eso yo salgo maquillándome y ella afeitándose.
>
> (diario de campo, 22 de enero de 2013)



"Mundos paralelos"

Gente que vivía presa en sus propias casas. Hombres inocentes escapando. Un mundo al revés...

Para Deleuze (2011) cuando se crean personajes, estos "sólo pueden existir, y el autor sólo los puede crear, porque no perciben sino que han entrado en el paisaje y forman ellos mismos parte del compuesto de sensaciones" (p. 170). En las imágenes creadas, los personajes ampliaban y actualizaban las posibles visiones acerca del pasado y les otorgaban una cualidad de presente. Eran estos nuevos personajes de los autorretratos los que en gran medida expandían el compuesto de sensaciones y de ideas acerca de la memoria y del museo. Las narrativas de la institución contaban con una cierta estructura, un orden, una estética, una delimitación temporal. Las imágenes-potencia de los jóvenes, las historias y las metáforas encarnadas por los personajes de Richard y Nayareth, venían a quebrar, a dialogar, a interrogar y complementar de múltiples maneras los discursos existentes.

En el caso de esta investigación se trataba de introducirse en los discursos del museo y en las nociones hegemónicas acerca de la memoria y dialogar con ellas a través de las nuevas imágenes creadas por los jóvenes. Las imágenes-potencia de Richard y Nayareth eran una manera de incorporar otro tipo de conocimiento a los procesos pedagógicos que tenían lugar en el museo. Sus imágenes eran políticas en otros sentidos.

Por un lado expandían virtualmente los límites narrativos de la exposición al permitir imaginar otros mundos que colindaban con el espacio discursivo de la institución. Pero además, el conocimiento que producían no nacía desde una visión intelectualizada y discursiva acerca de la dictadura: el mismo proceso de construcción de las imágenes, desde una lógica colaborativa y experimental, provocaba una modificación en las formas en que el conocimiento es producido habitualmente en las pedagogías de la memoria. Para Didi-Huberman (2013):

> No se muestra, no se expone más que *disponiendo*: no las cosas mismas -ya que disponer las cosas es hacer con ellas un cuadro o un simple catálogo-, sino sus diferencias, sus choques mutuos, sus confrontaciones, sus conflictos (p. 77).

No se trataba de mostrar una verdad, sino de reconfigurar relaciones. Había en sus imágenes un montaje interno que daba cuenta de las tensiones, contradicciones, sutilezas, encuentros y confrontaciones que aparecen al referirnos a la memoria.

CAPÍTULO IX

De la imagen-afecto a la reformulación de conexiones biográficas



Figura 25: Tránsitos en el museo. De izquierda a derecha: Camila. Jeremías y María. Imagen de la investigación visual con los jóvenes.

Este capítulo se centra en los tránsitos vividos por María a través de sus imágenes-potencia. Al inicio del laboratorio-taller, María comentó al grupo que en su familia habían víctimas de la dictadura. Dos de sus tíos eran detenidos desaparecidos. Este hecho me hizo poner una atención particular en su proceso. Por un lado me interesaba lo que ella desde su historia personal podía aportar al grupo, pero a la vez sabía que se encontraba de alguna manera en una situación de vulnerabilidad en el museo. La cercanía con que las narrativas de la colección la tocaban, necesariamente la harían vivir la experiencia de estar y crear en este espacio con una mayor intensidad. A los adultos nos correspondía estar atentos para que su trabajo fuera provechoso y reparador.

En el caso de María, mi tendencia inicial era pensar que todo lo que haría estaría motivado por ser familiar de víctimas de la dictadura. Por un lado quería evitar estigmatizarla y pensaba que no era correcto hacer todas las lecturas desde este prisma que se volvía sumamente reduccionista. Pero luego me imaginaba que todas sus imágenes tenían que partir de alguna intención y motivación personal, de algún vínculo preexistente con el tema.

A lo largo de las sesiones, me daría cuenta que la mayoría de las conexiones que generaron sus imágenes realmente sólo fueron posibles en el marco del laboratorio y del proceso que este facilitaba. No daban cuenta de algo que existiera previamente. Me fui haciendo consciente de que las fotografías no eran necesariamente el fruto de una construcción premeditada o de actos de identificación. Lo azaroso, lo espontáneo, lo casual, lo afectivo, lo incompleto también existía en esas imágenes y era muchas veces a partir de estos elementos que María comenzaba su proceso creativo.

A través de los momentos de conversación grupal pude profundizar en la comprensión de sus imágenes-potencia y entender las diferentes fuerzas e intensidades que las atravesaban. A diferencia de lo que ocurrió con Camila y Mairon o con Nayareth y Richard -donde el carácter autoral de las fotografías se fue conformando en mayor o menor medida de forma colaborativa- en el caso de María, su obra fue más personal.

La razón que me llevó a escoger sus imágenes para articular este capítulo es que sus fotografías fueron las que más permiten profundizar en torno a dos de las preguntas de esta investigación: ¿Cómo se manifiestan los afectos en la imagen-potencia? ¿En qué medida la creación de imágenes provoca y reformula conexiones biográficas?

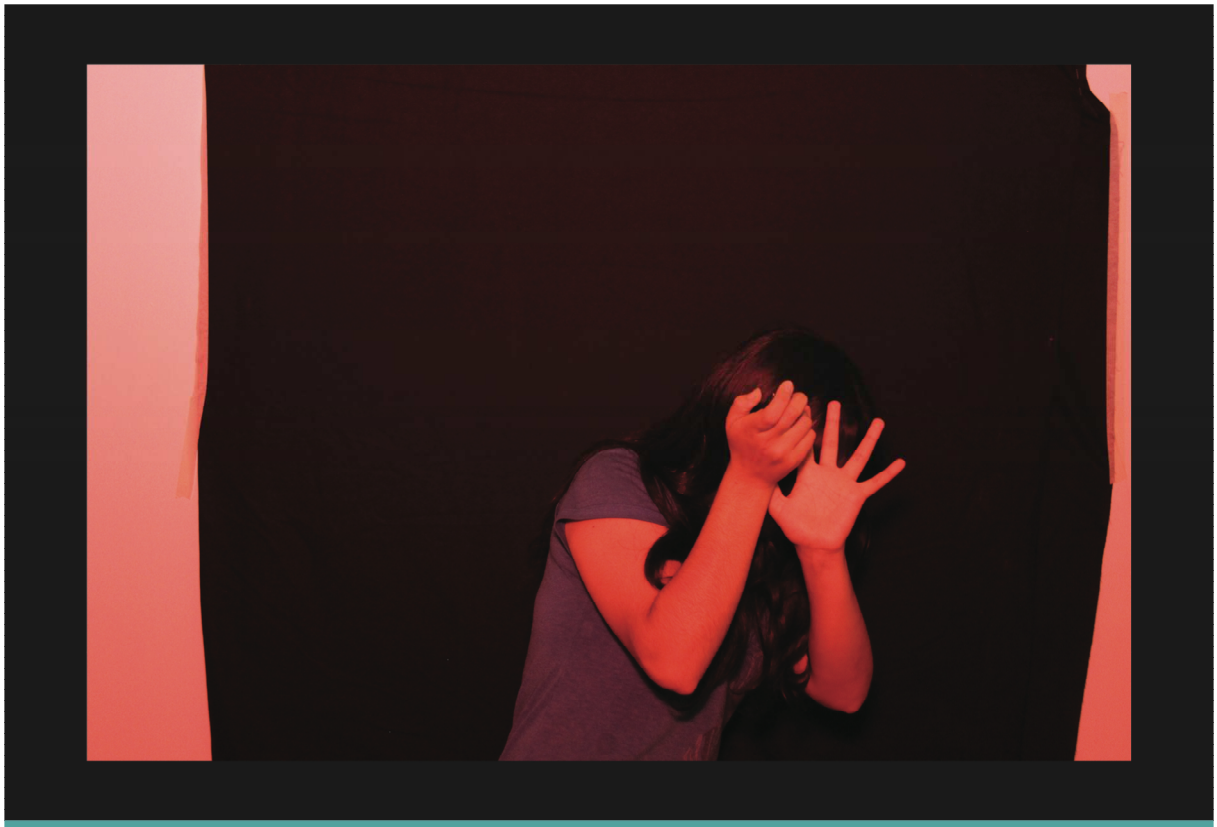
Se trata de dos preguntas que a primera vista podrían parecer contradictorias, puesto que los afectos son por esencia impersonales, mientras que las biografías están vinculadas con las subjetividades. Sin embargo, lo que quiero recalcar es que la emergencia de los afectos en las

imágenes puede activar un proceso de auto-indagación donde se transita de lo impersonal a lo personal, de la expresión corporal a la reflexión intelectual, de una reacción sorpresiva a la construcción consciente de conexiones.

Esta es al menos una manera de interpretar los tránsitos de María en el laboratorio-taller, de comprender los movimientos que activaron en ella las fotografías, las renovadas maneras de entenderse y entender su relación con los demás que fueron creadas por las imágenes. No se trata de describir esta trayectoria como un camino directo de A hacia B, de los afectos hacia lo biográfico. Es una ruta con ires y venires, donde ella se va construyendo y deconstruyendo a través de las narrativas visuales y donde lo fundamental no es A ni B, sino las líneas de fuga que se van trazando entre ambos puntos.

La siguiente es una de las imágenes que más me interpeló durante la investigación. Los participantes realizaron sus autorretratos en torno a la obra de Alfredo Jaar y antes de que escogieran una imagen y la comentaran en el visionado grupal, yo revisé las fotografías que habían hecho. Me detuve en esta imagen-potencia de María. Finalmente no fue la que ella escogió para compartir con el grupo pero es una fotografía que para mí tenía mucha fuerza. Aquel día yo hice mi propia selección de imágenes de cada uno y las comentamos junto con las fotografías que ellos habían escogido.

La persona retratada entra aquí en una relación directa con el espectador. Intenta alejarse de él y utiliza sus brazos y sus manos como barrera. La fotografía obliga al que mira a empatizar y a reaccionar de alguna manera ante esta persona en posición defensiva, poseída por el miedo. Pero en esta fotografía no aparece María defendiéndose de alguien, tampoco es un personaje el que vemos en la imagen. Lo que vemos es un cuerpo que transita de un estado experiencial a otro, un cuerpo al que le ha ocurrido algo, es reacción y expresión pura. Está poseído por el miedo. Dice Colman (2011) que "el afecto es una intensidad que produce una expresión dinámica en un cuerpo, ocasionando una alteración de su composición y de sus potenciales trayectorias" (p. 82).



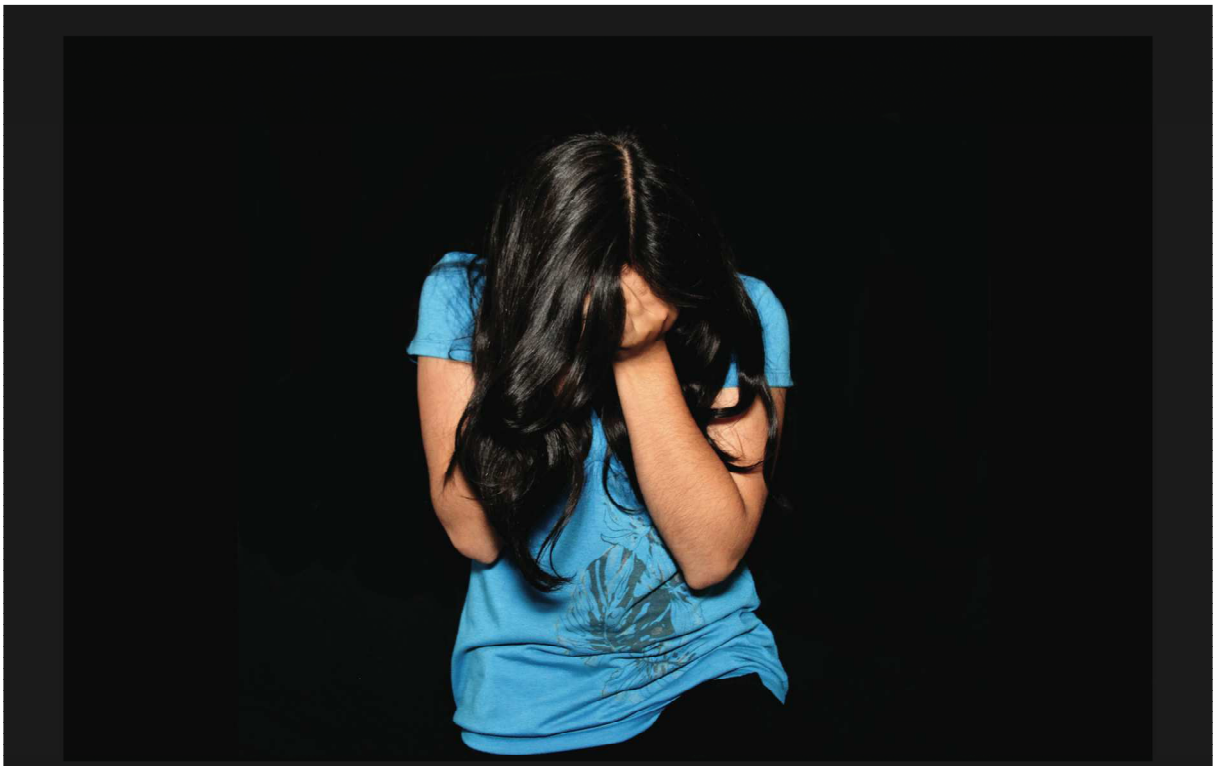
No sé qué decir...porque me sentía como presionada, un poco apretada y con vergüenza o timidez. (María)

Cuando Colebrook (2002) describe los afectos, señala que éstos existen independientemente de los sujetos y que las manifestaciones artísticas tienen la capacidad de crear estos afectos. Dice que por ejemplo "un poema puede crear el afecto del miedo sin un objeto temido, una razón o una persona que tiene miedo" (p. 3). Es lo que ocurre con la imagen de María: no da cuenta de una situación particular de miedo, sino que la fotografía en sí crea este afecto. Para Anderson (2010) "los afectos son entendidos como intensidades impersonales que no pertenecen a un sujeto ni a un objeto" (p. 161).

El afecto del miedo en la imagen no pertenecía a María ni emergía de los objetos con los que se había encontrado. Era producto de la intensidad de un encuentro. Para Ahmed (2010) el afecto "es lo que pega, o lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos" (p. 29). Esta fotografía finalmente se puede extraer de su contexto de producción y de su autora y el afecto del miedo sigue estando en ella. Dice Ahmed (2010) que el afecto es en muchas maneras sinónimo de fuerzas de encuentro y que "marca la pertenencia de un cuerpo a un mundo de encuentros o la pertenencia del mundo a un cuerpo de encuentros" (p. 2). Un cuerpo tiene una capacidad potencial

de ser afectado y de afectar -y al ser parte de un encuentro- sus afecciones (el ser afectado) pueden dar paso hacia la acción (capacidad de afectar) (Gregg & Seigworth, 2010).

Para Ahmed (2010) cuando somos movidos por las cosas, hacemos cosas. El cuerpo de María ha sido movido hacia una acción, ha sido afectado y tiene la capacidad de afectar. Al ver la imagen-potencia, no sabemos quién tiene miedo, ni por qué. No conocemos el sujeto ni el objeto del miedo. Pero el afecto está ahí presente en la intensidad y la temperatura del color rojo, en la contorsión del cuerpo, en el rostro cubierto y en la fuerza de una mano abierta. Una mano que es el *punctum* (Barthes, 2011) de la imagen, una mano que emerge como única arma defensiva ante un atacante virtual. La mano es "pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad" (p. 47), las características del punctum según el autor. Es algo que surge del azar, un detalle que llena la fotografía, que emerge de la escena como una flecha y se clava en el espectador. El punctum es una punzada que en este caso transmite el afecto del cuerpo afectado al cuerpo del espectador.



"Miedo "

Mis miedos frente a la cámara forman parte de una cultura de miedo que se ha hecho carne en nuestra historia.

Esta es la fotografía acerca de la obra de Jaar que María escogió compartir con el grupo en el visionado. Es una imagen-potencia que entra en diálogo con la anterior. También es una fotografía basada en la expresión corporal, en el paso de un estado a otro. Al igual que la imagen-potencia de la mano, se trata una fotografía que puede ser vista en relación a la obra de Jaar, pero que también mantiene su autonomía en cuanto imagen. No hay ningún índice directo en la fotografía que la vincule con la instalación de Jaar, ni tampoco algún texto que la relacione con la obra.

Una de las preguntas que guía esta investigación se refiere a la capacidad de la imagen-potencia para crear un conocimiento dilemático sobre el pasado y una transformación del trauma. Las dos fotografías de María comienzan con una experiencia en el museo, pero no dan cuenta de lo que allí ha sucedido. Son imágenes incompletas, que interpelan al espectador, pero que no le explican nada. Están basadas en un gesto espontáneo, en una reacción frente a la cámara. Para Núñez (2012) en el autorretrato el trabajo más importante "se produce en el momento en que el sujeto está menos consciente del acto de tomar la fotografía, porque está más inmerso en su vida interior" (p. 57). El conocimiento que crean estas imágenes es dilemático porque si bien afectan al espectador, no le ofrecen respuestas. Lo sitúan en un estado que tiene que ver con el trauma, con el sufrimiento, con el miedo, pero no se refieren al trauma histórico en sí mismo. Son imágenes que muestran, pero que también esconden y en ello radica su complejidad. Hay un cuerpo que emerge ante el espectador para expresar algo, pero este cuerpo carece de rostro.

Que los afectos sean impersonales no significa que éstos den cuenta de generalidades. Para Deleuze (1993) la potencia de un impersonal es una singularidad en el más alto grado. Se refiere concretamente al caso de la literatura que para él comienza cuando nace en nosotros una tercera persona que nos despoja de poder decir *yo*. En el caso de María, las fotografías permitieron la expresión de un afecto impersonal, el afecto del miedo, que surgió del acto fotográfico mismo. No vemos en la narrativa visual a la autora diciendo: "Yo siento, esto, yo siento aquello". La imagen-potencia simplemente surge, como algo externo, manteniendo su independencia expresiva. Luego la autora se confrontaría a estas imágenes, a este *yo* que aparece visible, que le ofrece una imagen posible de sí misma y que dialoga con ella. Desde la impersonalidad del gesto puede entender cosas acerca de su singularidad que no pensó descubrir en una imagen. Cuando presentó la imagen ante el grupo, este autorretrato carecía aún de título. María no nos comentó acerca del sentido que para ella tuvo hacer esta imagen, ni tampoco sobre su experiencia en la obra de Jaar, que era el supuesto tema de la fotografía. Simplemente relató sus impresiones ante la situación del autorretrato.

> María: No sé qué decir...porque me sentía como presionada, un poco apretada y con vergüenza o timidez...

Investigadora: ¿Encontraste difícil el momento del autorretrato en sí? ¿Fue como agresivo?

María: Exacto.

(conversación grupal, 18 de enero de 2013)

Ambas imágenes luego fueron interpretadas por ella en relación a las demás fotografías que iría haciendo en el laboratorio-taller. ¿Qué estaban haciendo las imágenes con María? Le permitían hacer conexiones y verse desde otros ángulos, desde otras perspectivas. Las imágenes eran un agente de cambio, una provocación visual, desde la cual podía entender cosas acerca de ella misma. Es por ello que luego titularía la fotografía como *Miedo*, un miedo que no es con respecto a la obra de Jaar, sino un miedo más profundo, un miedo existencial vinculado a una experiencia cultural: *Mis miedos frente a la cámara forman parte de una cultura de miedo que se ha hecho carne en nuestra historia.*

Especialmente en los primeros autorretratos, los jóvenes se sorprendían ante lo que descubrían en las fotografías. Luego con la experiencia que fueron adquiriendo, las imágenes fueron siendo cada vez más construidas. Lo que me interesó de estas primeras sesiones -y en especial del caso de María- fue la emergencia de lo inconsciente, de los afectos, de pulsiones desconocidas y a la vez universales, desde las cuales comenzó a crear conexiones entre su historia personal, la memoria y el museo.

Braidotti (2000) señala que el sujeto nómade es "una entidad posmetafísica, intensiva, múltiple, que se desenvuelve en una red de interconexiones" (p. 78). Se conforma en un sitio de conexiones múltiples y a la vez se construye a partir de estas interconexiones. El cuerpo o la corporización del sujeto no se reducen a categorías biológicas o sociológicas, sino que se constituyen en un "punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico" (p. 29). A través de María pude ver cómo en la investigación, la fotografía -y en particular las narrativas visuales que incluían autorretratos- favorecían la creación de un punto de superposición visual. Un punto donde las interconexiones de las subjetividades en tránsito en el museo se volvían sensibles. La imagen hacía entonces que hubiera una superficie concreta donde se superponía lo físico, lo biológico y lo sociológico para ampliar los conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los temas del pasado que estábamos abordando.



"Cuerpo y resistencia"

Las torturas son expresiones de muerte, expresiones de la soberbia de unos pocos, pero este proceso -que es más que un acontecimiento- también expresa el amor a la vida, hacia uno y hacia la de otros…la resistencia no es más que una demostración de aquello.

En el proyecto *Mi fotografía en el museo* apareció una imagen que tiene la capacidad de demostrarnos en qué medida la fotografía -en cuanto acto y contrato civil (Azoulay, 2008)- puede crear realidades y momentos reflexivos. María estaba recorriendo el museo y no sabía aún dónde poner su fotografía familiar. En esta imagen aparecía su madre y su hermano. Cuando llegó al sector de la "parrilla" o cama de tortura, se detuvo. Algo le ocurría allí y quería retratarlo. De pronto la fotografía que llevaba en la mano se cayó al suelo y quedó atrapada bajo el enrejado de la cama. María sacó su cámara y fotografió la escena. Luego construyó una narrativa visual a partir de esta nueva fotografía, pero no para centrarse en la tortura, sino en la resistencia.

A partir de una situación que había partido del azar, María realizó una imagen-potencia que reformulaba sus conexiones biográficas con el museo. Los detenidos desaparecidos de su familia pudieron haber sufrido torturas bajo la dictadura. Y ahora la fotografía de sus familiares más cercanos caía bajo la "parrilla". Pero esta nueva fotografía no necesariamente tenía que hablar de

una familia atrapada por el sufrimiento. Esta imagen fue entendida por ella como un mensaje de resistencia y como un legado de vida para las nuevas generaciones, como la suya.

> María: Esa es la cama que está en el museo y quise interpretar la tortura que tuvo la gente y lo que representa la muerte. Pero mi punto de vista era más la resistencia que se tuvo, la resistencia a no hablar porque los torturaban para hablar sobre otros y así también atraparlos a ellos. Entonces la resistencia es eso que produce vida. La idea era esa, mostrar la resistencia y la posibilidad de dar vida, tal vez no a uno mismo, sino a otras personas y a otras generaciones.
>
> (conversación grupal, 17 de enero de 2013)

La narrativa visual que María elabora a partir de la cama de tortura demuestra cómo el vacío destructivo del trauma puede ser transformado en lo que Pollock (2013) denominaría un *post-afecto* o una *post-imagen*:

> Cuando la actividad estética o literaria crea sus formas, éstas no son la repetición de lo que ya existe como memoria o como un evento conocido para el sujeto o para la cultura. Son la ocasión para un encuentro potencialmente transformador marcado por la potencia de lo estético para tocar, identificarse y formular el trauma como rastro, como trazo (p. 7).

La imagen-potencia de María cita uno de los símbolos del horror del museo, pero lo engloba de un mensaje de esperanza. El encuentro con las huellas del trauma que posibilita esta post-imagen es un encuentro transformador. La "parrilla" deja de ser un vestigio de la violencia política que sólo puede afectarnos desde la pena o la consternación. La narrativa visual desplaza el interés de la "parrilla" en cuanto objeto de poder -y en cuanto herramienta de degradación y vejación física y moral- hacia las víctimas, entendidas como sujetos con agencia. La víctima no sólo padece, sino que resiste y al resistir está dando vida. Esta narrativa visual reformula las conexiones biográficas de María con el museo. La madre de María y su hermano se transforman aquí en sobrevivientes. Sus tíos detenidos desaparecidos no han dejado un legado de muerte, sino una posibilidad de vida a las nuevas generaciones. *Cuerpo y resistencia* no da cuenta de un cuerpo que desaparece, sino de un cuerpo que a través del relato se vuelve presente y que hereda su fuerza y valentía a los descendientes del mañana.



La [fotografía] de la derecha es en la estación Los Héroes el 1 de mayo de 1982 y se ve a los militares controlando a toda la gente que había en la manifestación, reprimiendo. Y la otra de es un grupo de personas que están protestando. Son personas que estaban demostrando su malestar ante lo que estaba sucediendo (...) Estaba en mi casa y me acordé que teníamos que traer algo. Empecé a buscar y encontré esas imágenes. Había más ediciones de ese pasquín pero fue el más antiguo que encontré, por eso lo traje. (María)

Aquí vemos un autorretrato que pone en relación a María con ciertos objetos del pasado encontrados en su casa. La narrativa visual da cuenta de que la memoria no es solamente patrimonio de los museos, sino que puede ser parte de nuestras vidas privadas. A través de esta imagen, los vínculos de María con el museo y con el pasado se amplían y se actualizan. Lo que hace esta fotografía es propio de la imagen-potencia y de su capacidad para resignificar datos y documentos, de volver a dirigir la mirada hacia una imagen documental olvidada para otorgarle nuevos sentidos.

Las imágenes del laboratorio-taller tenían como uno de sus objetivos el ir generando un pensamiento rizomático, abierto a múltiples conexiones. A través de la puesta relación de imágenes pasadas, imágenes nuevas, afectos, ideas, sujetos, conceptos, cuerpos, biografías, las imágenes-potencia irían creando un nuevo territorio. Un territorio que estaba vinculado al territotio del museo, pero que tenía la facultad de ampliarlo, de extenderlo, de actualizarlo. Para Larrauri (2000) "La cultura rizomática multiplica las relaciones colaterales, crece y se amplía hasta donde llega su propia

fuerza; su territorio no conoce las vallas porque se delimita por la potencia con la que es capaz en cada momento de ocupar el espacio" (p. 58).

María llevó al taller dos fotografías de protestas de los años 80 y una edición de *El Rodriguista*, un pasquín editado por el grupo guerrillero Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) que organizó el fallido atentado a Pinochet en 1986. En la sección del museo dedicada a la prensa clandestina de resistencia hay varias ediciones de este pasquín. Al igual que la publicación, las fotografías que ella había traído también podrían ser parte de la museografía y entraban en diálogo con las fotografías de protesta en blanco y negro del museo. Los objetos y las imágenes aportados por ella estaban ampliando los límites de lo visible en el museo y sobre todo, acercaban las temáticas al grupo.

Reguillo (2006) plantea que en nuestros tiempos, por la manera en que circula la información en los medios de comunicación y en los productos del *entertainment*, tendemos a ver la catástrofe, la crisis y el malestar como asuntos lejanos que apenas tienen efectos en la vida cotidiana de las personas: "Son acontecimientos fácilmente sometibles tanto a los rangos discursivos de la ficción o al relato desimplicado que, aunque preocupado, narra aquello que sigue siendo lejano" (p. 63). El museo ya es un gran paso al acercamiento del conocimiento difícil de la dictatura a la ciudadanía, pero el trabajo pedagógico que desarrollamos en el laboratorio-taller y las aportaciones de María, nos permitían a todos vivir las temáticas relativas al trauma histórico desde una mayor cercanía. Cuando conversábamos acerca de sus imágenes, yo intentaba que ella nos contara más acerca de su proceso creativo y del origen de los recursos que estaba utilizando.

Para Deleuze (2011) "el arte toma un trozo de caos en un marco, para formar un caos compuesto que se vuelve sensible" (p. 203). Las imágenes-potencia tenían la facultad de enmarcar aspectos de la realidad que eran importantes para los jóvenes y volverlos sensibles. En el caso de María, ella conocía parte de los hechos sucedidos en su familia, pero a través de la realización de fotografías comenzó a explorar estas temáticas, a plasmarlas en un soporte visible y a compartirlas con el grupo.

Según Larrauri (2000) convertirse en nómade tiene que ver con poner en movimiento el propio territorio, con borrar y experimentar, con desterritorializarse, pero esto no implica exiliarse o abandonar el territorio, sino generar tránsitos a partir de él. En el caso de María no se trataba de pensar que su historia y su biografía eran algo que la ataban, sino todo lo contrario, entenderlas como un punto de partida para acercarse a la realidad, para generar puntos de fuga, para experimentar y conocer, para sorprenderse y extrañarse con lo que iba encontrando en el camino. Para aprender de las imágenes que emergían en este proceso y que de alguna manera modelaban y

reinventaban sus relaciones intergeneracionales. Señala Braidotti (2005) que el conocimiento feminista:

> Es un proceso interactivo que hace aflorar aspectos de nuestra existencia, especialmente de nuestra propia implicación con el poder, que no habíamos percibido anteriormente. En lenguaje deleuziano, nos "desterritorializa", es decir, nos extraña de lo familiar, de lo íntimo y de lo conocido para bañarlo de una luz exterior (p. 27).

Los tránsitos y movimientos de María a lo largo del taller la ayudaban a deconstruir y construir su subjetividad nómade. Desde lo conocido iba con curiosidad hacia lo desconocido. Lo importante de sus narrativas visuales es que se transformaban en un territorio sensible donde eclosionaban acontecimientos históricos, narrativas familiares, afectos desconocidos y pensamientos críticos, que tenían que ver con ella, pero que en realidad daban cuenta de aspectos sociales más amplios.

La siguiente imagen-potencia es una fotografía que fue creada a partir del proyecto de fotografías de objetos. Hemos visto que aquí se trataba de que los jóvenes se pensaran como eventuales curadores de la exposición permanente y pusieran atención no sólo en lo que encontraban en este espacio, sino sobre todo en lo que faltaba, en lo ausente, en temas problemáticos o tabú, en lo que no se había profundizado.

María llevó un libro de su biblioteca familiar: *Hambre + Dignidad = Ollas comunes* de la psicóloga y antropóloga Clarissa Hardy. Este libro, que había sido publicado en 1986, da cuenta de los resultados de una investigación en que se retrata la organización vecinal durante la dictadura para paliar el hambre a través de las ollas comunes en los barrios de escasos recursos. La imagen-potencia del libro permitía al grupo ampliar los contenidos de la exposición, poniendo el énfasis en la solidaridad y en la resistencia a nivel de la organización social.



Yo quise representar otra cara de la moneda, por así decirlo. En el sentido de que [en el museo] vi mucho lo que es tortura, represión, y no se veía tanto la solidaridad que había a partir de eso. (María)

A través de esta imagen no sólo pudimos conversar acerca de la organización social en las poblaciones, sino que María también compartió con nosotros la historia de este libro en cuanto objeto de memoria. Quería destacar que para ella la represión no pasaba sólo por una cosa de violencia física, sino también por un control del conocimiento y de la inteligencia.

> María: La represión del conocimiento, la quema de libros, hacían que la gente sólo viviera lo que ellos [los militares] creían que era el modo más ideal y no de diferentes formas como la gente antes lo hacía.
>
> (conversación grupal, 21 de enero de 2013)

En su familia habían vivido la censura intelectual del régimen. Parte de la biblioteca familiar debió ser enterrada en el patio de su abuelo para mantener a salvo a la familia y a los libros del control de los militares. Muchos años más tarde estos libros, entre los que estaba *Hambre + Dignidad = Ollas comunes* fueron desenterrados y volvieron a las bibliotecas. Es así como María recupera un objeto personal que ha vivido la historia y lo lleva hacia el museo. Un libro enterrado, una imagen

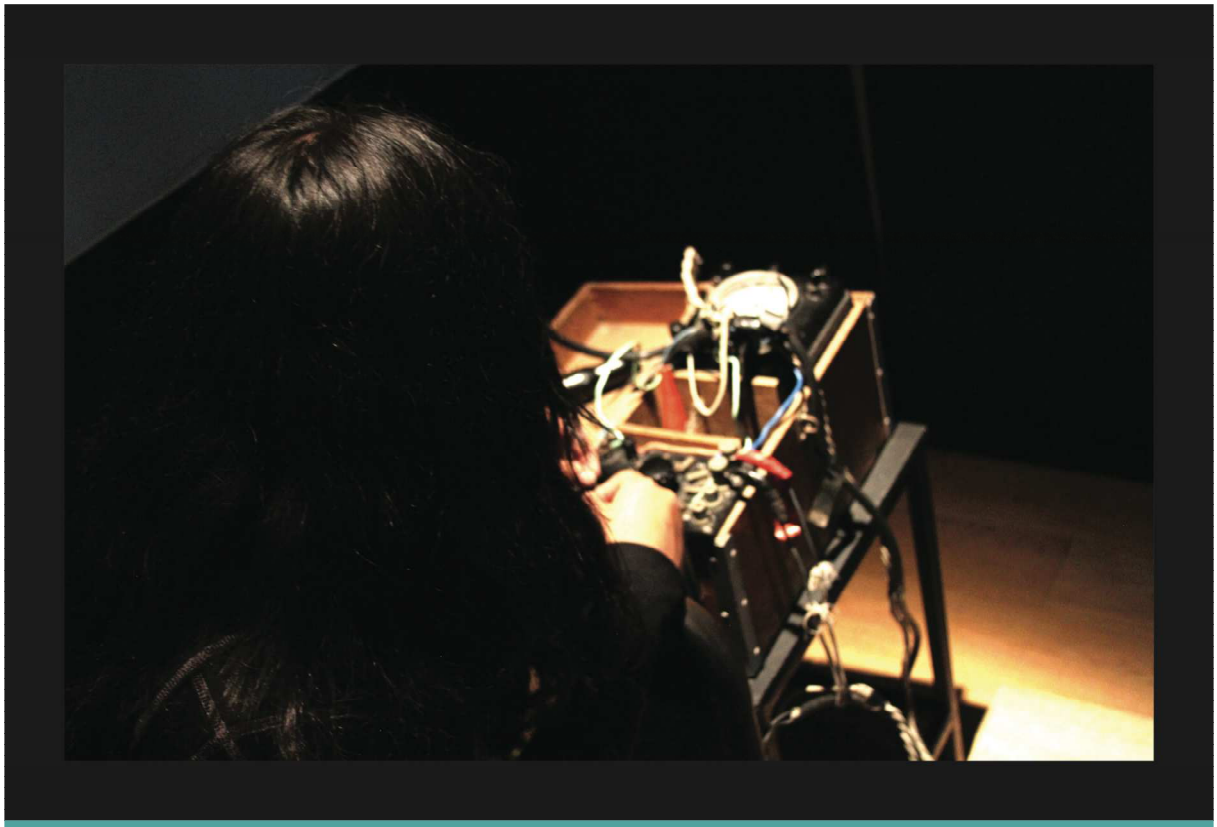
prohibida, son visibilizados a través de esta imagen-potencia. María recupera a partir de ella una parte de su historia familiar y la socializa ante los demás participantes.

A través de esta imagen estábamos aprendiendo de la historia a partir del aporte material e intelectual hecho por una de las participantes. Se cumplía aquí uno de los objetivos de las pedagogías transaccionales (Wilson, 2005) en que no es el profesor el encargado de aportar los contenidos a los estudiantes. Se trata más bien de un intercambio de saberes donde el que aprende y el que enseña interactúan de manera dialógica en base a un intercambio de saberes. Las dos narrativas de María llevaron a nuestro encuentro en el museo imágenes documentales olvidadas, huellas privadas de la violencia política que forman parte de un relato social más amplio. Estas imágenes recobraron así su calidad de testigos de la historia, de objetos de memoria, al emerger en un espacio social, creativo y pedagógico basado en la colaboración intergeneracional para la comprensión y la transformación del trauma.

Richard (2001) ha señalado la dificultad para hacer emerger espacios significativos del recuerdo en un clima post-dictatorial dominado por discursos mediáticos hegemónicos sobre el pasado. Y aunque este ambiente ha cambiado desde los años 90 hasta el presente, es necesario seguir alerta ante lo que es y ha sido dejado de lado por los discursos del poder y los espacios oficiales del recuerdo. Las imágenes-potencia como las de María, que recuperan imágenes documentales olvidadas, permiten "mirar por debajo y entremedio de las codificaciones principales, recorrer lateralidades y sinuosidades de sentido" (p. 12). Según la autora, este tipo de miradas:

> Sirve para que lo dejado de lado por los relatos de autoridad y su narraciones hegemónicas (lo rebajado, lo devaluado, lo subrepresentado por ellas) tenga la oportunidad de sacar a relucir fragmentos sueltos y dispares de experiencias en tránsito: fragmentos que carecen de una traducción formal en la lengua comunicativa que domina la sociología del presente, y que permanecerán a la deriva si ciertas operaciones de lectura no se decidieran a incorporar lo difuso y lo precario a sus trayectos de pensamiento (p. 12).

La imagen que analizaré a continuación nos devuelve hacia la exposición permanente y da cuenta del recorrido de María por el museo. Se centra en uno de los elementos que surgieron ante su mirada. A partir de un momento específico de la colección, ella elabora una narrativa visual que permite actualizar las relaciones entre presente y pasado en el museo. Ya hemos visto que María tenía una mirada crítica ante la prevalencia de la tortura y la represión en la institución. Por lo tanto retoma este tema, pero desde una visión nueva, desde una visión de presente.



"Mi vecino, ¿un torturador?"

Un instrumento de muerte. El torturador sin rostro conocido deambula hoy junto a nosotros, gracias al amparo de la impunidad.

A partir de una narrativa en que María se pone en escena para interpretar a un torturador, abandonamos el territorio de lo privado y lo biográfico para indagar en problemáticas más extensas que aquejan al Chile de hoy. ¿Qué es lo que hace esta imagen puesta en relación con este texto? De partida ofrece una respuesta para las dos principales preguntas de esta investigación:

- ¿En qué medida la creación de imágenes-potencia por parte de los participantes favorece la emergencia de un conocimiento dilemático sobre el pasado y una transformación del trauma?

- ¿Qué tipo de narrativas visuales permiten reactivar con un grupo de jóvenes de la postmemoria la instalación expositiva del Museo de la Memoria expandiendo los límites narrativos de ésta?

La imagen-potencia de María es una fotografía que expande los límites narrativos de la exposición. La imagen no actúa aquí como prueba de los crímenes. El foco no se centra en la máquina de tortura en cuanto objeto utilizado para aplicar electricidad. Esto es algo conocido que ha sido ratificado por el museo al incluir la "parrilla" y la máquina en su colección permanente. Lo que hace la narrativa visual, en su diálogo entre texto e imagen, es expandir los límites de la exposición a través de una actualización de las relaciones entre presente y pasado: se cuestiona qué es lo que sucede hoy con los que perpetraron aquellos crímenes, con los que utilizaron estas máquinas del terror.

El museo se focaliza en quienes padecieron la tortura, en quienes fueron desaparecidos, en quienes murieron. ¿Pero qué pasa con los responsables? ¿Con los mandos medios y los peones de la dictadura? ¿Dónde están los victimarios? ¿Cuál es su rol en el Chile de hoy? ¿Qué ha hecho la justicia? Es así como partiendo de uno de los objetos emblemáticos de la exposición del museo los sentidos se amplían hacia algo que no se muestra y que nos atañe como sociedad en el presente. La falta de justicia es algo que la concierne a ella directamente, es una deuda de la democracia con su familia, pero es también una problemática inconclusa que involucra al museo, al gobierno, a la justicia y a la ciudadanía en su conjunto. La imagen-potencia se convierte aquí en un acto reivindicativo.

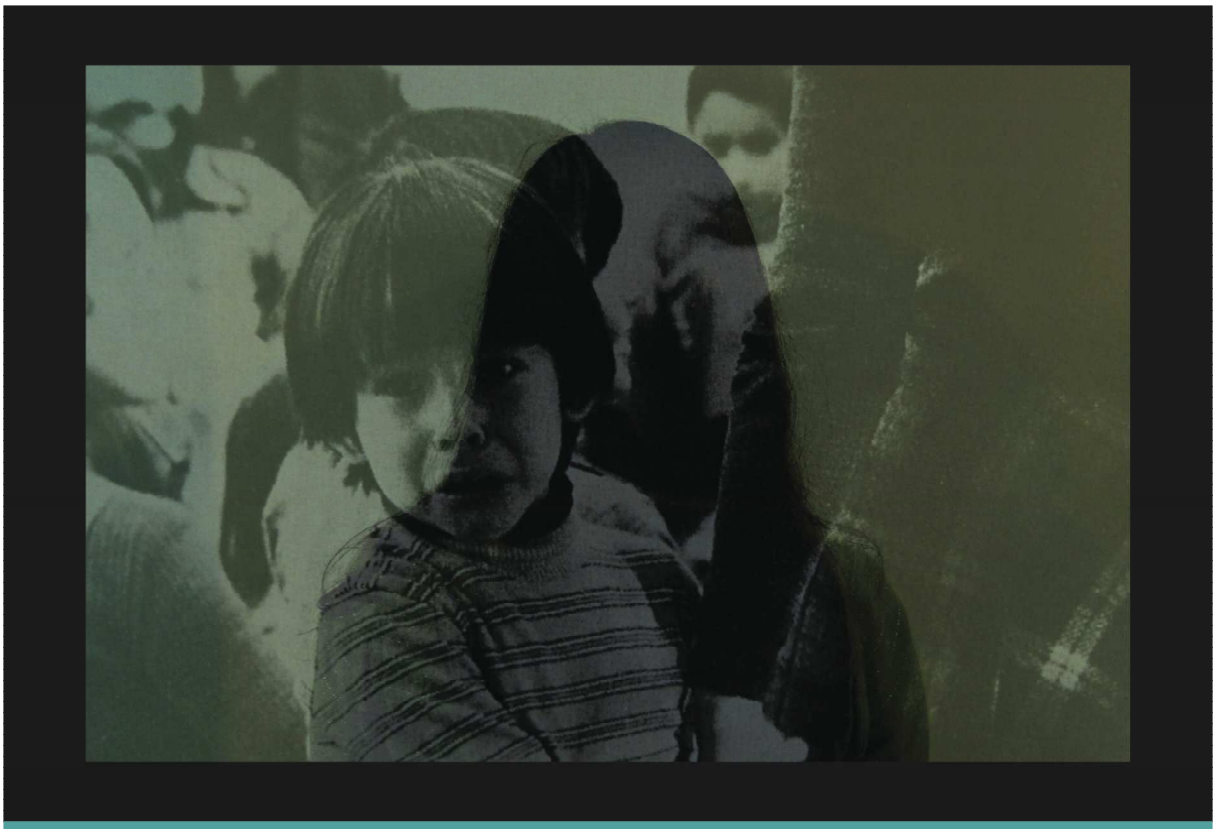
La narrativa visual crea un conocimiento que es dilemático. No ofrece una certeza ni una argumentación histórica. Más bien plantea un dilema, abre una pregunta: ¿Puede mi vecino ser un torturador? Y no es una pregunta cualquiera porque la respuesta es una respuesta incómoda para un sector de la población. Hay quienes protegen a estos torturadores sin rostro o que al menos prefieren no verlos. La respuesta de María, que da cuenta de un posicionamiento político y ético, es clara, es una alerta que invita a la reflexión y a la acción: *El torturador sin rostro conocido deambula hoy junto a nosotros, gracias al amparo de la impunidad*. Una impunidad de la cual los sucesivos gobiernos post-dictatoriales han sido cómplices, una impunidad que no es debatida en el museo.

Larrauri (2000) hace una invitación a que no echemos raíces en nuestra identidad y ¿cómo se logra aquello? El sujeto debe borrarse y experimentar. Ya hemos visto cómo la fotografía -y en especial el autorretrato- permiten una amplia gama de experimentación. El sujeto, que es a la vez actor y autor de la imagen, se descubre y se reinventa a sí mismo en cada fotografía. María se sorprende de su reacción ante la cámara, luego busca diferentes maneras de expresar, se interpreta a sí misma y a otros personajes en un gesto continuo de acercamiento, distanciamiento y posicionamiento con respecto al museo.

En la fotografía se pone en escena para actuar a un torturador. A través de la performance pasa simbólicamente del lado de las víctimas al de los victimarios. Y a través de sus manos dota de una cualidad de presente al aparato de tortura. En la imagen-potencia el objeto cobra vida nuevamente, deja de ser un vestigio, un medio de prueba. La imagen, que tiene un carácter cinematográfico al construirse como una posible escena, aborda un tema tabú: el momento de la tortura y la imagen del torturador. Un torturador que sigue sin rostro, que es escurridizo, pero que, sin embargo, estuvo y está dotado de un cuerpo, un torturador que se vuelve real y tangible a través de esta imagen-potencia. Es en definitiva una imagen dilemática que vuelve sensible algo que no se ha querido ver.

Hay un autorretrato de María que ella no quiso comentar demasiado. Al parecer no estaba satisfecha con el resultado logrado. Se trata de una de las imágenes-potencia más emblemáticas del laboratorio-taller. Es una fotografía que está en la línea de las imágenes de la artista judeo-norteamericana Lorie Novak, una de las referentes de la investigación. En el Capítulo V abordé la obra de Novak, quien trabaja con la superposición de imágenes para crear a través de las múltiples capas un efecto evocativo, donde los seres del pasado vuelven como fantasmas a habitar el presente de la imagen. Algunas de sus obras fueron visionadas por los jóvenes en las sesiones introductorias del laboratorio-taller.

En *Past Lives (for the children of Izieu)* (1987) mezcla tres fotografías: una de la artista cuando pequeña con su madre, una de los niños deportados de Izieu y una de una espía soviética asesinada por Estados Unidos en 1953. En la imagen-potencia de María son dos las fotografías que entran en diálogo: una imagen de ella de espaldas donde apenas distinguimos su silueta y una fotografía del museo donde vemos el dolor de un niño quien camina de la mano de su madre durante una protesta en dictadura. Tanto en la imagen de Novak como en la de María, los personajes se confunden y los actores del pasado regresan como huellas indiciales de la tragedia, como seres que no han querido desaparecer del todo. Nos permiten ver a la memoria como una interacción de capas, como revestimientos de realidad y virtualidad que se entremezclan, sin que podamos distinguir claramente sus límites.



La idea era estar yo de espaldas como si me estuviera alejando del niño por su expresión de tristeza. Quería hablar de la tristeza que vivían los niños ante lo que estaba sucediendo a su alrededor. (María)

En este sentido son imágenes que caben dentro de la categoría de las imágenes-cristal, donde las temporalidades -y las imágenes en cuestión- se vuelven difusas. Ya vimos que para Deleuze (2010) en este tipo de imágenes el pasado y el presente se vuelven ambiguos, pues son prácticamente indiscernibles, se funden y no se sabe cuál es uno y cuál es otro.

Esta es una de las fotografías que más permitió explorar las posibilidades que ofrece la imagen-potencia en cuanto al tratamiento dilemático del tiempo y a su capacidad de crear sentidos desde una lógica no-representacional. Es una imagen que interrelaciona dos capas temporales y que no comunica por lo que muestra, sino por lo que no es tan evidente, por sus fracturas, por su indiscernibilidad, por su cualidad de incompleta.

El objetivo del proyecto del *Autorretrato III* era hacer imágenes en torno a algún personaje del museo que llamara la atención de los participantes o con el cual se identificaran. María escogió la fotografía del niño y al superponer esta imagen con su propia silueta a través del montaje, su relación con este infante anónimo se volvía mucho más directa. Sin embargo, el sentido no es explícito. Al ver la imagen sin su explicación, no sabemos si se aleja o si se acerca a él, si lo está

mirando o si le da la espalda, no podemos conocer lo que tienen que decirse el uno al otro. Pero en todo caso, en este entrelazamiento, en esta fusión, podemos ver que hay algo de él en ella y de ella en él.

La imagen le permite a María conectarse con un posible pasado, tal vez con algún dolor de su propia infancia, con algún trauma relacionado con la dictadura. En todo caso la imagen sugiere que estamos habitados por los cuerpos y las historias de otros tiempos. Que los personajes tienen la posibilidad y la necesidad de mirarse, para entenderse y transformarse. Que todo presente se vuelca de alguna manera al pasado y todo pasado tiene una proyección en el futuro. Tal como señala Deleuze (2010) "el presente es la imagen actual, y su pasado contemporáneo es la imagen virtual, la imagen en espejo" (p. 111).

Las imágenes-cristal tienen la facultad de actuar como espejos. Hay un personaje que se mira en el otro y viceversa, y este espejo les otorga una nueva imagen de sí mismos. Se crean así nuevas conexiones afectivas. Los personajes se completan pero siempre desde un posicionamiento que es dilemático, que no ofrece resultados absolutos. De alguna manera los sentidos de la exposición se expanden, una imagen documental se activa al ser puesta en relación con otra imagen y a la vez las imágenes se enrarecen a través de un efecto fantasmagórico. Pero en todo caso actualizan los vínculos, en este caso de María con los personajes de la exposición y con su propia historia.

CAPÍTULO X

Las imágenes-objeto: Crear y subrayar las ausencias



Figura 26: Flor de loto en explanada de acceso al museo. Imagen de la investigación visual con los jóvenes.

El día anterior a que los chicos trajeran las cosas para fotografiar de sus casas, les expliqué que tenían que pensarse como curadores y reflexionar sobre qué objetos hacían falta en el museo, o qué objetos podían dar cuenta de temas ausentes. Una de mis inquietudes era que las imágenes que hicieran a partir de los artefactos permitieran expandir las fronteras temporales de la exposición, es decir, que nos ayudaran a pensar la memoria más allá de los límites cronológicos que proponía la institución.

Cuando pensé incorporar fotografías de objetos al método de trabajo del laboratorio-taller me inspiré en la capacidad de las obras de Doris Salcedo o Christian Boltanski para generar sentidos a partir de la descontextualización de los artefactos con respecto a sus funciones y espacios cotidianos y así generar un efecto de desterritorialización. Me parecía que ensayar una manera de fotografiar, centrada en los objetos y no en los sujetos, podía ayudar a crear una realidad diferente a la que habíamos desarrollado con los demás proyectos. Para Richard (2001) distender superficies de reinscripción sensible de la memoria tiene que ver con crear una escena de producción de lenguajes, a través de la materialización de medios expresivos. De este modo se puede:

> Restaurar la facultad de pronunciar el sentido y denunciar las operatorias de signos de la violencia, poniendo el horror a distancia gracias a una mediación conceptual o figurativa capaz de desbrutalizar en algo la vivencia inmediata de los hechos (p. 46).

Las imágenes-objeto que hicieron los jóvenes tenían esta capacidad de acercarnos a nuevas temáticas y de crear una superficie sensible para volver material el silencio, el olvido o la ausencia deliberada. Estas imágenes-potencia se alejaban de la violencia y de la brutalidad explícitas a través de la exploración de una mediación conceptual basada en lo figurativo. Los mismos jóvenes fueron ensayando lenguajes para dar forma, crear y subrayar las ausencias del museo. En las fotografías escogidas y comentadas por ellos se privilegió la simpleza conceptual y un acercamiento metafórico a los objetos. Un ejemplo de ello es cómo fue abordado visualmente uno de los temas propuestos por los jóvenes: la violencia hacia el pueblo Mapuche. Había en el grupo una preocupación por la situación de los derechos humanos en la actualidad en Chile. Las imágenes-objeto ampliaban el límite temporal del fin de la dictadura y hacían repensar la violencia política desde una visión de presente. Tamara y Feña señalaron a través de sus fotografías que hoy existe una deuda del gobierno y de la sociedad chilena con el pueblo indígena Mapuche del sur de Chile, cuyos derechos no son respetados. Los Mapuche han luchado desde la conquista española por la recuperación de sus tierras y en la actualidad son reprimidos sistemáticamente por la policía para acallar sus manifestaciones e impedir sus demandas territoriales.

Entre otros objetos, Feña trajo impresas unas fotografías donde se ve a la policía aplicando tratos vejatorios a los indígenas. Ella ensayó varias composiciones con estas imágenes de violencia y brutalidad explícita, pero finalmente optó por una narrativa visual que se alejaba de las imágenes-monumento del periodismo y del documentalismo clásico. La problemática Mapuche ha cobrado cada vez más protagonismo en los medios de comunicación de masas en los últimos años. De ser un tema tabú, ya se ha vuelto parte de la agenda mediática. Pero las maneras de dar cuenta del conflicto son reducidas y las imágenes que circulan acerca de éste se limitan a ilustrar los enfrentamientos con la policía, tal como se puede ver en las fotografías traídas por Feña. En el museo el tema no se menciona.



Figura 27: Feña. Proyecto Objetos: Sin título. Imagen de la investigación visual con los jóvenes.

Fue relevante ver como los mismos jóvenes fueron descartando este tipo de imágenes mediáticas hegemónicas en el proceso de fotografiar y seleccionar. El trabajo autoral en torno a las imágenes-objeto estuvo centrado en la construcción de narrativas capaces de trasmitir algo más que un contenido explícito. Este proyecto nos hizo ver que los objetos tienen un sentido literal, pero que al intentar abstraer cosas de ellos, sus sentidos se pueden volver más profundos y dilemáticos.

En un comienzo Feña se centró en la denuncia y en el enjuiciamiento del actuar policial a partir de una imagen cliché. Sin embargo, las narrativas que surgieron después en torno a este mismo tema no se enfocaron en el juicio, sino que exploraron un punto de vista crítico basado en un mensaje más conceptual. Las imágenes-objeto fueron dando forma, de este modo, a una realidad nueva, que experimentaba con las maneras de contar historias en el museo y que se diferenciaba de las imágenes conocidas acerca de la temática Mapuche. Feña creó la narrativa visual *Ahorcando*

nuestra cultura. Esta fue una de las imágenes-potencia que ella luego escogería para hacer pública en la exposición final.



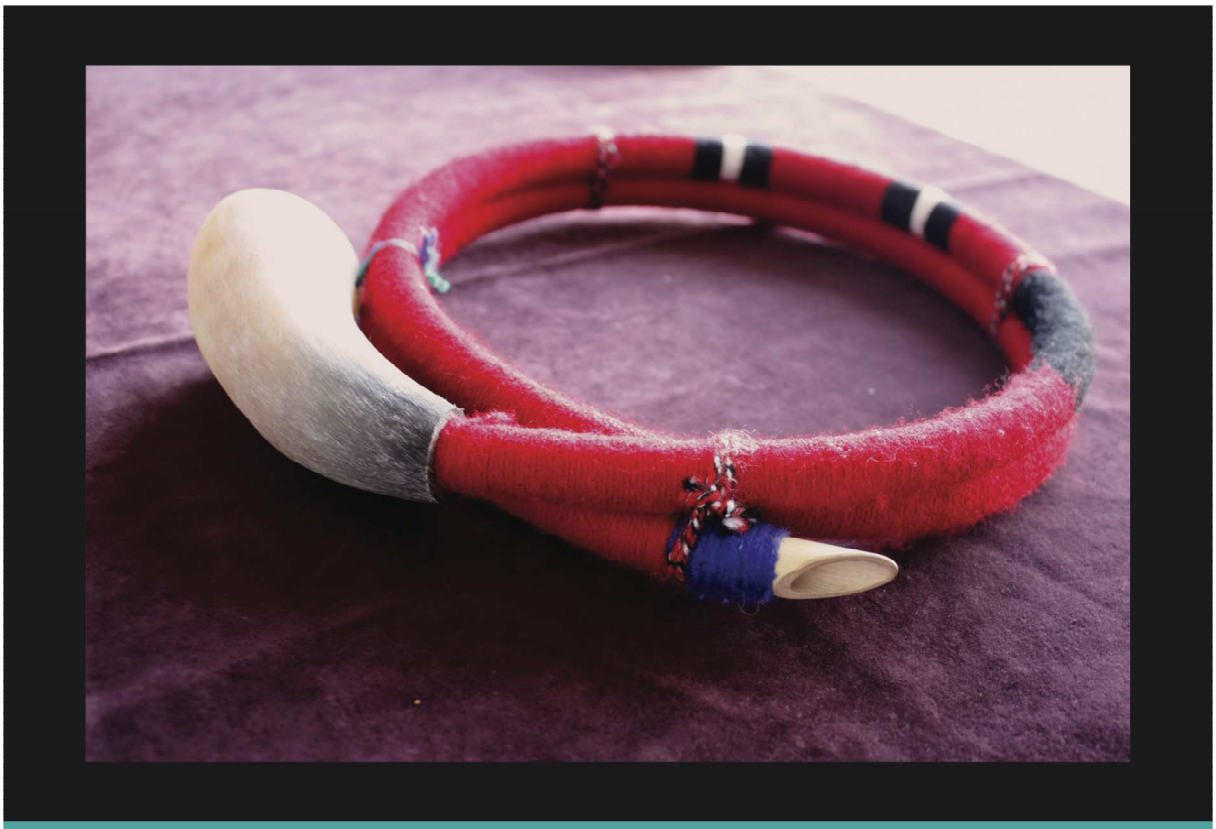
"Ahorcando nuestra cultura"

Me identifico mucho con los Mapuche, pese a que no tengo familiares. Me parece muy interesante su cultura y encuentro que la resistencia de los Mapuche es algo que le hace falta al museo. Ellos fueron, son y seguirán siendo unos luchadores -al igual que los detenidos desaparecidos de la época de la dictadura en Chile- y en la actualidad son discriminados y estigmatizados por nosotros mismos.

Investigadora: ¿La bandera que usaste para la foto la tenías en tu casa?

Feña: Sí, por supuesto, cómo no la iba a tener. Me identifico mucho con los Mapuche. No tengo nada de sangre Mapuche, nada, nada, nada, lamentablemente. Pero encuentro que nuestra sociedad en general está haciendo lo mismo que ocurrió en los 80 en la dictadura, los está torturando. Y estigmatizando mucho. Ven a un encapuchado que tiene rasgos Mapuche y es terrorista. Y nada que ver. Ellos tienen que andar ocultos cuando son nuestros héroes. No esos que uno aprende en el colegio como Bernardo O'Higgins y otros personajes históricos. Ellos son mis héroes de verdad...

(conversación grupal, 24 de enero de 2013)



Más que un objeto, escogí un tema, la violación a los derechos humanos de los Mapuche que ha existido durante toda la historia y en el museo no hay nada y sería bueno que hubiera. Obviamente ya entendimos que era del 73 al 90 pero yo siento que falta. Escogí una trutruca [instrumento de viento] porque es un símbolo de resistencia dentro de los Mapuche. Y es lo que mejor podía explicitar y explicar lo que yo quería representar. (Tamara)

La trutruca es un instrumento de viento de los Mapuche que posee un sonido que es a la vez estridente y grave. Este objeto tiene además una doble finalidad. No sólo es utilizado como acompañamiento musical en ceremonias y actividades religiosas y sociales, sino que tradicionalmente también tiene el propósito de servir como grito de guerra. Es un llamado a la batalla para congregar a los hombres cuando se encuentran a una cierta distancia del lugar al que deben acudir.

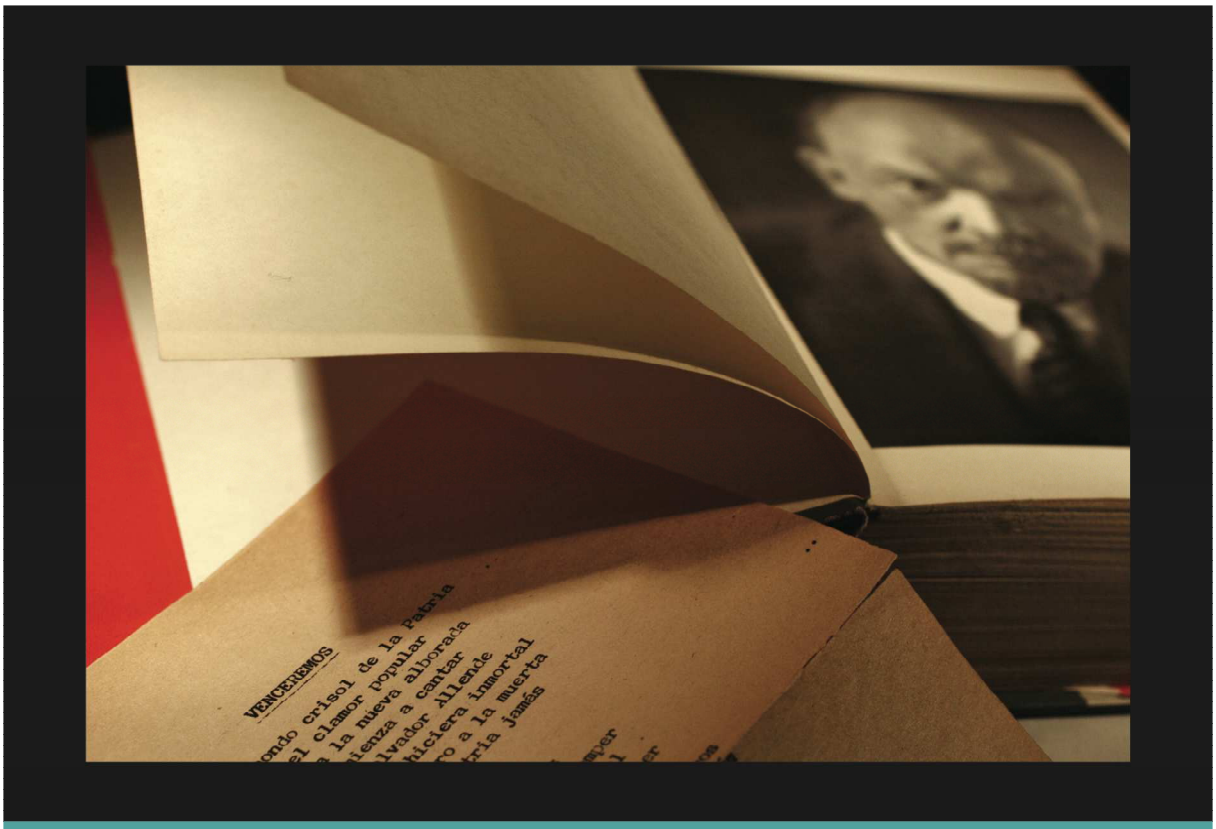
Tal como señaló Tamara, la trutruca es un símbolo de resistencia. Su imagen-objeto destaca por lo tanto no sólo la problemática de la violación a los derechos humanos a la que ha sido sometido un pueblo a lo largo de su historia, sino que pone el énfasis en la fuerza y en la tenacidad de la lucha de esta minoría. Es así como una imagen puede desplazar el foco de un problema abordado. A través de esta fotografía el Mapuche no sólo es posicionado como víctima de un conflicto, sino que es descrito como un sujeto con agencia. Como un sujeto que pese a su situación social resiste ante un estado opresor.

El trabajo en torno a los objetos fue desarrollando así una manera concreta de llenar los vacíos del museo. El hecho de fotografiar los artefactos y compartir grupalmente estas imágenes nos permitió pensar las ausencias del museo desde otros puntos de vista. Las imágenes-objeto nos trasladaban hacia otros lugares, nos sacaban de la institución a través de conexiones que nacían, no obstante, de ésta. Las posibilidades narrativas de la cámara hicieron posible que los participantes encuadraran y subrayaran unos fragmentos de realidad que irían modelando nuestro devenir en el museo y nuestra manera de entender y pensar la memoria.

Colebrook (2002) señala que el pensamiento "no es algo que podamos definir de una vez por todas; es una fuerza de devenir, y este devenir puede ser transformado por algo que es externo al propio pensamiento, por algo exterior o impensado" (p. 38). Cada uno de los participantes se había ido formando una idea de lo que era el museo, de sus discursos, de las imágenes que habían surgido ante su mirada, de los contenidos textuales que les habían interesado y también de cómo ellos mismos se habían ido transformando a lo largo de las sesiones del laboratorio-taller. A partir del proyecto de los objetos, habían indagado en los vacíos, en las fracturas, en los olvidos y en los silencios deliberados.

Lo que ocurría al ir descubriendo las imágenes-objeto de los demás durante el visionado, es que surgían nuevos pensamientos sobre el museo desde lo impensado, desde la sorpresa de la diferencia, desde el sentido de un objeto externo a ellos que llegaba al espacio del taller para ser debatido. No es que uno se identificara con estas imágenes-objetos, o compartiera necesariamente los puntos de vista que estas encarnaban, pero sí se gatillaban nuevos pensamientos y reflexiones partir de ellas. Conexiones que nos obligaban a mirar más allá de lo evidente y de lo tangible en la exposición permanente.

Así como las imágenes de Tamara y Feña nos llevaban hacia la problemática Mapuche, extendiendo los límites temporales de las violaciones a los derechos humanos hacia el presente, la imagen-objeto hecha por Mairon nos transportaba hacia el panorama político previo a 1973. Su imagen cuestiona el hito que da inicio a la narrativa del museo: ¿Es posible comenzar un relato museístico con el golpe de estado? ¿Qué pasó antes? ¿Qué tiene que ver Lenin y el comunismo con todo esto? ¿Cómo se enmarca la situación chilena en un contexto más amplio de Guerra Fría? La imagen-potencia de Mairon destaca la figura de Lenin y su pensamiento político. También cita la canción *Venceremos*, el himno de la Unidad Popular (UP), el bloque político de izquierda marxista que llevó a la presidencia a Salvador Allende.



Me gustaría que el museo tuviera un tinte más político en algunas cosas, en el sentido de que abarca desde el 73, del 11 [de septiembre] en adelante, pero se come del 73 para atrás e igual es importante tener en cuenta que lo que ocurre del 73 en adelante tiene un carácter político sí o sí. Lo que ocurre tiene que ver con las ideas políticas de la época y con las ideas que son previas a esto. ¿Y por qué Lenin? Porque nos guste o no, la ideología de izquierda….a ver, cómo explicarlo….partiendo de Marx para adelante, Lenin es fundamental. Y el pensamiento de este hombre, el pensamiento de todos estos hombres, afectan directamente lo que ocurre en Chile, y lo que va a ocurrir en Chile después, que es lo que va a quedar en el museo. (Mairon)

La imagen-objeto de Mairon desplaza el interés del museo hacia lo ideológico. El museo relata y describe los acontecimientos de la violencia de estado pero no se hace cargo del origen de estos hechos. Su fotografía hace un llamado a la contextualización de los eventos históricos. Uno de los principales propósitos de la dictadura fue aniquilar una ideología y para ello el régimen se dedicó a eliminar físicamente a los militantes que tenían unas determinadas ideas políticas. La falta de una explicación de la situación previa a 1973 es una crítica recurrente al Museo de la Memoria.

Este proceso de aprendizaje en el museo con un dispositivo pedagógico e investigativo basado en las pedagogías transaccionales permitió que fueran los mismos participantes quienes co-construyeran el conocimiento en las sesiones a través de los sentidos propuestos por sus imágenes. No hubiera sido lo mismo si los adultos les hubiésemos pedido trabajar en torno a ciertas ausencias que nosotros encontrábamos relevantes. Eran ellos los que se sorprendían ante la falta de ciertos temas y los volvían visibles y sensibles a través de sus fotografías. Según Rayén, algunas de las

temáticas acerca de las ausencias que abordamos habían aparecido reiteradas veces en visitas guiadas y en encuentros con estudiantes, pero ella misma planteaba que el trabajo se volvía mucho más profundo cuando mediaban las imágenes hechas por los jóvenes, cuando había algo tangible desde lo cual debatir.

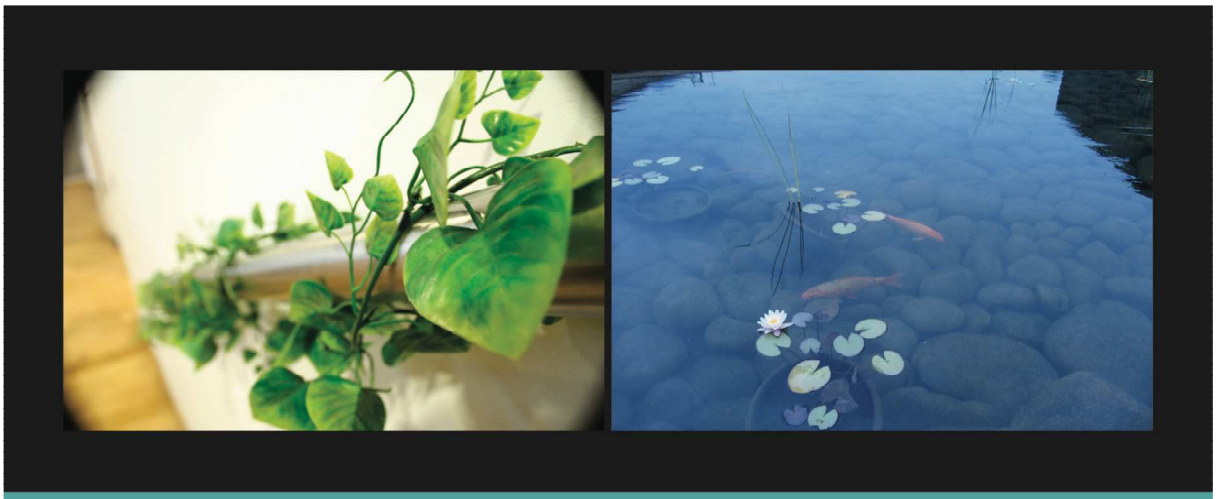
Lo que ocurría es que algo que había podido ser dicho al pasar como una mera opinión, aquí cobraba una fuerza narrativa y un peso político mayor al materializarse en la realidad de una imagen. En el fondo, las imágenes estaban creando una realidad visual y discursiva que transformaba y cuestionaba los contenidos existentes en la exposición. Las imágenes-potencia abrían sitio para nuevos tiempos y nuevos espacios en el museo. Podían además trascender las fronteras de nuestro laboratorio-taller y ser vistas por otros públicos. Para Pollock & Zemans (2007) hay historias que nos posicionan y que pueden ser heredadas, pero siempre existe la posibilidad en el espacio público del museo de re-pensar esas historias, de de-construirlas, de desplazar sus límites y fronteras.

El libro de Lenin y la letra del *Venceremos* impresa sobre un papel amarillento -al igual que el libro *Hambre + Dignidad = Ollas comunes* que había llevado María para el proyecto de los objetos- se transformaban en viajeros en el tiempo. Eran documentos de otra época que adquirían un sentido nuevo al ser fotografiados por jóvenes de la postmemoria. Nos demostraban que no sólo los objetos almacenados en el museo podían ser sobrevivientes y testigos de la historia. Los mismos participantes podían ponerse en el rol de curadores, visibilizar las huellas del pasado, hacer imágenes-objeto que nos hicieran centrar el interés en otras aristas de las complejas temáticas relativas al trauma histórico y a la memoria, que nos ayudaran a acceder a otros aspectos de la realidad desde una visión de presente.

Dentro del proceso del taller fue fundamental poder acceder a nuevas realidades a través de las imágenes de los demás. Esto no va en desmedro de la importancia del trabajo fotográfico propio que también fue clave para desarrollar pensamiento y procesos de auto-reflexividad. Pero el descubrir las imágenes-potencia del resto del grupo era algo que movía a los jóvenes desde la sorpresa, lo impensado, desde esta confrontación a la otredad. Relaciones y conexiones emergían a partir de este encuentro con algo desconocido en cada sesión de visionado. Para Pollock (2013) la confrontación con obras creadas por otros permite ser algo más que un mero testigo de esa imagen y de lo que muestra:

> Si soy movido, o tocado o cambiado por un encuentro con/a través de una obra de arte, estoy siendo cambiado dentro de mí por un evento desconocido que no es mío. Permito que suceda, quiero este cambio, no soy simplemente un testigo de la existencia de esa obra de arte como un objeto creado por otro (p. 13).

Dice la autora que cuando la obra de otra persona tiene un efecto sobre mí, me puedo transformar a través de un sentimiento y de un reconocimiento provocado por ésta. Me sitúo frente a una otredad que no puedo conocer por completo, pero que internalizo de alguna manera. Accedo a un fragmento de realidad a través de un mecanismo que de otra manera no tendría existencia.



Quería expresar que al museo le hace falta más vida, en infraestructura. Los peces son la única naturaleza que hay y están bastante ocultos, están al fondo del museo y no mucha gente los conocía. Por eso escogí esa rama, con más vida el museo quedaría más bonito. (Cata)

La imagen-objeto de Cata de la enredadera en la baranda nos hizo ver el museo desde una óptica centrada en la infraestructura más que en los contenidos de la exposición. Era un cuestionamiento a la falta de vida y color en la arquitectura y en los espacios del museo. Ya en el proyecto del *Mapeo de los recorridos subjetivos*, en que les había pedido a los jóvenes que hicieran fotos de la exposición y que luego seleccionaran algunas para comentar con el grupo, había surgido un tema relacionado con la imagen de Cata. Algunos de los participantes habían hecho fotografías de los peces de un estanque de agua situado en la explanada de acceso al museo. Cuando vi por primera vez las fotografías de los peces en el agua, nadando entre flores de loto, no entendí muy bien su posible sentido dentro del contexto del laboratorio-taller. Tampoco sabía en qué parte del museo se encontraban, los descubrí gracias a las imágenes y los comentarios de los jóvenes. De alguna manera me parecía que la atención sobre el tema de la memoria se había desviado aquí hacia algo que no cabía dentro del contexto de lo que estábamos debatiendo, de lo que nos congregaba. Eran para mí imágenes extrañas. Pero tal vez por lo mismo merecían un poco más de atención. Cuando Cata presentó su imagen-objeto de la enredadera, la conecté con estos peces de la sesión anterior, porque ambos temas se centraban en la vida, en el color, en el movimiento, por contraposición a la

fría arquitectura monumental del museo y sus discursos centrados en la muerte y la violencia. Cata también vinculó dichas imágenes a través de su relato.

Las imágenes-objeto de los participantes ayudaban a hacer un diagnóstico crítico de la situación actual del museo. Estas imágenes-potencia estaban además dotadas de una cualidad de futuro. No sólo daban cuenta de lo que no estaba, sino de lo que podría estar y de lo que ellos deseaban que estuviera. En este sentido, les permitía a los chicos imaginar y dar forma a un museo posible a través de sus propias imágenes y aquellas de los demás.

El trabajo en el laboratorio-taller y en particular este proyecto de los objetos dispuso las condiciones para la emergencia del deseo en los participantes. Un deseo centrado en formular qué museo se quería. Un deseo que nacía de las subjetividades nómades, que se completaba con los deseos del resto del grupo y que guiaba un devenir en el museo centrado en lo virtual, en la potencia de lo posible. Las imágenes iban dando forma y moldeando este devenir.

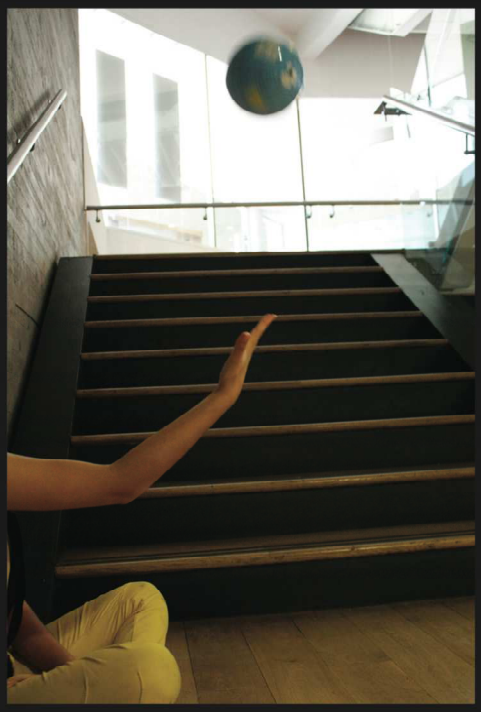
Larrauri (2000) explica que los devenires no son guiados por las identidades, que el sujeto desarrolla la vida en un modo que es particular, pero no personal: "Las ideas, los deseos, los modos de vida que le invaden y de los que se contagia nacen y se mueven desde más acá o más allá de él mismo, de su yo" (p. 53). Es así como el encuentro con el museo, con los demás participantes y la creación de imágenes-potencia hacía que los sujetos se movieran y experimentaran desde *inputs* que estaban más allá de ellos, que los afectaban y los hacían transformarse y transformar el territorio sobre el cual estaban interviniendo. Para Larrauri (2000) "lo individual y particular no es personal, es impersonal, cósmico, mundano" (p. 53). Hay necesariamente una conexión con la otredad, con el mundo exterior, que hacemos propio y luego intervenimos para transformarlo en otra cosa. En el laboratorio la transformación estaba regida por las imágenes.

La siguiente imagen-objeto de Richard nos confronta con una pregunta: ¿Es posible animar los objetos? No se trata aquí de aportar nuevos contenidos para la exposición, sino de pensar en cómo situar los objetos dentro de un proceso, cómo generar sentido a partir de una secuencia de imágenes. Esta imagen es una aproximación crítica a la musealización y a la cosificación de los objetos. En los museos a los objetos se les tiende a dar valor por sí mismos, por su capacidad de testimoniar, por su factualidad documental, por su pertenencia a una época. Lo que propone esta imagen es re-pensar los objetos como parte de un ciclo, como eslabones de una historia, como una materia en transformación. Los objetos tienen una función concreta, pero pueden tener otros sentidos, a partir de cómo se relacionan entre ellos, en función de los relatos de los que son parte o de sus sentidos metafóricos.



Se me ocurrió la idea de darle vida a los objetos, de cómo a algo inanimado se le puede intentar dar vida, una historia o una existencia...como decía usted son los objetos los que sobreviven a las personas (...) La idea era darle vida a los objetos, darles una realidad distinta. Darle valor a un objeto que tiene una historia también, que si tuviera ojos y boca, nos podría contar miles de cosas que vio. (Richard)

Vero también se refiere al objeto no en su sentido literal, sino que aborda sus posibilidades para hablarnos de otra cosa. La siguiente imagen-objeto con un globo terráqueo alude al poder de las dictaduras. No sólo de la dictadura chilena sino de las dictaduras y de los dictadores mundiales. La mano lanzando un globo terráqueo es una metáfora del control total. Una persona maneja el mundo a su antojo, lo lanza al aire, juega con él. El mundo es puesto a girar y es convulsionado por las órdenes del totalitarismo. Su imagen-potencia nos propone una visión amplia del museo. Surge como una especie de conclusión a la temática de la dictadura en un sentido expandido: permite ver la situación del control del estado desde un punto de vista global. Se vincula de alguna manera con la sala introductoria del museo, donde se sitúa el caso de la dictadura chilena dentro de un marco más amplio de violaciones a los derechos humanos a nivel internacional.



Lo estoy lanzando al aire y quiero representar lo que hacía la dictadura en Chile y lo que hacen las dictaduras en todos los países. Juegan con nosotros, manejan todo a su antojo. (Vero)

La imagen-objeto del globo terráqueo es una fotografía que permite reactivar los límites narrativos de la exposición. No es una imagen mimética que se refiera de manera literal a la sala de derechos humanos del museo, sino que se posiciona con respecto a la manera de ejercer el poder por parte de las dictaduras. La posibilidad de visitar el museo, de hacer fotografías, de mirar, crear y debatir favoreció la emergencia de imágenes-potencia como ésta, imágenes que creaban un conocimiento basado en un acercamiento y posterior distanciamiento de los temas. Es una imagen que para mí tiene que ver con la responsabilidad ética de lo sucedido en dictadura. Pone el énfasis en una sociedad que fue por completo víctima, que fue movida por los hilos que estaban en manos de dictadores que detentaban todo el poder. En este sentido se relaciona también con *El juego de tirar la cuerda* de Richard.



Figura 28: Sala Derechos Humanos. Imagen recuperada del archivo fotográfico del Museo de la Memoria.

El historiador Vinyes (2011) plantea que el punto de arranque de los museos, memoriales, centros o espacios de memoria es la responsabilidad, no de los culpables, sino de la ciudadanía. Dice que la ciudadanía, al no tener una responsabilidad política sobre el pasado, siente que debe hacerse cargo de algún modo del desastre que aniquiló convivencias. El trabajar desde la imagen-objeto en el museo llevó a los chicos a preguntarse cuál era su lugar y su visión sobre todo aquello y realizar aportes a los discursos de la memoria desde una lógica generacional de la postmemoria.

El tema de la responsabilidad política de la violencia de estado y de sus consecuencias traumáticas es algo que desde la primera sesión surgió en las imágenes de Vero. La imagen-objeto del globo terráqueo se conecta con el primer autorretrato que ella hizo en el laboratorio-taller. De alguna manera, en la imagen-objeto termina por desplazar el tema de la responsabilidad hacia las cúpulas de poder.

En el autorretrato *¿Qué otra cosa podemos hacer?* de Vero, la responsabilidad es problematizada desde una propuesta más dilemática. La imagen plantea aquí que el museo más que hacer preguntas lo que ofrece es una respuesta. Una respuesta para una generación que no conoce los acontecimientos, una respuesta que contiene explicaciones, ideas, imágenes, datos, fechas, personajes. Sin embargo, la misma imagen-potencia de Vero plantea una pregunta fundamental para las pedagogías de la memoria: ¿Qué otra cosa puedo hacer? ¿Qué otra cosa podemos hacer?



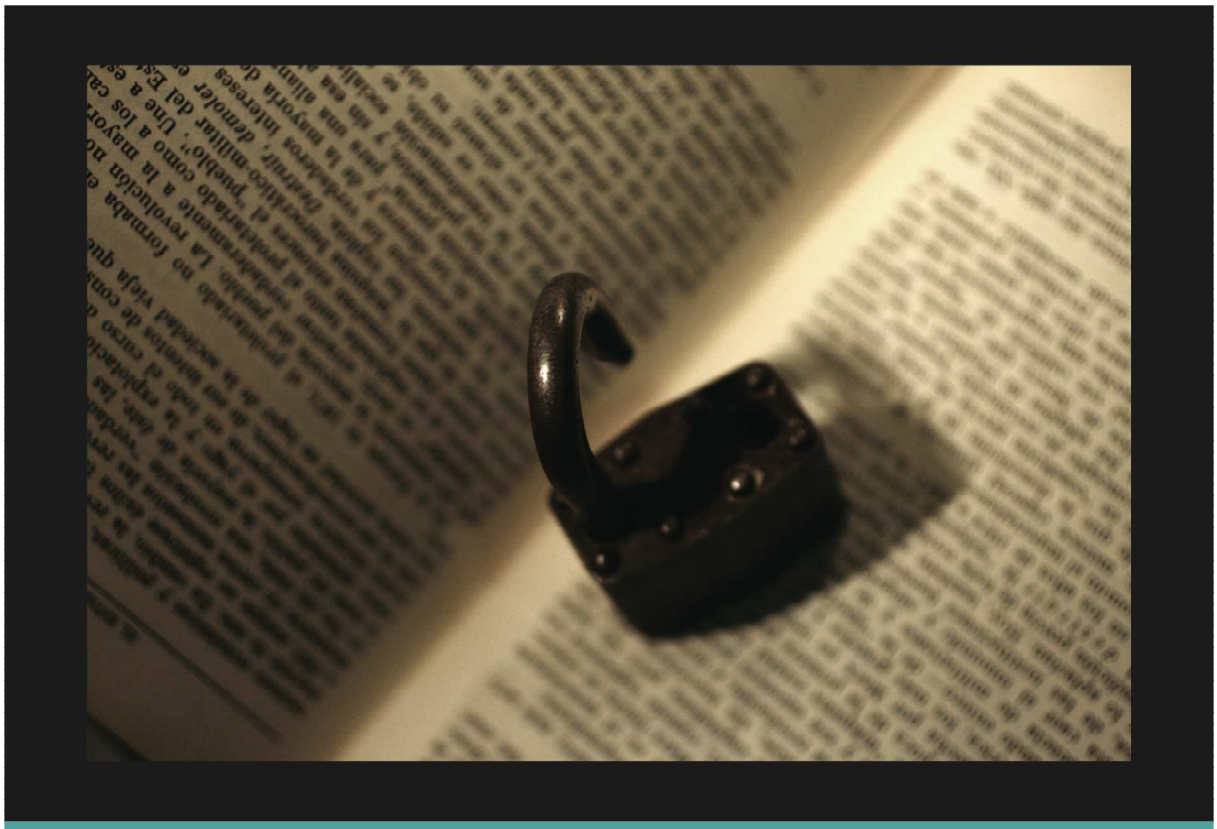
"¿Qué otra cosa podemos hacer?"

Autorretrato sobre la resignación ante nuestro pasado.

La pregunta por la propia responsabilidad es una pregunta necesaria, pero de difícil respuesta. El conocimiento sobre la memoria es un conocimiento imprescindible para las nuevas generaciones. Los hechos remueven y provocan que los jóvenes se sitúen, no los dejan indiferentes. De alguna manera los invitan a implicarse. La comunicación de ideas teje lazos entre presente y pasado, pero surge el problema de que es demasiado tarde para poder hacer algo. Queremos saber, pero luego nos sentimos inútiles. Esta visión dilemática sobre la memoria contenida en la imagen-potencia de Vero se relaciona con las características del trauma expuestas por Ettinger (Pollock, 2013):

- Nos encontramos ante una situación de desconocimiento, es decir, que no podemos acceder directamente a él.
- Lo vivimos como un evento con cualidad de presente.
- Hay una irreparabilidad de los hechos y de las ausencias.

- Tenemos la sensación de haber llegado tarde.
- Hay problemas para su transmisibilidad.



El candado abierto por encima de las hojas representa la liberación, en este caso de la mentalidad. Al entregarse tanta información a una mente joven como lo entrega el museo, se requiere un mensaje que esté súper claro, porque quedarse pegado con todo el odio y rencor que hubo en esos años no es sano. Hay que verlo como un incentivo: ¿Qué se hace? ¿Qué hago yo como joven para que esto no ocurra de nuevo? Claro, hay cosas que quedarán por siempre latentes en la memoria, pero no se puede cambiar el pasado, sino ampliar el horizonte y hacer algo al respecto. (Camila)

Se trata pues de una ausencia permanente que no puede representarse, pero a la que podemos aproximarnos desde las manifestaciones artísticas que permiten su transformación. A diferencia de las narrativas más discursivas del museo, las imágenes-potencia de los jóvenes indagaban en esta cualidad dilemática de la memoria y daban cuenta de un conocimiento que admitía dudas, contradicciones y que reflexionaba sobre el hecho mismo de conocer. Camila utilizó un candado como metáfora de la memoria. Este candado plantea que estamos atados al pasado, pero al mismo tiempo -al estar abierto por encima de las hojas- puede tener un efecto liberador.

La imagen-objeto del candado al entrar en relación con la explicación de Camila, resume las paradojas del acercamiento del espectador a las temáticas de memoria: ¿Queremos un mensaje

abierto y liberador o un mensaje informativo y claro? De alguna manera, para conocer debemos confrontarnos a los discursos sobre el pasado, pero esos discursos no deben entramparnos. Allí radica la importancia del arte para transformar, para generar movimientos dentro de la inamovilidad de lo documental y de lo factual, para permitir la entrada de la ficción y la imaginación.

Camila, al igual que Vero, indaga a través de su imagen en la responsabilidad. Una responsabilidad histórica que es social, pero que se topa necesariamente con una responsabilidad particular: ¿*Qué se hace? ¿Qué hago yo como joven para que esto no ocurra de nuevo?* La respuesta no es fácil y se vincula con la noción de irreparabilidad del trauma. El pasado no se puede cambiar, sólo se puede conocer para ampliar el horizonte. Un horizonte que abarque el pasado en todas sus facetas y que se vuelque hacia el presente y hacia las proyecciones de futuro.

CAPÍTULO XI

Reconocer y restaurar la ciudadanía de las víctimas



Figura 29: Making off, sesiones de autorretrato. Imagen de la investigación visual con los jóvenes.

A través de los análisis de los capítulos anteriores he intentado ir dando respuestas a las dos preguntas principales y a las seis específicas que guían esta investigación. Sin embargo, quisiera retomar una de estas preguntas específicas con mayor detención en este último capítulo: ¿Cómo actualiza la imagen-potencia los debates y las relaciones entre presente y pasado? Al observar las imágenes que se crearon en cada sesión del laboratorio-taller hay una recurrencia de autorretratos en que se restaura la imagen de las víctimas de la dictadura desde diferentes puntos de vista. Este tipo de imágenes-potencia ofrecieron visiones dilemáticas, complementarias y hasta contradictorias acerca de los protagonistas del pasado.

En cuanto espectadora, los autorretratos de los jóvenes interpretando a las víctimas me producían una sensación de extrañamiento. De alguna manera venían a romper lo que conocía como las imágenes de la memoria. Las fotografías de los detenidos desaparecidos en blanco y negro poco tenían que ver con las maneras de narrar de los jóvenes, pero a la vez se relacionaban con lo que ellos estaban haciendo. De alguna manera las imágenes-potencia del laboratorio venían a actualizar las desgastadas y repetidas fotografías documentales de pancartas y memoriales, que a fuerza de su repetición habían terminado por vaciarse de sentido. Las transformaban en otra cosa y ampliaban las maneras de ver a las víctimas.

Pero esta sensación de extrañamiento tenía que ver también con la entrada de nuevos cuerpos en el museo y su consiguiente aparición en las fotografías. De alguna manera era como si las fotografías de los jóvenes se situaran en un lugar intermedio entre una intención documental y una lógica de ficción. Daban cuenta de hechos o características objetivas, pero a la vez permitían imaginar y transformar el estatus de la víctima desde una nueva imagen.

En todo caso, estas imágenes venían a desterritorializar el territorio de los retratos de las víctimas de la dictadura. Eran imágenes nuevas, diferentes y en algunos casos disruptivas. Se generaba un quiebre en que los muertos volvían temporalmente a la vida a través del devenir de los cuerpos de los participantes en el museo. Es por ello que este tipo de imágenes permitían actualizar los debates y las relaciones entre presente y pasado en un doble sentido:

- Revisitaban y recreaban la noción de víctima desde múltiples miradas y deconstruían una visión hegemónica y estereotipada de ésta.

- Otorgaban a la víctima una visibilidad que se basaba en la *performance* de estos cuerpos del presente, los que de alguna manera restauraban simbólicamente los cuerpos de los desaparecidos del pasado.

En ninguno de los proyectos del laboratorio se planteó directamente trabajar en torno a la noción de víctima, pero este fue finalmente uno de los temas transversales en todas las sesiones. Ya he mencionado que si bien el museo está dedicado a las víctimas, otorga poca información acerca de éstas, de sus biografías, de sus diferentes facetas, de su militancia política. Las imágenes-potencia confirmaron una necesidad de referirse a ellas y de reconfigurar ética y visualmente su estatus social y su ciudadanía.

Abordar el trauma en imágenes permitió un encuentro entre los jóvenes y los actores de la historia a través del autorretrato. Este encuentro diluyó temporalmente las barreras entre presente y pasado. Aquí lo invisible, lo desaparecido, lo negado, obtuvo una superficie sensible para inscribirse. Las imágenes transformaban el imaginario acerca de las víctimas y a su vez los participantes se transformaban e iban conociendo(se) a través de este proceso.

La posibilidad y el deber ético de restaurar la ciudadanía de las víctimas a través de la fotografía es parte de los planteamientos de Azoulay (2008) en su teoría acerca de la fotografía como contrato civil. El espacio civil que ella inventa teóricamente no es un espacio que exista per se, sino que es un espacio que las "personas que usan la fotografía, espectadores y personas fotografiadas, imaginan cada día" (p. 12). La fotografía no pertenece a un único autor, sino que está inmersa en un circuito, donde participa la persona fotografiada, el que hace la imagen y el que la mira. Las imágenes permiten para ella negociaciones cívicas.

Las ideas de Azoulay (2008) son un llamado a la acción, a no conformarnos con la crítica posmoderna a la fotografía que propone que la saturación de imágenes en el mundo actual nos ha llevado a dejar de ver las imágenes. Se puede compartir este diagnóstico, de hecho es lo que hago al criticar la abundancia de imágenes-monumento en torno a la memoria. Pero el diagnóstico no nos puede dejar en el fatalismo, sino que se deben encontrar soluciones.

La autora explica que teóricos como Barthes (2011), Baudrillard (2005) o Sontag (2010) hablan de una fatiga de las imágenes. Proponen que el mundo se ha llenado de imágenes de horrores y que por lo tanto los espectadores han dejado de mirar y que a la vez han renunciado a la responsabilidad de hacerlo y de ver lo que estas imágenes denuncian. Para ella lo importante es dejar de pensar en el carácter documental de estas imágenes, en lo que éstas nos dicen que ocurrió, en el énfasis en lo que "estaba allí" en el momento en que fue hecha la fotografía. Plantea que es importante interrogar las imágenes desde el presente, ver a las personas fotografiadas como seres que pueden entrar en diálogo conmigo, que me interpelan:

> Cuando la suposición es que las personas fotografiadas no sólo estaban allí, sino que, están aún presentes en el momento en que las estoy mirando, mi visión de esa fotografía es menos susceptible de convertirse en inmoral (Azoulay, 2008: 16).

Para la autora, el contrato civil permite reconstruir una esfera política donde las personas fotografiadas deben ser consideradas como ciudadanos participantes. Ellos recurren a nosotros para que reconozcamos y restauremos su ciudadanía. Y esto es posible a través de nuestra mirada, de una mirada que logre empatizar con la persona a la que estamos mirando, una mirada que la vea más allá que bajo la categoría de "víctima". En el caso de Azoulay, la restauración de la ciudadanía pasa por cómo nos situamos frente a este otro que ha sido retratado. En el laboratorio-taller, el propósito era ir un paso más allá, en el sentido de que las imágenes-potencia eran una producción donde se materializaba esta mirada, una mirada ante el otro que se estaba trabajando de manera grupal y que se iba ampliando en cada sesión. ¿Qué hacían las imágenes resultantes? Dotaban de una nueva existencia a las víctimas en el museo.

Los jóvenes se confrontaban a fotografías de los detenidos desaparecidos en el museo y reaccionaban ante lo que allí veían. De ese encuentro surgían imágenes. Las imágenes-potencia del laboratorio ampliaban los límites de lo que puede y debe ser entendido por una víctima. Azoulay (2008) basa su análisis del estatus de la fotografía en el conflicto árabe-israelí. Para ella es importante preguntarse por los términos utilizados para referirse a los conflictos y para nombrar las cosas:

> Cuando empecé a escudriñar las fotografías de una manera seria, y sistemática, entendí que términos como "Ocupación", "Green Line" o "Estado palestino" que yo tenía el hábito de utilizar son parte de las estructuras discursivas del régimen y lo respaldan (p. 16).

Para la autora, los términos pueden amenazar con circunscribir el campo de visión que tenemos y poner un freno al alcance de nuestra imaginación. La noción de "víctima" corría para mí este riesgo en el museo. La víctima era vista como un sujeto pasivo, al que habían despojado de algo. La víctima es visibilizada como alguien que padece, pero antes de padecer, esa víctima fue otra cosa, tuvo una historia, unas ideas, formó parte de un proceso político. Es por ello que me parecieron de gran relevancia las imágenes-potencia en que se reconoce a las víctimas como personas que formaron parte de un contexto histórico, donde se restaura su ciudadanía a partir de la construcción de una imagen más amplia que la que es ofrecida por la institución. Es en estas imágenes donde se restablece un lazo significativo con el pasado. Los chicos pensaron acerca de las identidades de las víctimas antes del golpe, algo que en el museo no es abordado, e imaginaron conexiones entre sus

propios intereses y aquellos de quienes habían visto amputados sus sueños y proyectos de futuro a comienzos de los años 70.

La siguiente imagen-potencia de Gaby nos hace situarnos en el contexto político que desencadenó el golpe de estado. Los detenidos desaparecidos han sido definidos en el museo en base a su desaparición física. Sin embargo, esta imagen nos devuelve al mundo de las ideas. Las víctimas no eran terroristas o delincuentes, como la derecha chilena ha intentado catalogarlas. La noción de víctima se extiende en esta imagen-potencia hacia el campo del pensamiento. El principal motivo de la tortura, de las desapariciones y las ejecuciones fueron las ideas políticas revolucionarias de izquierda. Quienes pensaban de manera opuesta a la visión de país impuesta por el régimen militar eran potenciales víctimas.



En esta fotografía yo quise representar las consecuencias del pensar, ya que en esta época quien pensaba y no era sumiso a lo que estaba pasando en el país pagaba grandes consecuencias. La persecución, el abuso e incluso la muerte, por lo mismo apunto a mi cabeza ya que el pensar podía matarte. (Gaby)

A través de esta imagen, se enfatiza que la represión apuntaba a algo más que a hacer desaparecer los cuerpos de los detenidos. Lo que realmente se pretendía aniquilar era una ideología:

el pensamiento marxista de la Unidad Popular (UP). Un pensamiento de masas al que día a día le daban vida los militantes que se habían comprometido con esta causa, militantes de diferentes partidos y movimientos políticos (PS, PC, MAPU, API, PSD, PR y el MIR, que no era oficialmente parte de la UP). La manera de pensar de los ciudadanos podía costarles la vida.

En el laboratorio-taller se abrió un espacio creativo en que los jóvenes ensayaron maneras de devenir-víctima a través de sus autorretratos. Sus cuerpos se volvían un territorio de reconfiguración de lo político, un espacio dilemático y solapado de diferentes *self*. Los participantes eran ellos mismos, pero también eran ellos encarnando a otros, y la imagen-potencia aparecía en este flujo de ida y vuelta entre una presencia material de los cuerpos y una realidad imaginada. Ya hemos visto que para Braidotti (2000), "el cuerpo, o la corporización del sujeto, no debe entenderse ni como una categoría biológica ni como una categoría sociológica" (p. 29) sino más bien como un punto donde se superponen aspectos físicos, simbólicos y sociológicos. El cuerpo, por lo tanto, no es algo natural e inmutable, no es una noción esencialista sino una construcción, que se actualiza.

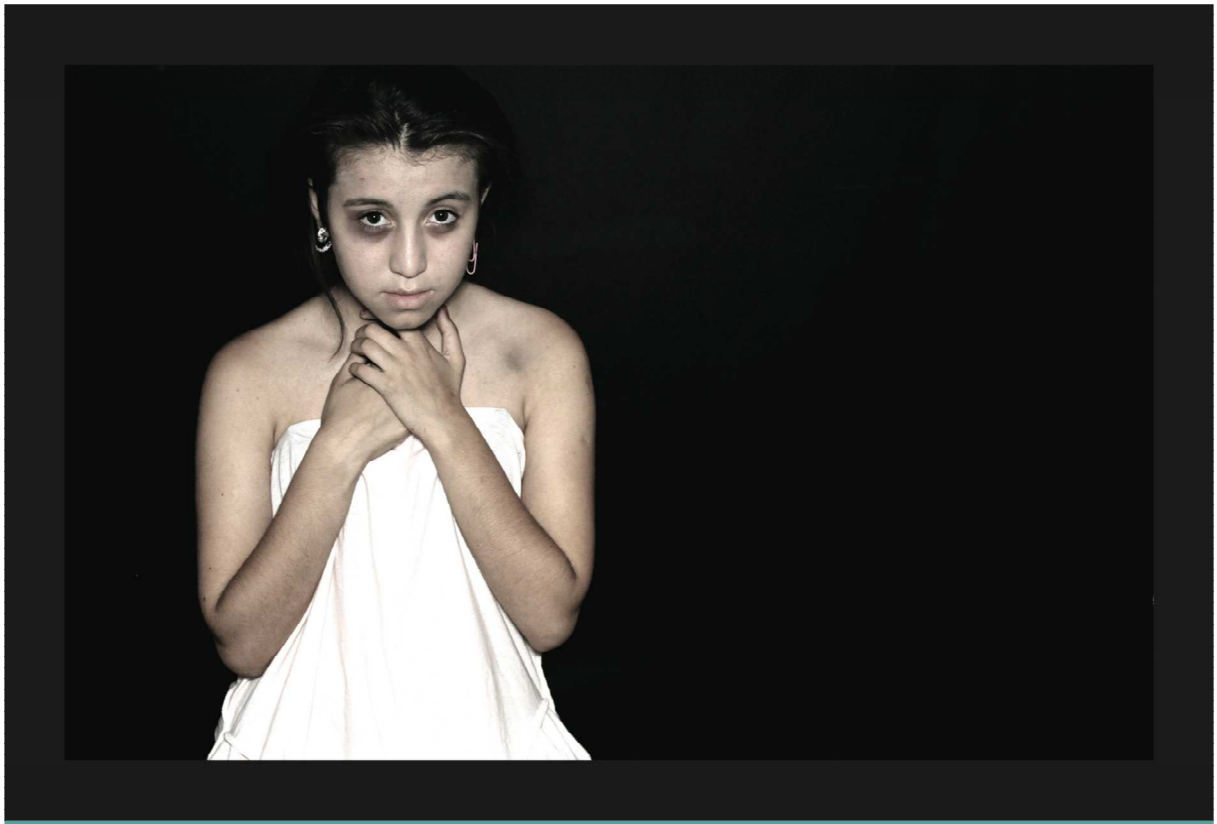
La posibilidad que se creó en el taller de abordar el cuerpo desde una concepción creativa y artística les dio alas a los participantes, quienes jugaron con la expresividad y la actuación explorando una multiplicidad de personajes. La fotografía permitía visibilizar estas mutaciones, estos cuerpos en tránsito que se reinventaban a través de las imágenes, unas imágenes que al mismo tiempo reinventaban los cuerpos de las víctimas.

Para Garoian (1999), las pedagogías basadas en la *performance* reposicionan al cuerpo. Más que crear universalismos absolutos, este tipo de pedagogías aspira a desarrollar una diversidad de imágenes, ideas, perspectivas e interpretaciones. El resultado de este enfoque es que los participantes acceden a partir de su propio actuar a los contenidos que se están abordando en el proceso educativo, pudiendo también expandirlos. Garoian cita a McMahon (1995) para quien "los estudiantes poseen un texto o un hecho cultural cuando lo re-trabajan a través de su propio cuerpo y de su propia voz" (p. 127).

En este ejercicio de convertirse en *otros*, los participantes estaban superando la empatía basada en la pena hacia la víctima. De inmediato surgía un espíritu lúdico de invención al pasar de la imaginación a la acción. Poner el foco en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de imágenes e imaginarios en nuestra investigación, permitía la entrada de un componente crítico y autorreflexivo al proceso, que desde una fotografía más documental o etnográfica hubiera sido difícil de lograr porque el foco está en la realidad inmutable del documento, de lo que se ve.

Los autorretratos fueron utilizados por los jóvenes para honrar a las víctimas en sus diferentes facetas: como luchadores idealistas, valientes revolucionarios, artistas silenciados, niños vulnerables, creadores intelectuales, madres desesperanzadas, héroes anónimos, arriesgados fotógrafos o mujeres torturadas. Desde la diversidad y la multiplicidad de la puesta en escena, estas imágenes refrescaban las imágenes tradicionalmente asociadas a las violaciones de los derechos humanos en Chile. Este resultado fue importante por la ampliación y la transfiguración de cuerpos y sentidos que movilizaba y por los efectos que esto podía crear en los potenciales espectadores de las imágenes dentro y fuera del marco del taller.

Este proceso no estuvo exento de dilemas éticos. Visibilizar el trauma implica trabajar en torno a temas tabú como la tortura. No existen imágenes públicas documentales acerca de la tortura en el museo. Y si existieran, probablemente tampoco debieran ser mostradas. ¿Pero qué pasó cuando los jóvenes comenzaron a crear imágenes-potencia para abordar estos temas?



"Mujer anónima"

Quise representar a una mujer anónima luego de ser torturada por manifestarse en contra del gobierno de Augusto Pinochet.

Una de las imágenes más impactantes del taller fue el autorretrato en que Gaby interpretó a una mujer torturada. Durante sus días en el museo a ella le llamó mucho la atención la historia de Carmen Gloria Quintana, una manifestante que en 1986 -a la edad de 18 años- fue quemada viva por los militares junto al joven fotógrafo Rodrigo Rojas De Negri tras una protesta. Carmen Gloria, quien quedó con el cuerpo y el rostro desfigurado, logró sobrevivir a la masacre. Tras una larga recuperación prosiguió en su lucha contra la dictadura. Actualmente es profesora de psicología en la Universidad Andrés Bello en Viña del Mar. Cuando les pregunté a los chicos en torno a qué personaje estaban pensando trabajar para el *Autorretrato III* , Gaby escogió a Carmen Gloria:

> Investigadora: ¿Pensaste en alguien a quien quieras hacer?
>
> Gaby: Sí, a Carmen Gloria.
>
> Investigadora: ¿Conocías la historia de ella?
>
> Gaby: Sabía, pero súper poco. Por el video que vimos supe más. Y después mi mamá me contó que ella seguía…seguía resistiendo...a pesar de que estuviera quemada. Seguía saliendo a las calles y eso me gustó.
>
> (conversación grupal, 22 de enero de 2013)

Finalmente Gaby encontró que era muy difícil recrear las quemaduras, así que pensó que se pondría en escena como una mujer que había sido torturada. Se maquilló en casa y llegó al taller con un ojo morado. Estaba tan bien hecho el efecto que cuando la vi pensé que realmente alguien la había golpeado. Estuvo ensayando las expresiones que quería lograr. Me dijo que le había costado concentrarse y meterse en el personaje, pero que después de varios ensayos había logrado el semblante que quería.

Mientras miraba a los participantes prepararse para interpretar a algunos personajes, y luego al observar los resultados de las imágenes de Gaby, pensaba que para mí hubiera sido imposible realizar este tipo de fotografías. Interpretar a una mujer torturada era algo que me resultaba emocionalmente muy difícil. Hubiera sentido además que no tenía derecho a hacerlo, que era un tema delicado, que mi cuerpo no podía entrar de esa manera en el territorio de los imaginarios visuales de la memoria y cohabitar con las imágenes oficiales del recuerdo. Menos aún si yo no tenía ningún vínculo familiar con los desaparecidos. Mientras intentaba comprender la perturbación que me provocaba la fotografía de Gaby, me daba cuenta que la generación de la postmemoria no tenía las mismas barreras éticas que mi generación. En el ejercicio que estábamos realizando no sólo se

actualizaban las imágenes del pasado, sino que se estaban desacralizando las configuraciones de lo visible y transgrediendo ciertos tabúes culturales.

El día en que Gaby interpretó a una mujer torturada sentí que estábamos pisando un terreno pantanoso y que era mi responsabilidad decidir hasta dónde llegábamos, resolver cuáles serían los límites de nuestra *performance* en el museo. Por otro lado las actividades se realizaban en un contexto de gran respeto por parte de los participantes, así que me causaba un conflicto tener que intervenir para regular lo que ellos estaban decidiendo actuar y mostrar. Finalmente pensé que si se llegaba a una situación que me pareciera éticamente inadecuada, siempre la podríamos conversar grupalmente. Estaba comprendiendo que enseñar e investigar implicaba el riesgo de abrirse a la improvisación y gestionar lo inesperado. Es lo que plantean Felman & Laub (1992) cuando hablan de la importancia de los estados de crisis en la enseñanza sobre el trauma. Para ellas la vulnerabilidad y la explosividad propias de la dimensión impredecible de la pedagogía son las que permiten realmente enseñar.

Lo que ocurrió con la imagen de Gaby es que nos hizo experimentar en la práctica los dilemas del "devenir-ético" en la investigación, un concepto esbozado en el Capítulo II de la tesis. Podía haber lineamientos éticos de base, pero sólo en el transcurso del laboratorio-taller pude ir evaluando las implicaciones éticas de las imágenes creadas y del proceso de hacerlas. Tal como he mencionado al comienzo de la tesis, el enfoque adoptado era el de una ética post-estructuralista, que para Braidotti (2006) se interesa más en crear espacios para la otredad, la alteridad y la diferencia que en sancionar los contenidos morales, los resultados o las intencionalidades de las acciones. Esta ética nómade no evita sino que confronta el dolor.

En el caso de la imagen-potencia de Gaby, si bien nos confrontaba directamente y de manera explícita con el dolor y el abuso físico cometido por la dictadura, el trabajo en torno a la ética de esta imagen se completó a través de los diálogos. No era una imagen que emergía de manera descontextualizada con el propósito de impactar. Se enmarcaba dentro de un proceso pedagógico e investigativo y por lo tanto cobraba sentido dentro de este mismo proceso. Las imágenes construían un espacio de realidad en sí, pero siempre podían ser interrogadas por el grupo en las sesiones de visionado.

En el caso de la imagen de la tortura pudimos ver cómo a Gaby no sólo le interesaba la víctima en cuanto un ser que padece, sino también como una persona que resiste. Quiso trabajar en torno a la figura de Carmen Gloria Quintana precisamente por su fortaleza y su espíritu de lucha. Es así como la reconfiguración de la víctima en esta imagen-potencia parte de la conexión afectiva con un ser que sufre injustamente, pero para centrarse en lo que ocurrió después. No sólo hay una

detención temporal en el momento de la tortura, sino que la víctima es entendida como un ser humano inmerso dentro de un proceso que llega hasta el presente, dentro del cual puede tener un cierto control para cambiar su destino y resistirse a la muerte.

El punto de partida es Carmen Gloria, pero finalmente la imagen se titula *Mujer anónima.* De una historia personal se pasa a una situación que incluye a otras muchas mujeres que sufrieron diferentes tipos de represalias físicas. El cuerpo de Gaby se transforma para la fotografía y se convierte en portavoz de una realidad tabú que no ha sido visibilizada en imágenes. *Mujer anónima* además de tener un impacto en el territorio de las imágenes de la memoria -porque reconfiguraba el espacio visible de las víctimas, de lo que puede ser visto- también tenía un impacto entre los participantes. Pero este movimiento estaba situado en el marco de nuestro contexto particular de aprendizaje. Aquí las imágenes eran mostradas, cuestionadas, explicadas, rebatidas.

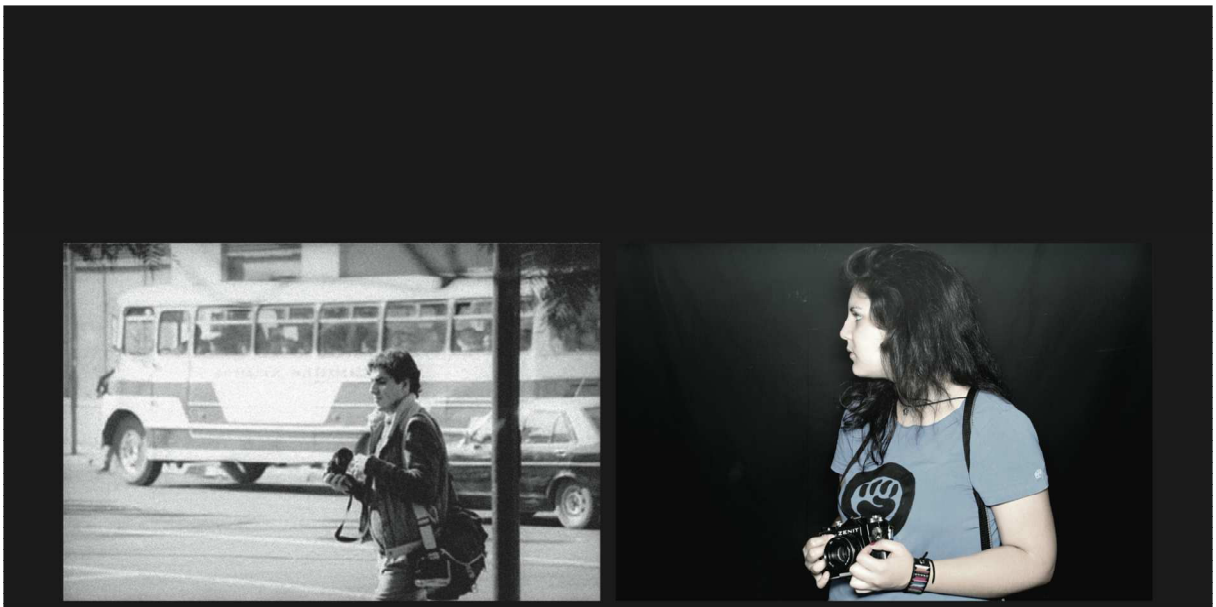
Era en esta construcción y reconstrucción de sentidos donde radicaba el valor pedagógico de la investigación y donde se completaba el sentido ético de las imágenes. La búsqueda de la diferencia era el principio de partida, y la suma de estas diferencias transformaba el trauma y nos acercaba a los fenómenos estudiados desde múltiples perspectivas. Este proceso iba a otorgando al grupo nuevas herramientas interpretativas para poder elaborar el conocimiento difícil al que nos confrontábamos en cada sesión.

Las imágenes de los participantes visibilizaban distintas aristas de un fenómeno desde la potencia expresiva de las fotografías. Otra de las temáticas que apareció en esta reconfiguración visual y simbólica de las víctimas era el riesgo vital al que se confrontaban los fotógrafos en dictadura. No sólo la militancia política podía ser motivo de detención, tortura o muerte, sino que el que mostraba al mundo la realidad social y política chilena a través de la fotografía era susceptible de convertirse en víctima.

La siguiente narrativa visual toma como base una imagen documental que retrata a Rodrigo Rojas De Negri en las calles de Santiago. Este fotógrafo murió a la edad de 19 años asesinado por los militares. Junto a Carmen Gloria Quintana fue quemado vivo y luego lanzado al borde de un camino en una zona rural. A diferencia de Carmen Gloria, Rodrigo no logró sobrevivir y murió a los cuatro días del ataque perpetrado por el régimen de Pinochet. Falleció el 6 de julio de 1986 a sólo cuatro meses de haber regresado de Estados Unidos, país donde había permanecido exiliado junto su madre desde los nueve años.

El caso de Rodrigo y Carmen Gloria es abordado en el video introductorio del museo que vimos con los participantes en una de las sesiones. También hay un momento en la exposición

permanente en que sus historias son dadas a conocer al público. Tamara realizó su autorretrato del personaje en honor a Rodrigo Rojas De Negri. A través de este autorretrato se generaba una conexión directa con la imagen documental. La fotografía de Tamara se sitúa así en la línea de las imágenes-potencia que resignifican documentos.



Quise representar a Rodrigo Rojas De Negri, y escogí esa cámara porque además es como de la época. Quería tratar de imitar la foto más conocida de Rodrigo Rojas. Comentaba con Mairon el otro día que la foto típica que tienen todos los fotógrafos es como de estar mirando lo que está pasando alrededor, pero teniendo la cámara allí, atenta. (Tamara)

Su fotografía está inspirada en una imagen histórica y nos invita a volver a fijar la mirada sobre esta imagen documental preexistente, pero para interrogarla desde nuestro presente y para ponerla en relación con otros espectadores. Es ella la que se pone en escena para interpretar a Rojas, para retornar al instante preciso en que fue tomada una fotografía, un instante irrepetible, un instante fotográfico que está cargado con la premonición de la tragedia. La imagen-potencia de Tamara rescata ese instante y lo transforma en un momento presente, en un homenaje de su generación de la postmemoria a la juventud de la resistencia de los años 80.

Investigadora: ¿Por qué lo escogiste a él?

Tamara: Porque yo conocía la historia bien de cerca. Todos empezaron a rebuscárselas con el tema del personaje, por ejemplo Los Prisioneros porque había música de ellos en el museo, o Pablo Neruda en la parte de la cultura, pero yo de hecho pasé y vi la foto y al tiro dije, yo lo voy a hacer a él.

Investigadora: ¿Has visto el documental que se llama *La ciudad de los fotógrafos*, allí cuentan la historia de Rodrigo?

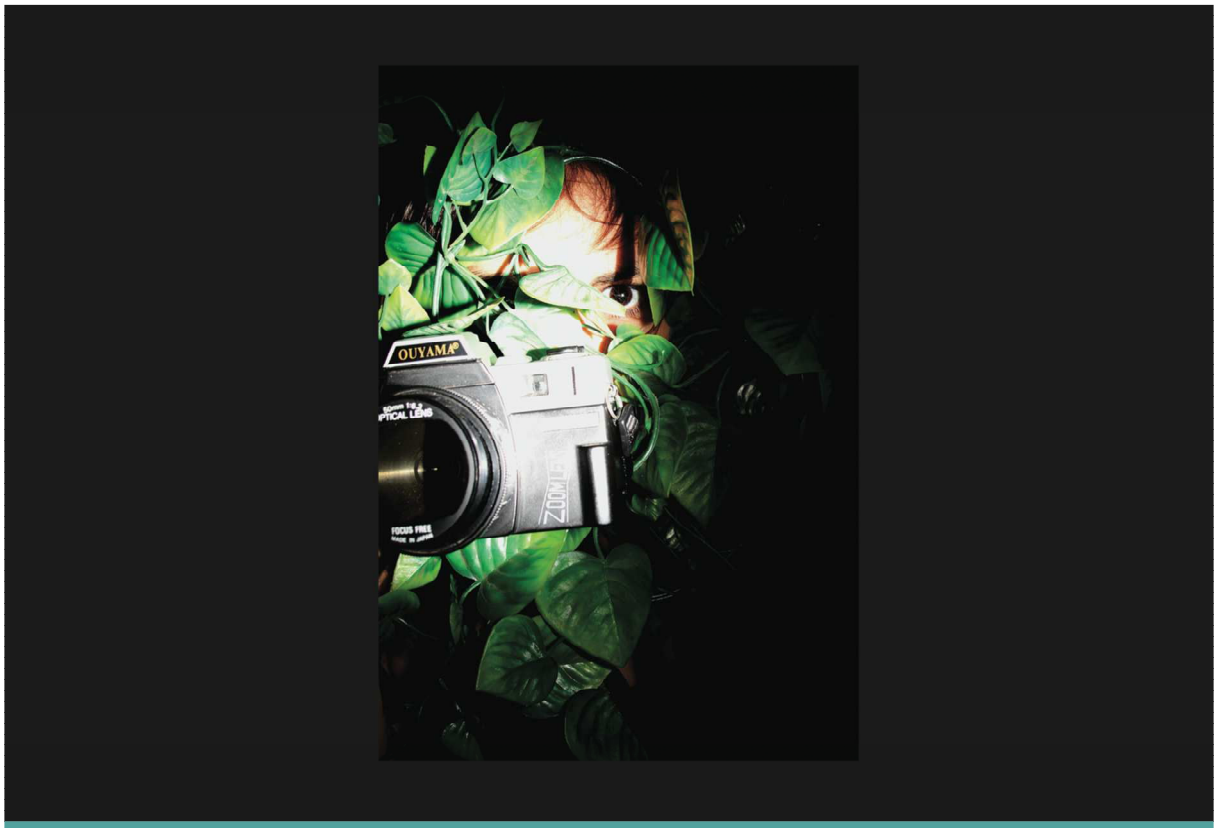
Tamara: Sí, allí aparece él. Creo en el valor que tienen los fotógrafos, por ejemplo hoy en día en una marcha. Y es que en verdad la fotografía es algo que sirve para plasmar lo que está ocurriendo, ya sea represión o algo más lindo. Y en esa época especialmente, además que lo que ahora se mantiene como documento histórico en gran parte es a través de la fotografía, así que por eso.

(conversación grupal, 22 de enero de 2013)

El fotógrafo documental de protesta es un personaje secundario en la historia oficial acerca de la dictadura. En la exposición permanente abundan las imágenes de prensa, pero estas son valorizadas en tanto documento verdadero y no como imágenes insertas dentro de un proceso, dentro de lo que Azoulay (2008) denomina el contrato civil de la fotografía. Tanto el autorretrato de Tamara, como la narrativa visual *Testigos,* de Vero, proponen centrar la mirada en quienes estaban detrás del lente, en quienes arriesgaban diariamente sus vidas para crear imágenes relevantes que pudieran dar cuenta -a Chile y al mundo- lo que estaba sucediendo en las calles de Santiago. Se focalizan en los fotógrafos que murieron y en los que sobrevivieron, pero en definitiva, en los que lucharon por acercar a la ciudadanía a una realidad oculta y negada.

Ambas imágenes ponen el énfasis en el espacio de relaciones políticas que crea la fotografía. Tal como señala Azoulay (2008) es imposible reducir la fotografía a su rol en cuanto productora de imágenes. El espacio político creado es un espacio amplio, un espacio público, que involucra a diferentes actores: el fotógrafo, el que aparece en la imagen, el que la mira, el que la difunde, ente otros. Para ella, las relaciones políticas que crea la fotografía "no son mediadas exclusivamente por el poder dominante del estado ni tampoco están completamente sujetas a la lógica nacional que aún ensombrece a la arena política" (p. 12). Estas relaciones son construidas por los ciudadanos, por la

sociedad civil, en el momento de hacer una imagen, de posar para ella, de mirarla, de comentarla, de divulgarla.



"Testigos"

Un homenaje a la valentía de los fotógrafos y reporteros gráficos que testimoniaron la resistencia durante la dictadura. Sus imágenes son memoria y nos permiten conocer nuestro pasado.

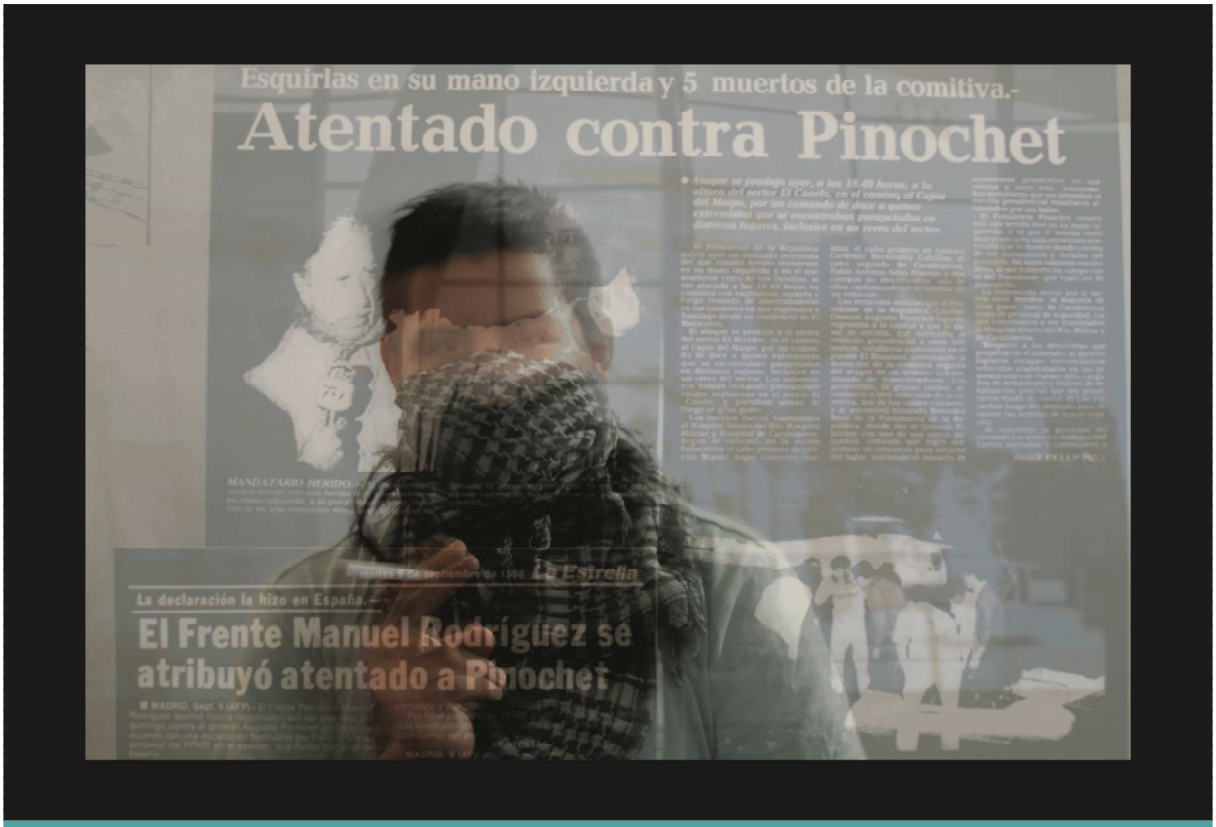
Es en este circuito donde aparece también la responsabilidad ética del que mira, porque su mirada puede someterse a lo que es mostrado o dicho acerca de las imágenes, o indagar más allá. En este caso, las creaciones de Vero y Tamara ampliaban el espacio civil de la fotografía ofrecido por el museo. Eran imágenes-potencia que visibilizaban y valorizaban a los actores que estaban detrás de la fotografía en dictadura. Actores que en algunos casos pasaron del lado de las víctimas, actores que trabajaban desde la valentía y desde su responsabilidad para con una sociedad oprimida. A través de las imágenes y del debate acerca de ellas fuimos viendo cómo la víctima no sólo es alguien que padece, sino alguien que tuvo diferentes roles en la sociedad. Las imágenes-potencia de Tamara y Vero invitaban al grupo ver más allá de las imágenes documentales del museo y a entender el riesgoso contexto de su producción.

En el museo se aborda el frustrado atentado a Pinochet de 1986 a través de recortes de la prensa de la época ampliados. Jeremías hizo un autorretrato caracterizando a un guerrillero y fundió esta imagen con la información de prensa en relación al atentado que se exhibe en la exposición permanente. La imagen-potencia de Jeremías lo pone en relación directa con una generación armada cuyos actos han sido controversiales dentro de la izquierda chilena, especialmente entre quienes no respaldan la violencia revolucionaria. La imagen del guerrillero es una imagen silenciada dentro de los procesos de memoria y Jeremías la traslada a un primer plano.

Dentro de los militantes políticos que fueron perseguidos tras el golpe de estado y durante la dictadura hay una minoría que defendía el ejercicio de la violencia como arma legítima para llevar a cabo la revolución. Los partidos que oficialmente formaron parte del gobierno de Allende no apoyaban la vía armada, pero había grupos políticos cercanos al gobierno que sí lo hacían, como el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria). En los años 80 se creó el FPMR (Frente Patriótico Manuel Rodríguez), un grupo armado de ideología marxista-leninista que desde la clandestinidad reivindicaba el uso de la violencia para recuperar la democracia. Ellos se adjudicaron el fallido atentado contra Pinochet.

La fotografía de Jeremías amplía el espectro visible de las víctimas de la dictadura hacia la figura del guerrillero. La imagen puede resultar incómoda y por lo mismo, es relevante. Él le pone rostro a un actor clandestino, el cual mira de manera desafiante a la cámara. La mayoría de las víctimas de la dictadura fueron detenidas debido a su militancia política y a sus acciones previas a 1973, pero hubo otras que se confrontaron directamente al régimen.

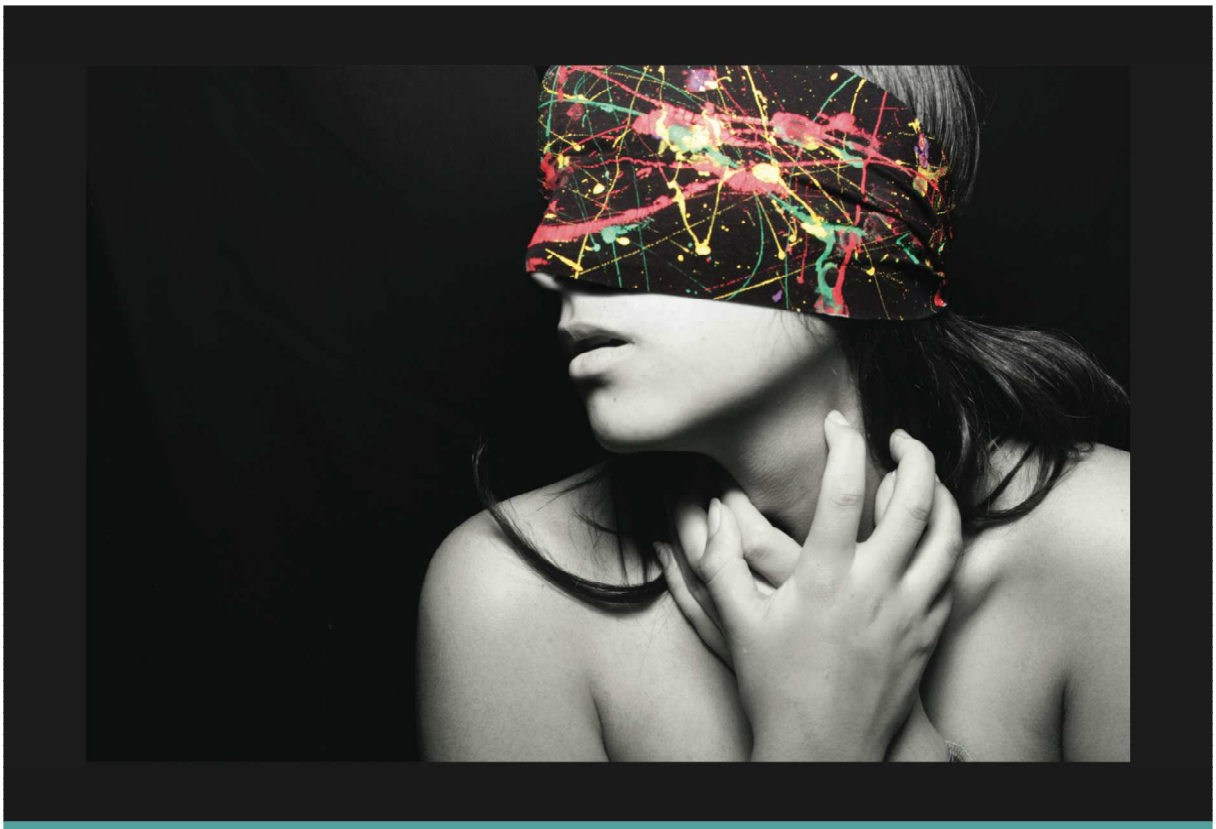
La visión política del museo fue construida bajo el primer gobierno de Michelle Bachelet y se encuentra inmersa dentro de la mesura de las políticas del consenso. En cambio, los participantes del taller, los jóvenes de la postmemoria, dieron forma a imágenes que muchas veces no tenían cabida dentro de un marco políticamente correcto en el contexto de los gobiernos de la postdictadura. En este sentido, podemos ver un cierto distanciamiento por parte de ellos con respecto a posturas más oficialistas. Sus imágenes-potencia se encuadran dentro de un proyecto pedagógico e investigativo donde hubo libertad creativa y discursiva con respecto al pasado y las imágenes dan cuenta de ello.



Esta foto me gusta mucho. Muestra una visión totalmente revolucionaria. Apoyo a las personas que defendían sus ideales. Si no les gustaba lo que era un régimen autoritario tenían que hacer algo al respecto. Eso me caracteriza mucho a mí, sin importar lo que los demás piensen, yo siempre voy a defender lo que pienso. (Jeremías)

Uno de los temas que está presente en la exposición permanente del museo y que tuvo eco en las imágenes de los participantes es la represión al arte y a la cultura en tiempos de dictadura. La imágenes de los jóvenes abordaron esta temática desde diferentes aristas. Daban cuenta de la represión a los artistas pero también de la utilización del arte como medio de lucha y resistencia.

La narrativa visual de Vero se adentra en la censura y la represión vivida por los artistas durante el régimen de Pinochet. Es una imagen que propone un dualismo entre color y oscuridad. El color es negado por la dictadura. Pasamos de una sociedad expresiva a una sociedad del blanco y negro, a una sociedad gris. Una tela pintada es el medio expresivo de la artista, pero aquí es también el arma de su detención, el instrumento que la ciega. Y esta negación del arte no es abordada como una pérdida secundaria, sino como una afección vital. El personaje padece una opresión que es vital. El personaje actúa como metáfora de una sociedad a la cual no se le permite ver ni ejercer el arte, de una sociedad cuya opresión espiritual deviene también en una opresión física. El espacio vital es ajustado en todos los sentidos.



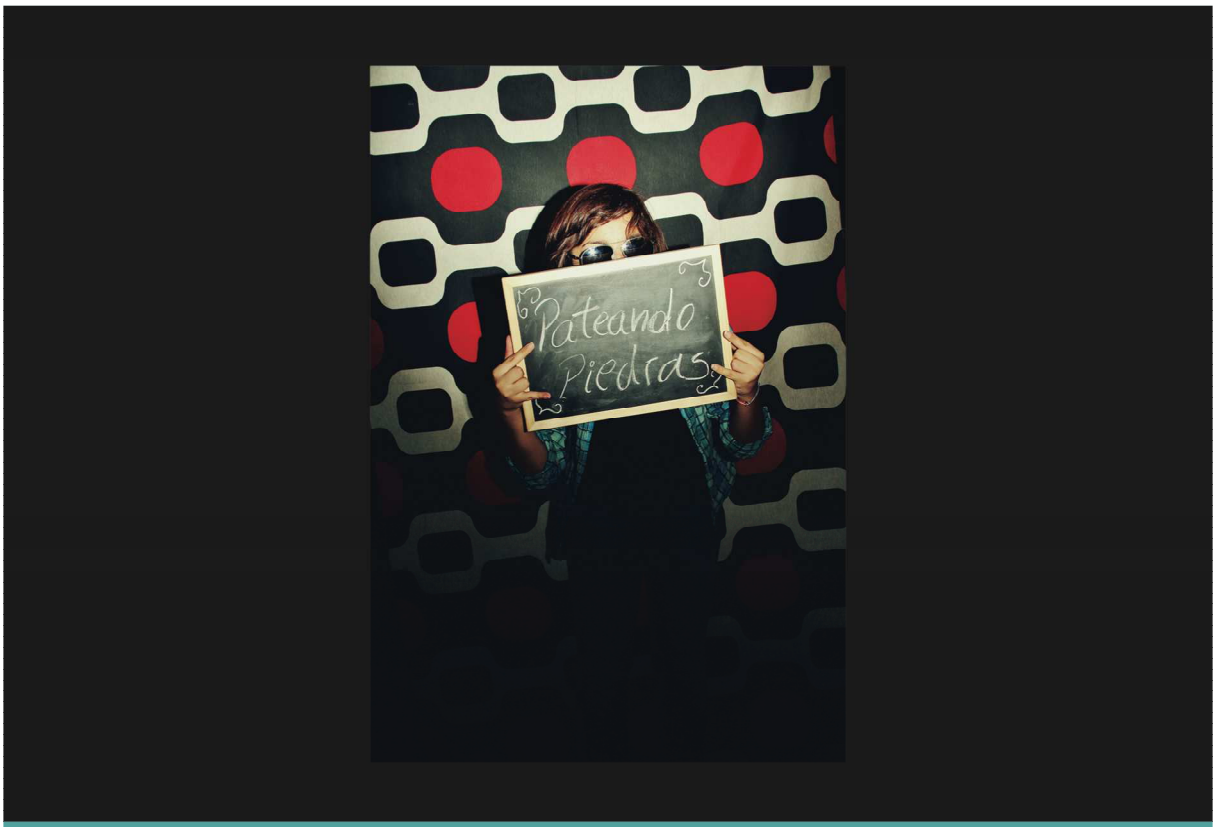
"Opresión al alma"

Autorretrato sobre la represión artística vivida en época de dictadura.

La narrativa visual *Pateando piedras* de Cata se centra en la cultura como expresión de resistencia. En los años 80 los músicos jugaron un rol esencial en el despertar cultural y político de la sociedad. Algunos actuaban desde escenarios más marginales, pero otros, como la banda de pop y rock Los Prisioneros, lograron hacerse un espacio en conciertos y transmisiones radiales y televisivas. Sus letras no eran políticas en un sentido militante, pero sí transmitían mensajes sobre la decadencia cultural y la desigualdad en la que estaba sumido el país. *Pateando Piedras* hace referencia a la canción *El baile de los que sobran* de la banda ochentera, cuya letra destaca la falta de oportunidades y de expectativas de los jóvenes en la época:

Es otra noche más
De caminar
Es otro fin de mes
Sin novedad
Mis amigos se quedaron, igual que tú
Este año se les acabaron, los juegos, los doce juegos
Únanse al baile, de los que sobran
Nadie nos va a echar de más
Nadie nos quiso ayudar de verdad

Nos dijeron cuando chicos
Jueguen a estudiar
Los hombres son hermanos y juntos deben trabajar
Oías los consejos
Los ojos en el profesor
Había tanto sol
Sobre las cabezas
Y no fue tan verdad, porque esos juegos al final
Terminaron para otros con laureles y futuro
Y dejaron a mis amigos pateando piedras
Hey, conozco unos cuentos
Sobre el futuro
Hey, el tiempo en que los aprendí
Fue más seguro
Bajo los zapatos
Barro más cemento
El futuro no es ninguno
De los prometidos en los doce juegos
A otros le enseñaron
Secretos que a ti no
A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación
Ellos pedían esfuerzo ellos pedían dedicación
Y para qué
Para terminar bailando y pateando piedras…



"Pateando piedras"

Autorretrato en homenaje al grupo Los Prisioneros y a su fuerte poder de expresión y representación de la juventud en los tiempos de la dictadura.

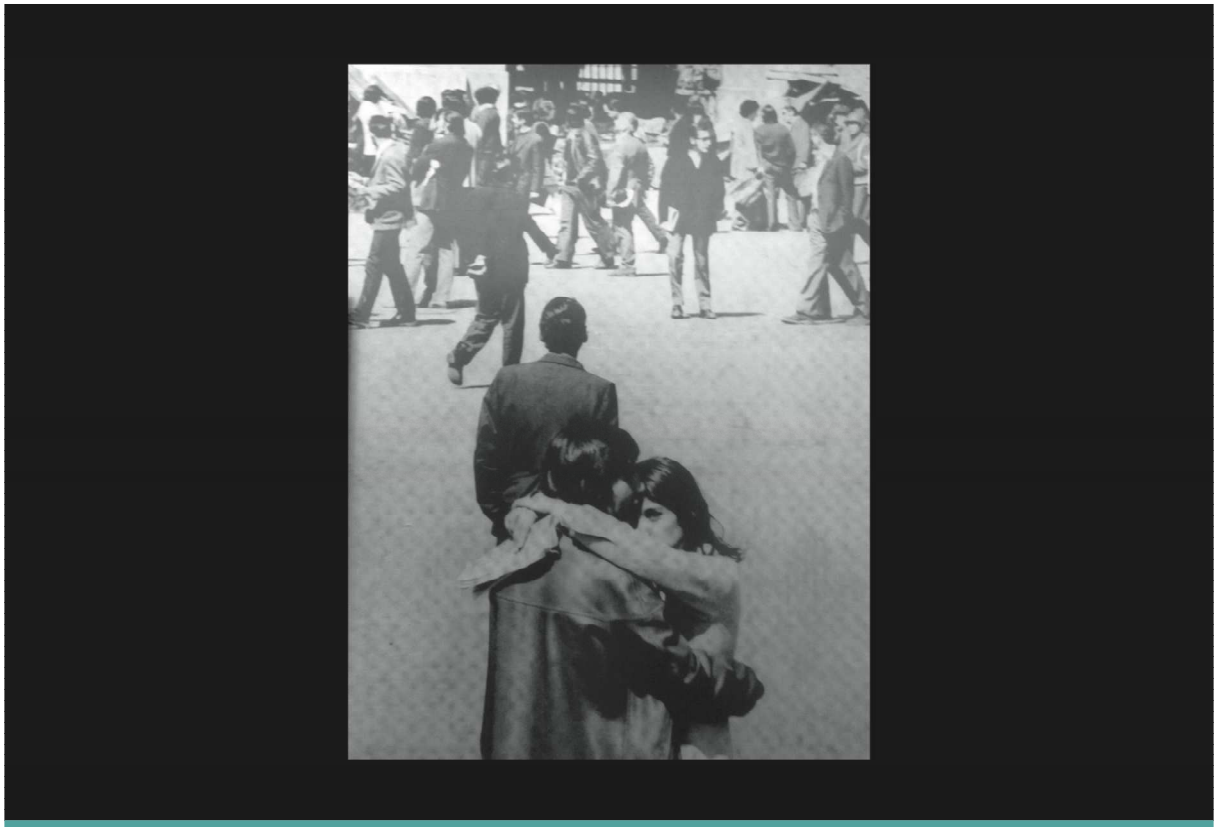
Los autorretratos no sólo ahondaron, ampliaron y transformaron aspectos de las víctimas de la dictadura y reconfiguraron su visibilidad, sino que también abrieron el debate acerca de la reconstitución de la resistencia política y cultural en los años 80. Los jóvenes estaban familiarizados con relatos familiares acerca de esta época y los compartieron con el grupo durante las sesiones de visionado. Los autorretratos y los demás proyectos fotográficos enfatizaron que la recuperación de la democracia fue una tarea colectiva, que fue tanto social como política.

> Cata: Utilicé la herramienta del *flash* que concentraba la luz al centro. Y ocupé ese fondo porque era más rockero y yo quería representar a Los Prisioneros. La frase es *Pateando piedras* que es una frase que sale en la canción *El baile de los que sobran*, acerca de los jóvenes de un bajo nivel social, que no tenían buena alimentación, que sólo tenían acceso a una mala educación y al final salen y terminan pateando piedras, porque no les alcanzó el dinero para la educación.
>
> Investigadora: ¿Y por qué escogiste a Los Prisioneros?
>
> Cata: Es que aparte de que me gustan las canciones y el grupo, creo que sus letras tienen mucho contenido social y eran la voz de miles de jóvenes en la época de la dictadura porque no todos se podían expresar así por el miedo a que los fueran a perseguir y todo. De hecho Los Prisioneros fueron censurados en la televisión por considerarse un peligro al gobierno.
>
> (conversación grupal, 23 de enero de 2013)

En los capítulos del análisis de las narrativas visuales hemos visto cómo las imágenes-potencia resaltaron temas como la solidaridad vecinal a través de las ollas comunes, la emergencia de líderes y héroes anónimos, la lucha a través de la palabra y de la poesía, la resistencia a través de la música, el ejercicio de la fotografía documental como búsqueda de la verdad o la guerrilla como una vía legítima para hacer frente a la opresión. Es así como de alguna manera el espíritu socialista y revolucionario de las víctimas de los 70 reaparece a través de otros personajes, de nuevas luchas, de la organización social. En el museo el foco del retorno a la democracia está más bien puesto en la vía institucional (el Plebiscito del SÍ y el NO) y en la rearticulación política. Las imágenes-potencia, en cambio, se centraron en algunos personajes populares, en la organización ciudadana, en las pequeñas batallas cotidianas de una sociedad que había ido perdiendo el miedo y que anhelaba cambios radicales.

Un abrazo, una fotografía, un rizoma

Hay una imagen y un momento de esta investigación que quisiera retomar para cerrar este capítulo acerca de la restauración de la ciudadanía de las víctimas. Se trata de una imagen que apareció en las fotografías de los recorridos subjetivos por el museo. Entre las imágenes que Feña seleccionó hay una fotografía que ella hizo de una imagen documental de la exposición: una fotografía tomada por el fotógrafo Marcelo Montesino el 12 de septiembre de 1973 en la explanada que antecede al Palacio de La Moneda.



Como que él la está protegiendo y en ese momento todos se trataban de proteger, pero no podían… (Feña)

Es una imagen documental que uno podría tender a clasificar dentro de la categoría de las imágenes-monumento, pero realmente se resiste a esta clasificación. La fotografía de Montesino no describe el acontecimiento histórico. No vemos La Moneda bombardeada, sino lo que está en el fuera de campo. Mucha gente entre desorientada, curiosa e impactada en el fondo de la imagen, y una pareja abrazada en primer plano. Aquella fotografía no era extraña para mí. La había visto en la primera visita que hice al museo y me había llamado la atención cómo el rostro de la mujer buscaba un refugio, cómo su gesto contenía toda la brutalidad y la desolación del momento. Es una escena que está más ligada a los afectos que a la certeza documental.

Más allá de que se trata de una imagen que genera empatía y conexión afectiva con el espectador, lo que fue relevante en términos de la investigación, fue cómo estos personajes de la imagen transitaron desde estar atrapados en su contexto de 1973, a actualizar su relación con la historia, con el museo y con los participantes. Este tránsito se relaciona con la teoría de Azoulay (2008) de que para ella las personas fotografiadas siguen estando allí cada vez que las miramos. Estas personas son ciudadanos que "de uno en uno, permiten repensar el concepto y la práctica de la ciudadanía" (p. 17). Propone que si consideramos que quienes aparecen en la imagen siguen estando presentes cuando los miramos, nuestra mirada es menos susceptible de ser inmoral.

El problema es que muchas veces el espectador no dispone del contexto de la imagen. Puede intentar ver más cosas en ellas, puede intentar restaurar la identidad de las personas fotografiadas, pero si no dispone de más información, el evento fotográfico le permanece -en parte- vedado. El hecho de trabajar durante varias sesiones en el museo y de generar espacios de diálogo favoreció la emergencia de otros contenidos. Además de la experiencia de cada uno con las imágenes, estaba la instancia de puesta en común y de generación de conocimiento de manera colectiva. Era en estos momentos en que el "evento fotográfico" podía ser explorado con mayor profundidad.

Feña: Esta imagen me gustó mucho.

Rayén: ¿Dónde estaba?

Feña: No me acuerdo.

Gaby: En la parte de tortura creo...¿o no?

Investigadora: ¿Por qué te gustó?

Feña: No sé, como que él la está protegiendo y en ese momento todos se trataban de proteger, pero no podían…no sé, me gustó mucho, no sé como explicarlo. Es una foto sobre lo que queda…

Jessica: Yo les voy a contar una anécdota de esa foto… un fin de semana, no, un día de la semana estaba haciendo una visita guiada con un grupo de chilenos y extranjeros. Dentro del grupo iba una familia. Partimos la visita y no sé si se fijaron que en el tríptico audiovisual del 11 de septiembre también aparece esta foto, es lo que cierra ese video. Yo estaba hablando, mostrando un poco la sala y justo apareció el cierre del video. Uno de los visitantes que era parte de la familia, se quedó así [hace un gesto de sorpresa] como de piedra. Yo estaba intentando entender lo que había pasado pero tenía que seguir la visita. Cuando continuamos llegamos a la sala del estado de derecho, que es donde aparece de nuevo esa foto impresa. Yo estaba

explicando algo y les puse un video en las pantallas táctiles. De repente se acercó el caballero que había quedado con la cara extrañada y me señala a una de las que andaban en la visita. La mujer de la fotografía era su hermana y ella no tenía idea de que existía esa foto ni menos que estaba en el museo. Andaban visitando Chile. Luego me contaron que esa foto fue tomada el día después del Golpe, el 12 de septiembre. La mujer aparece con quien era su pareja, ese caballero que está ahí. Se juntaron en La Moneda a ver qué es lo que había pasado y ella dijo que era atroz, horrible y que no podía mirar. Por eso sale mirando al lado contrario de La Moneda. Al día siguiente se tuvieron que exiliar en Cuba... después de eso se tuvieron que ir a Cuba.

Investigadora: ¿Cómo fue para ella ver la foto?

Jessica: Se puso a llorar, fue una explosión y decía: "¿Que cómo me consigo la foto chica?" [imitando el acento cubano]. Después hicimos todos los contactos para que ella pudiera tener una copia. Y bueno, esa pareja hoy en día ya no está junta, se separaron, cosas de la vida. Pero, uyyyy, fue raro, no, no fue raro, fue emocionante ver como alguien, sin imaginarlo, se reencontraba aquí con su historia. Muy lindo.

Feña: Ahhh, ¡tengo buen ojo!...

(conversación grupal, 22 de enero de 2013)

La fotografía de Feña había desencadenado una serie de conexiones en el museo. En este sentido, se había operado aquí una de las características de la imagen-potencia: su capacidad para revisitar una imagen documental olvidada y crear nuevos sentidos a partir de ella. La imagen de Feña, en el contexto del laboratorio, se convertía en algo más que una fotografía de una fotografía: abría una imagen preexistente a una serie de conexiones rizomáticas. Para Azoulay (2008) las fotografías son objetos, pero estos objetos no están nunca acabados. Uno siempre puede tirar de una de sus aristas y así volver a abrir la imagen. En esta apertura se produce una renegociación de los sentidos de la imagen, de lo que la fotografía muestra, e incluso se pueden modificar y anular cosas que hayan sido vistas con anterioridad en ella. Al no tener un autor individual, las fotografías permiten "negociaciones cívicas acerca del sujeto que designan y sobre su sentido" (p. 13).

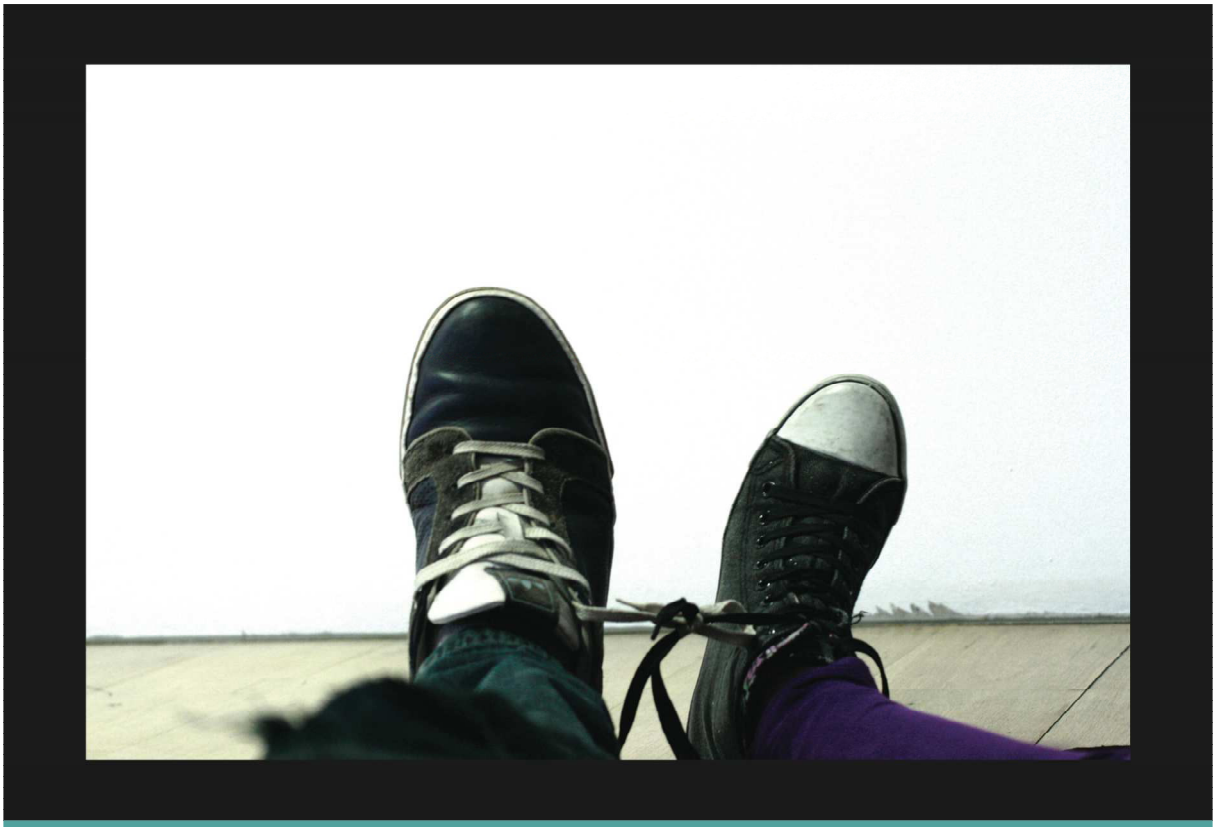
Los sentidos acerca de la imagen del abrazo se actualizaron con el relato de Jessica. Los personajes cesaban de estar detenidos en el tiempo de la fotografía. El relato nos confirmaba la cualidad de víctima de esta pareja, puesto que entendemos que debieron partir al exilio. Pero esta

información los inserta a ellos dentro de una historia y de una realidad que no quedó fijada en 1973. Su ciudadanía se restaura en este proceso comunicativo de negociaciones acerca quiénes son estos sujetos, que no han dejado de existir y que han construido una historia entre el ayer de la imagen y el hoy de su visita al museo.

Deleuze & Guattari (2012) advierten que si bien el pensamiento funciona de manera rizomática, el rizoma mismo es una "una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria" (p. 26). Aunque intentemos hacer mapas, cartografías o registros, al final la realidad se nos escapa porque está en constante cambio y actualización, un rizoma no es algo estable. "Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, in-ter-ser, intermezzo" (p. 29). La visión del espacio pedagógico del laboratorio como posibilidad, este *intermezzo* entre el museo y los participantes, el aprendizaje transaccional situado y re-situado en un presente en transformación, emergieron con toda su fuerza a través de las relaciones que posibilitó la imagen de Feña.

Mientras que las imágenes que hicieron los chicos son algo que perdurará en el tiempo, las múltiples relaciones que surgieron entre ellas y los conocimientos que activaron en quienes participamos en este contexto de aprendizaje son algo imposible de mapear exhaustivamente. Sin embargo, durante el visionado de la fotografía del abrazo, estaba pasando algo importante con respecto a las relaciones temporales que posibilita la fotografía. Hubo conexiones que se volvieron visibles y tangibles para el grupo en esta sesión. El gesto de Feña de mirar, ser afectada, fotografiar y compartir su imagen había desencadenado una especie de cascada. Tras este episodio pudimos descubrir cómo la fotografía y la historia estaban vivas, a pesar nuestro y de nuestra sensación de haber llegado tarde a algo. La museografía estaba inmersa en una vida social y era susceptible de cobrar nuevos sentidos con cada visita, así lo vivimos aquel día.

Cuando hicimos el ejercicio de los objetos, Nayareth quiso retomar las temáticas abordadas a través de la fotografía de Feña, pero desde otra estética y utilizando una metáfora para hablar de la unión. La imagen-potencia de Feña no se había agotado al dialogar con una imagen documental existente, sino que se expandía a través de la relación rizomática con una nueva fotografía.



Yo no había traído ningún objeto ni nada. Entonces le saqué una foto a las zapatillas en representación de la unión y solidaridad que había en esos tiempos entre la gente. Algo similar a la foto que sacó ella el otro día, de los dos jóvenes abrazados, algo así, de las personas que se protegían entre ellas. (Nayareth)

Un instante preciso -pasajero pero crucial- capturado por Marcelo Montesino había sido reactivado en un contexto de visionado y difusión lejano en el tiempo. Lo efímero, lo actual y lo actualizable se nos volvía patente en este ejercicio. Los protagonistas -que de alguna manera se transformaban en actores en esta imagen- encarnaban la historia en un trágico gesto de amor, congelados en 1973. Pero sus vidas continuaron y luego ella regresó, y contó su historia, y Jessica nos la relató también a nosotros y de pronto toda nuestra comprensión de esa imagen había cambiado. Azoulay (2008) es consciente de estas relaciones complejas en la construcción y circulación de las imágenes cuando desarrolla su teoría acerca de la fotografía como evento. Por eso propone que aunque las imágenes fotográficas parecen ser un objeto distintivo de la vida contemplativa, un instante donde el movimiento ha sido eliminado, en realidad están profundamente incrustadas en la vida activa. Para ella la fotografía:

> Da fe de la acción y continúa formando parte de ésta. Está involucrada en un presente en desarrollo que desafía la distinción entre contemplación y acción. La fotografía siempre

> incluye un suplemento que hace posible mostrar que lo que "estuvo allí" no lo estuvo necesariamente en esa manera (p. 94).

Los autorretratos de los participantes y las fotografías en que se crearon relaciones directas con momentos e imágenes de la exposición permanente, hicieron que se reconfigurara y transformara nuestra comprensión de las víctimas de la dictadura. De ser una categoría que el museo definía y mostraba de una manera, las imágenes-potencia -y lo que estas suscitaban en el grupo- permitieron ampliar y resignificar lo que entendíamos por ella. Las fotografías en blanco y negro del mural de los detenidos desaparecidos habían ido cobrando otros sentidos. Detrás de esos rostros descubrimos historias, colores, familias, relatos, ficciones, conexiones afectivas que nos ayudaron a ver la multiplicidad que abarca un concepto tan grande como el de víctima.

CONCLUSIONES

Cuando la imagen-potencia toma posición



Figura 30: Magritte, R. (1948) La mémoire. (fragmento). Imagen recuperada de www.col-grunewald-guebwiller.ac-strasbourg.fr.

Al iniciar el proceso de esta investigación en el año 2010 sentía que la memoria de la dictadura era una gran herida para mí y para la sociedad chilena. La obra *La mémoire*, de René Magritte (1948), me hacía mucho sentido y me llevaba a pensar que aunque pasaba el tiempo y la memoria se convertía en monumento, en piedra, el trauma seguía estando allí, como una marca de sangre indeleble. Hoy pienso que es posible trabajar sobre esa marca y que el rol de educadores e investigadores para con las nuevas generaciones consiste en una labor de acompañamiento, más que de transmisión de conocimientos. Enseñar no puede ser aquí un acto de autoridad. Si bien es fundamental generar espacios y encuentros de confrontación con el trauma, el verdadero aprendizaje ocurre después. Acontece cuando tras los momentos de inmersión, damos un paso hacia atrás para trabajar sobre lo que hemos visto u oído. Es sólo entonces que ocurre un reconocimiento empático de los sucesos de la historia.

Aún cuando el proyecto de investigación fue planteado como un espacio de encuentro entre jóvenes en torno a la imagen, poder guiar este devenir en el museo fue una experiencia transformadora para mí también. Esta investigación ha tenido un efecto liberador. Me permitió confrontar muchos temas que marcaron mi infancia y mi adolescencia, los cuales no había tenido la posibilidad de analizar de manera abierta ni en un contexto social educativo.

Fue además revelador ver cómo el entusiasmo que yo tenía por entender un período histórico, era un interés compartido con otras personas. No sólo con Felipe, Jessica y Rayén, sino con jóvenes de otra generación. El compromiso y la motivación que demostraron los participantes durante el laboratorio-taller es algo que llamó mi atención. Mis temores acerca de que los jóvenes de la postmemoria estuvieran demasiado distanciados de los acontecimientos de la dictadura, que el silencio mediático hubiera sembrado un manto de indiferencia y olvido en ellos, se diluyeron desde las primeras sesiones.

Tuve la oportunidad de investigar junto a un grupo humano excepcional. Los jóvenes no sólo se interesaban por lo que les proponíamos realizar en el museo, sino que tenían muchísimo que aportar. Ya sea desde su creatividad, desde sus preguntas, desde sus vivencias previas, desde su cultura visual, desde sus biografías, desde su experiencia en el museo, iban dando forma a un encuentro que se nutría principalmente de lo que ellos entregaban y mostraban al resto del grupo. La realidad de sus imágenes daba cuenta de un proceso que no fue forzado ni superficial, sino todo lo contrario, fue un esfuerzo maduro, consciente y profundo, lo que ellos hicieron durante aquellas semanas.

Si bien la noción de postmemoria me fue útil para situar teóricamente esta investigación, mientras se llevaba a cabo el laboratorio me di cuenta que muchas de las ideas que tenía acerca de esta categoría no eran tales. Pude constatar que dentro del grupo los conocimientos con respecto a la memoria de la dictadura eran muy variados, tal como podía ocurrir con otra generación. La distancia temporal con los hechos parecía no constituir una barrera para que los jóvenes se hubieran interesado y hubiesen aprendido sobre el pasado mucho antes de participar en el laboratorio. Habían tenido acceso a información a través de diferentes fuentes: relatos familiares, películas, visitas previas al museo, obras literarias, programas de televisión, etc. Y los que conocían menos acerca de las temáticas abordadas por el museo no tardaron en acoplarse con el resto del grupo.

Tal vez la única, pero importante, diferencia que noté por parte de ellos con respecto a mi generación o a generaciones mayores es que parecían no haber temáticas tabú. Si bien los jóvenes podían tener un acercamiento político al museo y a sus narrativas, no había un marco ideológico que guiara o que restringiera los debates. Esto les dio una gran libertad creativa, la autocensura parecía no tener cabida y hubo espacio para el humor y la ironía. Por lo demás, había temas que eran indiscutibles y que ya estaban saldados. La figura de Pinochet no era para ellos una presencia gravitante, como sí lo había sido para mi generación y a ninguno se le hubiera ocurrido negar o cuestionar su responsabilidad en los acontecimientos históricos. Este contexto de trabajo fue ideal, pues nos permitió abandonar rápidamente la metanarrativa histórica para indagar en otras historias, para crear otros relatos e imágenes, para centrarnos en detalles, en diálogos, en sensaciones, en impresiones, en ficciones y en personajes anónimos.

En los capítulos de análisis de la tesis he intentado dar cuenta del rol que pueden llegar a tener las imágenes-potencia en la creación de realidades. De qué maneras nuestro conocimiento sobre el pasado pudo crecer y transformarse, al hacer y mirar imágenes que no buscaban fijar verdades. Se trata de imágenes que nos confrontaron con lo desconocido, con lo nuevo, con la diferencia, moldeando nuestros acercamientos subjetivos al pasado desde otras lógicas. Busqué poner un especial énfasis en aquellas fotografías que alteraban las maneras en que los jóvenes miraban la exposición o las formas en que se veían a sí mismos, imágenes que no eran totales sino parciales, que indagaban en algún aspecto del museo y de la memoria, pero sin resolverlo, abriendo nuevas preguntas, hipótesis y dilemas acerca del conocimiento difícil que emergía ante los participantes.

Mientras que las imágenes-monumento acerca de la memoria tienen por lo general una pretensión de generar consenso, de convencer acerca de algo, de dar explicaciones acabadas e

incuestionables, las imágenes-potencia abrían efectivamente un espacio de posibilidad y diferencia. Se resistían a un acercamiento mimético de la realidad e invitaban a una construcción de sentidos en distintos niveles. Hemos visto cómo éstas abordaron múltiples temas, inventaron personajes y espacios posibles, crearon nuevas relaciones y dieron cuenta de tránsitos subjetivos. Pero más allá de la emergencia de la diferencia en las imágenes-potencia, y de los contenidos y temáticas específicas que estas visibilizaban, pude constatar que las fotografías y narrativas visuales realizadas tenían una cualidad ontológica que las distinguía de otro tipo de imágenes. Esta cualidad tenía tanto que ver con su carácter anti-documental y anti-representacional, como con el espacio pedagógico en el que circulaban. Si tuviera que responder ¿Qué es lo que hicieron las imágenes-potencia del laboratorio? Diría que su aporte es que permitieron tomar posición.

El concepto de "posicionamiento" estuvo presente desde la planificación de la investigación. Era, sin embargo, un concepto complicado, difícil de utilizar. Si proponía investigar la posición de los sujetos ante el museo, esto podía ser entendido como un posicionamiento ideológico, basado en la opinión o en el juicio. Por otra parte, "posición" se oponía de alguna manera a conceptos como "devenir" o "potencia". Tras todo el camino recorrido he podido ver cómo tomar posición no implica necesariamente adoptar y visibilizar un punto de vista fijo ante una realidad. Posicionarse tampoco significa asumir una postura invariable basada en una cierta concepción de la verdad. La noción de posición desarrollada por Didi-Huberman (2013) admite los tránsitos y los movimientos, de hecho se basa en ellos. Es esta concepción la que adopto para concluir la investigación y para explicar el conocimiento que la imagen-potencia reveló a lo largo de las sesiones. Dice el autor que para saber y conocer hay que saber lo que se quiere, pero también es fundamental explorar en los no saberes:

> No sabemos nada en la inmersión pura, en el *en-sí*, en el mantillo del demasiado cerca. Tampoco sabremos nada en la abstracción pura, en la trascendencia altiva, en el cielo *demasiado-lejos*. Para saber hay que tomar posición, lo cual supone moverse y asumir constantemente la responsabilidad de tal movimiento. Ese movimiento es *acercamiento* tanto como *separación*: acercamiento con reserva, separación con deseo. Supone un contacto, pero lo supone interrumpido, si no es roto, perdido, imposible hasta el final (p. 10).

Las imágenes-potencia no eran un comentario al margen, ni entregaban un conocimiento superficial o anecdótico. Tampoco revelaban una verdad histórica. Estas imágenes crearon una realidad que se basaba en un proceso de acercamiento y distanciamiento con el museo. La narrativa visual *¿Qué otra cosa podemos hacer?* de Vero resume este movimiento entre empatía y separación, entre mirar y mirarse, entre conocer y tomar distancia. Más allá de cualquier interpretación, las

imágenes-potencia movían cosas, creaban conexiones y puntos de fuga, pero siempre a partir de una experiencia en un espacio.

Para crear conocimiento y realidad a través de las imágenes era necesario saber lo que se quería en el museo, había algo que nos convocaba allí. El proceso de las pedagogías transaccionales admite que hay necesariamente una influencia de lo que los adultos conocen y planifican en los resultados artísticos de los jóvenes. Además, los proyectos de investigación visual habían sido propuestos por la investigadora y estaban basados en una cierta concepción de imagen. Sin embargo, los jóvenes estaban allí por otras razones, con otros conocimientos y también sabían lo que ellos querían de este encuentro.

Pero Didi-Huberman (2013) nos advierte que para saber también hay que experimentar e indagar en lo desconocido: "Hay que saber dónde se sitúan nuestro no saber, nuestros miedos latentes, nuestros deseos inconscientes" (p. 9). La imagen-potencia permitió explorar un terreno pantanoso, un camino que no habíamos trazado de antemano, sino que fuimos descubriendo sobre la marcha. Las imágenes les permitieron a los jóvenes tomar posición, dar cuenta de este movimiento entre la inmersión y la abstracción, entre lo conocido y lo desconocido, entre las certezas y lo dilemático, entre lo particular y lo político.

Las pedagogías de la memoria han tendido a poner el énfasis en la inmersión total, en este "mantillo del demasiado cerca" al que se refiere el autor. Pero este tipo de aprendizaje no deja espacio para la comprensión. La abstracción pura tampoco es recomendable para abordar temáticas relativas al trauma, porque como hemos visto, se trata de un conocimiento difícil que requiere de una cierta empatía basada en la emergencia de los afectos. El conocimiento que vehiculaban las imágenes-potencia nacía precisamente de una inmersión que luego daba paso a un retroceso, a un recular. Estas plasmaban los tránsitos entre intención y sorpresa, entre inercia y deseo, entre razón y *performance*, entre información e imaginación.

Didi-Huberman (2013) ha desarrollado la noción de "toma de posición" inspirado en la obra gráfica que Bertolt Brecht desarrolló a partir de 1940. En *Cuando las imágenes toman posición* analiza el tratamiento de las imágenes en el *Arbeitsjournal* (diario del exilio) y en el *Kriegsfibel* (ABC de la guerra) del poeta y dramaturgo alemán. Brecht utiliza principalmente fotografías y recortes de periódicos acompañados de textos para componer su visión acerca del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial desde la distancia física de su país natal. Se trataba para él de conocer cómo evolucionaba la situación militar, política e histórica para plasmarla en un material gráfico crítico.

¿Por qué imágenes?, se pregunta Didi-Huberman (2013), "porque para saber hay que saber ver" (p. 32) y las imágenes son más difíciles de refutar que una opinión. Pero el autor destaca que es importante "analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los 'clichés lingüísticos' que suscitan en tanto 'clichés visuales'" (p. 35). Las imágenes-potencia eran relevantes en cuanto a la realidad que creaban, pero también por las posibilidades de análisis que ofrecieron en el marco del laboratorio. Las evidencias no sólo estaban en lo que era visible en ellas sino en lo que éstas provocaban al volver a mirarlas, comentarlas, cuestionarlas. En las narrativas que podíamos crear a partir de ellas.

Las imágenes-monumento del museo estaban inmersas dentro de una lógica argumentativa y cronológica, sus significados funcionaban por la suma de imágenes e informaciones presentadas. En cambio, las imágenes-potencia operaban de manera autónoma. Cada una de ellas era una toma de posición ante algo, ofrecía una mirada particular ante la realidad. Y aunque esta toma de posición no era ideológica, sí era profundamente política, porque cuestionaba los límites del museo y la completitud de la narración histórica. Interrumpía el montaje propuesto por la institución para proponer un nuevo orden, menos lineal y más caótico, menos documental y más centrado en la experiencia, menos certero y más experimental.

¿Qué nuevos pensamientos nos otorgaban las imágenes-potencia sobre el mundo? ¿De qué maneras los eventos eran actualizados a través de éstas? Los hechos aparecían como algo inconcluso, como una realidad susceptible de ser reinventada e interpretada. Los espectadores no eran invitados a conocer una verdad, sino a participar de un encuentro con las imágenes-potencia, con la posición que estas mostraban. Y podían ser parte de la negociación de sentidos acerca del pasado que estas proponían. Porque lo que ocurría es que estas nuevas imágenes estaban recreando y repolitizando los eventos, los sujetos y los objetos de la memoria.

El trabajo en torno a la imagen se prestó para la experimentación y la reconfiguración de sentidos en el museo. Para Mastai (Pollock et al., 2007) cuando la pedagogía se abre a la experimentación en estas instituciones, necesariamente hay un impacto en la subjetividad de los participantes, porque se hacen cosas que no pretenden ser objetivas, sino que activan pensamiento e incitan nuevos sentidos. Didi-Huberman (2013) ha señalado que la experimentación es lo que permite cuestionar la objetividad histórica y mostrar las fisuras de todo relato acerca del pasado:

> Hay que darse condiciones de experimentación para mostrar el carácter no ideal de la historia, es decir, la impureza innata -la incompletud, el carácter contradictorio, conflictual, lacunario- de toda metamorfosis histórica (pp. 58, 59).

La exposición permanente del museo propone un cierto montaje de la memoria. La argumentación se estructura de manera dialógica. Hay una voz oficial de la dictadura que se contrapone a una visión desde la postura de las víctimas y de la resistencia y de ese encuentro, o choque, surge una verdad que es propuesta al espectador. Sin intervenir directamente la cultura material del museo, lo que hicieron las imágenes-potencia es que crearon nuevas relaciones y conexiones, con lo que desmontaron y redispusieron el orden propuesto por la institución. Para Didi-Huberman (2013), el montaje es lo que permite desmembrar y reconfigurar sentidos:

> Esto es el montaje: no se muestra más que desmembrando, no se dispone más que *dysponiendo* primero. No se muestra más que mostrando las aberturas que agitan a cada sujeto frente a todos los demás (p. 77).

La memoria no tiene un carácter ideal ni puro, ni tampoco lo tienen las estructuras museísticas que buscan retratarla. El trabajo en torno a la imagen en el laboratorio-taller y los contenidos abordados en las sesiones de visionado, permitieron interrumpir el montaje propuesto por el museo. Al dar cuenta de las ausencias, las paradojas, los conflictos y las tensiones, al actualizar los relatos acerca del pasado, se desmontaba y repolitizaba un montaje y un orden que en un principio se nos presentaba como concluido. Para Didi-Huberman (2013) no son sólo las imágenes, sino también el montaje, el que instaura una toma de posición "de cada imagen respecto a las otras, de todas las imágenes respecto de la historia" (p. 77).

Una parte de las imágenes de la investigación y de los significados compartidos en torno a ellas han sido dados a conocer a las lectoras y los lectores de esta tesis. Para la exposición final del laboratorio-taller las narrativas visuales seleccionadas por los jóvenes fueron presentadas -en un montaje pensado para la ocasión- a familiares, funcionarios y amigos de la institución y público general. Las imágenes-potencia también han circulado a través del blog del proyecto en otra disposición y con otros contenidos textuales. Cada montaje ha sido diferente y ha dialogado desde otros lugares con el montaje de la exposición permanente del museo.

Si bien cada una de las imágenes del laboratorio surgía como un nuevo objeto dotado de una realidad y de un contenido, es importante no verlas como reveladoras de un significado finito y acabado. Hemos visto que una de las características ontológicas de la imagen-potencia es que, al no tener una pretensión de verdad, siempre está abierta al cambio, a la reconfiguración, a un nuevo montaje. Didi-Huberman (2013) explica que es necesario trascender la concepción unitaria de cada imagen:



Figura 31: Inauguración de la exposición fotográfica del laboratorio-taller. Imagen de la documentación visual de la investigación.

> He aquí a lo que hay que renunciar: a que la imagen sea "una", o que sea "toda". Reconozcamos más bien la potencia de la imagen como lo que la destina a no ser nunca "la una-imagen". Como lo que la destina a las multiplicidades, a las separaciones, a las constelaciones, a las metamorfosis (p. 247).

El montaje más importante de las imágenes-potencia del laboratorio-taller es un montaje que no puede reproducirse ni conservarse. Es aquel que se fue tejiendo e hilando a lo largo de cada sesión. Son las conexiones rizomáticas que se hicieron entre lo que se veía en el museo, lo que se fotografiaba, lo que se miraba en las imágenes y luego comentaba a partir de cada una de ellas. Se relaciona con una subjetividad que nace de las imágenes para nutrir y conformar una experiencia colaborativa de creación y aprendizaje. También tiene que ver con los vínculos entre las imágenes de cada participante, entre las fotografías de cada uno y las del resto, entre las creaciones del laboratorio y las imágenes-monumento del museo. Si bien las narrativas visuales del análisis son algo que permanece, que puede ser compartido y que da cuenta de una experiencia, hay un proceso que escapa a toda reconstrucción.

Pero lo importante es que las imágenes-potencia movieron cosas en cada participante. Los jóvenes se cuestionaron lo que estaban conociendo y pudieron experimentar, actuar y desear desde una visión de presente, mirando al pasado para dar forma a un futuro diferente. Las imágenes-potencia los hicieron tomar posición, situarse en el mundo que se les presentaba. Esto tiene que ver con tomar conciencia:

> He aquí en qué equivale *tomar posición*, en la heurística brechtiana de la exposición histórica, a *tomar conciencia*. He aquí por qué todo esto no existe más que para *tomar forma* en el ritmo mismo del montaje de las palabras, los gestos, los episodios, las imágenes (Didi-Huberman, 2013: 58).

La imagen nos hizo ver el mundo del museo de otras maneras, la imagen permitió re-configurar nuestro acercamiento a la memoria, nos llevó a tomar posición y tomar conciencia acerca de lo que podía y debía ser visto en este espacio. Para Wilson & Wilson (2009) el dibujo es una forma en que los niños exploran el mundo. Los autores destacan que debemos conocer el mundo y entendernos a nosotros en relación a ese mundo. La imagen-potencia es también una manera de explorar, construir el mundo y vernos en conexión con él.

La noción de pedagogía transaccional desarrollada por Wilson (2005) se basaba en la construcción de una comunidad de aprendizaje gobernada por principios democráticos, donde las propuestas y las iniciativas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza eran una tarea común. Al acabar este proceso, me pregunto si realmente logramos aplicar los principios de la democracia en nuestras dinámicas de trabajo y de qué maneras lo hicimos.

Mi respuesta es que una horizontalidad absoluta o una inversión total de la direccionalidad de la enseñanza son imposibles de lograr. Pero hay actitudes por parte de los educadores que pueden promover el ejercicio democrático. Más allá de la libertad creativa, del espíritu de colaboración o del incentivo de la expresión a través de la imagen, en nuestro proyecto primaron dos actitudes fundamentales: el fomento del diálogo y la apertura a la escucha. Las imágenes-potencia creaban y reactivaban una realidad, pero estas mismas imágenes, sin una comunidad de aprendizaje o de un marco interpretativo, también hubiesen podido volverse estériles. Es aquí donde el diálogo analítico que se propició en las sesiones, y en particular en los visionados, cobró una gran importancia. Era en estos momentos de intercambio verbal donde se visibilizaban las propuestas e iniciativas de todos los participantes. No hubiese sido lo mismo un trabajo individual con cada uno de los jóvenes. Era en esta puesta en común donde se cristalizaban los conocimientos que cada uno

aportaba al resto del grupo y donde se insinuaba que la actitud de escucha era clave para una verdadera colaboración. Era aquí donde entraban en contacto todos los elementos a través de los cuales estábamos reconfigurando la membrana de la memoria.

Con la apertura a la escucha no sólo me refiero a la capacidad de los jóvenes de respetar y poner atención al resto, de nutrirse de las narrativas de los demás. Sino también a una actitud permanente de escucha de los adultos hacia las necesidades de los jóvenes. Esto implicaba respetar la individualidad de cada uno de ellos y estar atentos a sus requerimientos. Para ello fue importante la colaboración que se dio entre Rayén, Jessica, Felipe y yo. Sólo si para los cuatro una actitud democrática de escucha era relevante, ésta podía llevarse a cabo.

Recuerdo que durante una de las primeras sesiones Rayén se acercó para comentarme que una de las participantes no había podido desarrollar bien una de las actividades. Una de las cámaras se estaba compartiendo entre tres personas y ella no había tenido suficiente tiempo para hacer sus fotografías. No me dijo nada, pero Rayén notó su frustración y fue a conversar conmigo al respecto, para que le diéramos una segunda oportunidad para realizar su trabajo. Finalmente lo hicimos y ella obtuvo un resultado mucho más acabado que lo que había podido hacer la sesión anterior. Pero sólo gracias a la atención personalizada que Rayén les prestaba a los jóvenes, yo pude estar mucho más conectada con algunos detalles del proceso que eran relevantes en términos de participación.

El fomento del diálogo y la apertura a la escucha son dos aspectos que le dieron una impronta especial a nuestra investigación. En este sentido, mi comprensión de la investigación visual narrativa se aleja de algunas prácticas de la investigación propuestas por Bach (1998, 2001). La autora pone el énfasis en la relación de las jóvenes con sus imágenes, en lo que las motiva para construirlas y en cómo pueden compartir los sentidos de sus fotografías de manera cercana y dialógica con la investigadora. En el caso de mi investigación no era tan importante la relación de cada joven con la investigadora, sino la confianza de los participantes en el grupo y su capacidad para expresar y construir sentidos de manera colaborativa a partir del diálogo y la escucha atenta del otro.

Al pensar en el aporte de esta tesis para el campo de las pedagogías de la memoria surgen dos aspectos relevantes. El primero tiene que ver con el planteamiento teórico de abordar la pedagogía desde una lógica transaccional que permitió invertir temporalmente la direccionalidad del museo. Esta era una de las premisas de la investigación que estuvo presente desde su gestación como una forma de contrarrestar el énfasis habitual de las pedagogías de la memoria en una lógica transmisiva del conocimiento.

El segundo aporte es algo que fui descubriendo y teorizando en el proceso mismo de la investigación y tiene que ver con la capacidad que tuvieron las imágenes para crear conocimiento, para hacernos ver la realidad de otras maneras y para ampliar el marco de la cultura visual acerca de la dictadura presente en el museo. Tiene que ver con concebir la creación de imágenes como una manera de conocer y de crear una nueva realidad. Si bien el punto de partida fue la noción de imagen-tiempo, poco a poco fui desarrollando un nuevo concepto, el de imagen-potencia, que si bien mantiene la esencia de la imagen deleuziana, también logró su propia especificidad. Exploró el terreno de lo dilemático y de la complejidad de las relaciones temporales, pero también abordó lo lúdico, lo performativo, lo figurativo y lo simbólico.

Uno de los caminos por los que se podría seguir explorando en las pedagogías de la memoria vinculadas a la imagen se relaciona con tomar el museo como punto de encuentro, pero para luego dejar sus muros y hacer imágenes fuera de éste. Es algo que quedó pendiente en mi investigación. Logramos llevar imágenes y objetos externos para hacer fotografías en él, pero resulta también necesario salir a la calle y abandonar con los jóvenes los monumentos de la memoria. Construir imágenes a partir de la ciudad, de lo cotidiano, de las huellas invisibles y los vestigios de la dictadura en las calles y espacios públicos. Convertirse temporalmente en arqueólogos urbanos para descubrir y visibilizar las marcas geográficas y arquitectónicas del régimen militar. Y no sólo para volver a mostrar los centros de tortura, sino para entender las maneras en que Santiago se modificó a partir de un modelo político y económico impuesto en los años 70 y 80 por los militares. Conocer de qué maneras nuestra visualidad y nuestros tránsitos cotidianos están determinados por este modelo.

Otra de las áreas que me parece importante abordar en términos investigativos es todo el material de archivo que el museo no ha expuesto. Sería interesante pensar a los jóvenes como curadores de este extenso material que no está presente en la exposición permanente. Miles de objetos, videos, fotografías, periódicos, pinturas permanecen almacenados en un depósito físico y en archivos digitales. Un proyecto de investigación que reactivara los documentos descartados del museo también sería una manera de expandir los límites narrativos y de generar discursos e imágenes que contrarresten la información hegemónica y los documentos ya seleccionados y expuestos por la institución.

Para terminar con las conclusiones, quisiera referirme a una pregunta que no forma parte de las interrogantes de la investigación, pero que merece ser abordada en el cierre de esta tesis: ¿Por qué los jóvenes se motivaron con el laboratorio-taller y no abandonaron la investigación? Esta pregunta no está relacionada con las imágenes mismas, sino con los actores de este encuentro. Cuando la idea del taller estaba en gestación, muchas personas me preguntaban cómo lo haría para

que los jóvenes no se fueran, para que no se desmotivaran, para que realmente se implicaran. Yo pensaba que lo fundamental era que además de descubrir el museo y transitar por él pudieran nutrirse de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la fotografía. Y aún creo que este fue uno de los factores del éxito, que los participantes conocieran referentes, que conversaran acerca de fotografía contemporánea, que idearan maneras de componer la imagen, que pensaran la fotografía desde una lógica artística, que supieran manipular una cámara o disponer un sistema de iluminación.

Sin embargo, hay otros aspectos que se dieron en el proceso que fueron tanto o más importantes que esta premisa de partida. Creo que el equilibrio que se dio entre libertad creativa y planificación fue balanceado. Uno de los riesgos era permanecer demasiado anclados a un cronograma y a los objetivos teóricos de la investigación. A medida que pasaban las sesiones, sentí que los adultos nos íbamos retirando naturalmente de la dirección del proceso y dando un mayor control de las situaciones a los jóvenes.

La investigación estaba basada en las pedagogías transaccionales y por lo tanto este equilibrio y esta horizontalidad estaban en la base de la filosofía de trabajo. No obstante, el ejercicio de la libertad por parte de los participantes no es algo que se dio automáticamente ni en igual medida durante todas las sesiones. Los adultos fuimos de alguna manera aprendiendo a escuchar, a guiar la creación y el diálogo de maneras menos intrusivas. Fuimos explorando cuándo merecía intervenir y cuándo era mejor retirarse. Descubrimos que la pérdida de control y el desorden podían ser mucho más productivos que una situación monitoreada y controlada. Es así como el ejercicio de la libertad fue fundamental para la motivación de los jóvenes, puesto que veían en el espacio del laboratorio-taller una posibilidad de salir de la lógica de la sala de clases y se daban cuenta de que nosotros confiábamos y alentábamos lo que ellos iban haciendo.

Otro de los elementos que influyó en el éxito del proyecto fue que los participantes percibieron y comprendieron que estaban hablando de cosas importantes y que ellos tenían algo que decir acerca de estos temas. Los proyectos pedagógicos tienden a veces a subestimar las capacidades reflexivas y cognitivas de los jóvenes. Se piensa que si no se cumple con un temario establecido no se está siendo exitoso con una determinada misión educativa y el intercambio dialógico se comprende como algo derivado de la lógica transmisiva. Se enseña algo y luego, si hay tiempo, los jóvenes pueden opinar al respecto. Al tratarse se un contexto pedagógico-investigativo extra-escolar nosotros disponíamos de una libertad y apertura en los contenidos que favorecía el proceso. Se partía de la base de que la memoria y el museo eran importantes, pero que eran los jóvenes quienes

irían matizando los contenidos, descubriendo qué era significativo para cada uno de ellos, y asignando importancia a imágenes, eventos, narrativas.

Hay un último aspecto que quisiera destacar y que tiene que ver con la relación que se tejió entre los participantes. Era difícil que abandonaran el proceso si lo estaban pasando bien, si estaban conociendo a jóvenes en un contexto de interacción positivo, lúdico, estimulante. Al ir evaluando las sesiones a través de los apuntes en la cartografía común y de los comentarios que ellos iban dejando en sus diarios de campo, pude constatar cómo la colaboración y la amistad eran los pilares sobre los que se sostenía su participación. ¿Qué los motivaba? ¿Qué los incentivaba a seguir creando? ¿Qué se llevaban como recuerdo de esta experiencia? En palabras de los mismos jóvenes, ellos valoraron el "compañerismo", la "unión", el "haber conocido a nuevas personas", "la diversión", "el trabajo en equipo" y, en definitiva, la posibilidad de "compartir y reflexionar", en conjunto, en el museo.

Bibliografía

Agamben, G. (2003). *Ce qui reste d'Auschwitz: l'archive et le témoin*. París: Rivages.

Agger, I. & Buus Jensen, S. (1996). *Trauma y cura en situaciones de terrorismo de estado*. Santiago de Chile: CESOC.

Ahmed, S. (2010). Happy objects. En M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 29-51). Durham: Duke University Press.

Alegría, L. (2010). Trayectoria educativa en un sitio de memoria: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. En J. Hurtado (Ed.), *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp. 88-100). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Anderson, B. (2010). Modulating the excess of affect. Moral in a state of "Total war". En M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 161-185). Durham: Duke University Press.

Avelar, I. (1999). *The untimely present. Postdictatorial Latin American fiction and the task of mourning.* Londres: Duke University Press.

Azoulay, A. (2008). *The civil contract of photography*. Nueva York: Zone Books.

Azúa, E. (2010). Educación en Derechos Humanos en el currículum escolar chileno. En J. Hurtado (Ed.), *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp. 119-125). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Bach, H. (1998). *A visual narrative concerning curriculum, girls, photography, etc.* Edmonton: Qual Institute Press.

Bach, H. (2001). The place of the photograph in visual narrative research. *Afterimage, 29(3),* 7.

Bach, H. (2007). *Composing a visual narrative inquiry'* En J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage.

Bal, M., Crew, J. & Spitzer, L. (Eds.) (1999). *Acts of memory. Cultural recall in the present.* Hanover: University Press of New England.

Barthes, R. (2011). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro.* Barcelona: Kairós.

Bello, M. (2011a). Documentales sobre la memoria chilena: aproximaciones desde lo íntimo. Documentaires sur la mémoire chilienne: approches d'un point de vue intime, *Cinémas d'Amérique Latine*, *19*, 77-83.

Bello, M. (2011b). *Entrevista a Antonia Rossi*. Recuperada de http://blogdecinelatino.blogspot.com.es/2011/04/entrevista-antonia-rossi.html.

Bennett, J. (2005). *Empathic Vision*. Stanford: Stanford University Press.

Berger, G. (Productor) y Berger, G. (Director) (2009). Mi vida con Carlos [Película]. Santiago de Chile: Todo por las niñas, Cinedirecto Producciones.

Bergson, H. (2012). *Matière et mémoire*. Flammarion.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.

Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir.* Madrid: Akal.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions.* Cambridge: Polity.

Carvalho, A., Lorenz, F., Marchesi, A. & Mombello, L. (2004). Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En E. Jelin & F. Lorenz. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 126-140). Madrid: Siglo XXI.

Chyrikins, M. (2011). *La experiencia de la Casa de Ana Frank*. En C. Aguilera & R. Millán (Eds.), *Ciudadanía y memoria. Desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos* (pp. 119-133). Santiago de Chile: Villa Grimaldi.

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.

Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. Oxon: Routledge.

Colman, F. (2011). *Deleuze and Cinema. The film concepts.* Nueva York: Berg.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1990). *Informe Rettig.* Disponible en http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html.

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2003). *Informe Valech*. Disponible en http://www.indh.cl/wp-content/uploads/2011/10/Valech-1.pdf.

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2011). *Informe Valech (rectificación)*. Disponible en http://www.indh.cl/wp-uploads/2011/10/Informe2011.pdf.

Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela media Neuquina, 1984-1998. En E. Jelin & F. Lorenz. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 41-64). Madrid: Siglo XXI.

Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique.* París: Minuit.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrutu.

Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido.* Madrid: Paidós.

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad.* Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (2010). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Madrid: Paidós.

Deleuze, G. (2012). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1.* Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *El Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia.* Barcelona: Anagrama.

Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E. Jelin & F. Lorenz. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.131-160). Madrid: Siglo XXI.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.

Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.

Didi-Huberman, G (2008). La emoción no dice "yo". Diez fragmentos sobre la libertad estética. En A. Jaar (Ed.), *La política de las imágenes* (pp. 39-67). Santiago de Chile: Metales pesados.

Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira.* Buenos Aires: Manantial.

Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado.

Didi-Huberman, Ch., Augé, M. & Eco, U. (2011). *L'experience des Images*. París: Médiamorphoses.

Dussel, I. & Gutiérrez, D. (Comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial.

Egaña, J.M. (Productor) & Aguiló, M. (Directora) (2010). El edificio de los chilenos [Película]. Santiago de Chile: Aplaplac.

Ellsworth, E. (2005a). *Places of learning*. Nueva York: Routledge.

Ellsworth, E. (2005b). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad.* Madrid: Akal.

Eltit, D. (2009). Acerca de las imágenes públicas como política de desmemoria, *Cinémas d'Amérique Latine*, *17*, 26-33.

Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture*. Boston: Beacon Press.

Ewald, W., Hyde, K. & Lord, L. (2012). *Literacy & justice through photography*. Nueva York: Teachers College Press.

Faure, B. (Productora) & Lanzmann, C. (Director) (1985). Shoah [Película]. París: Les films Aleph.

Feld, C. & Stites Mor, J. (Comps.) (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*, Buenos Aires: Paidós.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Felman, S. & Laub, D. (1992). *Testimony. Crises of witnessing in literature, psychoanalisis and history.* Nueva York: Routledge.

Frenkel, V. (2007). A Place for Uncertainty: Towards a New Kind of Museum, en G. Pollock & J. Zemans (Eds.), *Museums after modernism. Strategies of engagement* (pp. 119-130). Malden: Blackwell.

Garoian, C. (1999). *Performing Pedagogy.* Nueva York: State University of New York Press.

Garoian, C. (2001). Performing the Museum. *Studies in Art Education*, 42, 234-248.

Garoian, C. (2013). *The Prosthetic Pedagogy of Art*. Nueva York: State University of New York Press.

Gillis, J. (1996). *Commemorations: the politics of national identity*. Princeton: Princeton University Press.

Gregg, M. & Seigworth, G. (2010). An inventory of shimmers. En M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 1-25). Durham: Duke University Press.

Gómez, L. (Productora) & Rossi, A. (Directora) (2010). El eco de las canciones [Película]. Santiago de Chile: Leonora Gómez.

Guzmán, P. (Productor) & Guzmán, P. (Director) (1973, 1975, 1979). *La batalla de Chile* [Película]. Santiago de Chile: Equipo tercer año.

Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. París: Albin Michel.

Hardy, C. (1986). *Hambre + Dignidad = Ollas comunes.* Santiago: PET.

Heath, S., Brooks, R., Cleaver & E., Ireland, E. (2009). *Researching young people's life.* Londres: Sage.

Hartman, G. (1995). On Traumatic Knowledge and Literary Studies, *New Literary History*, *26*, 537-563.

Hermann, D. (2012). *Gillian Wearing.* Santa Monica: Ram Publications.

Hernández, Fernando (2013). Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: La relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría. En Edarte, Grupo de investigación (Ed.), *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 83-92). Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de http://www.edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar_con_j%C3%B3venes_Edarte.pdf

Hirsch, M. (1999). Projected memory: Holocaust photographs in personal and public fantasy. En B. Mieke, C. Jonathan & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory. Cultural recall in the present* (pp. 3-23). Hanover: University Press of New England.

Hirsch, M. (2012). *Family Frames*. Cambridge Massachusets: Harvard University Press.

Huyssen, A. (2003). *Present pasts: Urban palimpsests and the politics of memory*. Stanford: Stanford University Press.

Ibáñez, J. & Anania, F. (Coords.) (2010). *Memoria histórica e identidad en cine y televisión.* Sevilla : Comunicación Social.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

LaCapra, D. (1996). *Representing the Holocaust. History, theory, trauma.* Nueva York: Cornell University Press.

LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Larrauri, M. (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tándem.

Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. En P. Thomson (Ed.) (2008) *Doing visual research with children and young people.* Nueva York: Routledge.

Lessa, F. (2013). *Memory and transitional justice in Argentina and Uruguay*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Levi, P. (1997). *Si c'est un homme*. París: Julliard.

McMahon, J. (1995). Performance art in education. *Performing arts journal*, 17, 126-132.

Magendzo, A., Toledo, M. & Gazmuri, R. (2010). La enseñanza de la historia del presente que da cuenta de las violaciones a los derechos humanos en la educación secundaria, según los profesores. En J. Hurtado (Ed.), *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp. 21-32). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Magendzo, A.,Toledo, M. & Veneros, D. (2009). *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos.* Santiago de Chile: LOM

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation.* Durham y Londres: Duke University Press.

Millet, J. (2006). *Ontologie de la différence*. París: Beauchesne.

Minh-ha, T. (1993). The totalizing quest of meaning. En M. Renov (Ed.), *Theorizing Documentary* (pp. 90-107). Nueva York: Routledge.

Nader, A. (2010). La pedagogía de la memoria en Alemania y la educación en derechos humanos. En J. Hurtado (Ed.), *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp. 21-32). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Nietzsche, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.

Núñez, C. (2012). *Higher Self. The self-portrait experience*. Louvain-la-Neuve: Le caillou bleu.

Perloff, M. (2003). What has ocurred only once: Barthe's winter garden/Boltanski's archives of dead. En L. Wells (Ed.), *The photography reade*r (pp. 31-41). Nueva York: Routledge.

Pollock, G (2008). Sin olvidar África: Dialécticas de atender/ desatender, de ver/ negar, de saber/entender en la posición del espectador ante la obra de Alfredo Jaar. En A. Jaar (Ed.), *La política de las imágenes* (pp. 91-131). Santiago de Chile: Metales pesados.

Pollock, G. (2010). Aesthetic Wit(h)nessing in the Era of Trauma. *EurAmerica*, *40* (4), 829-886.

Pollock, G. (2013). *After-affects/After-images. Trauma and aesthetic transformation in the virtual feminist museum*. Manchester: Manchester University Press.

Pollock, G. & Zemans, J. (Eds.) (2007). *Museums after modernism. Strategies of engagement.* Malden: Blackwell.

Princenthal, N & Jacob, M. (2005). *Alfredo Jaar: The fire this time.* Milán: Charta.

Raggio, S. (2011). La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los "sitios de memoria. En C. Aguilera & R. Millán (Eds.), *Ciudadanía y memoria. Desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos* (pp. 73-86). Santiago de Chile: Villa Grimaldi.

Ramírez, G. (2010). La educación superior en derechos humanos. En J. Hurtado (Ed.) *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp.33-49). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Vilaboa: Ellago.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en http://www.rae.es.

Reguillo, R. (2006). Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En I. Dussel & D. Gutiérrez. *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 51-74). Buenos Aires: Manantial.

Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. En J. Elizabeth & F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Madrid: Siglo XXI.

Richard, N. (2001). *Residuos y metáforas (Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la*

transición). Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Éditions du Seuil.

Rizzo, T. (2012). *Deleuze and film*. Londres: Continuum International.

Robin, R. (2003). *La mémoire saturée*. París: Stock.

Rushton, R. (2012). *Cinema after Deleuze*. Londres: Continuum International.

Said, E. (2000). Invention, memory and place. *Critical Inquiry*, *26*, 175-192.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Seibert, U., Bronfman, E., & Johnson, L. (2010). Una reflexión desde la experiencia de los cursos en derechos humanos de la cátedra UNESCO de educación en derechos humanos Harald Edelstam de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En J. Hurtado (Ed.), *Pedagogía de la memoria. Desafío para la educación en derechos humanos* (pp. 67-75). Santiago de Chile: Böll Cono Sur.

Semprún, J. (1997). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.

Serres, M. (2001). *Hominiscence*. París: Le Pommier.

Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Sant Llorenç d'Hortons: Debolsillo.

Stern, S. (2006). *Battling for Hearts and Minds: Memory Struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988.* Durham & Londres: Duke University Press.

Steyerl, H. (2008). *Die Farbe der Warheit. Dokumentarismen im Kunstfeld*. Viena: Turia + Kant.

Steyerl, H. (2013). A language of practice. En J. Stallabrass (Ed.), *Documentary* (pp. 145-149). Londres: Whitechapel Gallery.

Thomson, P. (Ed.) (2008). *Doing visual research with children and young people.* Nueva York: Routledge.

Trafí, L. & Rifà, M. (2007). *Researching the production of visual narratives in an education project based on the understanding of Robert Frank's photographs.* Comunicación presentada en la Conferencia Anual de la National Art Education Association, marzo, Nueva York.

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin, & F. Lorenz. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Madrid: Siglo XXI.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (2009). *La memoria ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.

Traverso, E. (2006). *Els usos del passat. Història, memòria, política.* Valencia: PUV.

Urry, J. (1996). How societies remember the past. En S. Macdonald & G. Fyfe (Eds.), *Theorizing Museums: Representing identity and diversity in a changing world* (pp. 45-65). Oxford: Blackwell.

Verdugo, P. (1990). *Tiempos de días claros*, *Los Desaparecidos.* Santiago de Chile: CESOC.

Vinyes, R. (2011). *Asalto a la memoria.* Barcelona: Libros del Lince.

Wilson, B. (2005). *More Lessons from the superheroes of J. C. Holz: The visual culture of childhood and the third pedagogical site. Art Education (58), 6, 18-34.*

Wilson, B. & Wilson, M. (2009). *Teaching children to draw: second edition.* Worchester: Davis.

White, H. (1999). *Figural realism. Studies in the mimesis effect.* Baltimore: The John Hopkins University Press.

Yepes, R. (2010). *La política del arte: cuatro casos del arte contemporáneo en Colombia*. (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Recuperada de http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/855/1/cso36.pdf.

Young, J. (1993). *The texture of memory. Holocaust, memorials and meaning.* Dexter: Yale University.

Young, J. (2002). *At memory's edge: After-images of the Holocaust in contemporary art and architecture*. New Haven: Yale University Press.