

# TESIS DOCTORAL

**Entre imágenes del siglo XX: de las decisiones editoriales  
a la experiencia de los jóvenes en el Liceo.**

**El caso del libro de texto de Historia, Geografía y  
Ciencias Sociales en Chile**

Catalina Ayin Olivares Mardones



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2022

# **Entre imágenes del siglo XX: de las decisiones editoriales a la experiencia de los jóvenes en el Liceo.**

## **El caso del libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile**

Programa de Doctorado en Arte y Educación

Facultad de Bellas Artes


Doctoranda: Catalina Ayin Olivares Mardones

Directores: JUANA MARÍA SANCHO GIL Y FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

TUTOR: FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ



Esta investigación tiene el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través del otorgamiento de la Beca Doctoral de Estudios en el Extranjero.



**Agencia Nacional de  
Investigación y Desarrollo**



Dió un papel en la terrible responsabilidad que han

asumido sus compañeros, mis ex-compañeros de armas,

al tener que doblegar la cabeza de forma

presionada por los hechos

que me rodeaban

que me rodeaban y que me rodeaban

*A mi linaje femenino*

*A Elina mi madre, y a Nena mi abuela*

## Agradecimientos

Esta investigación recoge el acompañamiento, entrega y compromiso de diferentes personas que han sido fundamentales en este proceso. Entre afectos, las experiencias articuladas que la atraviesan han sido andamiaje indispensable para mi desempeño.

Al estudiantado que colaboró activamente en el taller de prácticas creativas y se involucró de manera creativa y afectiva en este proceso. Ellas y ellos me permitieron volver a sentir la dicha de la enseñanza-aprendizaje, es decir, sentirme en el afecto de la docencia.

Al estudiantado de tercer año medio (2018) del Liceo LMVA, que, de manera respetuosa y curiosa, admitieron mi participación observante en sus aulas de historia.

Al profesor y la profesora de historia del Liceo LMVA, que me abrieron sus aulas poniendo la confianza por delante, y me permitieron que les observara, que participara y que interactuara en sus clases. Me siento agradecida de sus sesiones y nuestras conversaciones, fueron muy generosos en sus experiencias y conocimientos.

Al equipo editor del libro de texto por su tiempo, me permitieron largas conversaciones y admitieron todas mis dudas y cuestionamientos.

A la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Macul, a través del director de Educación (S) el Sr. José Hernández Correa (2018), quien amablemente abrió las puertas de su oficina y desde el primer momento mostró interés y ayuda para la realización de mi estudio de campo.

Al profesorado del programa de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. A Fernando Hernández-Hernández, por su invitación permanente a espacios de aprendizaje y discusión en nuestro programa de doctorado.

Agradecer especialmente, el acompañamiento constante de mi directora de tesis la Dra. Juana María Sancho Gil. Su apoyo y su retroalimentación permanente han sido

fundamental para llevar adelante esta investigación. Nuestro trabajo fue sin descanso y de alto compromiso.

A mis compañeras y compañeros de doctorado, estos años de seminarios, lecturas y diversas conversaciones, han ampliado profundamente mis perspectivas y han nutrido contundentemente esta tesis.

A mis compañeras y compañeros vitales en este proceso de vida en Barcelona, gracias por su amor, su cuidado, su compañía y sus conocimientos. Han sido fundamentales en todo término, y no me hubiese sido posible llegar hasta aquí sin ustedes, en especial a: Jessica Barría Meneses, José Eugenio Rubilar Medina, Patricia Quintana Figueroa, Juliana Cifuentes Gómez, Camila Guajardo Vera, Daniela Rojas Araya y Belén Meneses Varas.

A mi familia, gratitud eterna para ustedes, han sido amor y contención a la distancia. Gracias por creer en mí siempre. En especial agradezco la entrega de mi madre Elina Mardones Sepúlveda, y a mi padre Marco Antonio Olivares Barahona, por ser cómplice en risas y tareas. Gracias a mis hermanas-compañeras Javiera Olivares Mardones y Rocío Olivares Mardones, mi vida sin ustedes es impensable. A mi sobrino Amaru Bonifaz Olivares, por ser luz. A mis queridas tías Verónica Mardones Sepúlveda y Elizabeth Mardones Sepúlveda por ser bastión de apoyo y amor. A mi amado abuelo Luis Mardones Gómez, por ser ejemplo de persistencia y amor. A Alicia del Carmen Cruz Espinoza, por mi niñez contigo. A mi amiga Francisca Salas Polgatiz, por ser siempre compañera conmigo, desde tan jóvenes.

# INDICE GENERAL

---

<b>RESUMEN.....</b>	<b>14</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>16</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
1.1. UNA VISIÓN DE CONJUNTO.....	21
1.2. LOS SENTIDOS DE SER Y SUGERENCIAS PARA TRANSITAR EN ESTA INVESTIGACIÓN .	26
<b>2. LO ONTOEPISTEMOLÓGICO: POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA Y SU INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>31</b>
2.1. EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL COMO POSICIONAMIENTO: UNA MIRADA AL PARAGUAS QUE ME COBIJA Y ME DESCUBRE.....	32
2.2. LOS OBJETIVOS E INTERROGANTES QUE EMERGEN DEL PLANTEAMIENTO .....	37
2.2.1. ¿Qué tiene que ver conmigo esta investigación? Experiencias que me constituyen como docente, como artista e investigadora en formación .....	40
2.3. EL SENTIDO DE LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN .....	45
2.3.1. La escritura que descentra .....	49
2.4. LA ÉTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN .....	51
2.4.1. La ética en la escritura .....	53
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>56</b>
3.1. CONSTELACIÓN DE COLABORADORES; COSAS; PERSONAS Y ACTOS.....	57
3.2. CÓMO SE DIBUJA EL CAMINO DEL PAISAJE (O MIRADAS A LA METODOLOGÍA).....	60
3.3. CON QUÉ DIBUJO EL CAMINO DEL PAISAJE (O MÉTODO).....	66
3.4. LA EXPERIENCIA COMO ENSAMBLAJE.....	72
3.4.1. Cómo trabajé en el campo .....	75
3.5. EL ARCHIVO INCONCLUSO .....	100
3.6. LA PISTA ADICIONAL .....	103
<b>4. EL MARCO EDUCATIVO, LOS ACONTECIMIENTOS DE LA CIUDAD, Y EL CAMINO PARA LLEGAR A LAS PERSONAS COLABORADORAS Y SUS CONTEXTOS .....</b>	<b>108</b>
4.1. EL MARCO CONTEXTUAL Y (DES)ENCUENTROS PARA LA ENTRADA AL CAMPO EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO .....	108
4.1.1. Nuevas posibilidades .....	119
4.2. LLEGADA A CHILE.....	123
4.3. NEGOCIACIÓN CONTEXTUAL: LLEGADA AL CAMPO EDUCATIVO .....	125
4.3.1. Llegada al Liceo .....	130
4.4. LA EDITORIAL Y SU MARCO REFERENCIAL.....	134
4.4.1. Primeras conversaciones y negociaciones con la editorial .....	138

---



PARA SEGUIR PENSANDO.....	141
<b>5. LAS IMÁGENES SON INFINITAS, ¿DESDE DÓNDE DIALOGO CON ELLAS? ...</b>	<b>144</b>
5.1. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LAS IMÁGENES QUE TAMBIÉN HAN AFECTADO MI PROCESO DE INDAGACIÓN .....	147
5.2. CONCEPTUALIZACIONES DE APERTURA: IMÁGENES DESDE LA CULTURA VISUAL, IMÁGENES ESCOLARES Y VISUALIDAD .....	155
5.3. LAS FISURAS: CIRCULAR ENTRE IMÁGENES MÁS QUE PENSAR DESDE ELLAS .....	160
PARA SEGUIR PENSANDO.....	164
<b>6. EMERGENCIA I: EL CAMPO QUE MODIFICA LA TEORÍA, Y LECTURAS DE VICEVERSA.....</b>	<b>166</b>
6.1. EL <A PARTIR> DE LAS IMÁGENES Y EL DERRIBO DE LOS PRE-SUPUESTOS .....	167
6.2. EL REPARTO DE LO SENSIBLE, EL SENTIDO ESTÉTICO, LAS VISIBILIDADES Y LAS VOCES DEL RÉGIMEN DE IDENTIFICACIÓN.....	181
6.2.1. Conversaciones y descubrimientos con los editores .....	183
6.2.2. Conversaciones y descubrimientos con el cuerpo docente .....	197
6.3. LIBROS PARA COLEGIOS O PARA LICEOS, Y LA HIGIENIZACIÓN DE LOS CUERPOS ...	209
6.3.1. Lo privado y lo público.....	209
6.3.2. El cuerpo higienizado .....	212
PARA SEGUIR PENSANDO.....	216
<b>7. LAS IN/QUIETUD(ES) Y LAS TRAYECTORIAS DESDE LAS IMÁGENES .....</b>	<b>219</b>
7.1. LAS IMÁGENES FIJAS: CONSENSO Y CONFORMIDAD EN EL LIBRO DE TEXTO .....	220
7.1.1. El archivo(in)quieto .....	226
7.2. LAS IMÁGENES FIJADAS: ENTIDAD O DISPOSITIVO QUE OPERA EN RELACIÓN .....	231
7.2.1. Algunos desplazamientos de imágenes fijas a fijadas .....	236
PARA SEGUIR PENSANDO .....	244
<b>8. LAS POTENCIALIDADES CON LAS IMÁGENES.....</b>	<b>246</b>
8.1. TRANSITAR ENTRE IMÁGENES.....	247
8.1.1. Los primeros tránsitos <i>entre</i> imágenes.....	250
8.1.2. El <i>entre</i> pensamiento .....	258
8.2. LAS IMÁGENES COMO FULGOR, O COMO ESCENA, O COMO POTENCIA .....	262
8.2.1. Las imágenes fulgurantes: el taller .....	265
PARA SEGUIR PENSANDO .....	282
<b>9. LAS GRIETAS Y LAS IMÁGENES COMO DISENSO .....</b>	<b>284</b>
9.1. ARCHIVOS: EL DISENSO DEL PROFESORADO.....	285
9.2. NUEVOS REPERTORIOS DE IMÁGENES: EL DISENSO CON EL ESTUDIANTADO .....	294
PARA SEGUIR PENSANDO .....	310
<b>10. RESONANCIAS Y LÍNEAS DE FUGA.....</b>	<b>315</b>

10.1.	DIÁLOGOS CON LOS MOTORES DE BÚSQUEDA Y LOS HALLAZGOS PRINCIPALES DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	316
10.2.	DIÁLOGOS CON LOS HALLAZGOS E IDEAS PARA COMPARTIR CON EL PROFESORADO Y CON EL EQUIPO EDITOR .....	320
10.3.	RETUMBES Y FUGAS PARA SEGUIR COMPARTIR COMPARTIENDO CON LAS PERSONAS COLABORADORAS DE ESTA TESIS .....	326
10.4.	LO QUE ME PERMITEN PENSAR LOS NUEVOS CONTACTOS EN RELACIÓN A MI TESIS .....	327
11.	BIBLIOGRAFÍA.....	330

---

### INDICE DE FIGURAS

---

Figura 1.	Organigrama comunal de educación .....	120
Figura 2.	Organización LVMA.....	128
Figura 3.	Síntesis de la orgánica nacional de educación.....	129
Figura 4.	Síntesis visual de los propósitos, acontecimientos y hallazgos .....	319

---

### INDICE DE TABLAS

---

Tabla 1.	Resumen de los hitos y sus respectivos procesos creativos .....	84
Tabla 2.	Palabras de acceso y palabras de proyección del Taller .....	307
Tabla 3.	Movimiento central.....	317

---

### INDICE DE IMÁGENES

---

Imagen 1.	Visión de conjunto.....	29
Imagen 2.	Constelación de colaboradores.....	59
Imagen 3.	Ejemplo de síntesis proceso y conceptos claves relativos a la experiencia de intercambio.....	79
Imagen 4.	Algunas imágenes del libro de texto.....	89

Imagen 5. Área Comuna de Macul.....	126
Imagen 6. Aula.....	168
Imagen 7. LVMA.....	168
Imagen 8. El Libro.....	169
Imagen 9. El Mercurio.....	173
Imagen 10. Planisferio y Sudamérica.....	175
Imagen 11. América Invertida .....	178
Imagen 12. Ruido de Sables.....	179
Imagen 13. Aula.....	182
Imagen 14. Editorial.....	187
Imagen 15. Chuquicamata .....	191
Imagen 16. Aula 12.....	204
Imagen 17. Niños del carbón .....	213
Imagen 18. Power Point Profesora K: Alessandri Palma.....	223
Imagen 19. Alessandri Palma desde el balcón.....	224
Imagen 20. Pablo Neruda .....	224
Imagen 21. Conventillo .....	228
Imagen 22. Portada libro de texto .....	233
Imagen 23. El recorte.....	238
Imagen 24. Imágenes fijadas .....	239
Imagen 25. Fotograma Doll Test.....	240
Imagen 26. Polera burla violación a DD. HH.....	242
Imagen 27. Conversación Taller Prácticas Creativas.....	249
Imagen 28. Mirada desde lo institucional .....	251
Imagen 29. Portadas estudiantado .....	254

Imagen 30. Conversaciones Profesor .....	255
Imagen 31. Conversación Profesora.....	257
Imagen 32. Replanteamientos del Taller.....	261
Imagen 33. Conversaciones alrededor de las imágenes.....	266
Imagen 34. Diapositiva Taller de Prácticas Creativas Fase 1.....	268
Imagen 35. Retrato estencil .....	268
Imagen 36. Ola feminista en Chile .....	269
Imagen 37. El estencil y el estudiantado.....	272
Imagen 38. Relaciones entre imágenes.....	273
Imagen 39. Fase 1.2 del Taller .....	274
Imagen 40. Fase 2.....	275
Imagen 41. Narrativa Visual.....	276
Imagen 42. NO .....	278
Imagen 43. Arte al Pueblo .....	281
Imagen 44. The Fountain Archives .....	289
Imagen 45. Archivo Profe F .....	291
Imagen 46. Archivo Profe K.....	292
Imagen 47. Visionado testimonio arpilleristas MMDH .....	298
Imagen 48. Intervención en exposición arpillera .....	301
Imagen 49. Nuevos repertorios de imágenes.....	304
Imagen 50. Nuevos repertorios visuales, palabras de acceso y proyección.....	309

## INDICE DE QR

---

QR 1. En el taller, conversaciones entre imágenes.....	263
QR 2. Vídeo proceso parche.....	295
QR 3. Arpilleristas en Chile .....	296
QR 4. Museo de la Memoria, algunas resonancias.....	302
QR 5. Proceso nuevos repertorios visuales: el parche.....	303
QR 6. Los últimos desplazamientos colectivizados.....	308

## INDICE DE ANEXOS

---

Anexo A: Ejemplos de consentimientos informados personas colaboradoras: equipo editorial, equipo docente, estudiantado taller prácticas creativas.....	341
Anexo B: Carta de apoyo director de educación I. Municipalidad de Macul .....	352
Anexo C: Documentos de licitación libro de texto Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercero Medio.....	353
Anexo D: Transcripciones conversaciones y entrevistas semiestructuradas de equipo editorial y equipo docente .....	370
Anexo E: Libro de texto Historia Geografía y Ciencias Sociales .....	371

---

## RESUMEN

Esta investigación recoge tránsitos, movimientos, rutas, circulaciones e intensidades de/con las imágenes del siglo XX. Particularmente, a partir de las imágenes que se encuentran en el libro de texto (ver Anexo E) de enseñanza de historia de tercer año de la educación secundaria pública en Chile. En los tránsitos de esta investigación, dichas imágenes configuran el pivote de inicio, el “a partir” de las circulaciones e intensidades que articulan esta tesis. Transitando de las decisiones editoriales, al encuentro con el equipo docente de historia (en aula y fuera de ella), la experiencia con los jóvenes en aula y en el taller de prácticas creativas.

El abordaje indagatorio cualitativo de esta investigación inicia desde una perspectiva etnográfica, surge como un estudio de caso en un Liceo de la Ilustre Municipalidad de Macul, en la Región Metropolitana de Chile. Los colaboradores fundamentales para su realización son el equipo editorial del libro de texto, el equipo docente (el profesor y la profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales), el estudiantado de tercer año de secundaria, los estudiantes participantes del taller de prácticas creativas y, como elementos no humanos, las imágenes del libro de texto y las visualidades creadas.

Las conversaciones con el equipo editorial del libro de texto, vislumbran las decisiones que implicaron su selección. A su vez, estas imágenes son el punto de partida de encuentros y conversaciones con el equipo docente que recibe dicho documento para su práctica docente. Con la profesora y el profesor pudimos valorar movimientos de las imágenes del siglo XX presentes en el libro de texto, pero también, las fugas visuales, plásticas, creativas y epistemológicas que sugieren (o no) dichas imágenes. Las experiencias en aula de esta investigación permiten a su vez convivir ricamente con el estudiantado, viviendo sus cercanías y distancias con las imágenes en general, así como en particular con las del libro de texto. Experiencias en terreno que admiten ofrecer la realización de un taller de prácticas

---

creativas de carácter optativo, en el que trabajamos a partir de las imágenes del libro de texto, pero, sobre todo, en la creación de nuevos repertorios visuales.

La participación observante en el aula, así como las conversaciones con el equipo docente de historia, dieron cuenta del contexto situacional de las imágenes, diciendo que no era preciso el análisis de cada una de ellas. Si no, reconocer los “entre” imágenes, aquellas relaciones o momentos intersticiales, espacios entretiempos o lugares, distancias o cercanías entre dos o más cuerpos, o, entre dos o más partes de uno.

Cuando hablamos de imágenes en esta investigación, no se trata de un concepto unificado, por eso también su sentido plural. En su defecto, hablaré/mos de ensambles, de acoplamientos de distintos trazos que forman una trama. Entender las imágenes como conocimiento, como epistemología, pero también como lugares de movimiento y latencias, implica para esta tesis trabajar *con* imágenes, como dispositivo en que lo visible no se adapta a una sola historia, sino que posibilita la aparición de otras perspectivas de la misma cosa. De ahí que la metodología de esta tesis admite levantamientos multimodales, para recuperar de la manera más justa, la riqueza recién descrita. Esta tesis tiene como herramientas entonces, estrategias propias de la etnografía (entrevistas semiestructuras, notas de campo, diario de campo y participación observante), así como de la etnografía visual (diario visual de campo y archivo visual) y desde la investigación basada en las artes (IBA) como la realización de cartografías, *collage* y creaciones plásticas con diversas técnicas (bordado y *esténcil*). Herramientas con las que he podido reconocer con profundidad y amplitud, los hallazgos de esta investigación.

Las imágenes en esta tesis existen con la presencia de lo no humano también, pues los fenómenos emergen y se desarrollan en relación con una multiplicidad de sistemas, más que con distinciones ontológicas entre lo orgánico y lo inorgánico. Circular entre imágenes y trabajar con ellas implica que el centro de la reflexión radica en su capacidad de acción y sus articulaciones.

---

## **ABSTRACT**

This research collects transits, movements, routes, circulations, and intensities of/with the images of the 20th century, particularly from the images found in the history textbook of 11th year in Chilean public education. In this research transits, images form the starting pivot, the "from" of circulations and intensities that articulate this thesis moving from editorial decisions to the history teaching team (in and out of the classroom), the experience with the young people in the classroom to creative practices workshop.

This qualitative approach is based on ethnographic perspective. It emerges as a case study in a high school of the Ilustre Municipalidad de Macul, in the Metropolitan Region of Chile. The fundamental collaborators are the editorial team of the textbook, the teaching team (the history, geography and social sciences teachers), the 11th graders attending this school, students participating in the creative practices workshop and, as non-human elements, the textbook images, and the created visual elements.

We work based on the images in the textbook but, above all, on creating new visual repertoires. Conversations with the textbook's editorial team provide a glimpse of the decisions involved in its selection. In turn, these images are the starting point for meetings and conversations with the teaching staff who receive the textbook for their teaching practice. In dialogues with these teachers, we were able to assess the movements of the 20th-century images present in the textbook and visual, plastic, creative, and epistemological escapes that these images suggested (or not). The classroom experiences allowed us to approach students by experiencing their proximities and distances with images in general and in particular with those within the textbook. Experiences in the field allowed us to offer an optional creative practice workshop.

Observant participation in the classroom and conversations with the history teaching team gave an account of the situational context of these images. This was discussed



---

by stating that it was not necessary to analyse each one of them but recognise the "between" images, those interstitial relations or moments, spaces between times or places, distances or proximities between two or more bodies, or between two or more parts of one.

When speaking of images in this research, it is not a unified concept, hence its plural sense. Instead, I/we speak of assemblages, couplings of different traces that form a weft. For this thesis, understanding images as knowledge, epistemology, and places of movement and latencies implies working with images as a device in which the visible does not adapt to a single story but makes possible other perspectives of the same thing. Hence, the research methodology is grounded on multimodal surveys to recover the richness we have just reasonably described. This thesis comprises as tools strategies from ethnography (semi-structured interviews, field notes, a field diary, and observer participation), as well as from visual ethnography (a visual field diary and visual archive), and arts-based research (IBA) such as mapping, collage and plastic creations with different techniques (embroidery and stencil). These tools have helped me to recognise insightful findings.

Images exist with the presence of the non-human, as phenomena emerge and develop a multiplicity of systems without ontological distinctions between the organic and the inorganic. Circling between images and working with them imply that the focus of reflection lies in their capacity for action and their articulations.

# INTRODUCCIÓN

---

# 1. INTRODUCCIÓN

Una introducción de tesis doctoral podría comenzar explicando el momento en que se generó la problemática de investigación que permite articular esta indagación, algo así como dar inicio a una presentación, sería básicamente comenzar por dar cuenta del problema de investigación. Sin embargo, para indagaciones como la mía, como las que desenhemos en el programa de investigación de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona, las preguntas que nos abordan como investigadores en formación, los planteamiento problemáticos, suelen ser andamiajes que se van complejizando a lo largo del recorrido doctoral, no exento de procesos en espiral que hacen remirar nuestros problemas de investigación (y por extensión el tema de investigación), constantemente, las veces que sea necesario. Con esto quisiera explicar que, gracias a las instancias de formación del programa de doctorado, acompañado por mi directora, por el profesorado y por los propios doctorandos y doctorandas, la pregunta de investigación que articuló esta tesis se fue modificando. Esto va en consonancia con sentidos de investigación como proceso valioso, y como consecuencias halladas, o, mejor dicho, como hallazgos (a secas), donde mi rol de investigadora implica ser, pero también siendo (en gerundio). Es decir, haciendo hincapié en que las acciones se llevan adelante y hacia los lados, o en todos sentidos, continuamente. Y que el proceso implica llegar a ser investigadora, y que los momentos de serendipia existen como acontecimientos transformadores, acogiendo insistentemente lo que implica el hacer que admite lo que se encuentra y lo que el marco de estudio o contexto te ofrece, o no. Es también por esto, que destino un capítulo completo para dar cuenta de mi posicionamiento ontoepistemológico (capítulo 2).

De lo anterior, hubo una paradoja que recurrentemente me hizo sentido en estos años de investigación. Me refiero a la paradoja de la falena (mariposa), redactada especialmente por Didi-Huberman (2012) en *Arde la imagen*. Aquí, particularmente lo que implicó sobre todo el trabajo con las imágenes y personas colaboradoras fue

---

el movimiento, el acontecimiento, y el conocimiento-aprendizajes. Siguiendo las palabras de la paradoja, fue un proceso de <emoción> o emociones diversas. A continuación, la paradoja de la falena:

(refiriéndose a las mariposas)

“Los solemnes jurarían que no tienen nada que aprender de estos bichos y, por consiguiente, jamás perderán su tiempo viéndolos volar. Pero en la medida en que la mariposa no hace más que volar, esto atañe más al accidente que a la sustancia.

Y es que sólo es posible verla justo en el momento en que bate las alas, gracias a todo lo que ofrece en cuanto a bellezas, formas y colores: así pues, ya no la vemos más que en su agitación. Luego alza el vuelo de manera definitiva, es decir: se va. La perdemos de vista: se agrava la paradoja. Su colorido esplendor se vuelve un simple punto negro y minúsculo en el aire. Después, ya no se ve nada, o, más bien, sólo vemos el aire. Es una emoción de otra índole. Uno quisiera seguirla, mirarla. Uno mismo se pone en movimiento: qué emoción. En ese instante, una de dos. Si se es un cazador nato, o un fetichista, o uno se encuentra angustiado ante el olor a éter, clasifica, se vuelve un experto. Uno posee imágenes. Puede terminar por enloquecer.

Si no se es un cazador nato y tampoco se desea llegar a ser un experto o poseer imágenes, uno deseará, más modestamente, perseguir la imagen con la mirada. Se pone uno entonces en movimiento: otra vez la emoción” (Didi-Huberman, 2012, p. 14-17).

Esta investigación, así como el gesto de la falena, implica movimientos y tránsitos con imágenes, primero, a partir de las del libro de texto<sup>1</sup>, y, en paralelo, con las

---

<sup>1</sup> El libro de texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media”, puede ser visionado en <https://issuu.com/sernatur2018/docs/hissm16e3m>

---

imágenes que yo levanté como parte de mi diario visual de campo, así como con las imágenes del profesorado en forma de archivos pedagógico, así también transitar con el repertorio de imágenes creadas por el estudiantado del taller de prácticas creativas. Son imágenes diversas, cuya ordenación, categorización o análisis, pudo ser el “vicio” de toda investigadora en formación, de alguna manera para “cazar las imágenes, poseerlas”, otorgarles un sentido único y seguir un “método científico” con ellas. Sin embargo, el desarrollo de esta investigación me ha permitido, entre varias cuestiones, *transitar* ontoepistemológicamente, y poner(nos) en *movimientos*, hallazgos, imágenes, cosas, situaciones y personas colaboradoras. Esto ha sido una profunda emoción.

### **1.1. UNA VISIÓN DE CONJUNTO**

Las lecturas que han acompañado este recorrido de investigación son diversas, y aunque las veremos entrelazadas con amplitud en el desarrollo de esta tesis doctoral, así como en sus debidas referencias, quienes lean estas páginas sabrán que hay autores que se volvieron fundamental para acompañar las reflexiones, conceptos, y hallazgos. E incluso, decidí elaborar un capítulo dedicado a desarrollar de dónde dialogo teóricamente y posicionalmente con las imágenes (ver capítulo 5).

Daré una visión de conjunto que permita a la lectora hacerse una idea general de, qué es, y, de qué va esta tesis. Cómo se organiza y el porqué de algunas decisiones formales y éticas adoptadas.

Siguiendo el planteamiento de Deleuze y Guattari (2004), es que confirmo la importancia de transitar con el libro y sus imágenes en diferentes escenarios, tanto en el Liceo, en el taller de prácticas creativas, en las reuniones y conversaciones con el equipo docente y con los editores<sup>2</sup>. Pues, las imágenes en el libro son desterritorializadas y territorializadas, dependiendo de cada instancia en las que

---

<sup>2</sup> Para ver en detalle las conversaciones con el equipo docente y el equipo editorial, puede ver el Anexo D

---

sean activas: “En un libro, como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 10). De manera que uno de los ejercicios fundamentales en esta indagación es reconocer las imágenes su sentido epistemológico, o como el cuerpo de una idea que punza y significa pensar en el modo en que vemos lo que vemos.

El estudio de campo realizado en Chile (ver capítulo 3), en la capital del país, Santiago, tuvo principalmente tres instancias dialógicas; la participación observante (Guber, 2001) en dos aulas del liceo LVMA<sup>3</sup> en las clases de historia; el taller de prácticas creativas de inscripción voluntaria cuyas diversas instancias permitieron la creación de nuevos repertorios visuales; las conversaciones con los editores; y las conversaciones con el equipo docente de las clases de historia. Para poner en contexto el marco en el que se desenvuelven estos encuentros, desarrollé un capítulo destinado al marco educativos, el camino para llegar a él y los acontecimientos de la ciudad de Santiago de Chile (ver capítulo 4). En estas instancias, el <a partir> de los encuentros, las creaciones y las conversaciones, fueron las imágenes del libro de texto (Deleuze y Guattari, 2004).

De lo anterior, pude reconocer diversos acontecimientos (Atkinson, 2012; Castillo, 2021; Fischman, 2006; Hernández-Hernández et al., 2015; Rancière, 2019; Soto, 2020), que me permitieron ir hacia la profundidad de mi temática, pero que principalmente me permitieron lograr hallazgos. Estos lo he ido desplegando en los diversos capítulos de esta tesis, pero fundamentalmente, en el capítulo 6, en el capítulo 7, en el capítulo 8 y en el capítulo 9.

Para facilitar la lectura de esta investigación, en caso que la persona lectora, requiera acudir a los capítulos bajo búsquedas específicas de su interés, ofrezco una breve síntesis de los mencionados en el párrafo anterior.

---

<sup>3</sup> Sigla que identifica al liceo donde se realizó el estudio de campo, el nombre del liceo por cuestiones de confidencialidad no será mencionado.

---

Esta investigación ha atravesado formas escriturales y planteamientos teóricos que dan cuenta desde dónde comienzo dialogando con las imágenes, para continuar con el capítulo 6 que me permite desplegar el derribo de los pre-supuestos de mi tesis, y que el propio estudio de campo me permitió desplazar. En este capítulo sugiero pensar las imágenes en la compañía de conceptos fundamentales para mi investigación, como el reparto de lo sensible, el régimen de identificación, el sentido estético (Rancière, 2009; Soto, 2016) de las imágenes con las que trabajamos en el campo. Para luego profundizar en las voces de los editores con los que conversé, así como dialogar con los primeros hallazgos que encontramos en las conversaciones con la profesora y el profesor. Uno de los hallazgos que, por la contundencia de sus ribetes sociopolíticos, así como por las resonancias que calaron en mis reflexiones y análisis, di especial lugar, a la edición de libros para colegios privados, versus los licitados<sup>4</sup> (Klinke, 2014) por el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC). Por otra parte, en el mismo capítulo 6, gracias a las conversaciones que llevamos con el profesor F, pudimos reconocer algunas cuestiones sobre la disposición de los cuerpos de las personas de las imágenes del S.XX presentes en el libro de texto. Me refiero a, por ejemplo, que existen sugerencias visuales a la “higienización” de los cuerpos (Betancourt, 2012) de niños y hombres obreros. Por lo que en este apartado reflexiono en relación a que es lo hegemónico, o son las estructuras de poder, y no el cuerpo honesto, el que configura las formas de comportamiento, los gestos y las conductas (Betancourt, 2012). En el libro *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2004) nos recuerdan que estamos segmentarizados por todas partes y en todas las direcciones. Por lo tanto, esta separación del cuerpo con el relato no oficial (histórico en este caso, del libro de texto de historia), segmenta a las personas, tanto a protagonistas de las imágenes, como segmenta subjetividades de quienes se relacionan con esas imágenes.

A medida que avanzaba en la escritura y análisis de mi tesis, a momentos resultaba

---

<sup>4</sup> Para hacerse una idea respecto de las convocatorias de licitación de libros de texto en Chile, vea el Anexo C.

---

complejo tomar decisiones respecto de la elección de lo hallado. Sin duda que una tesis doctoral podría extender su investigación en derivas investigativas del todo pertinente. Pero a veces tenemos que escoger. Lo cual implica hacer más consciente aún la toma de decisiones de mi lugar de investigadora. En el capítulo 7, profundicé entonces en dos conceptualizaciones fundamentales para mi trabajo, el sentido de consenso (Rancière, 2009) como imágenes fijas (Capasso y Bugnone, 2016; Deleuze, 2004; Guasch, 2005) en el libro de texto y la relación con las imágenes con las que se han conseguidos desplazamientos (Castillo, 2021; Rancière, 2013; Tanke, 2010;), y ya no fijas, sino fijadas, como propuestas estables de visualidad, que implican más bien entidades (Atkinson, 2015; 2017), o dispositivos (Agamben, 2011; Deleuze, 1984; Foucault, 1977; Puelles, 2006; Rancière, 2009; Soto, 2020), en vez que consenso.

Si en el capítulo 7 pude pensar en los desplazamientos, en los movimientos de imágenes fijas a las imágenes fijadas. Reflexionar en relación a las potencialidades de las imágenes entre una y otra idea, pude en el capítulo 8, poner el énfasis en los sentidos *entre* imágenes, fundamentalmente, poner el énfasis en los lugares “donde se puedan ejercitar modos de no-adaptación al sistema dominante, donde crear lo imprevisto, lo que nunca fue visto” (Soto, 2020, p. 35-36). Estos *entre* imágenes, las reflexiones y análisis y en relación a ellos, me permite hacerme(nos) de las relaciones y la transitividad: “No hay, en absoluto, <el ser> y después la relación. Hay <ser>, el ver donde el acto y la transitividad se forman en relación(es) y no se forman más que de esta manera” (Nancy, 2013, p. 22). Con esto último comprender que con las *entre* imágenes, podemos advertir *entre* pensamientos, o pensamientos *entre*, es decir, escribir imágenes, trazar o proyectar entrelazamientos complejos de diversos regímenes de expresión sin una relación definida que responda a su empuje o a su interpretación, sugiere reconocer que existe un pensamiento del entre cosas (Milone et al., 2015). Por ejemplo, el taller de prácticas creativas fue laboratorio de una pequeña comunidad colaborativa, en la que llevamos adelante estas prácticas, o, maneras con las imágenes, desde relaciones dialógicas en



---

términos discursivos, como materiales y creativos (ver QR 1).

En la medida en que indagamos en los entre-tiempos-entre-imágenes-entre-pensamientos, remitimos a una temporalidad discontinua. Siguiendo el sentido de sedimentaciones mencionado por Soto (2020), así como las piedras o minerales, las imágenes cuentan con otros momentos temporales, pues son más bien algo que va a ocurrir entre nosotros, que implica nuestra incidencia pero que trasciende nuestros márgenes temporales humanos. Así, las *imágenes fulgurantes*, que conceptualizamos en el capítulo 8, no son las imágenes del libro de texto, tampoco son las imágenes creadas por los estudiantes, sino, la capacidad potente de la relación entre ellas, así como con las imágenes de las calles de la ciudad. Las imágenes están “*entre otras o (...) hacia ser otra*. Su complejidad radica en el impedimento de su aislamiento; es intrínsecamente social, en tanto que forma parte de una sociedad de imágenes que coincide con la actualidad, también ella es un intervalo en tránsito imparable” (Puelles, 2005, p. 135, énfasis del autor).

En el taller de prácticas creativas, de diversos modos dimos terreno al aprovechamiento de las grietas de las formas visuales establecidas o prescritas para el estudiantado, para disentir de ellas y dar paso a la creación de nuevos repertorios de imágenes. En el capítulo 9, doy desarrollo a que la instancia de distanciamiento, pensamiento y creación junto al joven estudiantado, será los *disensos*, tomándome del concepto de Rancière (2019) que alude a aquellas confrontaciones, rupturas y pliegues que no se adhieren o arraigan a la representación. Ahora bien, no fue sólo con los estudiantes, las experiencias que me permitieron hallar estos disensos. Las conversaciones con él y la profesora, y mi participación observante en sus aulas, me permitió reconocer que el equipo de pedagogos generaba constantemente sus propios archivos de imágenes, alternativas a las del libro de texto, para el desarrollo de sus clases, siendo estos gestos, los que también me han permitido ampliar las reflexiones sobre *disensos*, en este caso, como archivos. Es decir, al crear archivos -estás imágenes del disenso que se separan de las imágenes del libro texto como instrumento oficial para el

---

profesorado-, se crean nuevas relaciones, las que, a su vez, si replican la metodología del archivo como la interpretación de criterios para la ordenación del material, puede resultar una práctica infinitamente fértil en términos semánticos. En este sentido, los archivos pueden tender a la divulgación o a la privacidad, según la necesidad que le otorguemos, “la imagen de archivo está sujeta a un movimiento pendular, a un doble orden o doble ritmo que permanentemente redefine su valor de uso” (Didi-Huberman, 2004, p.10).

Así, para que las personas lectoras de esta investigación acompañen el repaso de estas páginas, la invitación es transitar entre las imágenes y profundizar en las resonancias que ofrece esta indagación. Comenzando *a partir* de las imágenes del libro de texto, para -a través de ellas-, conversar con el equipo editorial que seleccionó tal banco visual, así como para conversar con él y la profesora de historia del Liceo LVMA.

Las imágenes del libro de texto también acompañaron mi participación observante en aula, para ofrecer el ángulo de proyección y así reflexionar respecto a otras imágenes, las del archivo inconcluso, por ejemplo, me refiero a aquellas imágenes que no fueron referenciadas en el libro de texto por el equipo editorial del mismo. Así también, proyectamos miradas acerca de las imágenes de los archivos docentes, como alternativa a las mismas imágenes del libro de texto. A la vez que, en cada sesión del taller de prácticas creativas, el repertorio visual reflexivo de imágenes se ampliaba en nuevas conversaciones con los jóvenes colaboradores, para encarnar también la creación de nuevos repertorios visuales.

## **1.2. LOS SENTIDOS DE SER Y SUGERENCIAS PARA TRANSITAR EN ESTA INVESTIGACIÓN**

A medida que esta tesis avanza nos encontramos con texto en cursiva, el que se irá colando entre las imágenes y los análisis escritos. A modo de relato fundamental, estas estrofas correrán con otra intensidad en relación al texto central de mi tesis.

---

Es que estas palabras cursivas son la trama encarnada que recogerá el pulso social con el que me recibió Chile en mi proceso de estudio de campo, o el pulso de hoy, mientras escribo esta investigación. Así como recoge la cadencia de las personas colaboradoras que dieron sentido a esta investigación y que generosamente abrieron sus puntos de vista conmigo. Eso, es también un esfuerzo de hacer de mi escritura un proceso que se hace cargo de las diferentes capas con las que la realidad se nos presenta, nos interviene, y se sitúa en un sentido complejo. Por ello la escritura si bien sigue un orden que permita al lector comprender mis intenciones y hallazgos, el texto no siempre corre temporalmente lineal.

Me he esforzado también, en que la reflexividad sea un recurso central en mi trabajo, por lo tanto, he buscado preguntarme continuamente dónde estoy en el momento dado y en relación con lo que estudio, así como cuáles son las posibles ramificaciones de estas posiciones (Berger, 2015). La reflexividad nos invita a constantes preguntas, como, por ejemplo, “¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido?” (Sancho, 2011, p. 48). Esto ha implicado que de cada sesión surjan reflexiones críticas que me han permitido relevar aspectos de basto interés, aun sabiendo que como investigadora siempre se segrega, se elige, se estructura y se organiza, guiada por una combinación de conceptos, conocimientos, experiencias vividas e impresiones del otro en situaciones particulares. Por eso la importancia de la reflexividad como postura, pues me permite tomar conciencia de mis propios sesgos (Medico y Santiago-Delefosse, 2014).

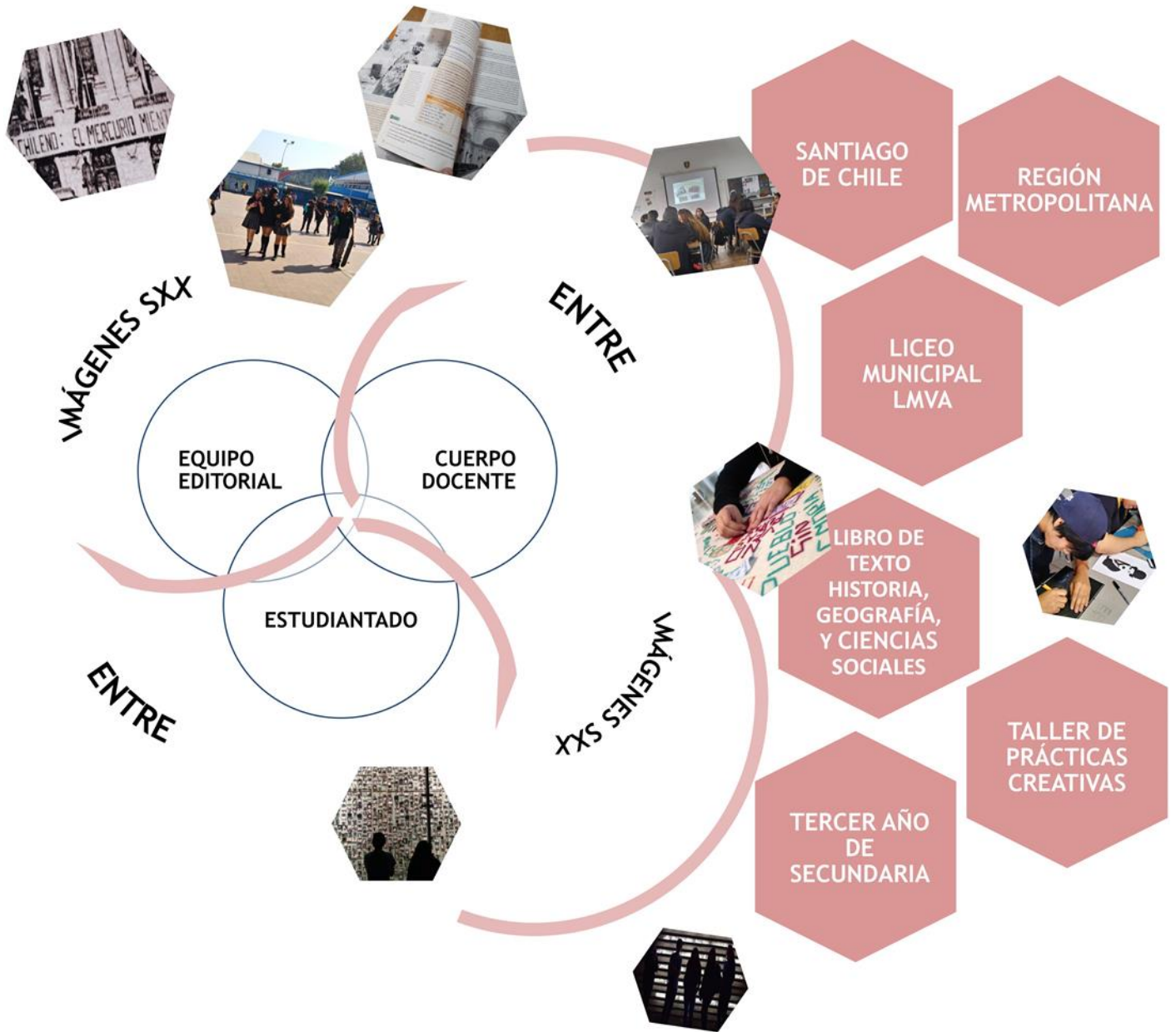
Pensar a partir, con y entre imágenes, me desafía a *trabajar con ellas* (Soto, 2020). De cierta manera me requiere pensar en que su tratamiento para esta tesis es más allá de las reflexiones, hallazgos y análisis que propongo escrituralmente, pensando en ellas. Las imágenes aquí buscan ser en un sentido epistemológico (Ávila y Acosta, 2016; Klinke, 2014; Sánchez de Serdio, 2013). Lo que me permite sugerir con esta tesis que, las imágenes tanto como construcción de conocimiento, así como en la manera, disposición y medio en que se ofrecen (lo que también es

---

construcción de conocimiento), nos invitan “a otras imágenes, imágenes otras que den cauce al trabajo intelectual y la reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 11). De manera que en esta investigación las personas lectoras podrán encontrar imágenes del libro de texto de historia que fue el <a partir> con que comenzamos los diversos diálogos con las personas colaboradoras de esta indagación, así como imágenes que son evidencias y partes de mi diario visual de campo. Entre las páginas de esta investigación encontraremos las imágenes de los repertorios visuales del estudiantado participante del taller de prácticas creativas, así como códigos QR que, como hipervínculo, y como invitación a salir y entrar a la tesis las veces que sea necesario para ampliar perspectivas, busca ofrecer imágenes en movimiento que amplíen la mirada de lo que vemos. Habrá imágenes también que se harán de páginas completas, aquellas imágenes que son hallazgos, así como habrá páginas en negro, que nos permitirán el reposo visual necesario para pausar la lectura entre un capítulo y otro, por ejemplo.

Esta visión de conjunto (ver Imagen 1) de mi tesis, permite que nos refresquemos con el desafío de no capturar las imágenes, sino, *perseguirlas* en la emoción del movimiento que implican sus tránsitos.

Imagen 1. Visión de conjunto



Fuente: Elaboración propia.

**LO ONTOEPISTEMOLÓGICO:  
POSICIONAMIENTO DE LA  
INVESTIGADORA Y SU  
INVESTIGACIÓN**

---

## **2. LO ONTOEPISTEMOLÓGICO: POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA Y SU INVESTIGACIÓN**

Una de las cuestiones centrales en mi proceso doctoral tanto para mi formación, como para la construcción de mi investigación, ha sido desarrollar un posicionamiento ontoepistemológico para enfrentar formas de pensamiento propias y que emergen desde/con mi entorno. Sabemos que el posicionamiento del investigador puede impactar en todos los aspectos y etapas del proceso de investigación, por eso la importancia de explicitarlo (Holmes, 2014). El posicionamiento reconoce que los investigadores forman parte del mundo social que están investigando y que este es un mundo ya interpretado (Sikes, 2004, citado en Holmes, 2014). De manera que en este apartado busco relatar de dónde surgen mis preocupaciones investigativas, mis reflexiones y análisis, es decir, mi posicionamiento como investigadora. Esclarezco al lector desde dónde proyecto lo que investigo y escribo, y hacia dónde me desplazo en mis elaboraciones. Con la intención de conseguir una concordancia entre las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de mi investigación. Una correspondencia entre la naturaleza y la concepción que tengo de la construcción de la realidad, la noción de conocimiento y las relaciones entre los sujetos, los objetos y el conocimiento devenido de dichas relaciones. Pues como personas investigadoras, no estamos separadas de los procesos sociales que estudiamos (Holmes, 2014). Haciendo también esta explicitación, se puede proyectar un marco y una práctica metodológica coherente entre sí. Apoyada en la persistencia de redactar y reelaborar (repensar) cómo mi lugar de investigadora afecta en la construcción y la elaboración de esta investigación.

---

## **2.1. EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL COMO POSICIONAMIENTO: UNA MIRADA AL PARAGUAS QUE ME COBIJA Y ME DESCUBRE**

Este proceso indagatorio está significado en algunos aspectos por la construcción y la rearticulación de su temática inicial y las formas en que accedo al conocimiento y soy parte de su construcción. En este ejercicio flexible de comprender en profundidad lo que quiero saber, lo que hay de mí en esta necesidad y el campo en el que quiero construir dicho saber y con quiénes quiero hacerlo, es el medio que me permite reescribir mi temática y sus hallazgos.

Despliego una indagación que resitúa los tránsitos (movimientos, rutas, circulaciones) de las imágenes referentes del siglo XX presentes en los libros de texto de enseñanza de historia de tercer año de educación secundaria pública en Chile. Un recorrido que comienza con la selección editorial hasta llegar al encuentro con los estudiantes, cuyo elemento en tensión, son las imágenes. En esta línea, proyecto un abordaje indagatorio cualitativo desde un enfoque socio construccionista que enfatiza en la relevancia otorgada a lo progresivo y procesual (Iñiguez, 2003). A modo de punto o múltiples puntos de entrada a sentidos de conocimiento que tiene(n), potencialmente, significados circunstanciales, contextuales y relacionales, tanto para mí como investigadora, como para los colaboradores, y los potenciales lectores de estas palabras. Reconociendo en ello la organicidad de ser una investigadora en formación que se posiciona desde una perspectiva construccionista (Gergen y Gergen, 2011). Donde el reto no está en hallar una sola y mejor manera de confirmar un sentido total de algo, sino, propiciar aquellos tipos de relaciones humanas o no humanas que permitan construir en colaboración una forma de “futuro” (Gergen y Gergen, 2011), entendida como posibilidad que promueve conexiones. En esos tránsitos, una de las cosas más fascinantes acerca del compromiso con las ideas construccionistas en este proceso investigativo, es que implica la invitación permanente a la creatividad. Alejándome de la “Verdad” con mayúscula. Pues parecer ser que los buscadores de la Verdad pretenden reducir el mundo a un conjunto único y fijo de palabras, y con ello



---

repliegan el lenguaje y reducen así, el amplio abanico de posibilidades que existe para que se generen nuevos significados. En este sentido, la creación de significados no reside en lo individual, sino en lo relacional. Desde una crítica ontoepistemológica, el lenguaje referencial no supone un espejo de la realidad, ni esta realidad existe desde una lógica esencialista (Ema y Sandoval, 2003). Reconocer el carácter construido de lo social, a propósito de los procesos de trabajo de campo y etnográfico que realicé, supuso una cocreación que no se atribuye a una singularidad unificada, sino a un compartir adscrito a lo social (Gergen y Gergen, 2011).

La perspectiva o posicionamiento en el que he transitado en este recorrido, mientras recogía los materiales para mi investigación, y que permitió ubicar de una manera adecuada la relación con el problema de investigación y los ejes temáticos, fue la mirada construccionista. Me situé desde el espacio que me ofrecía el <construccionismo social> (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2007; Íñiguez, 2003) que cobija ideas que me acompañan, de diferentes maneras, desde mi práctica artística y pedagógica. Pues de la misma manera que la creación artística individual ha sido problematizada e insertada en la cadena de significaciones sociales, o que la pedagogía ha hablado de la relación pedagógica como sistema complejo de encuentros (o desencuentros) que posibilita el aprendizaje, el construccionismo social sostiene “la importancia central que se da al papel no de los individuos, sino de las relaciones en la construcción del mundo” (Gergen y Gergen, 2011, p. 10). Parangón con el arte contemporáneo que pone atención en las relaciones, como el arte relacional y/o contextual (Ardenne, 2006; Bourriaud, 2006) que desmitifican la autoría (*agency*) de los individuos como seres aislados o dotados especialmente, como valor preexistente para la creación de una “obra de arte”. De modo que reivindicar la construcción colectiva y relacional de los significados desde lo complejo, lo fraccionado y lo parcial, fue un desafío que asumí al iniciar mi proceso de máster y posterior doctorado. Aunque actualmente pienso que, en varios sentidos, la perspectiva construccionista es una mirada que ya se

---

proyectaba en mi trabajo artístico-creativo y pedagógico, incluso antes de mi llegada a España. Es interesante comprender cómo los tránsitos profesionales y las formas de construir conocimiento, pueden hoy conseguir un estado de conciencia que advierta que es un paraguas que constantemente me cobija y me descubre en complejas construcciones.

El construccionismo social, me cubre y revela en la medida en que se mezcla también con las propias construcciones afectivas y racionales, tal vez, si lo sintetizo en el concepto de Fals y Moncayo (2009), es un ejercicio <sentipensante>. Concepto con el que colindo cuando el autor se refiere a una forma de construir verdad, entendida como estado de conciencia de uno mismo, su entorno (humano y no humano) y las relaciones que emergen de dichos marcos. Es el lenguaje sentipensante el capaz de pensar sintiendo y sentir pensando, y esto es una forma encarnada de cuestionar el sentido de verdad, advirtiendo los constructos consolidados por definiciones a priori. Como forma en amalgama permanente, “toco” esta manera de filosofía en mis exploraciones, la que valora las contingencias del trabajo y las vivencias de seres que piensan y sienten de manera conectada con la naturaleza y las sociedades (o microsociedades) comunitarias.

El construccionismo entonces cuestiona la existencia de un mundo interior de representación o interpretación de conocimientos, y apela a un <pluralismo radical> (Gergen y Gergen, 2011, p. 25) que no admite una verdad única y que se abre a múltiples formas de nombrar y valorar la realidad. Es decir, este tipo de sensibilidad crítica sugiere abrimos a muchas formas de nombrar y de valorar. No hay fundamento para declarar la superioridad de la propia tradición, y, por ello, se nos abre la puerta a una postura de curiosidad y de respeto hacia los demás. Lo que Deleuze y Guattari (2005) argumentan desde el sentido del n-1, que rompe la unidad para generar lo múltiple, así como “cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos” (p. 9). Donde se es uno mismo en tanto se es aprehensiones de multiplicidad, cada uno es en esta medida, no un yo como identidad de sí mismo, sino una singularidad, un nombre propio como combinación de una multiplicidad.

---

Algunas de las premisas que sobre todo me movilizaron a posicionarme desde la perspectiva construccionista, y con las que procuro cuidar mi mirada de la realidad y el sentido otorgado a la indagación, son aquellas que puedo sintetizar como: no caer en los esencialismos; comprender que la realidad goza de relatividades; cuestionar las verdades generalmente aceptadas y comprender que el lenguaje es una condición de posibilidad. Con todo esto quiero decir que la perspectiva construccionista que cobija mi formación y mi investigación es antiesencialista en la medida que las “personas y el mundo social somos el resultado, (...) de procesos sociales específicos. Esto implica que ni las personas ni el mundo “tienen” una naturaleza determinada” (Iñiguez, 2003, p. 8). Admite miradas relativas sobre la realidad pues “la realidad” es también un conjunto de versiones construidas colectivamente en el seno de las distintas sociedades y culturas a lo largo de la historia como comunidad. La “realidad” no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella” (Iñiguez, 2003, p. 9). Cuestiona las verdades generales pues pone “en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos” (Iñiguez, 2003, p. 9). Entiende el lenguaje como una condición de posibilidad, pues admite la capacidad performativa del lenguaje que “(...) implica, entre otras cosas, que nuestras concepciones del mundo no tienen su origen en la “realidad objetiva” sino en las variadas interacciones que las personas realizamos cada día, así como las que mantuvieron quienes nos antecedieron en el tiempo” (Iñiguez, 2003, p. 11).

Con lo anterior, no quisiera omitir que puedo observar algunas tensiones sobre la palabra “relativismo”, y quisiera quedarme con el concepto en la medida que admite una posición no determinista, una posición que no se refiera a “estar en ningún sitio mientras se pretende al mismo tiempo estar en todas partes” Haraway (1995, p. 329). Por el contrario, pensando lo múltiple y lo relativo como contrario al determinismo, en tanto muestre las posturas singulares, aunque no únicas. Las que son localizadas, encarnadas, parciales y no restringidas necesariamente a un plano físico.

---

Desde lo ideológico y lo político, la perspectiva construccionista, atravesada por las ideas de lo sentipensante, lo relacional, la singularidad en la multiplicidad devela o admite la transparencia de los posicionamientos de los sujetos involucrados y, especialmente, el posicionamiento de mi “yo” investigadora. De manera que el construccionismo social me propuso (y me sigue proponiendo) constituir otras posibilidades de significación compartida sobre qué entendemos por investigación, imágenes o creación de ellas, afecto y producción de conocimiento a través del arte. Para generar nuevas posibilidades que apuesten por señalar las conexiones que todo proceso de producción y puesta en acción del conocimiento tiene con las estrategias representacionales, a través de la problematización de la visualidad como algo que implica la producción de imágenes, y que atañe también a un sentido epistemológico (Sánchez de Serdio, 2013). De manera que las estrategias “representacionales” de mi investigación, atienden y cuestionan lo referente a lo visual, entendiéndolas como los ensamblajes de construcción de conocimiento. Con esto considero importante el énfasis en el sentido problematizador de comprender las imágenes y/o las visualidades desde un sentido epistemológico. Donde la perspectiva construccionista es clave para contener aquellos desplazamientos de las estrategias representacionales con los que se ha relacionado mi investigación. Lo que sin duda implica cuestionar los ensamblajes visuales y de producción de conocimiento.

Las nociones y entendimientos que esta investigación ha construido y la perspectiva del construccionismo social (Gergen y Gergen, 2011) me llevan a pensar que, al igual que las investigaciones sociales, las pedagógicas y las artísticas son fraguadas en su propio proceso. Un tránsito que tiene lugar en relaciones de intercambio. El rumbo que este tome no puede definirse a priori. De esta manera, fue necesario hacerme parte del campo que habitan las personas colaboradoras, percibir sus características específicas y negociar con los sujetos implicados a lo largo de la duración del proyecto, para hallar con mayor precisión la metodología a emplear en el campo, por ejemplo, como demostración también del posicionamiento

---

construccionista del que vengo hablando. Pienso que esto tiene relación con la metáfora que utilizan Deleuze y Guattari (2005) cuando explican el comportamiento de la hierba de forma rizomática, para exponer diversas formas de crecimiento desvinculadas de la jerarquización. Esto me ayuda a entender que mi proceso de indagación, si bien emergió desde ciertas imágenes, se fue extendiendo rizomáticamente hacia la participación con las colaboradoras, el entorno físico, los sentidos epistemológicos y mi postura sociopolítica. Así, y parafraseando los planteamientos de Ellsworth (2005), me involucro con el conocimiento como un devenir en el propio hacer, donde posiblemente la investigación -o mi investigación- constituya una meta, pero también una ruta que me transforma y posibilita. La que no constriñe mi pensamiento a la comprobación de una hipótesis para alcanzar un objetivo estático.

## **2.2. LOS OBJETIVOS E INTERROGANTES QUE EMERGEN DEL PLANTEAMIENTO**

Un cambio fundamental que tuvo el planteamiento problemático de esta investigación, fue el desplazamiento paradigmático que implicó gestar preguntas tales como: ¿qué lugar tienen las imágenes de movimientos sociales del SXX, desde los archivos a las decisiones editoriales, y la experiencia de aula en el caso del libro de texto?, a finalmente proponerme el desafío problemático que moviliza esta tesis y que plantea: *¿cuáles son los tránsitos de las imágenes del siglo XX del libro de texto de historia, geografía y ciencias sociales, de las decisiones editoriales a la experiencia en aula, las conversaciones con el profesorado y el estudiantado en el taller de prácticas creativas, en el caso de un Liceo en Chile?*. La diferencia sustancial entre ambos planteamientos, es que este último, da cuenta fundamentalmente de *tránsitos* (en plural y en movimiento). Es decir, implica la inquietud, que, sobre todo, es indagar *con* las imágenes y *entre* ellas, más que dar cuenta de un análisis de la imagen como representación. Es sobre todo reconocer que el *a partir* son las imágenes del libro, y no son el punto de llegada de esta investigación.

---

Para acercarme a la problemática que moviliza esta investigación me planteé como alcance fundamentalmente analizar los tránsitos de imágenes a partir del libro de texto, desde las decisiones editoriales, hasta su encuentro con el aula, el taller de prácticas creativas, y las voces del profesorado y el estudiantado. Este a partir “resultaba especialmente estimulante [dado el] no saber a ciencia cierta hacia dónde iban” (Herraiz y Aberasturi, 2020, p. 271) las imágenes.

De lo anterior, las nociones acerca de las imágenes las encauso desde los sentidos de cultura visual (Foster, 1988; Hernández, 2005; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1995, 2009). Imágenes que habrán de tener personas y relaciones que la sitúen (Hernández-Hernández, Sancho-Gil y Fendler, 2015), que, en esta investigación, son las relaciones acontecidas con el profesorado, con el estudiantado, las conversaciones con el equipo editorial, y los nuevos repertorios de imágenes emergidos.

A través de la maraña que significa atravesar estos tránsitos entre imágenes como distribución de conectividad, y si se quiere de multidisciplinariedad (Hernández, 2005), en esta tesis ha tenido especial sentido, dar una mirada a lo anterior como proceso orgánico de un pensamiento rizomático, (Clarke y Parsons, 2013). Aquí, “las conexiones pueden realizarse a otra cosa, incluso cuando la conexión se rompe, la estructura rizomática vuelve a renacer con un nuevo desarrollo” (Hernández, 2005, p. 11), por ello es que no operan jerárquicamente, lo que, de algún modo, ha sido sello de esta tesis. En este caso, el papel de la cultura visual “no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2000, citado en Hernández, 2005, p. 11).

El problema de esta investigación ha permitido plantearme alcances específicos para acercarme a este. Me he propuesto, por lo tanto, analizar las decisiones editoriales de las imágenes que permiten su llegada al libro de texto; así como observar y analizar el encuentro escolar de las imágenes del libro de texto, con los

---

jóvenes y su profesorado en el aula; así como analizar las resonancias que surgen de instancias fuera del aula donde crear con los jóvenes nuevos repertorios de imágenes. Para, finalmente, identificar y analizar las resonancias existentes entre los tránsitos de las imágenes y sus diferentes narrativas, con la experiencia de los colaboradores. A partir de estos alcances y considerando lo que me hacen pensar las imágenes en los diferentes contextos; como potencialidad, como epistemología, como relacionalidad, como disenso/conceso y como fijación, proyecto las siguientes preguntas que se desprenden de los objetivos específicos de esta investigación:

- ¿Qué relaciones emergen con las imágenes en los diferentes contextos en los que transita y con los diferentes colaboradores con los que se encuentra?
- ¿Cuáles fueron las decisiones editoriales para escoger las imágenes como parte del libro de texto?
- ¿Cómo se relacionan profesores y estudiantes con las imágenes del libro de texto en el aula?
- ¿Qué narrativas surgen en la creación de nuevos repertorios de imágenes con los jóvenes?

En buena medida, estos cuestionamientos acompañaron fuertemente el estudio de campo, pero ha sido con la escritura, que entré en las profundidades de la investigación a través del timón que ofrecen dichas preguntas. Sucede que el estudio de campo aconteció (acontece generalmente) deprisa, y los hallazgos se entremezclan con emociones, adaptaciones personales, lecturas previas y en constantes encuentros, entre muchas cuestiones. Resulta difícil tener en vista en cada momento los problemas de investigación, aunque recurrí a ellos más de alguna vez para encontrar algún lugar del que “afirmarme” para seguir adelante en el estudio de campo, en esos momentos fui corporeizando los cuestionamientos y haciéndolos significativos. Pero ha sido con la escritura de esta investigación que he podido encarnar que el hecho de contar y seguir una historia consiste en

---

‘reflexionar sobre’ los acontecimientos (Ricoeur, 1999), y que, escribir me permitía poner en práctica la reflexividad (Medico y Santiago-Delefosse, 2014) se presentaba como una herramienta poderosa para enriquecer la experiencia hallada. La escritura también ha representado tránsitos como una forma de compartir el proceso de adaptación a distintas experiencias y realidades culturales (Braidotti, 2000) y que, sobre todo, es la herramienta que me ha permitido entrelazar las resonancias que me han producido tanto jóvenes colaboradores, como profesorado, equipo editorial y las voces recurrentes de mis compañeras y compañeros del programa doctoral.

### 2.2.1. ¿Qué tiene que ver conmigo esta investigación? Experiencias que me constituyen como docente, como artista e investigadora en formación

En esta investigación las imágenes son entendidas desde su puesta en tensión, no desde su sentido descriptivo, ilustrativo o lineal. Como construcción visual, responden a un contexto, son parte de la enseñanza de la historia de Chile en sus instituciones públicas, y dan cuenta del recorrido visual e “icónico” del país del siglo XX. El trabajo de campo, lo realicé en la capital, agitada experiencia que dio la bajada corpórea a mi investigación, e implicó el permanente retorno epistémico al contexto personal de origen: Chile. O, dicho de otra forma, implicó el desafío en la recuperación permanente de códigos situacionales y de formas de conocimiento propias de un marco vivencial y encarnado que responde a mi trayectoria y experiencia vivida (como mujer, como artista, como docente y como investigadora en formación). Es importante señalar que el recorrido formativo y experiencial en España, así como viajar a Chile para el estudio de campo, implica un “volver permanente”, en el que se recolocan las formas de hacer, crear, sentir y pensar, todo un bagaje que permite resituarme, reconociendo mi pasado y construyendo futuro. Esto no es un proceso fluido, supone un acomodamiento de los códigos situacionales para propiciar el encuentro entre subjetividades (yo-otros). De este modo, poner en relación las posiciones que nos construyen y articulan cada una de nuestras experiencias y trayectorias. Así también, conllevó la reinención permanente de mi afectividad y de mi lugar como investigadora, y por tanto la



---

observación atenta de los diversos procesos implicados. Es decir, me supuso una <reflexividad> (Medico y Santiago-Delefosse, 2014) y una flexibilidad que debía admitir el movimiento: físico, emocional y cognitivo. Es en el centro de esta subjetividad que los métodos que utilicé en mi investigación encuentran la posibilidad de ir construyendo una comprensión científica que intenta definir una complejidad, una multifactorialidad, una visión contextualizada en la experiencia humana (Paillé, 2006, citado en Medico y Santiago-Delefosse, 2014).

Me detengo brevemente en el concepto de <reflexividad> para redactar el lugar que asume, pues constituye parte del posicionamiento desde el que también proyecté y construí la investigación, el que tiene que ver con mi propio devenir. Como investigadora adopté una postura reflexiva para tomar conciencia de mi propio sesgo, esto implica asumir una postura reflexiva. Preguntándome en mi proceso de encuentro con las personas colaboradoras, cómo mi experiencia de investigadora en formación puede abrir un camino hacia el conocimiento del Otro (Medico y Santiago-Delefosse, 2014) y hacia la experiencia subjetiva de nosotros como sujetos en relación. Siendo entonces parte de mi objetivo de intercambio con los colaboradores de la investigación, dejar a trasluz mi propia realidad de investigadora:

*Me presento a los estudiantes, les cuento quién soy y qué hago aquí, a partir de mi recorrido académico profesional. [...] la mayoría me escucha o al menos me mira con atención. Puedo notarlo pues al final de mi presentación ofrezco la palabra y algunas estudiantes me hacen preguntas relativas a mi formación profesional y a mi vida en España (Notas del Diario de Campo, 19 de marzo de 2018)*

Observo también que el sentido de la <reflexividad> amplifica mi conocimiento y mi captación de las cosas, así como amplifica la transparencia (como honestidad) de la escritura en el desarrollo de la investigación, tanto en relación con el lector como con los participantes de la investigación (Medico y Santiago-Delefosse, 2014). En

---

esa mirada y pensamiento agudo respecto a los participantes y colaboradores, es que, en un ejercicio reflexivo, consigo identificar cuestiones sensibles, tal como el inicio de una puesta en confianza entre algunos de los colaboradores y mi propia subjetividad:

*Finalizada la sesión de la profesora y antes que se retiren de la sala me acerco a preguntar al grupo de chicos, de quién es el cuaderno de dibujos. Me pareció que esto me podría ofrecer la oportunidad de conocer más del estudiante que lo había realizado. Me comentan que es de Valentina (la chica que el primer día que me conoció se me acercó con intención de saber sobre el taller que iba a ofrecer y sobre mi experiencia en la Universidad de Chile como ex estudiante de Artes). Espero a Valentina y le pregunto si puedo ver el cuaderno. Ella acepta con un poco de pudor manifiesto. El cuaderno tiene sus dibujos. Son dibujos de cuerpos femeninos y masculinos en general, y rostros. Hay uso de colores y escalas de grises. Observo una línea suelta, desprendida en la expresión. Algunos desnudos son “tapados” con papeles de colores junto a una inscripción que dice “hay que censurar para que en el colegio no te reten”. Le pido a Valentina hacer unas fotos, ella acepta. Comienza un gesto de cercanía de la estudiante, a partir de este momento. (Notas del Diario de Campo, 22 de marzo de 2018)*

Reflexividad, o mejor autoreflexividad, también tiene que ver con preguntarse desde dónde nacen mis preocupaciones, o qué puntos de fuga han implicado mis propios tránsitos. Mis intereses de trabajo brotan desde mi formación como artista plástica en la Universidad de Chile, y desde mi formación como profesora de artes en la misma casa de estudio, con un ejercicio pedagógico fundamentalmente en Liceos. A la vez que se nutre intensamente del proceso devenido desde mi formación en el máster de Artes Visuales y Educación de la Universidad de Barcelona, así como la trayectoria formativa del doctorado. Todos estos aspectos remarcan un

---

posicionamiento situado que me permite proyectar lo que hago, lo que investigo, y lo que escribo. Es decir, la elección temática y la forma de acceder a ella, son producto de todo lo imbricado en este recorrido.

Una de las cuestiones centrales para comprender mi propuesta investigativa es reconocer que las imágenes presentes en los libros de estudio de tercero medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales están pensadas como punto de partida en mi trabajo, y no necesariamente como punto de llegada. Esta temática, además, conjuga aspectos de mi trayectoria -mi relación con el campo de las imágenes, la creación de las mismas; mi relación con la docencia; y mi interés por la mirada política acerca de las cosas-, lo que implica un punto de proyección o fuga de la experiencia y el conocimiento acumulado. Esta temática propone más que atender a la definición de <la imagen>, propone problematizar acerca de <qué hacen las imágenes en/con nosotros>, si lo expreso parafraseando lo dicho por Hernández (2005). Esto implica entonces pensar en una investigación en proceso, más que en progreso en el sentido jerárquico de la palabra. Así también, reconozco mi participación como investigadora en el planteamiento: “qué hacen las imágenes con nosotros”, cuestión que implica necesariamente un proceso. Una participación personal que no considero como un despliegue intermediario de la indagación, sino como un instrumento de investigación.

El posicionamiento desde el que argumento, la manera de investigar, y la investigación, requieren una reflexión sobre las técnicas y los sesgos inextricables que los investigadores traemos a nuestro trabajo, lo que a su vez implica preguntas importantes sobre subjetividad e interpretación (Medico y Santiago-Delefosse, 2014). Por ejemplo, una de las cuestiones centrales que tuve y he de tener en cuenta, es estar dispuesta a advertir el cambio en/de las personas que coayudan al desarrollo de mis reflexiones y la construcción de conocimiento:

*(...) la demanda de los estudiantes buscó desplazar las imágenes de los libros, esas imágenes me parecieron “quietas” en sus libros de*

---

*texto y no se activaban en consonancia con sus necesidades. Recuerdo que Vale me dijo, -profe, pero podremos trabajar con otras imágenes, o sea, podremos crear-. Me pareció clave la intervención de la joven, que al mismo tiempo modificaba la propuesta inicial de esa sesión de Taller (Notas del Diario de Campo, mayo de 2018)*

Existen entonces desplazamientos emergentes desde lo que planeo, o lo que consigo llevar a cabo, lo que me implica la disposición a incorporar las negociaciones, posicionamientos y aportaciones de las personas colaboradoras o que orbitan este trabajo de investigación, que, en este caso, también es un trabajo creativo. Recuerdo, por ejemplo, cuando comencé a reconocer las primeras implicaciones de una investigación en movimiento a propósito de la acumulación de experiencias y conocimientos en este proceso doctoral:

*Algunas instancias de formación han sido seminarios vinculados a miradas post estructuralistas, tales como espacios de trabajo y discusión sobre Nuevos Empirismos y Nuevos Materialismos. Aquí, he podido dar una profundidad mayor a mi perspectiva inicial de investigación, afrontando tránsitos que redefinieron cuestiones presentes en mi tema de investigación inicial. Consigo “moverme” desde mencionar en mi planteamiento temático inicial a las fotografías como representación de los movimientos sociales del siglo XX, a pensar en las imágenes como relatos de <un sentido de siglo XX>, entendiendo a las imágenes en un ímpetu extensivo y por tanto rizomático. (Informe seguimiento de tesis doctorado Arte y Educación, 2017)*

Este impulso de movimientos epistémicos se mantuvo a lo largo de la construcción de mi proceso de formación, de mi estudio de campo y de mi investigación en general:

*El problema central en mi primer informe propuso indagar en “cuáles*

---

*son los tránsitos de las imágenes presentes en el libro escolar, desde su selección editorial a partir del archivo, hasta su encuentro con los jóvenes estudiantes”. De forma más acotada y en la búsqueda de robustecer mi problema de investigación hoy me planteo “cómo transitan las imágenes del siglo xx presentes en el libro de texto escolar, desde las decisiones editoriales, al aula y las experiencias de los jóvenes”. El propio campo de investigación me ha permitido comprender que las imágenes asumen un rol diverso en sus diferentes instancias y que las decisiones editoriales, así como los archivos y las experiencias, son conceptos que deben ser planteados en plural, debido a que pueden ser una y varias cosas a la misma vez. Pues las imágenes en el libro son desterritorializadas y territorializadas, dependiendo de cada instancia en las que sean activas (Segundo seguimiento de tesis doctorado Arte y Educación, 31 de mayo 2018).*

### **2.3. EL SENTIDO DE LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN**

Decidí realizar un apartado en relación con la escritura, dado que la comprendo como elaboración por excelencia para explicar y acordar pactos tácitos de verosimilitud entre las construcciones de realidad, lo que como investigadores interpretamos del mundo y las cosas, y lo que leen las potenciales personas en y entre estas líneas. A modo de materia en la que se proyecta una serie de acciones de una trayectoria siempre [re]construida en múltiples dimensiones: lo que viví, lo que presencié, lo que recuerdo, lo que omití, lo que me afectó, etc. La escritura sería una forma de transparentar lo dicho, lo que supuso un proceso de (co)construcción de conocimientos en cuanto acciones situadas (corporal, histórica y políticamente), relativa (no hay lugar para una verdad absoluta), parcial (localizada en un momento determinado, con ciertos encuentros entre subjetividades y agencias materiales – imágenes) y plural (multivocal, polivocal).

Existen, a mi parecer, diferencias sustanciales entre una investigación de estas

---

características y una investigación que compila artículos. El hilo narrativo que provoca la primera destaca construir conocimiento a través del propio ejercicio escritural. Por eso, en lo personal, me propuse trabajar con una escritura que fuera acceso y medio de conocimiento, pero también una propuesta en sí: “Porque escribir es pensar y escribir es analizar; de hecho, escribir es un *método* atractivo y laberíntico de descubrimiento” (Richardson y St. Pierre, 2019, p. 61). Con esto último me refiero puntualmente a escribir como manera de instalar la experiencia para otros. En esta línea Benjamín (2016) decía que “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (p. 4). En esta tesis, una de las maneras de dar cuenta de las experiencias (en plural) es a través de una escritura multivocal, con las diferentes voces que fueron nutriendo este trayecto investigativo. Me refiero a lo relevado por los colaboradores, a las conversaciones registradas, a la voz propia (por ejemplo, mis notas de campo), pero también la mirada con la que ingresé al programa de doctorado -cuestiones plasmadas, por ejemplo, citando los informes de seguimiento-: la “auto-reflexividad trae a la conciencia las complejas agendas políticas/ideológicas ocultas en nuestra escritura” (Richardson y St. Pierre, 2019, p. 54). A su vez, los fragmentos de las entrevistas y conversaciones con los colaboradores, las impresiones informales que alcancé a captar de ellos, las imágenes creadas por ellos, las imágenes del libro de texto, entre otras, son la multivocalidad de la escritura de esta tesis. Esta narratividad, me interesa también justificarla desde el sentido no abreviable de la vida, pues este trabajo es un fragmento de realidad interpretado, que apela a “la superposición de las capas finísimas y translúcidas, constituyentes de la imagen más acertada del modo y manera en que la narración (...) emerge de la estratificación de múltiples versiones sucesivas” (Benjamin, 2008, p. 7).

En primera instancia, este apartado relativo a la escritura, formaba parte del capítulo metodológico de esta investigación. Sin embargo, he decidido incorporarla en este espacio destinado al posicionamiento, debido al énfasis de su sentido político:

---

plasmar mi posición en el mundo y en la manera en que construyo conocimiento, por ejemplo, con las palabras. Descripción que, si bien recoge aspectos de la investigación narrativa y esto podría ser considerado en su sentido metodológico, opto por reconocerla a través de su sentido ontoepistemológico. Aunque teórica-referencialmente la investigación narrativa plantea que escribir no es una acción que se limita únicamente a una forma de comprensión, sino que es además buscar aportar a la transformación de la realidad. Y, como consecuencia del punto anterior, podría estar dotada de una potencialidad política, en la medida que puede mantener o transformar una determinada comprensión del entorno (Schöngut y Pujol, 2015).

Sin embargo, prefiero argumentar que no se suscribe sólo a la metodología, pues, no opero desde la lógica de métodos narrativos para acceder a algo, es decir, en el campo no trabajo con una serie de técnicas aplicadas sobre las narrativas (Bamberg, 2012). Valoro la narratividad y la escritura, como lugar político de expresión e intercambio con otros, como lugar de toma de posición frente a la realidad que puedo reconstruir al volver a contar la experiencia, así como forma de visibilización de las diversas intensidades que configuran la realidad. Las intensidades de experiencias que además se pueden recorrer con la escritura, busca atravesar subjetividades e invita a advertir sutilezas más allá del panorama general. Si hacemos la analogía con lo relevado por Benjamin (1987, citado en Masschelein, 2006) sobre el proceso de caminar y del recorrido, observo la comparación;

El poder, la fuerza de una carretera varía según se la recorra a pie o se la sobrevuele en aeroplano. (...) Quien vuela, sólo ve cómo la carretera va deslizándose por el paisaje y se despliega ante sus ojos siguiendo las mismas leyes del terreno circundante. Tan sólo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, la carretera, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores (Benjamin, 1987, p. 21).

---

Bajo esta reflexión, la diferencia entre caminar y volar está en distintos modos de vincularse con el mundo y de relacionarse con el presente, con lo que está presente (Masschelein, 2006), y pienso que la escritura, según las intensidades con que se planteen los argumentos, la experiencia y la teoría en ella, también despliega, con diferentes temporalidades, los diversos dominios de las cosas.

Como ejemplo de lo dicho, recorro a elementos que conforman tanto el trayecto de escritura de mi investigación, así como el trabajo con el campo. Donde hilé desde el lugar de una investigadora en formación en constante aprendizaje, lo que es casi siempre, la imbricación de experiencias transformadoras:

*El estudio de campo hoy camina a su finalización luego de casi cuatro meses de trabajo contextualizado. Proceso que ha implicado repasar la importancia del sentido epistemológico y ontológico de mi investigación. Destacando preguntas que pretendo desarrollar en la escritura de mi tesis, tales como ¿qué pasa con los que volvemos a un territorio?, ¿qué pasa con volver?, o ¿cuál es el sentido de realidad en el que investigo, así como el sentido propio en dicha realidad? Preguntas que me plantean también el desafío de sostener el proceso de investigación como pliegue (Deleuze, 2004) y luz, anidado en la duda radical y permanente relativo al conocimiento (Segundo seguimiento de tesis doctorado Arte y Educación, 31 de mayo 2018).*

Recuperar fragmentos de mis informes de seguimiento de doctorado, así como del diario de campo, lo planteo también como muestra de mi posicionamiento. Pues es un diálogo que muestra una manera de conocimiento, por ejemplo, a partir de la importancia de narrarse, o como lo propondría Bruner (1986), las cualidades del <pensamiento narrativo>. Haciendo énfasis en el valor que tiene contarse las historias de uno, a uno mismo y a otros. Pues al narrar historias (nuestras historias) vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido. La construcción de dicho significado surge también de la narración, del



---

ejercicio continuo de actualizar nuestra historia o nuestra trama narrativa. Este modo de pensarnos se centra por tanto en las acciones humanas, en sus vicisitudes y las consecuencias que marcan su transcurso (Bruner, 1986). El pensamiento narrativo da cuenta de una capacidad abstractiva, y cuando en mi proceso de investigación es vinculado a la propia capacidad significativa de una imagen, permite por conjugación, concretar el 'decirse' a partir de una narrativa más compleja.

### 2.3.1. La escritura que descentra

En la escritura de esta investigación hay una decisión de acercarse a una performance textual que construyo a partir de una serie de citas, parafraseos y extractos hilados entre sí. Este formato produce una narrativa descentrada, un texto de varias voces que permite exponer las grietas y contradicciones (Denzin, 2014) de la "historia" que he decidido emprender en este recorrido, y que también ha emergido como un hallazgo. Al mismo tiempo, en mi escritura y en mi formación como investigadora comprendo que el sexismo lingüístico no es inherente a nuestra lengua como sistema, sino que radica en algunos de los usos consolidados y aceptados como correctos por la comunidad de hablantes. Sin embargo, la lengua puede ser una realidad cambiante, en continua ebullición, que evoluciona en cada época para responder a las necesidades de la comunidad que la utiliza. En una sociedad como la nuestra, que va en búsqueda de mayor equidad e igualdad, sería interesante que la lengua también reflejara este sentido de actualización y flexibilidad. Para este caso, en esta investigación, el uso de la discreción de género ha sido conversado ampliamente con mi directora de tesis. Por eso es que cuido el uso del genérico masculino para hablar de todas las personas, y fundamentalmente acudiré a hacer visibles a las mujeres, si aplica el caso y, por el otro, plantearé alternativas posibles al masculino plural genérico (Marçal, Kelso, y Nogués, 2011), como cuando hablo de personas, docentes, jóvenes, etc. Comprender que apostar por "el lenguaje inclusivo es, ante todo y, sobre todo, una apuesta por la multiplicidad, dicho de otro modo, en su carácter mediador y a la vez performativo,

---

el lenguaje, a través de sí mismo, media y en esa mediación hace” (Gasparri, 2019, p. 56).

En este proceso de escritura descentrada, observo que tuve una búsqueda que, en palabras de Denzin (2014) “podríamos asociar a, primero, hallar el sentido común con el potencial lector. Momento en el que paso de las notas de campo a la escritura propiamente tal de la investigación, tomando decisiones sobre lo que se escribirá, lo que se incluirá y cómo se representará” (p. 574). Aquí, el autocuestionamiento sobre la representación de los otros, emerge en la propia escritura. Por eso la necesidad de dar paso a lo multivocal en una escritura descentrada, o al menos, no escatimar esfuerzos en eso. Esta manera de plasmar la sensibilidad de las subjetividades, de alguna manera es la legitimación del texto. Lo que tiene un tinte posmoderno pues pone en duda los argumentos fundacionales, que tratan de anclar la autoridad de un texto, asumiendo un giro más local, personal y político (Denzin, 2014). En este sentido de escritura, también cohabita sin duda el placer por el texto, como manera creativa de Ser en el papel, pero también coexiste el deseo de que ese placer se exprese de alguna manera en textos vitales, pues un texto vital invita a los lectores a comprometerse con el tema del autor.

Sin duda en la tradición investigativa cualitativa, existen diferentes estilos de interpretación que representan una ruptura de la tradición postpositivista. En esta investigación me atrevo a declarar la cercanía a un estilo interpretativo que rescata aspectos post estructurales, “(...) con un texto de múltiples voces, reflexivo, abierto, basado en la afectividad, que se basa en la acción o en la praxis. Para Lather y St. Pierre (2013) la teoría es interpretación. La teoría como interpretación está siempre anclada en los textos que pretende analizar” (Denzin, 2014, p. 578). Ahora bien, la manera de escribir esta investigación, así como la forma en que analizo y trabajo los hallazgos de mi estudio de campo, también recoge un estilo interpretativo constructivista, pues es “basado de manera naturalista en los mundos de la experiencia vivida y organizado por una teoría crítica e interpretativa. Estos enfoques, con sus criterios de acción, politizan la investigación cualitativa” (Denzin,

---

2014, p. 577). En síntesis, es una amalgama que guiada por dos ideas importantes. En primer lugar, “nos dirige a entendernos a nosotros mismos, reflexivamente, como personas que escribimos desde una posición particular en un tiempo específico. En segundo lugar, nos libera de tratar de escribir un texto único, en el cual todo está dicho de una vez por todas” (Richardson y St. Pierre, 2019, p. 50).

#### **2.4. LA ÉTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN**

Como hemos venido conversando entre estas líneas y en los diferentes espacios en los que se ha enmarcado el proceso de producción de esta tesis, el conocimiento aquí no es la suma de hechos definidos por constataciones inmediatas de momentos empíricos. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido. La interpretación es un proceso en el que como investigadora integro, reconstruyo y presento de maneras complejas los diversos hallazgos advertidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados de forma aislada como constataciones empíricas. Si no, es un proceso constante de complejidad progresiva.

Al reconocer la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de mi proceso indagador. Es de importancia destinar un espacio al sentido de lo ético en este proceso y su escritura. Como premisa basal, tener este sentido en mira, me ha implicado reconocer que las ideologías, las subjetividades, los juicios y prejuicios, así como los elementos de la cultura, impregnan los propósitos, el problema y los principios metodológicos de la investigación. Es justamente por esto que este capítulo acerca de posicionamiento cobra especial importancia, pues, en la medida en que declaramos posición frente al mundo marcamos una base ética para el correlato a posteriori. Así también, el valor de la descripción acuciosa de la perspectiva metodológica con que se trabajó en el campo, y las maneras en que he manejado la información, dan cuenta de una segunda premisa ética que desvela la manera en que decidí acercarme a mi problema de investigación, así como gestioné

---

el recorrido de negociación e intercambio propiamente tal. También soy consciente de que, si bien algunos aspectos de mi posicionamiento, como el origen étnico y el género, siguen siendo fijos, otros aspectos son más fluidos, abiertos al cambio con el tiempo, y específicos de cada situación. Por ejemplo, mi posición como persona de dentro o de fuera es una construcción social; todo el mundo tiene múltiples posiciones de dentro y de fuera al mismo tiempo (Holmes, 2014).

Otro aspecto clave desde lo ético en la investigación, es transmitir claramente a los colaboradores, qué busco conocer como investigadora, de dónde vengo, qué me trajo a dicho lugar, en qué ha consistido mi recorrido, etc. Esto implicó por una parte una negociación con los actores, la presentación de mi proyecto a las diferentes instancias interlocutoras –editores, dirigencia escolar, estudiantes y profesores-, la elaboración, presentación y firma de un consentimiento informado (ver, Anexo A) que fue firmado por cada uno de los colaboradores. Cada una de estas etapas las expliqué en el capítulo relativo a metodología. Trabajar en este sentido con personas, comporta el poder de conocer o adentrarse a las subjetividades de los colaboradores, lo que implica “un cuidado particular para no aprovecharse de los otros, para no perjudicarlos, para no situarlos en posiciones de vulnerabilidad” (Sancho, 2011, p. 40).

De diferentes maneras, abordar la ética en la investigación, implica hacerse preguntas desde el sentido ontológico, epistemológico y metodológico. Por eso ubicar estas líneas en un apartado o capítulo determinado es una tensión, pues finalmente, es un sentido que atraviesa toda la investigación. Sobre todo, si pensamos que el concepto de ética “incluye la naturaleza del valor último y los estándares mediante los que las acciones humanas pueden ser consideradas correctas o incorrectas, adecuadas o inadecuadas” (Sancho, 2011, p. 40) por esto la necesaria correlación entre los tres sentidos del Ser en la investigación (“ontepi-meto”). A propósito de la dimensión epistemológica y metodológica, “Garantizar la intimidad y el anonimato de los participantes en el estudio, tratarlos como sujetos y no como objetos, manejar con sumo cuidado la información obtenida, garantizar

---

que su participación en el estudio no le reportará perjuicios inmediatos” (Sancho, 2011, p. 47) son elementos que cuidan la manera de acceder a los hallazgos, así como mantienen en un marco de contención las epistemes involucradas. Y una de las cosas que demuestra esto en la “acción”, es que este capítulo de diversas maneras responde a la pregunta epistemológica de “¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido?” (Sancho, 2011, p. 48). Así como, tanto en este capítulo como en el capítulo destinado a cuestiones metodológicas, doy respuesta a preguntas como “¿cómo puede el investigador proceder a descubrir lo que cree que puede ser estudiado?” [Ambas cuestiones que] nos llevan a tenernos que posicionar y a descubrir o explicitar qué hay de nosotros en nuestro tema o problema de investigación” (Sancho, 2011, p. 48).

Ahora bien, las preguntas que relevan el sentido de ética en una investigación, como las recién planteadas, son articuladas por una columna vertebral: lo ontológico, el sentido fundamental de Ser. Es decir, una posición ontológicamente ética, como la que he procurado llevar en este trabajo implica no acudir a fenómenos en términos de variables que puedan ser aisladas del contexto que las genera. En este sentido la conceptualización y teorización en esta investigación, si bien nace de un sentido basal desde dónde proyecto mis intereses y deseos de conocer, anidado en creencias, han sido sobre todo “levantadas” desde el trabajo de campo y el proceso de devenir de esta investigación. Así, a lo no identificar los fenómenos como objetivables o medibles, me desprendo de reduccionismos ontológicos (Sancho, 2011).

En síntesis, compartir objetivos, métodos y, siempre que sea posible y adecuado, resultados, así como informar sobre potenciales conflictos de intereses, es una manera de construir una investigación en un sentido ético.

#### 2.4.1. La ética en la escritura

El posmodernismo afirma que la “escritura es siempre parcial, local y situacional, en

---

la cual nosotros mismos estamos siempre presentes” (Richardson y St. Pierre, 2019, p. 50), en este sentido he llevado la manera escritural de esta investigación. Esta ética valora la singularidad individual, la expresión de la emocionalidad en el texto, y busco crear textos vitales en los que otros puedan participar desde diferentes dimensiones. En esta línea también, la ética de la responsabilidad personal hace a los individuos garantes de sus valores y de las consecuencias políticas de sus acciones (Denzin 2014). Por esto además la importancia de la búsqueda autoreflexiva, pues esta manera “trae a la conciencia las complejas agendas políticas/ideológicas ocultas en nuestra escritura” (Richardson, 2019, p. 54) las que, sin duda, los potenciales lectores podrán relevar.

De esta manera, el sentido no reduccionista ontológico de esta escritura apela a comprender y a levantar el conocimiento, más que a partir de una triangulación de fenómenos a un sentido de cristalización. “Los cristales son prismas que reflejan externalidades y se refractan entre ellos mismos, creando diferentes colores, patrones y arreglos de fundición en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de posición” (Richardson, 2019, p. 53). Habría que dar cabida no sólo a externalidades, sino al complejo encuentro con el interior.

# METODOLOGÍA

---

### 3. METODOLOGÍA

Dentro de mi trabajo de investigación, la metodología es un proceso abierto al análisis, por lo que implica toma de decisiones respecto al posicionamiento y a lo que emerge en el campo. Proceso que, como doctoranda, llevé (llevo) adelante, a partir de una posición teórica, matizada con las experiencias propias del bagaje académico y profesional, es decir, conjugada con una perspectiva o puntos de vista propios. En la metodología, se cruza, por tanto, mi subjetividad de artista plástica, profesora, e investigadora en formación. Conjunto que me condujo a una selección de métodos en la realización de tareas vinculadas a la investigación, el trabajo o el proyecto. Esta selección, no es neutral, sino posicionada, orientada desde una sensibilidad crítica, que sugiere abrirnos a muchas formas de nombrar y de valorar. Este posicionamiento puedo ubicarlo bajo el paraguas de la perspectiva construccionista (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2007; Íñiguez, 2003), cobijo teórico y encarnado, que está atravesado crucialmente por la idea de lo sentipensante (Fals y Moncayo, 2009), lo relacional (Gergen y Gergen, 2011), la singularidad en la multiplicidad (Deleuze y Guattari, 2005), que devela o admite la transparencia de las subjetividades de las personas involucradas y sus imbricaciones. Ahora bien, el posicionamiento que atraviesa esta investigación, lo desarrollaré con mayor amplitud en un capítulo especialmente dedicado a esto.

Pienso en método como un término que hace referencia a la acción que consiste en derivar, lo que significa actuar de una forma determinada, pero en consecuencia del contexto de situación y cruce de subjetividad propia, y de una forma no determinista. El método es una manera de hacer “algo”, de hacer “cosas”, es el “movimiento” del contenido mismo, al margen que no pueda ser siempre examinado *in situ*. Al pensarlo como movimiento, el método adquiere mayor sentido para mí, transitando como una noción o concepto encarnado y flexible, que puede examinarse sobre la marcha y a *posteriori*, en un permanente ejercicio de reflexividad (Berger, 2015). Empuje que promueve la autovaloración en la investigación, que significa volver al



---

propio lente, hacia uno mismo, para reconocer y asumir la responsabilidad de la propia ubicación y el efecto que puede tener sobre el entorno y las personas.

A continuación, redacto la experiencia del levantamiento metodológico que da cuerpo a esta investigación, en la necesidad de mostrar al lector cómo me relacioné con los colaboradores, cómo me encontré con diversos hallazgos (humanos y no humanos) y desde qué lugar ontológico se producen dichos encuentros. Todo en un vaivén de vivencias y construcciones teóricas que, sin caer en relativismos absolutos, admiten la relación dialógica entre cosas (los otros en mi investigación, la materia y las interacciones), y lo específico del reflejo de dichas cosas en mi pensamiento, y en el pensamiento o conocimientos potencialmente construidos entre mis colaboradores y mis acompañantes (integrantes y personas amigas del doctorado, directora tesis, profesores del programa de doctorado, entre varias compañías).

### **3.1. CONSTELACIÓN DE COLABORADORES; COSAS; PERSONAS Y ACTOS**

Una de las cualidades fundamentales del sentido de constelación, es que es una idea que innatamente sugiere relaciones, en este caso, de los colaboradores de esta investigación. Ahora bien, la cuestión central aquí es que las personas (profesorado, equipo editorial, estudiantado), las cosas (las imágenes del libro, los nuevos repertorios visuales, el libro en sí mismo, el diario de campo), los espacios (el Liceo, el aula, el taller, la editorial) y mi yo investigadora, constituyen una maraña de planos que se enredan para permitirme descubrimientos y relaciones dilemáticas (o no). Así como, al modo de una constelación, no necesariamente se organiza de manera jerárquica, sino, como planos de existencia (ver, Imagen 2) que se admiten en colaboraciones mutuas de sentido. Esta constelación de elementos colaboradores para la realización de esta investigación, funcionan posiblemente

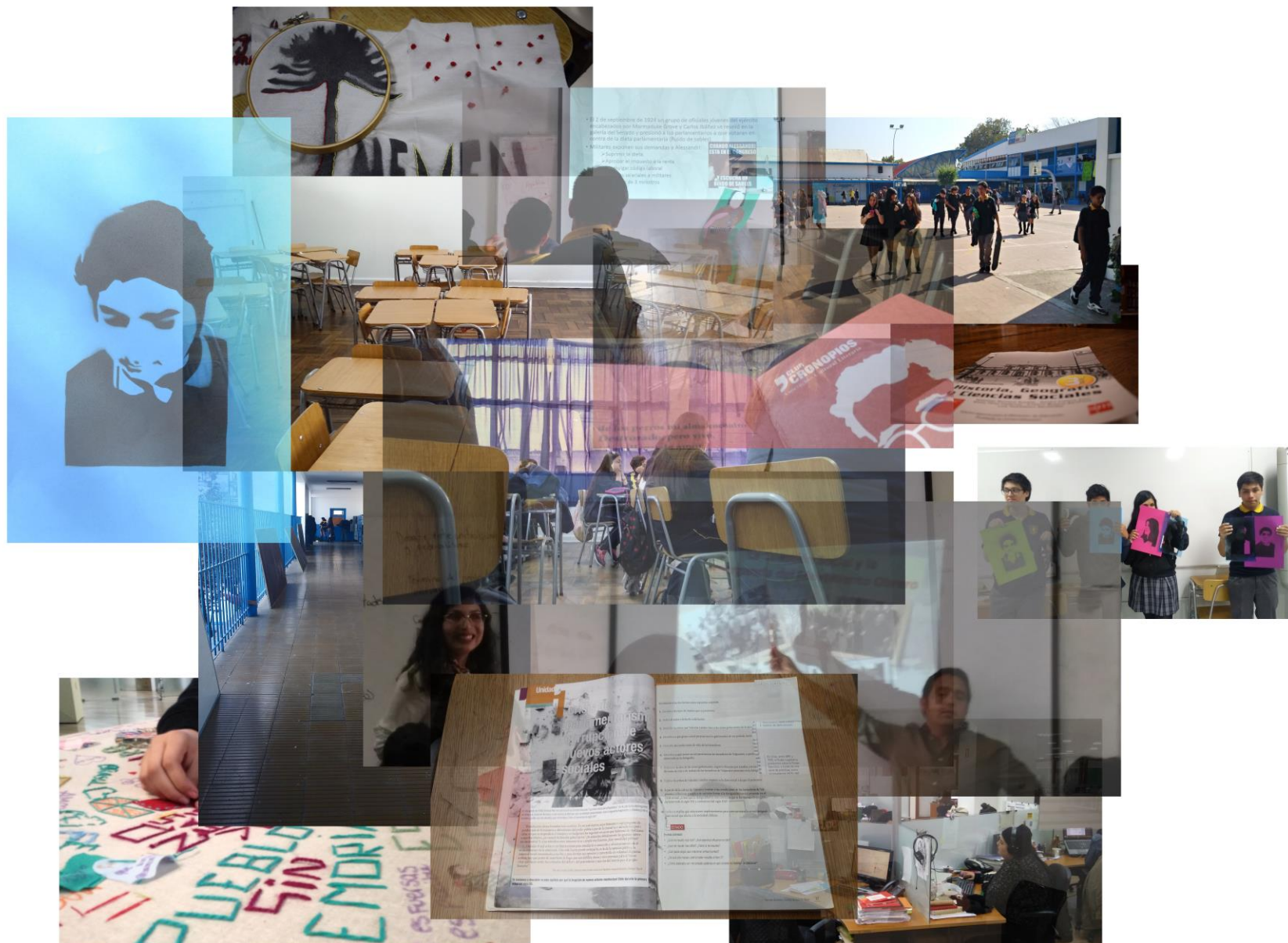
---

como un *collage*<sup>5</sup> de voces, experiencias y cuerpos de conocimiento; como fragmentos en sintonía con diferentes "densidades" de los elementos colocados y acontecidos uno al lado del otro (Lather y St. Pierre, 2013). Así como lo intenta ser la escritura de esta tesis, las imágenes, las imágenes como ensamblaje (y, en este caso también, los colaboradores expresados con imágenes) me han permitido experimentar una forma de hacer investigación a partir de conexiones inesperadas, con las que he querido construir encuadres deformados por las diferentes capas, que son las diferentes intensidades (Lather y St. Pierre, 2013). O como Deleuze y Guattari (2004) lo expresan, como mesetas. Nosotros llamamos 'meseta' a las multiplicidades conectables con otras, a través de "tallos" subterráneos y superficiales, a fin de formar y extender un rizoma. Un rizoma está hecho de mesetas (Deleuze y Guattari, 2004).

---

5 En uno de los seminarios que tuvimos oportunidad de experimentar en el programa de doctorado de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona fue *Proyectos artísticos comunitarios: Modos de investigar colaborativamente* (2018-2019), guiado por la Dra. Mónica Romero. En estas sesiones conversamos sobre las prácticas que ofrece el collage. Esta idea quedó muy presente en mí, pues sobre todo refería al collage narrativo, resultado del tejido de las diversas polifonías emergentes de las conversaciones y entrevistas con las personas colaboradoras.

## Imagen 2. Constelación de colaboradores



Fuente: Elaboración propia.

---

### **3.2. CÓMO SE DIBUJA EL CAMINO DEL PAISAJE (O MIRADAS A LA METODOLOGÍA)**

Una cuestión fundamental en la etapa de formación doctoral, así como en el plan de diseño de mi estudio de campo, fue preguntarme cómo hacer la investigación que me planteé, o cómo dibujar el camino del paisaje que desconozco: el campo. A la vez, preguntarme quiénes son los otros que son parte de este trazo. En este caso, cómo acceder en un sentido enmarañado a los tránsitos de las imágenes del siglo XX presentes en el libro de texto de tercero medio, a partir de su selección editorial hasta su encuentro con los jóvenes estudiantes. Y digo acceder en un sentido enmarañado, para ser capaz de incorporarme en el caos que implica no conocer a mis colaboradores, y reconocer las imágenes como punto de partida y no como finitud de mi investigación. Este planteamiento implica pensar en un otro humano y no humano. Aquí, las imágenes del siglo XX en su contexto material son parte del libro escolar, y en sus propios trayectos para llegar allí y fuera de allí -la selección editorial, la sala de clases, el taller de prácticas creativas-, son parte del enmarañamiento de relaciones humanas y no humanas. En estas dimensiones, las imágenes proponen reconocer a “más otros”, que serán las personas colaboradoras de mi investigación. De manera que son editores, profesores y estudiantes, los otros con conciencia, que darán nuevos lugares a las imágenes del siglo XX, en encuentro con la propia significación que consigo realizar.

Pensar al otro en mi investigación, supone analizar la relación simbólica, activa y temporal entre las personas y la materia, en contextos de situación. Donde en potencia las imágenes son también parte de aquella red que provoca la concreción de afectos y relaciones con las personas, por lo tanto, forman parte de un proceso. Es decir, este contexto de situación va más allá de un espacio localizado o físico y las personas que transitan en él, es si no, la puesta en acción de sensibilidades, de creación de imágenes, de contextos sociales, de contextos escolares, y de relaciones entre roles (estudiantes y sus profesores, editores, directivos, etc.). Lo que en la teoría del actor red (Latour, 2008) puede acercarse a la idea de que

---

*cualquier cosa* que modifica con su incidencia un estado de cosas, es un actor, y si no tiene figuración aún, es un <actante>. Ambos elementos “interrumpen”, intervienen en el proceso transitivo de mi estudio de campo de una manera u otra, o inciden en el curso de la acción de humanos y no humanos. Ahora bien, es posible que Latour (2008) no aborde con ahínco el lugar de la ideología en esta lógica enmarañada que nos plantea. Por ello, buscaré argumentar desde el que creo es su principal aporte, disolver la distinción que alude como antónimos a personas y cosas. Para ampliar el análisis de la investigación en un sentido no jerárquico y no categorizante. En complemento, resulta oportuno, aquello que se acerca al concepto de <realismo agencial> de Barad (2007), que propone cambiar el punto de vista teórico sobre las relaciones de las cosas (humanas y no humanas), dejando la lógica del representacionalismo, para acercarse a abordar prácticas materiales-discursivas. Siendo la condición de posibilidad de humanos y no humanos, la cuestión fundante para pensar este paisaje metodológico de mi investigación, lo que significa que la materia es también material de palabra.

Cabe dar paso entonces a la pregunta que marcó el punto de partida de mi metodología de trabajo: ¿de qué manera me acerco, o de qué manera me encuentro con esos otros? Realizando un trabajo de campo en Chile, encontrándome con los editores del libro escolar y conviviendo con los jóvenes estudiantes en una instancia pedagógica formal, así como fuera del aula de Historia y Ciencias Sociales. Me refiero con esto último, al Taller de Prácticas Creativas. Para Denzin y Lincoln (2005) los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, en un intento de dar sentido o interpretar fenómenos con los significados que las personas dan a ellos. Ahora bien, es interesante dejar sobre la mesa la idea de que la investigación es un proceso complicado, en el que, en primer lugar, como investigadores comenzamos desde una ignorancia metodológica (Guber, 2001), y es la aproximación a la realidad que estudiamos, la que permite conocerla. Esto es: como investigadora construyo conocimiento a partir de una supuesta y premeditada ignorancia. Cuanto más ponga en cuestión mis certezas como investigadora, más

---

dispuesta estaré a aprender la realidad en términos que no sean los propios (Guber, 2001). De manera que mis estructuras estuvieron dispuestas a pensar que el propio campo podría brindarme una metodología más atenta a la realidad. Cuestión que entiendo como una reconstrucción, una interpretación mediada por recuerdos (en distintas dimensiones) de experiencias en movimiento y diversos flujos. De esto trata explicar la noción de “situado”. Con esta perspectiva y expectativa de sostener esta apertura epistémica, conseguí desarrollar un enfoque metodológico que aquí quisiera desplegar.

Me acerqué al campo para dar lugar a un trabajo con acento etnográfico y con bajada de un estudio de caso. Menciono la palabra “acento etnográfico” en vez de lo usualmente utilizado en investigaciones cualitativas como “corte etnográfico”, pues hago un esfuerzo declarado por no parcelar la realidad en “trozos”, y en este intento si es preciso, adecuó el lenguaje en esa labor. Volviendo al campo, realicé un viaje a Chile, al territorio desde el que nace mi investigación, experimenté el Liceo alrededor de tres meses y me vinculé (con diversas intensidades de reciprocidad) con los sujetos de la institución educativa, y de la editorial (aunque de manera más puntual a través de entrevistas). En esta descripción es que el sentido etnográfico se levanta, pues mi presencia en esos determinados espacios me permitió de alguna manera habitar, observar y comprender las relaciones entre los discursos de las personas y lo que hacen, en tensión con las imágenes. Así se trasluce que la “etnografía como enfoque no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos descubrimientos. (...) esos descubrimientos se producen de manera novedosa y fundacional en el trabajo de campo y en el investigador” (Guber, 2001, p. 14). Esta “forma de hacer” significó atender en terreno a algo específico, de allí el sentido de investigación de un caso, atender a algo complicado en su sentido polisémico, multiforme, plural, que se mantiene en funcionamiento o en movimiento (Stake, 1998). En esta dirección, me refiero a los tránsitos de determinadas imágenes. Es un estudio de caso de acento etnográfico, dada la especificidad del instrumento y la

---

inmersión en el campo con sus actantes: el libro de texto de tercero medio y sus imágenes, que además son parte de un “sistema integrado” (Stake, 1998, p.16) de complejidad, el aula de clases y el taller, que se suscriben en una institución educativa, el Liceo. Al mismo tiempo, la instancia de los editores-editorial, lugar desde el que también proyecto el análisis y las reflexiones, también funciona como elemento de caso, al modo de escenario específico habitado por personas que deciden sobre las imágenes y el libro de texto. “Esta forma de plantearme la metodología, modifica de alguna manera la idea generalizadora de una investigación, pues busco acercarme a un caso particular y conocerlo bien, “y no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué *hace*” (Stake, 1998, p. 20) en relación a sí mismo y al entorno. De manera que el “estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad [madeja, enredos] de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11).

Ahora bien, para ver con más claridad la pertinencia de esta mirada metodológica es importante tener a la vista, las fases que supusieron mi estudio de campo y las formas con las que accedí a los colaboradores. El punto de partida de la investigación son las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar, siendo este último, mi “banco” de imágenes. Como podemos leer en el planteamiento, la idea supone reconocer los tránsitos de las imágenes dado su encuentro con diferentes marcos y las personas que los viven. Por eso la necesaria indagación en los tránsitos de las imágenes antes de su llegada al libro escolar. Aquí propicié mi encuentro con el equipo editorial del libro de texto, momentos que fueron claves para comprender o hacerme una idea de las decisiones editoriales que hacen que hoy ciertas imágenes, y no otras, se utilicen en la escuela. Como segunda fase – aunque no fue un segundo momento, las cuestiones en mi estudio de campo fueron conviviendo- me incorporé al aula con los estudiantes y sus profesores. Cabe mencionar sí, que dicha incorporación, la desarrollo ampliamente en el capítulo destinado al estudio de campo (ver capítulo 4). Observé entonces el libro de texto

---

entregado por el Ministerio de Educación en el lugar al que están destinados, el aula, sus actores. Admitiendo que los textos son cosas susceptibles a múltiples relaciones, cambios, movimientos y flujos. Esta instancia, entre varias cosas, permitió que los estudiantes me observaran y que de alguna manera se familiarizaran con mi presencia.

Transcurridos los días en el aula, observando aquellos relatos generales planteados (a varios momentos literales) por el material: el libro escolar y sus imágenes puestas en acción (o no) en el aula, como tercer momento fundante de mi estudio de campo, di inicio al Taller de Prácticas Creativas. Este proceso fue marcado por la convivencia más directa con estudiantes, quienes asistieron de manera voluntaria, el que tuvo por orientación generar junto a ellos, narrativas visuales y/o relatos orales, que dieran cuenta de su relación con las imágenes y los posicionamientos propios o grupales que emergieran de ese encuentro.

Dicho de manera abreviada lo que realicé en el campo –desarrollado con más detalle en el capítulo 4-, retomo la argumentación de mi posicionamiento metodológico. La manera de acercarme al campo, por lo tanto, es a través de un estudio de caso de acento etnográfico, pues mi presencia en el campo intervino parte de una realidad; en un sentido sentipensante (Fals y Moncayo, 2009). Así, por ejemplo, recorrí los pasillos del Liceo, me alié de funcionarios de aseo y bibliotecarios, conversé con los estudiantes, con sus profesores de historia, me senté en los pupitres escolares, oí el timbre que marcaba los recreos y las jornadas de estudio. En la editorial, por ejemplo, me senté en la sala de reuniones y observé la sala de trabajo editorial repleta de ordenadores, entre diversas experiencias que mediaron mi percepción de las cosas y las personas. Cuestiones que, de diferentes maneras, me permitieron cruzar discursos y experiencias polivalentes. En algunos momentos en aula, por ejemplo, fueron de una observación discreta, en otros no, e intervine directamente con preguntas y reflexiones, registros visuales, conversaciones y entrevistas creativas:



---

*Me presento, observo atención en los estudiantes, algunos de ellos me hacen preguntas. Durante la clase me mantengo al final del aula como observadora silenciosa (Notas del Diario de campo, 2 de abril de 2018).*

*[...] Mi lugar de “observadora” se desarma para circular entre los estudiantes del curso. Observo que muchos de ellos no trajeron los materiales de trabajo. El profesor ante esta situación ofrece a los estudiantes libros de texto del año pasado que no habían tenido uso, y propone que de allí rescaten fotografías. Yo colaboro en gestionar preguntas gatilladoras e ideas con los jóvenes (Notas del Diario de campo, 28 de marzo de 2018).*

*[...] Leo las páginas encargadas a los estudiantes y decido recorrer la sala de clases. Los estudiantes dispuestos en grupos pueden trabajar en esta lógica, pero el profesor solicita que todos tengan las respuestas escritas en sus cuadernos. Recorro los grupos de trabajo y voy observando que sólo cuatro grupos (16 estudiantes aproximadamente) se toman la actividad con mayor seriedad y buscan en el texto del libro información para dar respuesta a las preguntas hechas por el profesor (Notas del Diario de campo, 9 de abril de 2018).*

En suma y reconociendo que fue preciso desplegar una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas (conversaciones, entrevistas semiestructuradas, el diario de campo desglosado en notas de campo y notas visuales –registros fotográficos, dibujo, esquemas etc.-), siempre con la esperanza de obtener una mejor comprensión de la materia en cuestión (Denzin y Lincoln, 2005), el marco general con el que accedí al campo de estudio fue desde un sentido exploratorio desde el diario de campo, las imágenes o diarios visuales y las conversaciones a modo de entrevistas semiestructuradas -métodos que detallaré en el siguiente apartado-. Este enfoque remitido a la especificidad de lo estudiado, o dicho

---

metodológicamente, mi estudio de caso me permitió convivir con el material: las imágenes en el libro escolar; a la vez que las personas que interactúan en/con las imágenes, o incluso que no interactúan -aparentemente- con ellas. Este enfoque como concepción y práctica de conocimiento de alguna manera también me permitió comprender los hallazgos propios de mi experiencia en el campo desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como actores o colaboradores (Guber, 2001).

La reflexividad como norte y desafío será un aspecto fundamental en esta investigación, en tanto brinda la oportunidad de señalar la íntima relación entre la comprensión de la investigación desde y con el campo, y la expresión de dicha comprensión (Guber, 2001). En la manera en que se hace o se teje esta investigación, el relato en sus diferentes formas -textuales y visuales- será el soporte y vehículo de esta intimidad. Por eso la importancia del trabajo de campo (en tanto el posicionamiento desarrollado en un capítulo destinado a esto), porque es aquí donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente -se advierta o no- con las personas que lo viven. De manera que la legitimidad para mí de "estar allí" con la imagen, con los estudiantes y con los editores del libro escolar, no proviene de una autoridad del experto, sino sólo "estando ahí" me fue posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los actores o colaboradores (Guber, 2001).

### **3.3. CON QUÉ DIBUJO EL CAMINO DEL PAISAJE (O MÉTODO)**

La manera en que uno accede a las experiencias o a la información que aportan tanto los colaboradores, como los elementos materiales de los marcos en que me desenvuelvo en esta investigación, se relaciona con la pregunta sobre qué herramienta utilizar para tal acceso. Así, cuáles son los métodos con los que consigo percibir las "texturas" de los elementos con los que convivo y me interfieren. En términos específicos, los métodos con los que trabajé se centraron en las notas de

---

campo, las que ordené primero por fechas. Hoy puedo hablar de diario de campo, pues a través de su relectura, relevé hallazgos, así como elementos temáticos comunes entre los apuntes, lo que implicó una “ordenación” más allá de su línea de tiempo. A su vez, estas carpetas virtuales las acompañé de registros en imágenes, cuerpo visual de experiencias crecientes desde el comienzo del estudio de campo. Así, el diario de campo que elaboré es escrito y visual, porque las imágenes pueden revelar dimensiones a las que no se puede acceder por otros medios (Banks, 2010), la palabra a veces resultó insuficiente para develar algunas evidencias o gestos emergentes que aportaran a las temáticas trabajadas. Los archivos visuales y los textos escritos, que ordené por sesiones de trabajo primero y en complemento por temas y hallazgos teóricos, es un material devenido entre observaciones de aula, observaciones participantes e intervenciones colaborativas (en aula y en el taller de prácticas creativas). A su vez, esta experiencia que fue aumentando en profundidad -me refiero al conocimiento que fui adquiriendo del otro- fue complejizándose con las entrevistas semiestructuradas que llevé adelante con la profesora de historia, el profesor de historia, y el equipo editorial del libro (editor general, ayudante de edición, editor colaborador). Encuentro cuyo “(...) valor no reside en su carácter referencial -informar sobre cómo son las cosas- sino performativo. La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001, p. 75), en este sentido es performativo. Ahora bien, sabemos que a este concepto puede otorgársele un capítulo destinado únicamente, sin embargo, quisiera aludir a su característica central, que de alguna manera ha sido hilo conductor de este término. De manera que, cuando planteo que las entrevistas, o mejor, las conversaciones semiestructuradas tendieron a lo performativo<sup>6</sup>, es que algunas expresiones de los diálogos tuvieron capacidad de convertirse en acciones y “transformar” o modificar

---

<sup>6</sup> El recorrido teórico acerca del concepto de performatividad, es ampliamente interesante, y ha sido valorado por diversos autores. Aquí, hago eco de lo planteado en términos generales por las miradas complementarias de Barthes (1994) y Austin (1998), así como a la mirada filosófica aportada por Derrida (1989) y retomada por Butler (2009) en su especial acento político.

---

aspectos de la realidad (Barthes, 1994). Es decir, la conversación tiene una potencialidad “realizativa” (Austin, 1998). Cuando en la conversación junto a los profesores, por ejemplo, mi punto de vista o posicionamiento se refleja con mayor evidencia entre mis palabras -en algunos casos somos coincidentes, en otros no-, esto tiene “efectos”. En el caso de los profesores cuando hemos sido coincidentes en algunos –varios- puntos de vista, observo que en el aula hay una mayor “soltura” a la hora de realizar actividades, interpreto que de alguna manera hay una “complicidad” que les avala. Por su parte, en el caso de los editores, por ejemplo, cuando han existido discrepancias, observo una voluntad de argumentar a su favor respecto de una mirada potencialmente crítica de mi parte. Así, para que algo sea performativo es porque produce una serie de efectos, como realidades que se producen a través del comportamiento y del discurso (Butler, 2009). Pero, sobre todo, el hecho que como investigadora me planteara en una actitud más bien cercana, fueron dándose conversaciones mayoritariamente distendidas entre los colaboradores y yo. Es decir, desde lo conversado por el mail, hay un cambio en relación con la conversación presencial, la que resulta más directa pues se me pone “rostro” como investigadora en formación. Aquí podemos observar un recorte de la conversación con uno de los editores, que muestra por una parte la incidencia de mi punto de vista en tanto la persona intenta justificar su gestión en determinada labor, así como un cambio en el código comunicacional, que da cabida incluso a modismos:

*Para contarte un poco, para darte contexto en que este Libro salió. Yo entré a SM [editorial] a pitutear [modismo chileno, se refiere a un trabajo esporádico o alternativo al formal] porque me habían echado del Liceo donde trabajaba [...] por apoyar a los estudiantes en ciertas cosas. Yo entré a pitutear y justo se produce una remoción. Yo primera vez que trabajaba en el mundo privado, es la única vez que he trabajado en el mundo privado, excepto a la católica –la universidad- pero tiene otra lógica universitaria, igual. Santillana con SM son las*

---

*dos grandes editoriales en Chile, y por una cuestión circunstancial el editor general –que hoy es mi amigo, lo conocí ahí- se va a Santillana. Entonces asumo yo un libro sin haber tenido ninguna experiencia para editar. Porque esta es otra cuestión que es bien importante puntualizar, porque en Chile –no sé en otros lados- no hay una profesión de editor de textos, entonces es todo muy a pulso, muy manual. El texto que yo edité era para el mercado privado, no era para el mercado público (Entrevista semiestructurada con Editor General, 4 de mayo de 2018).*

Viviendo la entrevista como “(...) una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 75). El relato en sus diferentes formas, con imágenes y con la palabra escrita, me hizo pensar en dos modos de trabajar con la etnografía, desde un sentido visual y desde un sentido narrativo. De forma de desarrollar métodos visuales como medio para investigar y describir los espacios, los tránsitos de las imágenes y los actores-autores de las narrativas complejas de la experiencia vivida en el lugar. Me refiero particularmente a trabajar desde y con datos visuales (Banks, 2010), y lo hice con el registro fotográfico; con mapas de conceptos o cognitivos (Powell, 2010); y croquis de escenas que observaba. Así también, trabajé métodos visuales como elementos detonadores, particularmente en las entrevistas y las sesiones del taller de prácticas creativas, utilizando la fotografía como elemento indagatorio.

Esta investigación recoge métodos visuales (Banks, 2010) y recursos de la etnografía visual, pues consideró la importancia de la representación visual de la experiencia (Powell, 2010). Los métodos visuales en esta investigación dan lugar no sólo a “registrar” a los actores y el contexto de estudio, sino también dan la posibilidad de construir relatos cuya narratividad está asociada a la imagen más que a la palabra -como en el caso del taller de prácticas creativas-, o en complemento activo con ella –como los diálogos en las entrevistas que emergen a propósito de la

---

presencia del libro de texto y su imagen-. En el método de esta investigación, trabajo entonces “tanto con imágenes preexistentes como en la creación de imágenes nuevas” (Banks, 2010 p. 26), así como con los apuntes de textos en mi diario de campo -recurso ya mencionado-. De manera que nos es fluido reconocer la pertinencia de este ensamble de maneras de ver al otro humano y no humano, en diversos momentos del trabajo de campo. Como podemos observar en algunas palabras dichas por los jóvenes que, a propósito de una imagen del libro de texto escogida por ellos, establecieron nuevas relaciones con otras imágenes visuales y narrativas (ninguna referenciadas por mí):

*H: [...] había una frase que era bien famosa y que escuché hace poco, que era: Chile la alegría ya viene<sup>7</sup>. Que fue parte de la publicidad para que el No<sup>8</sup> ganara*

*N: [...] Yo conozco la imagen por la película que salió al respecto, que se llamaba NO, por eso recordé la imagen (Conversaciones semiestructuradas en Taller de prácticas creativas, 25 de mayo de 2018).*

En este fragmento de conversación relativo a una imagen, y la creación de otra imagen en relación con la primera, el estudiante verbaliza y expresa una referencia entre textos orales, slogan, y películas, articulando una relación visual de la experiencia. Y pienso que es esta experiencia de taller de prácticas creativas, que de alguna manera habilita un escenario que da cabida a tales relaciones. Por su parte, el registro fotográfico, que llevé desde el comienzo del estudio de campo, es también una manera de pensar en etnografía visual. Al menos en las vinculaciones que existen entre métodos de trabajo, las relaciones que emergen entre esta herramienta y la generación de nuevas imágenes. Fundamentalmente, es

---

<sup>7</sup> Eslogan que fue parte de la campaña del NO a propósito del plebiscito del año 1988 en Chile.

<sup>8</sup> El NO, es el nombre socio-histórico que se le da al plebiscito nacional de Chile del año 1988. Referéndum realizado el 5 de octubre para dar concreción al término pactado de la dictadura militar.

---

importante comprender aquí que esta investigación propone como práctica metodológica pensar desde la imagen: la fotografía del libro escolar en sus distintos contextos; pensar en imagen: la posibilidad de contar la experiencia visualmente; y crear imágenes: la posibilidad de irrumpir los relatos históricos con un nuevo repertorio de imágenes, o establecer articulaciones a partir de imágenes relacionales –como el ejemplo del logo del No y su relación con el eslogan de “la alegría ya viene” o la película del No-.

Es justamente la triada recién nombrada –pensar en imágenes, crear imágenes y relacionar imágenes-, así como mi devenir en investigadora (artista, profesora-pedagoga e investigadora en formación), lo que me hace pensar esta investigación desde un enfoque metodológico de perspectiva etnográfica en estudio de caso, con complementos de etnografía también visual basado en el lugar del arte (Powell, 2010). Lo que plantea también, la posibilidad de generar conocimiento, al poner en relación y al mostrar, con diferentes estrategias, lo que la cámara recoge en cruce con el problema de la investigación (Hernández, 2012). Desde este marco, “lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística” (Hernández, 2008, p. 90) así como la narrativa. Es decir, esta investigación de perspectiva etnográfica basada en el lugar del arte, se teje desde el giro narrativo de la investigación como medio para dar cuenta de manera sensible la experiencia. Comprendiendo que la experiencia sensible, es aquel sistema de evidencias sensibles que pone al descubierto a la vez, la existencia de un común, y las delimitaciones que definen sus lugares, expresando al mismo tiempo, un común repartido, y unas partes exclusivas (Rancière, 2009). Con esto entiendo también que la narrativa posee una salida transformadora que se asienta en que ésta es más que el contenido presente en la narración, es también temporalidades que producen relaciones, constituyéndose como vías de acción para las personas (Schöngut y Pujol, 2015), y para mi lugar de investigadora. Puente de y para la construcción de conocimiento. Ahora bien, la narratividad desde la imagen “desafía al investigador

---

a ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (Hernández, 2008, p. 100). Esto significa convivir con la utilización no sólo de diferentes formatos de escritura, sino también la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación (Hernández, 2008).

### **3.4. LA EXPERIENCIA COMO ENSAMBLAJE**

La metodología envuelve al método, es como pensar en el marco filosófico que orienta la vida de cada uno. Es decir, la visión del conocimiento y la idea que nos significa también el sentido de ser humano. Esta manera de buscar el conocimiento y el modo de hacerlo me refiere al cómo lo hago y qué herramientas utilizo. Cuestión que pienso nace de la estrecha relación entre cómo veo las cosas y cómo las gestiono para su concreción, resolución, transformación, etc. Esta relación viene del propio bagaje, o la propia experiencia acumulada y puesta en relación con personas, objetos, historias, entre otros. De diferentes maneras, la metodología y el método, provienen de la propia experiencia vivida, la experiencia que emerge en el campo, y la experiencia que se proyecta como sentido de futuro; es tal como una unidad que no es sólo emocional, ni es sólo práctica, ni es sólo intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de la misma experiencia como señala Dewey (2008). O en este mismo sentido, es necesario que permanezca en medio del mundo de las relaciones vivas y las situaciones compartidas, donde el investigador explora activamente la categoría de experiencia vivida en todas sus modalidades y proyecta a partir de ella (Van Manen, 2003), así como también:

El investigador hace lo que sabe, y "lo que sabe" responde a sus propias pautas según sus propias nociones ocupando roles conocidos (...). Seguramente incurrirá en errores de procedimiento y transgresiones a la etiqueta local, pero por el momento éste es el único



---

mapa con que cuenta. Lentamente irá incorporando otras alternativas y, con ellas, formas de conceptualización acordes al mundo social local (Guber, 2001, p. 59).

En la experiencia del estudio de campo, el equipo docente permitió mi presencia en el aula y me autorizaron, a través de consentimientos informados, el que autorizaba hacer breves registros audio-visuales de las clases. Por su parte, la observación en aula fue transformándose con el paso del tiempo en una observación en colaboración con la clase, equipo docente y estudiantado, en diversas instancias (actividades escritas o creativas, sugeridas por el docente). La metodología también pudo ir tejiéndose a partir de esas propias negociaciones tácitas implicadas en el desarrollo de la confianza. En palabras de Guber (2001) “las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad, que lejos de empañar, acercan (...). El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva pues sólo comprende desde adentro. Por eso desde esta perspectiva, el nombre de la técnica debiera invertirse como “participación observante” (p. 56-57). Los fenómenos entonces no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. Y el medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia. Por eso la modificación del orden tradicionalmente utilizado como observación participante, a participación observante:

*La profesora debe conocer mucho más que yo de esto” [aludiéndome y con relación a una película, por su carácter artístico-visual]. La profesora me dice, “profe cuando quieras puedes intervenir”. Yo tomo su palabra, y creo reconocer la importancia de este momento. El sentido implica el evento de la puesta en confianza, el contenido de lo que hablamos es valioso en sí mismo, pero es valioso adicionalmente la división de la voz desde la figura de la profesora hacia mí (Notas del Diario de Campo, abril de 2018).*

---

La segunda dimensión de esta fase en el Liceo, implicó el desarrollo de un taller de Prácticas Creativas, que permitió recoger algunas imágenes del libro de texto como gesto que brinda una segunda mirada al vínculo de los jóvenes con las imágenes. Aquí utilicé métodos de la etnografía visual (Powell, 2010) o de la investigación basada en las artes (Hernández, 2008), como la foto detonación, con las que busqué sugerir la creación de nuevas imágenes a partir de estrategias plásticas y la construcción de cartografías visuales. El taller de inscripción voluntaria, fue ofrecido a los jóvenes de tercero medio y comenzó en el mes de abril hasta el término del mes de mayo. En esta instancia, los estudiantes autorizaron a través de un consentimiento informado firmado por sus responsables, el registro fotográfico y audiovisual de las sesiones.

Como tercera dimensión de esta fase en el Liceo, las entrevistas semiestructuradas (Harper citado en Powell, 2010) con los profesores de asignatura, en presencia del libro de texto como el “a partir” de la conversación, fueron un cruce elocuente para conocer desde la propia situación, su relación con las imágenes del siglo XX propuestas por el libro de texto, y validadas por el Ministerio de Educación a través de la editorial. En estas conversaciones, se generan acuerdos o pactos tácitos de verosimilitud. Es decir, creo y creí en lo que mi entrevistado me aportó y lo tomo como formas de ver, vivenciar e interpretar la realidad que les compromete: “Desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro” (Guber, 2001, p. 64).

La segunda fase de mi estudio de campo está vinculada con las decisiones editoriales que permitieron la construcción del libro de texto, y por extensión la selección e inclusión de un determinado stock de imágenes del siglo XX. Para este levantamiento he utilizado el método de entrevistas semiestructuradas en interacción con el libro como objeto detonante de las conversaciones con los editores del mismo. Me refiero al editor general, a su ayudante de edición y a un colaborador no declarado en las referencias del libro de texto, pero que sí trabajó

---

en la elaboración del mismo y que a 2018 seguía ofreciendo servicios para la editorial. Esto último, informado por el editor general en nuestra conversación. De hecho, fue él quien me sugiere sostener tal encuentro con el colaborador de edición, dado que es esta persona la que incidió en la selección de varias imágenes para el libro, a pesar que no haya sido declarado en las referencias generales del texto.

La tercera fase de mi estudio de campo es el trabajo con el archivo. Esta fase metodológicamente asume sus propias complicaciones, debido a que la proyección que hice para acceder al conocimiento del archivo, se vio superada por la misma realidad, cuestión que en el apartado 3.5 desarrollaré con precisión. Pero que, como idea general, es necesario comprender que el libro de texto declara el uso de cinco archivos desde donde se extrajeron las imágenes, dos de ellos de colección privada -no se puede acceder a ellos-, uno de ellos digital y de libre acceso, y los otros dos son archivos físicos y de acceso normado. La revisión de archivos virtuales tuvo mayor lugar, debido a la accesibilidad de las búsquedas, y escribo “revisión” en el sentido de “navegación virtual” entre las imágenes, más que una mirada detallada de cada una, pues, las imágenes no cuentan con referencia directa en el libro de texto. Con esto quiero decir que, el archivo del cual fue extraído una determinada imagen no puede ser pesquisado dado que esta información no es declarada en el propio libro; el libro declara como referencia general los archivos desde donde fueron extraídas todas las imágenes y no cada una de ellas.

#### 3.4.1. Cómo trabajé en el campo

Una de las cuestiones que fueron transversales en el trabajo de campo, en el ejercicio *in situ*, fue la realización de notas de campo, las que hoy constituyen mi diario de campo. Las notas de campo las asenté en la síntesis de escenas, momentos críticos o flujos de acciones y encuentros. De alguna manera se basaron en lo que como investigadora decidí observar, pero también en lo que me sorprendió durante las interacciones e intra-acciones en el campo y más allá de él (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018). Así, en cada una de las fases, tomé apuntes, hice esquemas, o capturé imágenes con el móvil y con la cámara fotográfica. Todo ello

---

configuró mi diario de campo virtual y análogo, ordenado primeramente en carpetas por fechas correlativas. Pero ya en la revisión del material, ordenadas también por contenidos, como, por ejemplo; taller de prácticas creativas (subtema creación estencil, imágenes del libro, trabajando con imágenes, memoria y síntesis), entrevistas a profesores, entrevistas a editores, material pedagógico de los profesores y síntesis visual del trabajo de campo. Explicitar este ejemplo en este capítulo y en este apartado, implica plasmar cómo trabajé en el campo; compilé y generé notas de campo (ya sea escribiendo, fotografiando, dibujando o filmando) como estrategia para hacer frente a las complicaciones a las que me enfrenté al tratar de comprender fenómenos (micro) sociales y materiales que están entrelazados y son multifacéticos (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018). El cuaderno en mano, la imagen instantánea capturada, es decir, las notas de campo multimodales (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018), son posiblemente la trama de relatos invisible que subyace al ya conocido término en las investigaciones cualitativas, de recolección de datos. Aunque a “pesar de que las fotografías y los vídeos que se tomaron resultaron clave, la inmanencia del momento, sus respiraciones, las miradas y los silencios se esfumaron; simplemente, eso no quedó registrado”. Pero las maneras metodológicas multimodales, me parecían los acercamientos más justos para dar cuenta de la complejidad de todo (Herraiz, F y Aberasturi, 2020, p. 277).

Las notas visuales o escritas, constituyen una acción específica en el campo. Con esto quiero decir que las personas colaboradoras, por una parte, autorizan tal ejercicio a través de un consentimiento informado. Y por otra, el propio gesto de tomar la nota visual o escrita implica una intervención del escenario, por ejemplo, implica la observación y propicia la pregunta de parte de los colaboradores. Por lo tanto, las notas de campo, no sólo constituyen niveles de textualización que ocurren después del hecho, sino en el mismo hecho, aportando incluso un nuevo elemento:

*¿Profe por qué está anotando en ese cuaderno, qué anota?; ¿Profe me va a anotar porque me porté mal?; ¿Profe ese es como su diario*

---

*de vida para castigarnos?* (Notas del Diario de Campo, 22 de marzo de 2018).

Los jóvenes colaboradores muchas veces relacionaron el ejercicio de nota visual o escrita como acto vinculado a lo disciplinario, a lo correctivo. Es decir, como registro posiblemente negativo proveniente de una figura de “responsabilidad o autoridad”. Ya fue en el desarrollo de las conversaciones entre nosotros y la persistencia de mi presencia, que esta interpretación se fue distendiendo, llegando a momentos en que los mismos jóvenes colaboradores solicitaron ser fotografiados por mí. Mientras que, en ese proceso, busqué compartir con algunos de los jóvenes en qué consistían mis notas, o cómo iba reflexionando en el camino, lo que contribuyó a la escritura de mis apuntes. En esta etapa, la tensión de la oscilación *insider-outsider* de mi posición de investigadora, es interesante de relevar. De alguna manera, pude en términos ontoepistemológicos, conseguir un devenir entre ambos conceptos. A propósito del ejemplo recién dado, ilustro que transitar entre las ventajas de ambos escenarios puede resultar en una otra experiencia sensible, pues plantear como opuestos a los *insider* u *outsider*, puede ser una construcción artificial (Holmes, 2014). Puede que no haya una dicotomía clara entre las dos posiciones, puede que como investigadora no haya sido ni una *insider* ni una *outsider*, sino que admití un tránsito continuo entre estos lugares con puntos finales conceptuales más que reales (Holmes, 2014). Ahora bien, esta tensión *outsider-insider*, la desarrollaré con detención en el capítulo vinculado a mi posicionamiento ontoepistemológico. Por su parte, las notas de campo permitieron hacer explícita la propia reflexividad, me refiero a la relación entre mi lugar de investigadora, “el campo empírico y el sesgo teórico y metodológico que orienta las prácticas de observación y las notas de campo” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018, p. 21). Insumos que me permitieron (me permiten) cuestionar la realidad con que me relacioné, las formas en que genera(mos) el conocimiento, las propias interpretaciones y teorías del investigador (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018).

Cierto que es que a pesar de la voluntad de “recoger” lo que viví y observé, en cruce

---

con lo que me relacioné, aún implicó un recurso parcial a pesar de la voluntad de “tomar la realidad” con profundidad y amplitud. Las notas de campo de todas maneras permiten acercarse a una realidad, pero que se escapa, “de la que se pueden recoger fragmentos (...) pero que siempre confrontan a los investigadores con lo incompleto (...) Sin embargo, por eso investigamos: para dar sentido a una realidad fragmentada, y para explorar y comprender algunas de las interacciones y relaciones que la sustentan” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018, p. 26). En esta fragmentación el acceso a los colaboradores consigue un enmarañamiento diferente en las diversas fases que implican mi estudio de campo. Este tránsito involucró la fase de negociación, la fase de acceso al Liceo, la fase de establecer contacto con los editores, la fase de conversación en entrevistas semiestructuradas con los dos profesores y los tres editores de equipo editorial del libro de texto, así también el taller de prácticas creativas destinado a jóvenes de tercero medio. Al acabar el proceso de inmersión en estos marcos, como manera de sintetizar mi proceso y compartirlo con mi directora de tesis, destacué ciertos conceptos claves relativos a la experiencia de intercambio (Imagen 3). Los que escribí de forma visual en su debido momento, como recurso declaratorio que mirase desde la palabra escrita, pero también desde la visualidad de la palabra, la experiencia no jerárquica, no lineal, y a momentos turbulenta, que implicó el estudio de campo:

---

**Imagen 3.** Ejemplo de síntesis proceso y conceptos claves relativos a la experiencia de intercambio.

Observación Profesora y Estudiantes/as  
Entrevistas profesora  
El Aula en el Liceo      La otra imagen  
El Archivo

Libro-Imágenes

La editorial  
Entrevistas equip editorial

El Taller en el Liceo

Nuevo repertorio de imágenes

Fuente: Elaboración propia.

---

#### 3.4.1.1 *El liceo-el aula*

El trabajo llevado en el Liceo, comenzó en marzo del 2018 e implicó mi entrada en el aula de Historia de dos cursos de tercero medio. Dirigido uno de ellos por un profesor, y el otro, por una profesora. Mi asistencia al Liceo en tres jornadas a la semana me permitió sentir el pulso de la lógica escolar. El timbre de inicio de la jornada a las ocho de la mañana, los pasillos aglomerados de jóvenes desplazándose a sus respectivas aulas, los inspectores intentando “resguardar” el trayecto de los estudiantes, los profesores con sus libros de clase en mano, camino a la sala donde ofrecerán su clase, hizo que me retrotrajera a los años en que yo era profesora de Liceo o era profesora en práctica:

*(...) no podía olvidar las condiciones de los centros de práctica en los que ya había estado. Eran espacios precarios, y cuando digo esa palabra no sólo me refiero a infra estructura o a recursos tecnológicos. (...) Me indicaron que el curso con el que trabajaría la Jefatura y la asignatura de Artes Visuales sería el Segundo Medio C. Cuando ya llegó el momento, los conocí a ustedes [me dirijo a los estudiantes, les leía mis notas], creo que mi sensación respondió a la ansiedad propia de enfrentarse a lo nuevo.*

*A medida que corrían los días, mi trabajo se iba afianzando tanto en las clases de Orientación, como en Artes Visuales (Diario de campo como estudiante de pedagogía, 27 de junio de 2012).*

En el LVMA los pabellones interconectados de la planta 0 y la planta 1, en sus seguidillas de aulas, se orientaban hacia el patio central del Liceo. Desde este espacio recreativo puedo observar buena parte de las aulas, e incluso se pueden ver las principales oficinas de gestión y administración -oficina jefa de Unidad



---

Técnico Pedagógica<sup>9</sup> (UTP), oficina de inspectoría, oficina del equipo psicopedagógico-. Disposición espacial que si bien no responde al 100% de la arquitectura del panóptico descrito en Vigilar y Castigar (Foucault, 1983), sí implica una situación espacial que permite la “observación vigilante” de la mayor parte de las dependencias de la edificación del Liceo, y por consecuencia, de las personas que lo viven.

El color azul es el tono que uniforma la arquitectura, y el aula 9 y 12, los dos lugares donde los profesores de historia dan su clase. Aquí comencé en términos más directos mi acceso a los colaboradores. Los días, lunes, miércoles y jueves entraba al aula saludaba al profesor y a la profesora (según el caso) y me sentaba al final de la sala. Ese sitio se fue modificando con el paso de los días, pero, sobre todo, se fue modificando en tanto la cercanía que fui desarrollando con el profesor del curso. La figura del docente fue clave para acceder a una experiencia más completa con los estudiantes y las imágenes. Pues él o ella, de alguna manera dieron el pase a que mi sitio al final de la sala se transformase en un recorrido entre los pupitres, entre los jóvenes, entre las imágenes y entre las actividades pedagógicas planteadas. A la vez que era el visado para dar oportunidad a mi voz en medio de las sesiones de trabajo, aun cuando yo no fuese especialista en la materia -historia y geografía-.

En el aula, y habiendo firmado un consentimiento informado<sup>10</sup> con ambos docentes (Anexo A) que me habilitaron a ello, hice sobre todo notas de campo, las que más tarde configuraron mi diario de campo. Estos escritos, como desarrollé antes con más profundidad, principalmente abordaron las situaciones de conversación y los

---

<sup>9</sup> Profesional que se responsabiliza de asesorar al director así como se dedica a la organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares, según el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003). Documento que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

<sup>10</sup> El sentido ético de este documento como parte del proceso de negociación y puesta en confianza de mi trabajo, lo abordo en el capítulo destinado a mi posicionamiento ontoepistemológico como investigadora.

---

contextos de enseñanza-aprendizaje que se dieron en el aula, los momentos en que los estudiantes me hacían preguntas en contextos de clase y los momentos en que, de manera espontánea, al final de varias sesiones los profesores me pedían opiniones, o los estudiantes me hicieron preguntas respecto de mí y mi trayectoria. El ejercicio de nota de campo, fue acompañado con la captura de imágenes hechas en la sala de clases, cuestión también autorizada en el consentimiento informado que firmaron los docentes (Anexo A), por ello las imágenes, sobre todo, las centré en contextos de situación, disposición espacial del aula, objetos -el libro de texto y la proyección del *PowerPoint* del docente- y disposiciones físicas de los cuerpos en el aula. No di especial énfasis a imágenes de retrato, pues el consentimiento informado no fue firmado por todos los estudiantes de tercero medio, dado que estaba destinado a los docentes y a los asistentes al taller de prácticas creativas - cuestión acordada previamente con mi directora de tesis, dado que el trabajo sería fundamentalmente con ellos y no con los cursos en su totalidad-. Tanto imágenes, como notas de campo, son hoy una suerte de archivo digital y diario visual, que me permiten tematizar o reconocer los emergentes en la propia narratividad vivenciada.

El aula 3, destinada al curso de tecnologías, fue el lugar que me permitieron para concretar el taller de prácticas creativas. El nombre del taller lo pensé como instancia que fuera posibilitadora de diversas prácticas plásticas y visuales, y no quise encapsular el ejercicio colectivo que se diera allí a propósito de una etiqueta. El taller lo llevamos adelante durante dos meses -desde 9 de abril al 7 de junio de 2018- y las sesiones se concretaron dos veces a la semana los días lunes y jueves. Por tanto, luego de las jornadas de trabajo en aula con los profesores titulares y los estudiantes, se generaba este espacio alternativo a las sesiones ordinarias de clases. La asistencia al taller se configuró de manera voluntaria, comenzamos con un grupo de diez estudiantes, que persistieron interinamente las tres primeras semanas del taller, para luego mantenerse hasta el final un grupo de seis jóvenes. Pienso que esto se debe al curso natural de toda matrícula, pero al mismo tiempo, el avance del semestre académico y la lógica reflexiva y productiva del taller (a

---

momentos observo que hay jóvenes que buscan espacios netamente recreativos) implicó que el número de estudiantes asistentes disminuyera. De manera que esta instancia fue integrada por el estudiantado cuyas iniciales son H, N, M, V, K y S.

#### *3.4.1.2 El liceo-el taller*

El modo de trabajo que se utilizó en este taller sobre todo tuvo que ver con el uso de diversas formas plásticas de cara a la generación de nuevos repertorios de imágenes creados por los mismos jóvenes. Los insumos técnicos para llevar adelante el taller, me refiero a materiales o soportes tecnológicos, fueron de propio aporte, debido al porcentaje de vulnerabilidad del Liceo y dado que en estos contextos se sugiere a los docentes, desde el equipo de gestión, no solicitar materiales que puedan implicar costos económicos a los estudiantes. Por su parte el Liceo, en voz de la jefa de UTP, dijo no contar con aportes económicos para contribuir.

La organización del proceso de taller tuvo algunos hitos prevalentes, o señalamientos que me permitieron reconocer el especial significado de un momento o de unos momentos. De alguna manera, los hitos o señalamientos dotaron de un eje o columna vertebral a la experiencia de taller, y a su vez, me permitieron como investigadora ordenar mis hallazgos de cara a su análisis. En esta línea, enumero y explico, brevemente, cómo es que individualicé los aspectos de tal estructura. El primer hito fue conocer(nos) entre todos los integrantes del grupo; el segundo hito fue decantar cuáles son las técnicas creativas que se podrían abordar en las sesiones; el tercer hito tuvo que ver sobre todo con la producción de nuevos repertorios de imágenes y las relaciones emergentes entre imágenes, en un trabajo con/entre imágenes (Tabla 1). Estos hitos puedo a su vez puntualizarlos en relación a los procesos creativos, es decir, las etapas de generación de ideas plástico-visuales, alrededor a un reto o un problema creativo a resolver. Me refiero al retrato y el autorretrato en estencil; el parche, el estencil y el bordado; las imágenes del siglo XX: mapeos y desplazamientos; el museo; el cierre del taller. A continuación,

---

para plasmar una idea global de los hitos temáticos, así como los procesos creativos vinculados a ellos, presento la siguiente ordenación:

**Tabla 1. Resumen de los hitos y sus respectivos procesos creativos**

<b>Hitos temáticos</b>	<b>Proceso creativo</b>
1° “Conocernos”	1° “Retrato y autorretrato en Esténcil”
2° “Decantar técnicas creativas, consenso”	2° “Parche, Esténcil y Bordado”
3° “Producción y relación de imágenes”	3° “Mapeos y Desplazamientos de Imágenes”
	4° “El Museo”
	5° “Cierre de taller y apertura a la imagen”

Fuente: Elaboración propia.

El primer hito comenzó con algunas estrategias para conocernos entre los integrantes de la instancia, aquí el trabajo de inmersión de subjetividades fue fundamental, pues “se trataba de una actividad que pertenecía a cada ser, a cada persona, una experiencia que perduraba en su interior. Y una de las grandezas de este método era precisamente esta afección que provocaba” (Herraiz y Aberasturi, 2020, p. 277). Una de las “afecciones” fue que, luego de una primera ronda de conversación que dio cuenta de nuestros recorridos individuales y de quiénes somos actualmente, pudimos decantar en que la primera actividad plástica de cara a hablar de uno mismo y desde sí, con los demás compañeros del taller, fuese el

---

‘retrato y el autorretrato en la técnica de esténcil<sup>11</sup>’. En la siguiente sesión, los jóvenes escogieron dos rostros a trabajar para la realización de la plantilla del esténcil, algunos estudiantes escogieron a Charles Chaplin y otros, el rostro de Frida Kahlo. Esto constituyó sobre todo un primer acercamiento a la técnica, por lo que la elección de las figuras fundamentalmente respondió a la cercanía con esos rostros icónicos y a los recursos técnicos de los mismos, por ejemplo, que son figuras sencillas de abordar plásticamente, debido a su síntesis visual. Ya lista la plantilla, los jóvenes aplicaron el color con los botes de *Spray*. Ese momento reportó el primer acto que materializó el crear imagen, de alguna manera, fue el primer momento que plasmó la imagen como elemento potencial de pensamiento y discusión. Como segundo momento de este primer hito, pasamos al proceso del autorretrato. Aquí, se cruzaron los dos factores anteriores, trabajo de técnica y rostro, adicionado a la conversación relativo al conocernos. Para esto, cada estudiante se dispuso delante de mí lente y capturé sus rostros en una fotografía individual que, más tarde, sería traducida a la plantilla con la que aplicarían, nuevamente, la técnica de esténcil. Los retratos de cada participante nos permitieron, por una parte, afianzar la técnica en su sentido formal, y por otra, permitió creación visual, dar cuenta de uno mismo. Es decir, la imagen sería detonadora de una forma de decirse desde lo personal hacia lo colectivo, sin necesariamente recurrir a las formas comunes de auto presentación en instancias sociales. Así el énfasis radica en la propia capacidad del retrato para significar más de una cosa, siguiendo lo planteado por Burke (2005), al hacer notar que el “retrato es una forma simbólica” (p. 30) que se desplaza y se expande, es decir, como espacio para verter subjetividades. Retrato cuya capacidad de reproducción (hablamos de un esténcil) propone potencialmente un devenir, un tránsito o una transformación en potencia de la imagen formal de cada uno. Así, una misma plantilla puede implicar más de un retrato y diversas maneras de hablar de uno mismo. Con retrato en mano, los jóvenes hablaron de sí; *yo estudié en otro*

---

<sup>11</sup> Técnica de reproducción a través de una plantilla de una imagen sobre un soporte. Comúnmente se relaciona con el arte callejero, dada la inmediatez de la impresión de la imagen y su potencialidad de repetición.

---

*Liceo antes y me tuve que ir porque me echaron, es que también faltaba mucho a clases porque tengo depresión endógena y no me sentía bien* (Notas del Diario de Campo, 19 de abril de 2018). Es decir, como indica Burke (2005) “(...) La imagen material o literal constituye un buen testimonio de la <imagen> mental o metafórica del yo o del otro” (p. 37), donde “(...) Las imágenes pueden dar testimonio de aquello que no se expresa con palabras” (p. 38), así surgen aspectos más allá de la imagen, (...) *una de mi clase favorita era la de arte. Sobre todo, porque la profesora me escuchaba y me enseñaba mucho. Me enseñaba más allá de la clase* (Notas del Diario de Campo, 19 de abril de 2018). De tal manera, fue la propia metodología de trabajo y esta instancia de taller, la que permitió que nos implicáramos de una manera más cercana a nuestras subjetividades, y contarnos a partir de la imagen. Marcando el primer proceso de relación desde y con imágenes, hacia y con imágenes.

El segundo hito metodológico del taller de prácticas creativas implicó un desplazamiento visual y técnico que complementó el traspaso de imagen a través de plantilla hacia nuevos soportes. En este caso, soporte textil e intervención con recursos de bordado. A su vez en esta fase, comenzaron los diálogos alrededor de las imágenes de la historia del siglo XX. Me refiero al proceso que nombré como ‘el parche, el estencil y el bordado’. Aquí, con los estudiantes decidimos relevar una temática acerca de la revisión de imágenes del siglo XX presentes en el libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y vincularlas a una técnica. Este proceso fue un ejercicio mancomunado. Es decir, la definición del ejercicio se concretó en el encuentro y diálogo con los jóvenes participantes. Una de las preocupaciones centrales de los jóvenes relativo a las imágenes del siglo XX presentes en el libro de texto, tuvo relación con las referidas a las unidades llamadas: “El periodo de las transformaciones culturales” (p. 146) y a la de “Dictadura militar” (p. 200). Particularmente, a aquellas imágenes relativas a manifestaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos que portaban los retratos de sus seres queridos sin paradero, a la vez que imágenes que daban

---

cuenta de las manifestaciones sociales (marchas callejeras, por ejemplo). Estos diálogos en torno a las imágenes, estuvieron estrechamente vinculados al marco socio-político en el que se encontraba Chile en dicho momento (contexto que desarrollé en el capítulo 4), conocido hoy como “La primavera feminista” o el “8M”. A través de estos cruces y dada la ecología visual que se genera en las calles en contextos de movilizaciones sociales y/o ciudadanas, con los estudiantes pensamos y proyectamos la idea de realizar la técnica de estencil sobre tela (a modo de parche, recurso utilizado en las marchas callejeras con consignas para ser incorporadas en accesorios de vestir). En este punto de la conversación con los jóvenes colaboradores, reconozco una tensión emergente. Ocurre que la observación o la navegación entre las imágenes del libro de texto, no tiene gran repercusión entre los estudiantes. Incluso aluden falta de interés por las mismas, y la distancia suficiente para que algunos de los jóvenes mencionen que nunca han visto dichas imágenes (ni siquiera en clases) y que su formato o narrativa no les causa mucho interés. De alguna manera las imágenes que, aunque presentes como suministro pedagógico, así como presentes en su contexto material, parecen “ausentes” o “poco implicativas” para los estudiantes.

De esta manera, realizamos “parches”. Es decir, cada estudiante diseñó su imagen, la dibujó sobre la plantilla, la caló (o recortó, en palabras comunes), para luego con la pintura en aerosol traspasar el diseño a la tela. Esta propuesta, a propósito de la revisión de las imágenes y en particular de las imágenes de la Dictadura Militar chilena, fue intervenida con bordado. Esta vinculación visual entre estencil, tela y bordado, la relacionamos con trabajos plásticos hechos por familiares de desaparecidos en periodos de dictadura militar. Sucede que en Chile:

Uno de los programas que nació junto con el Comité de Cooperación para la Paz en Chile y se mantuvo a lo largo de toda la existencia de la Vicaría de la Solidaridad fue el de las arpilleras. Orientado en un principio para capacitar a mujeres a bordar para luego vender sus productos, las arpilleras transformaron sus bordados en un

---

instrumento para comunicar y denunciar públicamente la violación a los derechos humanos tanto de ellas, como de sus seres queridos (Recuperado del sitio web de Memoria Chilena)<sup>12</sup>.

Se entramaron entonces relaciones entre las imágenes de interés de los estudiantes, los procedimientos técnicos aprendidos, la materia para concretar estos y nuestras propias subjetividades. Cada estudiante diseñaba lo que personalmente le hiciese sentido, para luego crear la plantilla, hacer el traspaso al soporte (la tela), intervenirlo con bordado y, en definitiva, concretar el “parche”.

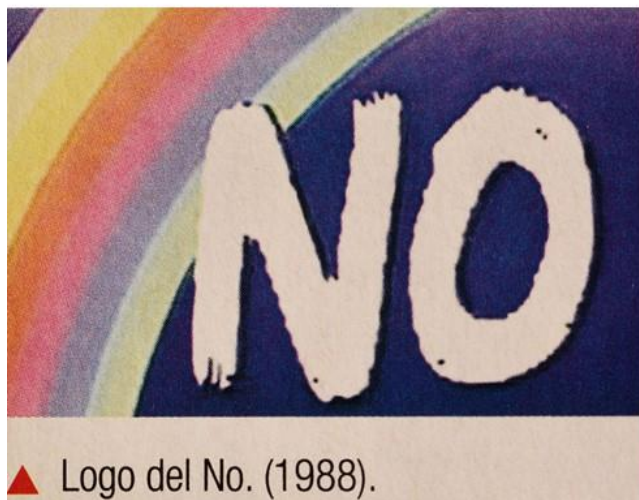
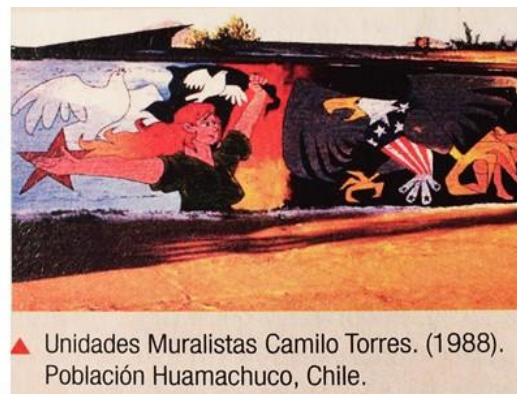
El tercer hito metodológico de producción y relación de imágenes, tuvo relación con la selección directa de imágenes del libro de texto por parte de los colaboradores. Aquí, con los jóvenes en el marco de una conversación, visualizamos las imágenes del libro de texto, y cada uno de los colaboradores seleccionó una de su interés. Este momento metodológico que implica un proceso creativo, lo nombré como ‘las imágenes del siglo XX: mapeos y desplazamientos’, dado que el tránsito tuvo que ver con una revisión compartida de las páginas del libro, pero sobre todo de sus imágenes, para luego hacer desplazamientos de ellas a nivel físico y discursivo. Es decir, los estudiantes seleccionaron una imagen, hablaron de ella y su contexto. A partir de la imagen comenzamos a hacer desplazamientos discursivos o recontextualizaciones de las mismas. Los estudiantes en este ejercicio destacaron las siguientes imágenes (ver, Imagen 4 ): Unidades Muralistas Camilo Torres (1988); Población Huamachuco, Chile; Logo del No (1988); Conventillo de lavanderas, hacia 1900, Valparaíso, Chile; Mural “El primer gol del pueblo chileno”; Registro Marcha nacional en contra del lucro en educación (agosto 2012), Santiago de Chile; Registro Carretera Panamericana (vía que conecta casi la totalidad del territorio nacional).

---

<sup>12</sup> <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98130.html>.



Imagen 4. Algunas imágenes del libro de texto



Fuente: Texto "Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile, p. 22; p. 185; p. 240; p. 248; p. 271; p. 318.

---

De manera que la imagen en su contexto habitual fue dialogada, para luego ser extraída del libro (a través de una copia de la misma) y reintervenida para darle nuevas posibles significaciones. Ya con estos repertorios, con los estudiantes buscamos hacer de manera colectiva acercamientos a mapeos de las imágenes originales e imágenes otras, todas puestas en relación. En este sentido la aproximación al mapeo (y digo aproximación, dado que los tiempos fueron acotados y el bagaje cultural de los estudiantes hacia las imágenes muy diverso) se anida en el sentido de una “forma de mostrar resultados perceptivos, emocionales y psicológicos en relación con el territorio, el espacio urbano o el espacio íntimo” (Ramon y Alonso-Sanz, 2022, p.534). Esta manera visual de gestar proceso de reflexión es también una:

(...) construcción de nuevos relatos y narraciones (...) que promuevan la participación y que alienten la reflexión a partir de miradas dialógicas. En ese sentido, el diseño y la activación de un arsenal de recursos visuales (iconografías, pictogramación, dispositivos gráficos y cartográficos) instauran una plataforma de trabajo que incentiva la rememoración, el intercambio y la señalización de las temáticas. (...) El uso de estos recursos amplía las metodologías de investigación participativa, y de la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva. Los participantes hacen uso y modifican las herramientas visuales y los mapas, pero también se los alienta a crear sus propias formas de representación, ya sea mediante imágenes, íconos, dibujos, textos, viñetas y cualquier otro recurso que permita la comunicación y difusión de significaciones y sentidos (Risler y Ares, 2013, p. 15).

Así también el ejercicio de mapeo “se ha constatado como instrumento de indagación colectiva, imágenes que permiten procesos de pensar” (Aberasturi-

---

Apraiz, 2020, citado en Ramon y Alonso-Sanz, 2022, p.536) lo que permitió una relación de imágenes construidas por los estudiantes, así como con las imágenes extraídas del libro. El ejercicio de relaciones como búsquedas de visualidad, “vinculada a un espacio físico existente desde el que se parte; y la representación artística, vinculada a la expresión metafórica de conceptos, estados mentales, emocionales o recuerdos de vivencias” (Ramon y Alonso-Sanz, 2022, p.536), de alguna manera se situó como “un modo de abordar territorios sociales, subjetivos, geográficos” (Risler y Ares, 2013, p. 76) haciendo transitar las imágenes originales, así como emergiendo una “activación” una “potencialidad” entre las mismas, las creadas y los colaboradores.

En este hito metodológico de producción y de relación de imágenes, se nos instaló algo así como una fase emergente, dado que se combinó con los procedimientos que había planeado como investigadora, pero, sobre todo, se configuró por las demandas o sugerencias de los propios estudiantes. Esa etapa la nombré como ‘el museo’, pues como su nombre lo indica, concretamos una salida de taller hacia el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos<sup>13</sup>. Esta fue una petición que nació desde los mismos estudiantes, frente al abanico de los diferentes museos que potencialmente podíamos visitar en Santiago de Chile. Y que, según las explicaciones de los jóvenes, esto se debió a su especial conexión con la técnica de estencil (cuya estética se asemeja a los retratos de los detenidos desaparecidos -DD.DD- de la dictadura militar chilena) y de la técnica de bordado propia de los familiares de los DD.DD, herramientas como el hilo y la aguja, a las que ya se habían acercado con el ejercicio de parche. Justamente en el Museo se encontraba expuesto:

(...) el trabajo de diez mujeres -entre ellas, arpilleristas de la

---

<sup>13</sup> El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan.

---

Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y señoras que trabajaron en talleres a nivel poblacional en las capillas de Santiago que fueron convocadas para confeccionar treinta arpilleras que reinterpretaron cada uno de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, vinculándolos con las realidades y demandas actuales (Recuperado del sitio web del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos)<sup>14</sup>.

A partir de esto, reconocí el especial interés de los jóvenes colaboradores por vivenciar el museo como espacio de recuperación de memoria, pero sobre todo para indagar a través de las imágenes y/o ensamblajes (construcciones visuales) una historia reciente o instancias de diálogo con imágenes. O incluso de manera más amplia, la historia, los procesos sociales o la realidad material y simbólica que se nos presenta. En este sentido, esta instancia fue fértil para los jóvenes, no sólo desde el punto de vista de la experiencia y el aprendizaje -ellos mismos me lo señalaron en conversaciones posteriores-, sino también fue fértil desde el punto de vista metodológico. La razón central de esto es que materializó de otra manera la forma de, como investigadora, acercarme al objetivo general<sup>15</sup> y al cuarto objetivo específico<sup>16</sup> de mi investigación. Es decir, me permitió la observación más directa y la experiencia liminal de comprender las imágenes del siglo XX del libro de texto como punto de partida para pensar nuevas imágenes, como las ofrecidas por el museo, así como las creadas por los familiares de víctimas de violación a los derechos humanos (con arpilleras), en instancias de intercambio con los jóvenes colaboradores. No por nada son ellos los que deciden la visita a dicho museo.

De manera que 'el museo', aquí también asume un lugar en las relaciones, permite

---

<sup>14</sup> <https://ww3.museodelamemoria.cl/exposiciones/arpilleras-por-la-vida-y-sus-derechos/>.

<sup>15</sup> Objetivo general: Analizar los tránsitos de las imágenes del SXX a partir del libro de texto escolar, de las decisiones editoriales, hasta su encuentro con el aula, con el equipo docente y la experiencia de los jóvenes escolares.

<sup>16</sup> Objetivo específico 4: Identificar las resonancias existentes entre los tránsitos de las imágenes y sus diferentes narrativas, con la experiencia de los colaboradores.

---

comprender la potencialidad como elemento no humano que aporta en la activación de relaciones. Esta fase, que integra lo que he llamado el tercer hito metodológico de producción y de relación de imágenes, potenció el sentido de los jóvenes a pensar las imágenes como instancias de diálogo, encuentro y desencuentro, comprendiéndolas desde diferentes frentes; la imagen puede ser archivo; puede ser documento histórico; puede ser denuncia; puede ser arte visual, entre otros.

*La relación de los estudiantes asistentes con la imagen se complejiza a medida que se involucran con ella y la ven desde nuevos puntos de vista. La observan, la intervienen y de algún modo la <piensan>. Observo también dicha complejización a propósito de sus peticiones de nuevos ejercicios creativos, así como de salidas extra programadas, por ejemplo, solicitan asistir al Museo de la Memoria (Notas del Diario de Campo, 1 de junio de 2018).*

Dentro de este tercer hito metodológico de producción y de relación de imágenes, también propiciamos la instancia de 'cierre del taller'. Aunque sabemos que al hablar de 'cierre' en este tipo de investigaciones, no es más que el proceso y gesto de consolidación de algunas conversaciones, como instancia para transparentar antiguos o nuevos intereses devenidos del trayecto. Para propiciar esta jornada, generamos con los estudiantes la conceptualización de la experiencia dada por el taller. Cada estudiante identificaría con un concepto lo que fue su comienzo de ruta, para luego identificar un segundo concepto con el que se acercaba a esta fase de consolidación. Para ello, cada estudiante desarrollaría escrituralmente y de manera individual lo siguiente:

*Para consolidar el proceso de este Taller y colectivizar nuestras miradas al respecto, realizaremos la última actividad individual y colectiva. En el primer espacio de esta hoja, nárrate brevemente. En el segundo espacio destinado en el papel, cuéntanos qué has aprendido en este proceso o si ha habido cambios en tu manera de*

---

*ver las imágenes, por ejemplo. La actividad colectiva será práctica.*

*Sugerencias:*

*1-Cuéntanos quién eres (nombre, edad, dónde vives, etc.) y cuéntanos una pequeña historia sobre ti (qué es lo que más te gusta, por qué viniste al taller, etc.).*

*2- ¿Qué has aprendido en este Taller? Escribe tu relación con las imágenes de la historia antes del taller, y luego del taller. Escoge una palabra o concepto que resuma ese “antes” y este “después”.*

Con estos planteamientos como invitación, los estudiantes identificaron conceptos con los cuales partieron la ruta, para luego proyectar en torno a la lectura de sus breves narrativas escritas, los nuevos conceptos o zonas potenciales a las que se acercaron en esta fase de consolidación del taller. De tal manera, y a propósito de lo observado en el Museo de la Memoria, y de lo experimentado en la elaboración del ‘parche’ -ambas instancias ya relatadas en apartados anteriores-, los estudiantes decidieron visibilizar sus conceptos a través del hilo, la aguja, la tela y el color. Así, los estudiantes relevaron los siguientes conceptos en azul, que indicaban sus primeros acercamientos a esta experiencia compartida; alegría, curiosidad, sin imagen, grafiti, lejano, belleza. Para luego posicionar en la misma tela y en color rojo -les hizo sentido este color pues lo asociaron a “estar vivos”-, los segundos conceptos que identificaron como puntos de llegada. Conceptos como mensaje, expresión, imagen, relevancia y muralismo.

#### *3.4.1.3 Primeras consolidaciones metodológicas*

La metodología que en esta investigación he concretado, transita constantemente desde un sentido singular a un sentido plural o múltiples sentidos, si pensamos esta como un proceso que va desde el punto de vista de su gestación, a su concreción. Es decir, los primeros pasos concretados en el taller de prácticas creativas con jóvenes, así como mi participación observante (Guber, 2001) en aula, tuvo como

---

idea inicial una forma o una manera de hacer, modos de hacer pensados desde mi diseño teórico y desde la experiencia aportada por mis instancias de formación académico-profesionales. Sin embargo, a medida que el proceso avanzó, y sin duda comenzó a complicarse en tanto se sumaron más perspectivas e intenciones (los colaboradores), el diseño metodológico se tensionó y complejizó, cuestión que me implicó admitir más aristas de gestión y levantamiento de datos, hallazgos y evidencias. De manera que una mirada que ha sido conversada con mi directora de investigación pasa a ser una mirada colectivizada, o si queremos, una metodología que admite miradas colectivizantes. Así, mi paraguas metodológico que desde su diseño propuso un estudio de caso (Stake, 1998) desde una perspectiva etnográfica (Guber, 2001), se transformó en un modo ser-hacer con un carácter dinámico o implicado en la manera sentí-pensante (Fals y Moncayo, 2009), que ha momentos se vuelve híbrido, que incluye aspectos de la etnografía visual (diarios de campo visual), aspectos de la investigación narrativa (polifonías escriturales), aspectos de la investigación basa en las artes (Barone y Eisner, 2006) que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) que no sólo dan cuenta de prácticas de experiencias en las que, tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias, desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (Hernández, 2008). Sino también, propuestas de trabajo que invitan a mi yo investigadora a vivir la experiencia de cartografiar, mapear y pensar visualmente aspectos relevantes del aprender y descubrir (Herraiz y Aberasturi, 2020).

De alguna manera, la metodología se fue tejiendo al estilo de un investigador *bricoleur*, que se resuelve en modo de hacer bricolaje, donde la elección de qué prácticas de hallazgos y prácticas interpretativas que se emplean no necesariamente se fija de antemano. O dicho de otro modo la "elección de las prácticas de investigación depende de las preguntas que se hacen, y las preguntas depende de su contexto" (Nelson, 1992, en Denzin y Lincoln, 2005, p. 4), lo que está disponible en el contexto, y lo que el investigador puede hacer en ese ajuste.

---

El producto del trabajo del *bricoleur* interpretativo es un complejo montaje reflexivo; un conjunto de fluidos, imágenes y representaciones interconectadas. Así como un texto de rendimiento, o una secuencia de hallazgos que conectan las partes con el todo.

#### 3.4.1.4 *El fuera de aula*

El proceso correspondiente a lo que aconteció fuera del estudio de campo dentro de las aulas del Liceo, lo llame “el fuera de aula”. Me refiero puntualmente al proceso que consideró las entrevistas tanto con los profesores de historia, como los editores del libro de texto (apartado mencionado como “entre(vistas)”); lo que ocurrió en la visita de uno de los archivos señalados en el libro de texto, me refiero al archivo del Museo Histórico Nacional (apartado que nombré como “el archivo inconcluso”), y el encuentro con los estudiantes a un año finalizado el taller, (apartado que titulado como “pista adicional”).

#### 3.4.1.5 *Entre(vistas)*

Esta etapa de la metodología fue tal vez la que se ajustó mayormente al diseño prepensado. En la planificación de mi estudio de campo, ya había establecido esta instancia dialogante para levantar reflexiones junto a mis colaboradores. Sin embargo, decidí proyectar la escritura de las preguntas, una vez concretada una primera comunicación o contacto con los profesores y con los editores del libro de texto. De tal manera, tracé un guion para orientar la conversación, que luego compartí con la directora de mi tesis para sugerencias. Sin duda esta construcción funcionó como hoja de ruta para encausar la conversación que más adelante sostendría con mis colaboradores. Mi intención con esta conversación que surgiría a propósito de esta planificación fue acercarme fundamentalmente a los objetivos



---

específicos 1<sup>17</sup> y 4<sup>18</sup> de mi investigación. En síntesis, enterarme en palabras de los colaboradores (editores) sobre las decisiones que trajeron ciertas imágenes al libro de texto, por una parte. Así como enterarme, en consonancia con los profesores, cómo es que estas imágenes articulan intensidades y/o potencialidades (o no), en las prácticas relacionales que las incluyen.

Las conversaciones con los editores, las pensé en la siguiente organización; 1° eje, lo planteé desde lo general a cuestiones específicas (dialogar relativo a qué piensan del libro de texto en relación a sus aspectos más relevantes, su relación con el territorio al que llega, así como su tiraje y alcance a nivel de distribución nacional); 2° eje, conversar en relación a las decisiones editoriales que permitieron la construcción del libro de texto; 3° eje, conversación en torno a las imágenes y su lugar en el libro de texto; 4° eje, conversación en relación al archivo desde donde se extrajeron las imágenes; 5° eje, el libro puesto en acción en relación al aula; 6° eje, propuesto para pensar en lo que yo no abordé en la conversación, pero que mi colaborador sí pudo pensarlo a raíz de ella. Por su parte, en el caso de la conversación junto a los profesores, los ejes tuvieron algunas modificaciones. De tal modo, los ejes los orienté de la siguiente forma; 1° eje, así como con los editores, también lo planteé desde lo general a cuestiones específicas; 2° eje, tuvo relación con las imágenes en/y el libro de texto, fundamentalmente la valoración de las imágenes (su rol, lugar, relación entre ellas, etc.); el 3° eje, fue guiado por preguntas en torno a la relación entre imágenes, las aportadas por el libro de texto, así como por el propio archivo del profesor; y el 4° eje, así como en el caso de los editores, también lo proyecté como instancia abierta a que los profesores aportaran aquello que yo no había atendido en los ejes anteriormente descritos.

Las entrevistas las concretamos en diferentes instancias, tanto desde el punto de

---

<sup>17</sup> Objetivo específico 1: Analizar las decisiones editoriales de las imágenes hasta su llegada al libro de texto.

<sup>18</sup> Objetivo específico 4: Identificar y analizar las resonancias existentes entre los tránsitos de las imágenes y sus diferentes narrativas, con la experiencia de los colaboradores.

---

vista espacial y situacional, así como el día en que se concretó tal comunicación. Procuré ofrecer la mayor flexibilidad hacia mis colaboradores, de manera de adaptarme a sus situaciones específicas de disponibilidad para llevar adelante las conversaciones. De esta manera, en el caso de los profesores los diálogos fueron en su lugar de trabajo, el Liceo. Tanto el profesor como la profesora me indicaron que cada uno podría llevar adelante la conversación en su horario no lectivo (que, para el caso chileno, es un horario restringido en función de las horas lectivas contratadas). De modo que la conversación necesariamente estaría sitiada por el tiempo disponible de los profesores. Lo que en un comienzo me pareció una desventaja, luego lo comprendí como una pauta normalizada reconocible de lo sobre exigidos que se encuentran los profesores en Chile. A la vez que, en términos metodológicos, podría ser pie forzado para optimizar los tiempos y no perder el foco de la conversación, aun así, admitiendo las derivas emergentes. En el caso del profesor, trabajamos dentro de la sala de clases donde él daba sus clases de historia, lo que aportó innatamente a la necesidad del profesor de acudir al libro de texto a medida que conversábamos, así como a objetos materiales presentes en la sala de clases (cuadernos de trabajo de estudiantes y mapas colgados en el muro, por ejemplo). Con la profesora, nos sentamos a conversar en el patio del Liceo, esto tal vez implicó mayores distracciones, pues de alguna manera la docente no se desplazó de su rol de docente. Estuvo atenta a lo que le rodeaba en los patios del Liceo (los jóvenes que se desplazaban, los inspectores observaban, etc.). Lo cierto es que en ambas instancias el sonido del timbre alertaba el cambio de hora pedagógica y la necesidad de utilizar bien el tiempo.

En el caso de los tres integrantes del equipo editorial con los que conversé, los lugares variaron. En un caso la entrevista pudo darse en el lugar de trabajo de la gestación de los libros de texto, es decir, la editorial. Espacio clave desde el punto de vista metodológico y analítico para comprender espacialmente el sitio de producción de textos, lo que, de alguna manera, ofrece una mirada complementaria a mi análisis posterior. En el caso del editor general, la conversación se dio de

---

manera virtual a través de un vídeo llamado, debido a que esta persona reside temporalmente fuera de Chile. La tercera conversación con el integrante del equipo de edición con la que me reuní fue en un ambiente alternativo, un café. En todos los casos, los espacios de encuentro cambiaron, y de alguna manera aportaron a formas de acercarse diferentes. Un café aporta la familiaridad a un encuentro, lo que implicó la observación de hallazgos de manera más fluida. La editorial como espacio, aporta el valor agregado de observar las dinámicas laborales para la edición de un libro de texto escolar, como el número de empleados, la disposición de los escritorios, las consignas en los muros, etc. Por su parte, la vía virtual a raíz de la distancia geográfica entre mi colaborador y yo, implicó reconocer la disposición implícita de aportar y ayudar de parte del editor, coordinando la eficiencia de los medios digitales para comunicarnos, así como la diferencia de horario.

Las personas colaboradoras en las entre(vistas) fueron entonces tres editores y dos profesores. El editor general, el ayudante de edición, y un tercer ayudante de edición encargado fundamentalmente de las imágenes del libro de texto. Este último, recomendado por el editor general como colaborador central para mi tema en torno a imágenes, sin embargo, como sujeto no individualizado en la autoría y edición del libro de texto. En el caso del profesorado, conversé con ambos docentes de historia del nivel de tercer medio, que justamente cuenta con tres grupos de curso (uno de ellos dedicado a dos cursos, y la profesora dedicada al tercer curso).

#### *3.4.1.6 Segundas consolidaciones metodológicas*

Una de las cuestiones que persistió en mí una vez concretadas las entre(vistas), después de haberlas oído con el paso de los días y luego de haberlas transcrito, fue la necesidad de plantear la conversación en un 'entre'. Esto quiere decir que si agrupo en dos a mis colaboradores adultos (editores y profesores), mi posición de investigadora queda entre miradas, no porque no pertenezca a una comunidad o a otra. Sino porque relevo el hallazgo de puntualizar la incomunicación, o la comunicación nula de ambos grupos. Ocurre un vacío declarado en las palabras de

---

los integrantes de ambos grupos, quienes no se conocen en lo personal –esto es lógico, no hace falta que un equipo editorial sepa de la individual de los destinatarios de su trabajo-, sino desde el punto de vista situacional y las necesidades que emergen del contexto de los docentes. Por ello, seguramente, los puntos de vistas de ambos grupos son casi siempre desencontradas en sus relatos respecto de la injerencia del libro y sus imágenes para la realidad docente.

Respecto de las imágenes, esta materia (la imagen en el libro de texto) y este concepto, funcionaron como bisagra dentro de las conversaciones. Es decir, hubo instancias en que nos acercaron en miradas epistémicas y otras instancias en que mantuvo la distancia entre colaboradores. Tanto el equipo editorial como los docentes plantearon que las imágenes son aportes en la construcción de pensamiento, sin embargo, coincidentemente los integrantes del equipo editorial entre sí dieron ese valor pensando la imagen como una ilustración que visibiliza algo dicho por el relato escrito, y que no alcanzan un lugar epistemológico. En el caso de los profesores, las imágenes del libro de texto también son consideradas como satelitales, pues si bien valoran el “rol” de ellas, consideran sus propias aportaciones visuales como profesores, insumos mayormente potenciales y referenciales, en comparación con lo ofrecido en el libro de texto.

### **3.5. EL ARCHIVO INCONCLUSO**

Al recorrer por las imágenes del libro de texto, optar y comprender que las imágenes constituyen -en este enfoque- una puerta de acceso a la construcción de conocimiento, así como el punto de partida problematizador a las reflexiones devenidas de él, el transitar por ellas implicaba preguntar desde dónde fueron extraídas. De manera que, como en la mayoría de los ejercicios de referenciación me dirigí a los datos editoriales, al índice, así como a la bibliografía del texto escolar. Sin embargo, los lugares desde donde estaban extraídas las imágenes no estaban individualizados -en su mayoría- para cada registro. En su defecto, existía una referencia general que nombraban los archivos desde donde se habían extraído las

---

fotos; la colección fotográfica del Museo Histórico Nacional; el archivo y fotografía de la Biblioteca Nacional, Diomedia Imagegroup, Banco de Imágenes SM, y el sitio web de Símbolos Patrios<sup>19</sup>.

Cuando reconocí que, en el texto escolar, no existía una clara referencia de cada una de las imágenes con respecto a su archivo y su autoría, constituyó parte del diseño metodológico, indagar a través de las conversaciones con los editores del libro, para reconocer el lugar desde donde habían sido extraídas cada una de las imágenes. Pues, reconocer el lugar de “origen” de las imágenes, me permitiría identificar uno de los momentos iniciales desde los que comenzaron a transitar las imágenes. A la vez que me permitiría comprender y tener más antecedentes respecto de la línea editorial del libro de texto.

Observo interesante reconocer, como un ejercicio de reflexividad, que el haber pensado que el equipo editorial pudiese compartirme información respecto de la referencia de cada una de las imágenes, pudo ser un supuesto. Es decir, supuse que el equipo editorial pudiese otorgar un valor a resguardar la información (o tal vez, alguna vez haberla tenido) respecto del archivo desde el cual provienen cada una de las imágenes. Sin embargo, este supuesto fue una proyección propia, de cara al valor que, como investigadora, profesora y artista plástica, otorgo a los referentes culturales desde donde emergen las imágenes o los sentidos “curatoriales” que pueden tener al pertenecer a tal o cual archivo, así como las ideologías implícitas de una determinada institución que albergue un determinado archivo visual. Estos aspectos también los abordaré en el acápite 7.1.1.

A propósito de la explicación dada es que este apartado tiene por nombre el “archivo inconcluso”, pues fue parte de mi diseño metodológico previo a la llegada del estudio de campo. Sin embargo, fue en terreno y como hallazgo, que comprendí que la información relativa a los archivos estaba expresada sólo en términos generales en

---

<sup>19</sup> [www.simbolospatrios.cl](http://www.simbolospatrios.cl).

---

el libro de texto, y que la información particular para cada imagen no era de importancia para el equipo de editores, y que tampoco se encontraba en los archivos computacionales relativos a esta edición de libro, según palabras de uno de los integrantes del equipo:

*Sí, creo que es necesario [señalar explícitamente, desde donde proviene una determinada imagen] pero no sé si tanto para ese modelo [el libro de texto en cuestión], por el rol de la imagen. Porque era como una especie de imagen de la época. Era un reflejo de la época. Entonces si eso estaba en el Museo Histórico Nacional o DioMedia, el sentido que tenía daba un poco lo mismo en ese contexto (Notas del Diario de Campo, 12 de junio de 2018).*

De manera que esta búsqueda que proyecté, previa al estudio de campo, quedó inconclusa desde el punto de vista del procedimiento: pesquisar el archivo de cada imagen y conseguir completar la información disponible en el libro de texto. Sin embargo, y como ejercicio de exploración que aportaría al análisis de esta tesis, el que da valor a los marcos referenciales o en palabras de Guasch (2011) que parafraseando a Derrida señala: “La cuestión del archivo no es una cuestión de pasado [...] Es una cuestión de futuro, [...] la cuestión de una respuesta, de una promesa, de una responsabilidad para el mañana. El archivo: si queremos saber lo que significa, sólo lo conoceremos en tiempos de futuro. Quizás” (Guasch, 2011, p. 10). Decidí hacer el seguimiento de una de las imágenes del libro de texto, por una parte, pensando en investigaciones futuras (el trabajo de archivo como pesquisa de origen y catalogación de una imagen), y, por otra parte, para reconocer el tránsito de una de las imágenes escogidas por una de las estudiantes colaboradoras como parte de su ejercicio en el taller de prácticas creativas. Me refiero a la imagen del libro de texto<sup>20</sup> *Retrato de lavanderas en el patio de un conventillo en Valparaíso hacia 1900* (p. 16). Imagen que plantea una escena del sector popular de la

---

<sup>20</sup> Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3° Medio.

---

población, que vivía en pobres condiciones.

Metodológicamente, una de las aportaciones que pude relevar al visitar el archivo, fue, sobre todo, a partir de una imagen dada por el libro de texto, expandirla, de manera de recoger, seleccionar y antologizar, dando “textura” a una memoria crítica. De diferentes modos, este gesto permite hacer memoria imaginando, ya sea a través del correlato de las imágenes archivadas bajo el mismo criterio y que le acompañan a la primera imagen, como reconociendo sus catalogaciones. Al rastrear, detrás de cada espacio dominado por lo dicho en el libro de texto, hay un punto de fuga por donde empieza el afuera.

### **3.6. LA PISTA ADICIONAL**

Ya transcurrido un año desde el estudio de campo (2018), volví a gestar la oportunidad de viajar a Chile. En este nuevo desplazamiento (2019) al lugar donde me tocó crecer, me puse en contacto con los estudiantes que fueron parte del taller de prácticas creativas, para hacer un ejercicio que mirara en retrospectiva la experiencia vivida el año anterior.

Tras mi contacto, la mayoría de los jóvenes asistentes al taller de prácticas creativas, se quisieron hacer parte de mi propuesta de encuentro. Las y los jóvenes V, S, H, N y K, mostraron amplio interés en volver a reunirnos, y aunque Melanie no podía asistir por temas personales, también manifestó su voluntad de acudir al encuentro. Tuve la impresión que existía un vínculo entre ellos y yo, dado que no existía ninguna relación “objetiva” que nos sujetara a una obligación. No existían cuestiones sino más que las afectivas o relacionales, las que podrían determinar la concreción de nuestro encuentro. Percibí que, en la voluntad de vernos, los estudiantes reconocían la necesidad o el deseo de querer reunirse una vez más a conversar y recordar, en definitiva, a saber, del otro. El vínculo es emocional, es afectivo más que racional e implica la necesidad de lo colectivo, seguramente.

---

Nos encontramos en un espacio informal para compartir un almuerzo, una bebida<sup>21</sup>. El contexto permitía abordar una conversación distendida, y desde el punto de vista metodológico, siempre quise llevarlo así. Decidí utilizar mi diario visual como elemento desencadenante de la conversación. De manera que, entre todos, pero guiados por las imágenes, pudiésemos hacer relectura de nuestras experiencias. Las imágenes permitieron hacer emerger emocionalidades entre nosotros. Rescato algunos de los comentarios ofrecidos por los estudiantes, los que sobre todo cito aquí en la metodología, para dar cuenta del tono emocional desde el que brotó la conversación a partir de la síntesis de mi diario visual que compartí en este encuentro;

*(...) a mí me gusta ver fotos porque son recuerdos de nosotros; a mí me trae nostalgia*

*(...) yo justo estoy en un momento así Cata. Justo la semana pasada pensaba y decía ¿qué estaba haciendo hace un año atrás? Y que usted nos haga este ejercicio nos ayuda a revisarnos; en el momento uno no lo asimila, y...hemos cambiado*

*(...) claro, las imágenes nos muestran movimientos de nosotros mismos (Notas del Diario de campo, 26 de abril de 2019).*

La observación del registro de mi diario visual de las propuestas plásticas de los estudiantes me permitió a su vez desde el punto de vista metodológico, consolidar algunos hallazgos ya advertidos en la revisión del diario de mi estudio de campo (2018). Y que los estudiantes manifestaran con mayor solvencia y confianza las relaciones con y entre imágenes. Así como lo redactan las siguientes citas de mi diario de campo:

*Sobre el libro de texto, yo veo los títulos y las fotos, siempre que me*

---

<sup>21</sup> Este encuentro con los jóvenes colaboradores, lo desarrollo en el capítulo 6.



---

*pasan un libro. Pero encuentro que en el colegio no toman las fotos, no las miran en realidad.*

*Yo tengo un dilema sobre los libros de texto. Yo soy una persona super visual, pero nunca he tenido la iniciativa de utilizar los libros de texto, porque siento que la imagen desaparece. Siempre te dicen, lea y responda las preguntas. Nunca hay actividades en que una pueda trabajar con la fotografía en profundidad*

*Las imágenes se pierden. Yo creo que hay una desvalorización de la enseñanza con imágenes (Notas del Diario de campo, 26 de abril de 2019).*

Este apartado tiene sentido como pista adicional, porque constituye un momento del trazado de un viaje (a Chile), que no estaba planificado. Pues, si bien no estaba incluido en el diseño metodológico inicial, hoy constituye un aporte adicional a este planteamiento metodológico. Dado que refuerza el sentido de, por una parte, la indagación a través de las imágenes como recurso para entablar conversaciones lúcidas respecto de procesos vivenciados, y, por otra parte, constituye la conceptualización de lo que implica viajar de tanto en tanto al lugar del que se proviene. Donde, cada trayecto y cada estancia, aporta una nueva capa en tanto experiencia y capacidad de teorizar relativo a ella, en torno al recorrido como movimiento físico, y a mi trayecto como investigadora en formación. Esta no era la excepción, es decir, la “pista adicional” permitió reconocer un lugar o una superficie en la que coexisten por lo menos dos escrituras: una visible el presente continuo, la “escritura superior” o literal, y otra invisible, la “escritura inferior” la que se establece haciendo relaciones gracias al tiempo transcurrido.

Este capítulo acerca de la metodología de esta tesis, es esto, las herramientas para levantar experiencias, acontecimientos, hallazgos, afectos, pero también es una manera de comprender que los diseños metodológicos son cuestiones que funcionan como bocetos, y que su forma acaba dándose en la medida en que se

---

experimenta el campo, las relaciones con las personas y las cosas que se desenvuelven en él. Es así una(s) manera(s) de construcción de subjetividades en los actos y los encuentros.

**EL MARCO EDUCATIVO, LOS  
ACONTECIMIENTOS DE LA CIUDAD, Y  
EL CAMINO PARA LLEGAR A LAS  
PERSONAS COLABORADORAS Y SUS  
CONTEXTOS**

---

## **4. EL MARCO EDUCATIVO, LOS ACONTECIMIENTOS DE LA CIUDAD, Y EL CAMINO PARA LLEGAR A LAS PERSONAS COLABORADORAS Y SUS CONTEXTOS**

En la investigación es necesario dar cuenta del recorrido para la construcción del conocimiento que de ella viene, así como hacer traslucir el marco o contexto en el que ella se emplaza. Todo en un esfuerzo por transparentar que lo que se construye en y a partir de la investigación, es un conjunto de experiencias y prácticas situadas que, por lo tanto, se propone un conocimiento emplazado. Y que, aunque es difícil encontrar el punto de partida exacto para este recorrido, que sin duda es múltiple e imbricado, me atrevo a comenzar por el marco contextual y las primeras conversaciones para el acercamiento al estudio de campo.

### **4.1. EL MARCO CONTEXTUAL Y (DES)ENCUENTROS PARA LA ENTRADA AL CAMPO EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO**

Para comprender algunos de los aspectos que dan forma al sistema educacional chileno, haré breve mención a su modelo educativo anidado en las políticas públicas que le movilizan. Podríamos pensar que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. Desde aquel inicio republicano puedo mencionar algunos hitos que construyen el sello de la primera etapa de la educación chilena, entre ellos la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920<sup>22</sup>. Así también destacar los hitos que abordan la educación como problema social a reformar, durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y de Salvador Allende

---

<sup>22</sup> En 1902 fue presentado al Parlamento un proyecto que establecía la obligatoriedad de la instrucción primaria. La Ley N° 3.654 se aprobó 18 años después, el 26 de agosto de 1920 ([https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/w3-article-25830.html?\\_noredirect=1](https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/w3-article-25830.html?_noredirect=1), Museo de la Educación Gabriela Mistral).

---

(1970-1973). En el caso del primer expresidente, se consideró ampliar la cobertura escolar de 6 a 8 años de duración en el ciclo de Enseñanza Básica (enseñanza primaria), y a 4 años en el caso de Educación Media (enseñanza secundaria). Luego, en el caso del expresidente Salvador Allende (gobierno derrocado por la dictadura militar en 1973), la intención fue crear una Escuela Nacional Unificada, reforma que pensaba que la educación debía ser permanente (desde el nivel preescolar y durante toda la vida), democrática, participativa y pluralista. Ya en la fase contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile, que puede ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar (1973-1990) y los gobiernos en democracia (Aziz, 2018), podemos evidenciar los antecedentes inmediatos del Chile actual y su sistema educativo. Con toda certeza la transformación del modelo educativo impuesto por la dictadura militar, es el que marca el sello actual de las políticas públicas que implican el modelo educativo vigente en Chile.

En la década de 1980, durante la dictadura militar, el sistema escolar chileno fue transformado, como parte de un proceso mayor de intervención, fundado todo en principios socio-económicos liberales y, por tanto, en un sistema educativo de mercado (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Este modelo educacional pone en el centro, como principio regulador de la educación, al mercado. Se separa a la educación de la responsabilidad estatal, “se la deja librada a la iniciativa de los agentes que la ofrecerán y de los consumidores potenciales que sabrán elegir para hacer la mejor inversión” (Corvalán y García-Huidobro, 2015, p. 4). Modelo educativo que implica, por tanto, políticas públicas que sostienen lógicas de competencia. Donde, por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país. Y por otro, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del “sostenedor educacional”, quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones o a corporaciones

---

municipales creadas para administrarles (García-Huidobro, 2007, citado en Aziz, 2018). A pesar que a día de hoy (2019) tanto desde los movimientos sociales, como desde el mundo intelectual y algunos sectores políticos de izquierda, se ha hecho presión para la modificación de las políticas públicas para superar la mercantilización de la educación y volver a situarla como un derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas, aún se sostiene la carta magna de la República, la Constitución de Chile, que mantiene el pulso del modelo chileno.

A propósito de este modelo de mercado en la educación, es que se siguen manteniendo una serie de estrategias que buscan medir la calidad de la educación a través de la lógica de la competencia, la eficiencia y la estandarización. Así, por ejemplo, todos los Liceos públicos de Chile deben aplicar pruebas externas de carácter censal y muestral. Tal es el caso de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) aplicada en dos cursos de la Enseñanza Básica y en un curso de la Enseñanza Media. A su vez, los jóvenes de la Enseñanza Media (E.M) están en la “carrera” para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Terminado el proceso escolar, buena parte de los estudiantes rinden esta evaluación para cursar tanto estudios universitarios como técnicos, o para encontrar trabajo y argumentar que han rendido dicha evaluación. Esta prueba es una suerte de visado a la vida adulta estudiantil o a la vida adulta laboral. Así, en los cuatro años de E.M en Chile, se destinan rotundos esfuerzos para que los estudiantes tengan buenos resultados en el SIMCE y en la PSU. Ambas instancias permitirán dejar al colegio en un buen o no tan buen lugar del ranking de colegios, a nivel local y nacional. De manera que un colegio sea más cotizado como oferta educativa, y consiga más matrículas, por ejemplo. Mientras que la PSU, no sólo influirá en la posición de la institución, sino que también afectará de manera directa la vida estudiantil del joven y sus proyecciones académico-laborales. Bajo estas descripciones y sentidos, el primer Liceo con el que retomé contacto para gestionar mi estudio de campo, mostraba ser otra institución educativa que se regía bajo esta lógica.

---

A través de la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica<sup>23</sup> (UTP) me puse en contacto con el Liceo que fue durante tres años mi lugar de trabajo como profesora de Artes Visuales. A pesar que las primeras conversaciones fueron positivas, con disposición a que pudiese concretar mi estudio de campo allí, una vez que planteo de manera formal e institucional mi propuesta a través de conversaciones vía correo electrónico -la distancia geográfica implica estas vías comunicativas-, el curso de las cosas se modificó y concluyó en la inconcreción de mi propuesta. Cuando planteé lo relativo a mi estudio de campo con un PDF del proyecto a la jefa de UTP vía e-mail, señalé el título del proyecto, su objetivo general, sus objetivos específicos, la justificación del interés de mi investigación que moviliza dicho estudio de campo, la perspectiva metodológica con la que trabajaría, los métodos y recursos para el estudio de campo y la propuesta de calendario de trabajo. En síntesis, y para hacernos una idea, presenté un breve proyecto que señaló:

Objetivo general: Analizar los tránsitos de las imágenes del SXX a partir del libro de texto escolar, de las decisiones editoriales, hasta su encuentro con el aula, con el equipo docente y la experiencia de los jóvenes escolares

Objetivos específicos: Observar y analizar el encuentro de las imágenes del libro escolar y los jóvenes en el aula// Crear con los jóvenes un nuevo repertorio de imágenes a partir de las imágenes del libro// Desarrollar técnicas de artes gráficas y textiles para la construcción de nuevos repertorios de imágenes con los jóvenes// Propiciar instancias dialógicas con los jóvenes a partir de las imágenes y sus propias creaciones

---

<sup>23</sup> Profesional que se responsabiliza de asesorar al director así como se dedica a la organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares, según el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003). Documento que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

---

(...) es importante entonces tener en claro las siguientes fases que pretendo concretar en dicho espacio: 1- Observación en aula del trabajo con las imágenes del siglo XX presentes en el libro de texto de Historia y Geografía de tercer año de Enseñanza Media. 2- Taller de prácticas creativas (extra jornada escolar) a partir de las imágenes del libro escolar, destinado a los jóvenes de tercer año de Enseñanza Media. 3- Exposición de las propuestas creativas (sitio expositivo a concretar, como momento final de la etapa creativa con los jóvenes). 4- Sesiones de conversación con los jóvenes y con sus profesores, en diferentes contextos- sobre la relación con las imágenes, el libro y el aula (e-mail hacia jefa UTP del Liceo, 6 de noviembre 2017).

Entre un breve hilo de conversación virtual, recibo por respuesta un e-mail con palabras poco cercanas al sentido de mi investigación:

“(...) ¿Cuántos alumnos como mínimo necesitas?, (...) ¿necesitas una sala especial y materiales?, (...) ¿calificarás a los jóvenes?, (...) ¿tendrás que planificar con la profesora de historia? (...) Cambiaron los programas educativos en Chile, debes enterarte de esto. (...) Suena muy bueno lo que dices, pero ¿piensas como obligatorio para los estudiantes este taller?” (e-mail de la jefa UTP, 6 de noviembre 2017).

Fueron algunas de las preguntas que recibí como primera respuesta formal a mi ofrecimiento.

Las observaciones recibidas me parecieron preocupaciones de orden técnico que hacían caso omiso del contenido real de mi propuesta de estudio de campo. Y cuando digo “caso omiso” quisiera detenerme en lo mencionado por Ellsworth (2005), cuando levanta la pregunta “¿Qué es lo que se borra y se niega, y a qué coste, cuando actuamos como si fuera posible erradicar, a través de la comprensión, el espacio de la diferencia entre el texto de un hablante y la respuesta de un oyente



---

en un diálogo?” (p. 57). Pregunta que a su vez me permite recordar el antipoema de Nicanor Parra (1985) que despliega sus letras diciendo: “Los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso (...) Hubiera preferido que me tragara la tierra a contestar esas preguntas descabelladas” (p. 28). Parra (1985) permite pensarnos frente a una persona que no siempre escucha lo que se le dice y pide por respuesta lo que espera oír, “(...) El amable lector comprenderá que se nos pedía más de lo justo más de lo estrictamente necesario (...) La verdad de las cosas es que nosotros nos sentábamos en la diferencia”. La pregunta de Ellsworth (2005) y las palabras de Parra, me hacen pensar que con mi propuesta me sentaba en la diferencia con una investigación que no busca precisamente “resultados” y que, como trabajo de campo en una de sus fases, piensa un taller de prácticas creativas como espacio de construcción de conocimiento investigativo. Lugar entendido como concepto expandido que puede ser una y más cosas: el taller. En los planteamientos de mi proyecto puse en énfasis sobre todo la intención de valorar los procesos y las relaciones emergentes entre colaboradores e imágenes. Y es posiblemente este, otro elemento diferenciación, si pensamos parafraseando a Ellsworth (2005). Así entonces, ¿cómo un trabajo de campo de estas características se inclinaría por tener resultados, en consecuencia, que desde sus planteamientos es sobre todo proceso de conocimiento y construcción? Entonces, lo que posiblemente se “borra” en esta conversación con la jefa de UTP -aludiendo a la cita de Ellsworth-, es la posibilidad de pensar un espacio pedagógico diferente aplicado a una institución regular. Donde la respuesta recibida consiste en plegar mi propuesta a las normas de la escuela, me refiero a la calificación, la planificación y la obligatoriedad de asistencia por parte de los estudiantes, por dar algunos ejemplos. Lo que se “borra” entonces es la posibilidad de la diferencia, la posibilidad de la difracción y el poder constituyente en ella. Es decir, y para observar esta idea con una metáfora, si pensamos en la difracción aplicada al sonido físico como imagen comparativa a tal situación, la respuesta de la jefa de UTP sería entonces aquel “fenómeno” que impide la expansión del sonido y hace que se disperse como consecuencia del encuentro con obstáculos que no le son admisibles. O como

---

Barad (2007) sugiere, la <difracción> implica que la materia se comporte como una partícula y como una onda al mismo tiempo. Abandona su definición tradicional que apela a un sentido de partículas autónomas. Sino que, en relación o contacto, una partícula puede “influnciar” las propiedades de otra partícula alejada en el espacio y en el tiempo; es decir, las partículas están entrelazadas. Borrar la diferencia y la difracción, plegarse a lo estrictamente necesario como más de lo justo, es quizás la frase resumen.

Para continuar el diálogo di respuesta a los requerimientos técnicos que me solicitaba la jefa de UTP, pensando que de alguna manera el encontrar los códigos comunes era una forma de negociar. Por supuesto, de manera interna, esto me supuso una tensión importante. Buscar el acomodo implica hallar lo común, entre mi proyecto de investigación y el proyecto escolar, a partir de las lógicas de un modelo determinado. Estructura macro que en el caso chileno se alinea a lógicas de mercado que no responden a las formas de conocimiento que me propongo desde lo investigativo. Es decir, alinearse a los requerimientos de una educación basada en requerimientos técnicos que prioriza modelos de gestión educativa vinculadas a la eficiencia y los resultados, implica poner al servicio de mi investigación, las herramientas del sistema. Pero, a pesar de las tensiones propias y las nuevas gestiones hechas, recibí a los días un e-mail con el veredicto que daba el equipo de Gestión y de Dirección del establecimiento a través de las palabras de la jefa de UTP: “No podemos ser parte de este proceso, por diversas situaciones académicas, de horario y de estudios y pruebas externas a los que nuestro establecimiento está sometido. Además, los estudiantes de tercero medio suelen tener más exigencias debido a la PSU” (e-mail de la jefa UTP, 8 de noviembre 2017). Me encuentro, entre otras cosas, con las pruebas externas y estandarizadas que en el comienzo de estos planteamientos detallé, me encuentro también con aquella imposibilidad de atender a lo Otro -en este caso a mi posicionamiento como investigadora- el que siempre es diferente, más o menos.

Como investigadora y profesora me pregunté por qué no aceptan la propuesta de

---

estudio de campo. Me pareció no ser suficiente la respuesta que me daban. Volví a Ellsworth (2005) y observé que el equipo de gestión del Liceo buscó prevenir o anticiparse a que ocurriera “algo” más allá del currículo, las “acciones y momentos en clase, del deseo, el miedo, el horror, el placer, el poder y lo ininteligible son *exactamente* lo que la mayoría de educadores se esfuerzan en tratar de prevenir, cercar, negar, ignorar, examinar” (p. 56). De tal manera y con dichas prevenciones, prever el sentido curricular en una sola dirección, como si se pudiera saber exactamente quiénes son los alumnos y cuáles son sus alcances en relación a la aplicación del currículo y la concreción de sus objetivos. Así, también me pregunté, ¿cuáles son las diversas situaciones académicas a las que alude la respuesta de la jefa de UTP? Un taller de prácticas creativas posiblemente no entre en la categoría de “académico” para un colegio de carácter científico humanista como este. Sin duda el contexto actual de Chile, sustenta cada día esta idea. Sin ir más lejos hoy (2019) se encuentra en debate la reforma educacional que el Ministerio de Educación en Chile<sup>24</sup> (MINEDUC), pretende poner en marcha el año 2020. La que, entre algunas de sus características, propone que tanto las Artes y la Historia, sean áreas de conocimiento electivas<sup>25</sup>. Áreas que sobre todo implican la reflexión, la creatividad y los sentidos críticos para observar y vivir nuestras vidas. Me acerco entonces nuevamente a Ellsworth (2005) y a sus planteamientos problemáticos, “¿por qué un profesor querría vivir en espacios en los que entran en juego la ansiedad, la fantasía, el placer y el poder? Estos estados son extraños si la relación que estamos [están] tratando de llevar a cabo entre el currículo y el estudiante es pura y simplemente la de pillarlo o no pillarlo” (p. 56). Que, aunque seguramente no

---

<sup>24</sup> El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) es el ministerio de Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; asegurar a toda la población el acceso a la educación básica; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación y asegurar las escuelas de Chile. El actual ministro es Raúl Figueroa Salas (2021). <https://www.mineduc.cl/>

<sup>25</sup> En palabras del MINEDUC, el nuevo currículo escolar es una modernización de la estructura de estudio para los alumnos de 3° y 4° medio. Este cambio busca reorganizar el tiempo escolar, favoreciendo una mayor electividad para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo a su vocación e intereses y transiten mejor preparados hacia la Educación superior. <https://nuevocurriculum.mineduc.cl/#PlanComunElectivo>

---

sea novedad esta idea, no dejó de sorprenderme el planteamiento lejano que recibí, desde el punto de vista epistemológico. La distancia entre el trabajo desde o con el arte y el considerado sentido de aprendizaje formal que propone la escuela, devenido de la frase “debemos responder a diversas situaciones académicas” (e-mail de la jefa UTP, 8 de noviembre 2017) como mencionó la jefa de UTP, me advierte sobre (o me vuelve a hacer mirar) el sentido utilitario de la mirada pedagógica que se enmarca en la institución (o en términos macro, en el sistema). Y que, aunque en el poema Parra (1985) aluda al profesor como portavoz de preguntas sordas, subentendemos que su figura no es más que una fracción del diagnóstico total. Y que es una muestra tanto del modelo económico chileno, como de la herencia de la concepción histórica de la enseñanza de las artes en Chile.

Podemos constatar que históricamente Chile y sus colegios públicos han tenido una manera de hacer educación artística devenida de una forma de pensar tanto la educación en el arte, como el aprendizaje, donde:

(...) podemos señalar que el sentido utilitario con que se institucionalizó la asignatura de dibujo, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, a través de la enseñanza de dibujo técnico, se reconfigura en un nuevo sentido, también utilitario, pero ahora a través de la enseñanza de diseño y urbanismo. En sus inicios, la clase de dibujo tuvo como finalidad la preparación directa para el mundo laboral. A partir de los años 60, se la concibe como una alternativa más, que los alumnos pueden elegir en la educación media, si desean seguir alguna carrera profesional relacionada con diseño o arquitectura. Lo que se explica desde la idea instalada respecto de que estas actividades incentivarían el desarrollo industrial y tecnológico del país (Miranda, 2007, p.137).

Es decir, un sentido eficientista es lo que cubre como marco la educación de las artes en la escuela o el colegio y seguramente es el timón (por opción o por

---

herencia) con el que se dirige un establecimiento educativo hoy. Donde educarse en las artes (visuales o plásticas) está al servicio de otra cosa, no del arte, no de una experiencia estética, o la construcción de conocimiento en sí mismo, sino de otra cosa que genere una “utilidad concreta” como refleja este extracto de un programa educativo de arte chileno:

Diseñar una campaña publicitaria con el objeto de informar sobre el problema de la contaminación. Por ejemplo: campaña gráfica (diseñada pensando en la vía pública y/o en medios impresos), campaña audiovisual (para formato de video), otros materiales y soportes tales como poleras, viseras, chapitas, etc.<sup>26</sup>

El sentido de esta cita curricular, la vinculo a la respuesta dada por el Liceo, pero también la relaciono con nuevas experiencias de diálogo hacia otras instituciones educativas. Junto a mi directora de tesis, me puse en contacto con una profesora de pedagogía de una universidad en Chile, quien potencialmente tendría más contactos de Liceos -el Departamento en el que ella trabaja tiene una unidad de prácticas para sus profesores en formación-. Tras mi planteamiento y mi petición a que hiciera de puente con algún Liceo, la profesora entre varios detalles me responde en un correo:

En tres meses es poco probable que puedas hacer todas las actividades que te propones, (...) necesitarías contar con la disposición del profesor/a que te permitiera el desarrollo de estas actividades. (...) Creo que te será difícil poder entrar a una escuela si no propones algo con lo que ellos se beneficien (e-mail de una profesora universidad, 30 de noviembre 2017).

Desde mi posición como profesora e investigadora, me pregunté frente al e-mail de la profesora de la universidad chilena: ¿no es beneficioso para la institución que sus

---

<sup>26</sup> Ministerio de Educación. Artes Visuales. Programa de Estudio Primer Año Medio, 1998, p. 46.

---

estudiantes tengan un taller de prácticas artísticas y creativas, por ejemplo? Mi planteamiento investigativo, propone, sin duda, una salida de la normalidad escolar, implica fijarse nuevas organizaciones y esto podría constituir una molestia en la proyección de las palabras de la profesora de la universidad. Sobre todo, cuando los modelos de gestión educativa se centran en los resultados, técnicas y métodos. Por ejemplo, facilitar planificaciones pedagógicas, concretar un taller a través de un mural, una representación teatral, etc. Fijarse entonces nuevas organizaciones, envuelve un “más allá” del sentido eficientista de la educación, más allá de una instrumentalización cognitiva del arte. Lo que, como mencionaba la profesora, implica una disposición ciertamente y que, aunque para mí esta idea no resulta parecida a nada negativo, no podía decir lo mismo de lo que entre líneas se desprendía de tal respuesta. A estos intentos hay que sumar una gestión adicional que hice con un Liceo emblemático de la capital chilena, cuya matrícula es sólo de niñas. Aquí tampoco hubo avances en la negociación, y los contactos aludieron a que en ocasiones anteriores habían admitido investigadores, pero que comúnmente esto les generó alteraciones en su calendario de organización anual.

Las conversaciones y los (des)encuentros que relato, me hicieron pensar cómo las miradas expresadas de las interlocutoras (me refiero a mi mirada como doctoranda, a la de la profesora de profesores, y la de la jefa técnica pedagógica) proyectan el marco referencial de creencias, y en este caso, de lo que cada uno considera como beneficioso o no, para el desarrollo y aprendizaje de estudiantes, o para la contribución de la experiencia educativa de una comunidad escolar. Sin duda, mi marco referencial para proyectar los objetivos de mi trabajo de campo, y por extensión los de mi investigación, están signados por mi experiencia en el programa de magíster y el programa de doctorado de Arte y Educación, que, desde una sensibilidad construccionista (Gergen y Gergen, 2011), me hizo proyectar de manera diferente mi sentido investigativo en contraste con las lógicas institucionales. Son quizás estos marcos o escenarios, buenos momentos para retomar a Ellsworth (2005), quien plantea que visibilizar y problematizar las formas

---

en que todo currículo (el visible y el oculto) y la pedagogía, invitan a sus usuarios a adoptar posiciones particulares dentro de las relaciones de conocimiento, poder y deseo, es algo a atender. Ubicaciones donde el “Otro con O mayúscula nos posiciona en y a través de las normas y prohibiciones, pero es en sí mismo ilocalizable y no se puede observar de forma directa. Es porque el discurso no es directo, es el lenguaje de las situaciones retóricas, las condensaciones, los desplazamientos y las transferencias” (Ellsworth, 2005, p. 72). Así, las respuestas asumen un lenguaje que elude lo que puede ser diferente, a lo Otro, que se escapa a su control curricular o institucional.

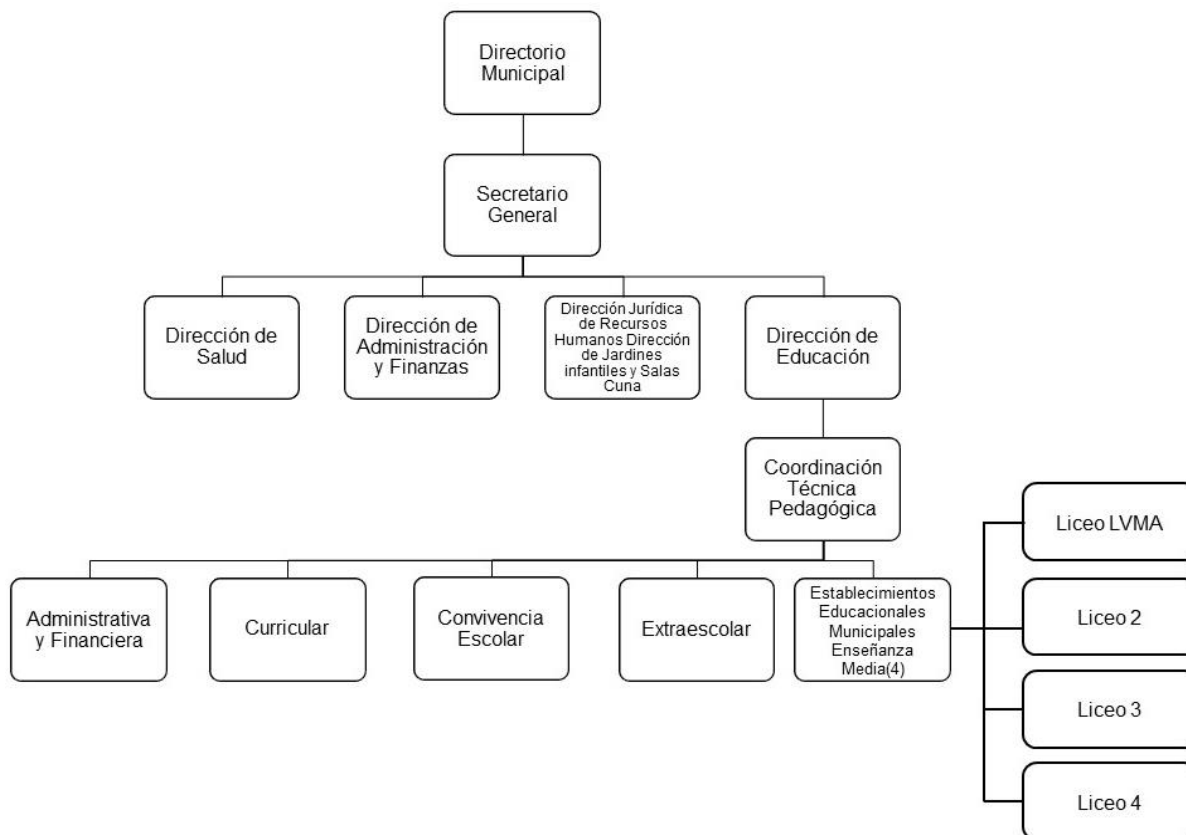
Las respuestas de instituciones educativas que apuntan a la demanda académica del establecimiento, que aluden a la falta de tiempo como factor transversal de los mismos, a la futura preparación de los estudiantes en torno a la PSU, las evaluaciones externas a las que se debe someter el Liceo, entre otros argumentos del mismo tipo, me permiten pensar acerca del sentido utilitario que se le da al aprendizaje. Que, aunque comprendo -y no comparto- esta premisa en su contexto, observo de igual manera que este sentido utilitario se despliega al servicio de la eficiencia frente una evaluación externa o al sentido de eficiencia que puede aportar mi intervención en terreno. Respuestas que también permiten reconocer el esfuerzo por borrar iniciativas que nacen desde la diferencia, y con ello plegarlas a “más de lo justo” (Parra, 1985), congelando la potencialidad propia de dicha iniciativa. En principio, ninguna de las preguntas en respuesta a mis planteamientos se acercó al sentido de aprender desde/con las artes o desde/con la cultura Visual. O incluso en un sentido más amplio, ninguna respuesta de parte de los profesores me interpeló o iba dirigida a interpelar en relación a qué modo de aprender para/con los jóvenes me proponía yo como investigadora.

#### 4.1.1. Nuevas posibilidades

La Municipalidad de Macul de Santiago de Chile, comuna cuya población es diversa en cuanto a sus segmentos socioeconómicos, alberga Liceos que reciben a

estudiantes de las mismas características. A ello se suma que el gobierno local se ha propuesto iniciativas que hablan de una necesidad de apertura hacia la comunidad desde la mirada educativa. Tal es el caso del programa de Escuelas Abiertas<sup>27</sup>, cuyo objetivo fundamental es que los establecimientos educativos públicos sean también espacios de participación ciudadana donde la comunidad pueda utilizar sus instalaciones para desarrollar actividades artísticas, deportivas, sociales, entre otras. Fueron estos dos aspectos fundamentales los que movilizaron la idea de proponer mi intervención a la Dirección de Educación de esta comuna (ver organigrama comunal como referencia de organización).

**Figura 1. Organigrama comunal de educación**



Fuente: Elaboración propia en base al acceso por Ley de transparencia a la Municipalidad de Macul.

<sup>27</sup> <https://www.munimacul.cl/portalnv/> Ley N°20.285 del 2008 sobre acceso a la información pública de las distintas instituciones del Estado de Chile.



---

La presentación de mi proyecto fue bien acogida. Entre algunos comentarios del e-mail recibido por respuesta leí: “Plena disposición<sup>28</sup> para ofrecer condiciones de trabajo, que permitieran el desarrollo del proyecto de investigación en un liceo municipal de Macul” (e-mail de la Dirección de educación, 11 de enero de 2018), que aunque había modificado cuestiones de forma en la presentación de mi intervención, el contenido se mantenía igual a lo presentado en las otras dos instituciones o instancias anteriores. La diferencia es que, esta vez me había contactado con la autoridad en educación de un gobierno local y no con la administración delegada (director del establecimiento o jefe de UTP). Es posible que haya sido esto último lo que marque la distancia entre mis dos primeras gestiones para la concreción de mi estudio de campo. Ante esto pienso que es el profesorado y las dirigencias directas las que presentan suspicacias al incorporar lo “diferente”, y esto no es por generación espontánea o una simple disposición negativa. Sino que, posiblemente, es porque son ellos los que reciben las presiones externas para conseguir rendir exitosamente las evaluaciones estandarizadas, que, sobre todo, dejan de lado lo creativo, lo artístico o la característica personal de los estudiantes (elementos que son considerados por mi propuesta investigativa).

Frente al escenario descrito, emergen preguntas, ¿qué permite que se genere esta nueva posibilidad con sentido de concreción de mi estudio de campo?, ¿qué es lo que surge que cambia la tendencia anterior? Son cuestiones que me parecen importantes de mencionar. Pienso que, por una parte, ha existido voluntad de diálogo desde la autoridad de educación, lo que ofrece una apertura de perspectiva que permite dar cuenta de mi proyecto en su contenido, más allá de la normatividad entendida y ofrecida por una institución escolar. Es decir, leer un proyecto implica intentar dar sentido a lo que a uno se le plantea, hallando en este acto el sentido de oportunidad más que el sentido del problema como traba, de algo que es nuevo para la institución educativa. Con esto, sé que también hay un cambio en mí que ha

---

<sup>28</sup> Ver Anexo B: Carta de apoyo director de educación I. Municipalidad de Macul.

---

favorecido a que se genere la proyección de mi estudio de campo. Me refiero fundamentalmente a la forma de plantear mi estudio de campo y mi intervención en el Liceo, manera que asumo esta vez desde un carácter más cercano a la institución. Particularmente apunto a un modo más próximo desde el punto de vista del lenguaje y las palabras utilizadas. Busqué entonces volver más concreto mi discurso, así como aclarar cuestiones que tuvieran que ver con miradas postcualitativas o planteamientos filosóficos que cuestionan abiertamente el saber -elementos que interpreto como poco trabajados entre profesores o gestores de las instituciones educativas en Chile-. Aunque con esto último no pretendo subordinar el lugar de acción o a mi interlocutor, a mi conocimiento específico o a mi rol como investigadora, sino, todo lo contrario. El Otro, es un legítimo Otro, y por tanto debí hacer una lectura de contexto específica a la hora de la negociación de mi estudio de campo, esa era/es mi responsabilidad. La que me invitó a asumir un nuevo desafío; conseguir hacer lo que tengo planeado por estudio de campo, pero, estableciendo códigos en común con mi interlocutor. Lógica que asegure la comunicación y el entendimiento, teniendo como Norte no traicionar mis propios planteamientos.

Transitar por las tensiones que supusieron las primeras negativas de admisión de mi estudio de campo, me implicó, posteriormente comprender o corporeizar mejor el sentido de la negociación. Sobre todo, este tránsito me invitó a sobreponer en el diálogo la búsqueda de la flexibilidad, pues para la resolución de algo, las partes deben tener esto por sentido común para conseguir los puntos de encuentro, lo que sin duda implica desplazamientos reflexivos, discursivos, etc. A la vez, implicó la búsqueda de la empatía en un sentido complejo, es decir, en su sentido afectivo. Supuso verme afectada por la demanda y las características que tienen las instituciones educacionales (la Corporación de Educación, por ejemplo), comprender las razones que le instalan en -varios casos- en posiciones antónimas a mis planteamientos investigativos. En este contexto, las <nuevas posibilidades>, como se titula este apartado han implicado una mirada desde la reflexividad (Medico

---

y Santiago-Delefosse, 2014) de los diálogos anteriores que sostuve con las instituciones. Un ejercicio de autoconciencia, una actitud autoreflexiva como investigadora en formación, que supone también en un sentido proyectual, una actitud de colaboración entre los investigadores y los participantes de la investigación.

#### **4.2. LLEGADA A CHILE**

Volver implica un replanteamiento, un reubicarse en aquella constelación de personas y objetos de los que alguna vez constituí trama directa. No es un acto precisamente sereno, sino arremolinado de emociones. El encuentro con la familia, las personas amigas, los lugares comunes y la pedagogía. Este trayecto implica retomar el hilo de un curso de pensamiento o de una historia que se había dejado a causa de nuevas opciones, digresiones, e interrupciones.

*Chile estaba diferente, los lugares que visité lo estaban. Todo lo miré desde un nuevo punto de vista es cierto, y eso hace que el paisaje se modifique o se modifique lo que quiero ver de ese paisaje. No sólo porque cuando uno vuelve a un lugar del cual migró se asumen nuevas ópticas para ver el escenario. Sino aún con esto, Chile estaba diferente. Me encontré con un país multicolor y multirracial. Donde la migración se había hecho observable, se había hecho oíble con los diferentes tonos latinoamericanos del castellano, se había hecho negra con un criollo francés haitiano. Esto no era frecuente en Chile, territorio alejado con mar y cordillera a cada lado. Este contexto proyecta que las aulas de Chile, también son un nuevo un lugar multicolor (Notas del Diario de campo, marzo 2018).*

Me detengo en algunas palabras dichas antes, la interrupción, por ejemplo, implica un evento (o varios eventos) que modifican tu proyecto o tus formas de ver el mundo y las cosas, esto de alguna manera ha implicado mi proceso doctoral en Barcelona.

---

La digresión por su parte, implica un cambio temporal del tema en el curso de un relato, y más generalmente de un discurso a modo de vivencia cotidiana (la vida en contexto de Barcelona, los seminarios del doctorado, etc.), para traer una acción paralela, o darse a una acción paralela: Chile, el Liceo, el Taller con Jóvenes, las entrevistas, los editores, entre otros. Enumeración y experiencia que pone en “suspense” la cotidianidad en Barcelona en el programa doctoral, pero que, requiere de ella para llevarse a cabo. Volver a Chile implica reconocer algo extrañamente familiar, volver a pensar en la lógica educativa chilena implica darse a sus claroscuros y a la curiosidad de transitarlos.

Pero al igual que estas sombras vuelan, resbalan y se caen y retornan y quedan atrapadas y pierden su camino y su retorno... para replegarse en nuestras vidas diurnas conscientes, transformadas por el viaje en algo no reconocible aunque extrañamente familiar –un viejo material nuevo por el que sentir otra vez curiosidad, para sujetarlo nuevamente a la fuerte luz de la razón- sólo para hacer que vuelen de nuevo en la dirección más inesperada, sólo para retornar a las sombras de un lugar que nosotros nunca hubiésemos anticipado o imaginado. (Ellsworth, 2005, p. 62).

Llegar desde Barcelona a Santiago de Chile y quedarme temporalmente allí para realizar el estudio de campo, pero escribir estas líneas estando nuevamente en Catalunya, me supone la persistencia de diferentes temporalidades que me implican ir y venir entre lo vivido, lo sentido, lo que tengo hoy y lo que proyecto de mi tesis. Esta trama de tiempos y experiencias situadas me permiten hoy recoger un nuevo concepto (nuevo para mí, seguramente) que oí en unas jornadas<sup>29</sup> ofrecidas en la Fundación Tapies en octubre de 2018. Me refiero al concepto de <ritornello> que Dennis Atkinson (2017) desarrolla en su *Art, Disobedience, and Ethics: The*

---

<sup>29</sup> Simposio organizado por grupo de investigación ESBINA: ¿Cómo aprenden los docentes? Enfoques cartográficos sobre el aprendizaje corpóreo, ecológico y nómada de los docentes. <https://esbrina.eu/es/portfolio/enfoques-cartograficos-sobre-el-aprendizaje-corporeo-ecologico-y-nomada-de-los-docentes/>

---

*Adventure of Pedagogy*, que, si bien el autor relaciona con dibujos de niños, yo puedo vincularlo con el entrelace de momentos y tiempos, vividos y escritos, a los que me refiero. El <ritornello>, que en esta oportunidad relaciono con el hecho de volver a Chile y todo lo que ello supone, se trazaría como aquella repetición o pequeño retorno que implica un carácter creativo y reinventivo. Pues, en tanto uno se pliega en y a un territorio que ya fue recorrido por la experiencia anterior vivida en él, se genera un nuevo tránsito, que incorpora invisibles elementos que lo ponen en un nuevo escenario. Por una parte, mi nueva experiencia, y por otra, el paso del tiempo que ha acontecido en el lugar; entonces, uno reterritorializa (Deleuze y Guattari, 2004). Es decir, se proyecta una línea de fuga o una línea que se fuga, para generar multiplicidades de uno mismo (Deleuze y Guattari, 2004). Y es en este sentido que el *ritornello* (Atkinson, 2017), o este “pequeño retorno”, es reinventivo, pues implica explorar nuevos territorios existenciales, o nuevos modos de proyección de estos territorios, así como “modos de vida” que aún están por llegar. Me hace sentido pensar entonces la llegada y estadía en Chile, con la idea del *ritornello* también porque se refiere “(...) a lo que podríamos llamar la creación de ensamblajes de espacios y tiempos de vida; es decir, composiciones de lugares y tiempos de vida que adquieren sus formas particulares de expresión, correspondencia y consistencia, que invocan modos de territorialización o formas de ser y convertirse” (Atkinson, 2017, p. 176).

Con estos acercamientos, retorné a Chile por una instancia prolongada para realizar mi estudio de campo situado.

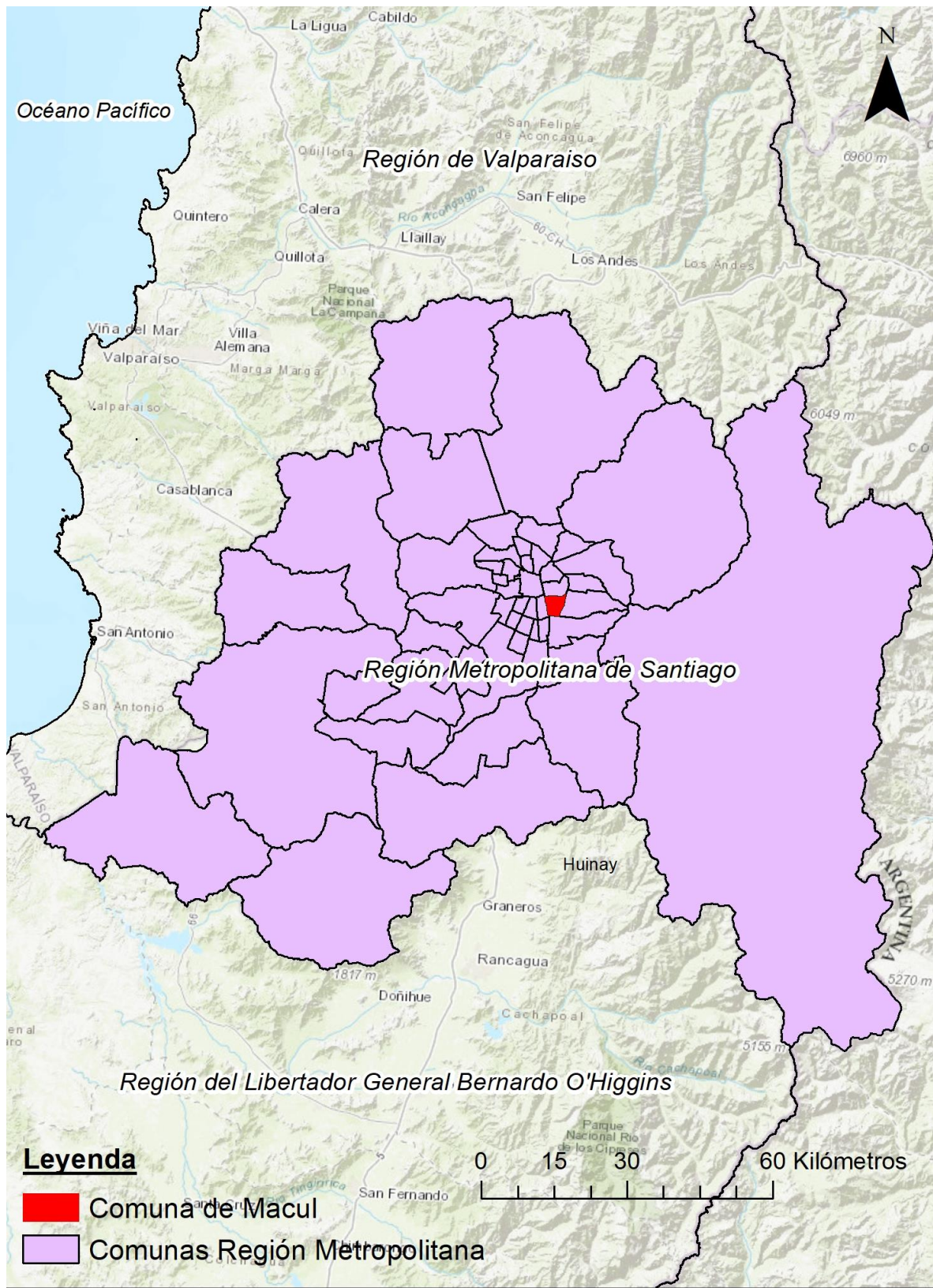
#### **4.3. NEGOCIACIÓN CONTEXTUAL: LLEGADA AL CAMPO EDUCATIVO**

Macul es una de las 52 comunas<sup>30</sup> de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, ubicada en el sector suroriente (ver Imagen 5), en ella hay diversidad de estratos socioeconómicos.

---

<sup>30</sup> <https://www.munimacul.cl/portalnv/index.php/informacion-demografica/>

Imagen 5. Área Comuna de Macul



Fuente: Elaboración propia en base a Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

---

La comuna está constituida por diferentes barrios, villas y poblaciones, cada una con identidad propia, hacia el sur de la comuna se encuentran los barrios más humildes, mientras que, al norte especialmente, están los sectores con mayor ingreso. En la comuna se distribuyen nueve establecimientos educacionales de carácter público, es decir, de libre pago para los estudiantes y sus familias, y que, reciben aportes del estado canalizados por la administración del Municipio. De estos establecimientos, sólo cuatro imparten educación secundaria, uno de ellos es un centro educativo para adultos y los seis centros educativos restantes están dirigidos para educación básica (o primaria).

Desde la primera semana de marzo retomo la comunicación por e-mail con el director de educación (S)<sup>31</sup> de la comuna, como él me lo solicitó. El día 8 de marzo agendamos la primera reunión en las oficinas de educación de la Municipalidad, este día acudí a la cita y pude conocer a quien lidera la política educativa de la comuna. Este mismo día, era el día internacional de la Mujer.

*El 8 de marzo día internacional de la mujer no era un día más en el calendario. En Chile se gestaba una importante movilización del tejido social, esta vez liderada por mujeres. De acuerdo a las cifras entregadas por la Coordinadora 8 de marzo, la manifestación de este día alcanzó al menos a 100.000 personas movilizadas por las calles de Santiago. La Alameda, calle principal de la capital se proyectaba abundada de colores y carteles que reconstruían el paisaje del eje central de la ciudad. Luego de mi reunión con el director de Educación, decidí asistir a la manifestación acompañada de las que fueron mis ex colegas en el Liceo en el que trabajé antes de la partida a España. Qué oportunidad la de este día: acordar la realización de mi estudio de campo, marchar, ser mujer, ser profesora y colega, ser*

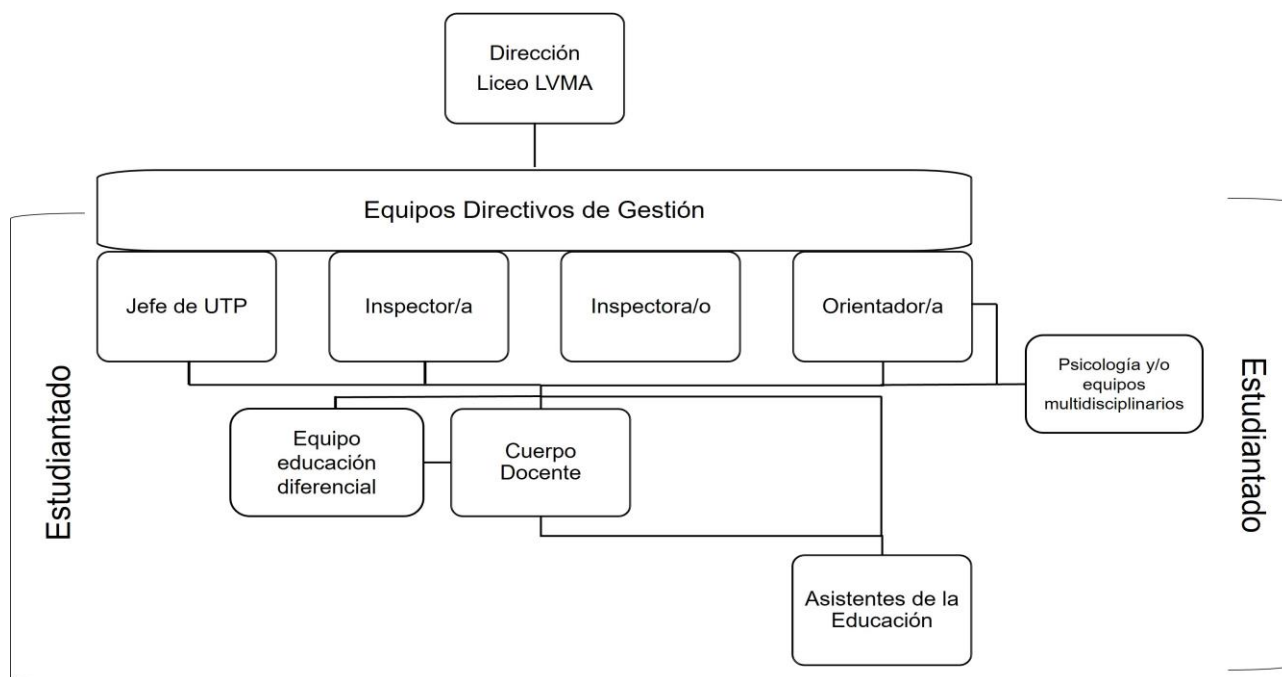
---

<sup>31</sup> Director de educación subrogante.

*investigadora en formación y observar, el que fue el punta pie inicial, de la denominada tercera ola feminista<sup>76</sup> en Chile. Otra vez me observé en devenir, en multiplicidad (Notas del Diario de Campo, 8 de marzo 2018).*

En la reunión José mostró disponibilidad para oír mi propuesta, en ella el director tomó lápiz y papel para realizar un dibujo de los colegios de Enseñanza Media de la comuna, en correspondencia con las necesidades de mi estudio de campo (trabajar con estudiantes de tercer año de secundaria). Ordenando sobre el folio blanco las ideas, realizó una breve síntesis del estado de los establecimientos, teniendo presente la intención de poder ser interactuados por mi trabajo. El director se detiene con el lápiz azul sobre la sigla LVMA<sup>32</sup> (más adelante Liceo), y me explica su organigrama (ver a modo de referencia ver Figura 2 ).

**Figura 2.** Organización LVMA



Fuente: Elaboración propia en base a la web institucional del Liceo.

<sup>32</sup> Por motivos de privacidad, nombraré en esta tesis el establecimiento educacional donde realicé el estudio de campo, con su sigla: LMVA.

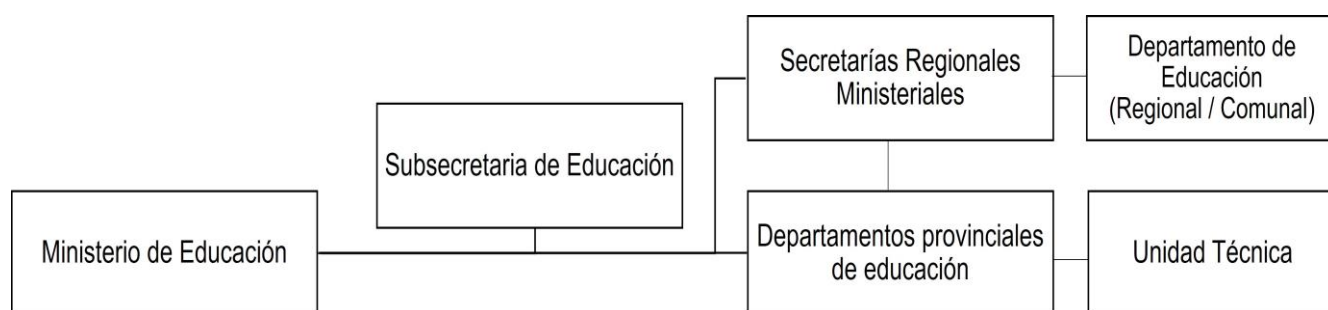


---

A continuación, el director me señala, mientras realiza un círculo alrededor a las letras en mayúscula LVMA, que este es un colegio que está pasando por un momento complejo y que, mi proyecto podría ser un aporte allí. Concretamos en palabras que mi estudio de campo se realizaría entonces en El Liceo, lugar que ha perdido un porcentaje importante de matrícula, pues sus indicadores de deserción y consumo de drogas en el estudiantado han aumentado, y su liderazgo directivo ha sido removido. En este escenario, el director de Educación cierra la reunión advirtiéndome que mi intervención -así como otras iniciativas que se concretaron en el establecimiento, como pude comprobarlo *in situ*- podría ser positiva para aportar en el desarrollo del establecimiento en el contexto difícil en el que se encontraba. Aunque a mí me pareció amplia la expectativa, estas aportaciones sí van de la mano con posibilitar en algunos de los jóvenes nuevas preguntas y nuevos sentidos de sí.

Es de interés mencionar que la orgánica comunal de los establecimientos educativos se encuentra subordinada como administración delegada, bajo la forma una organización a nivel. De lo anterior, y para efectos de esta tesis que se encuentra siendo presentada fuera de Chile, muestro una síntesis de los roles que anteceden al organigrama comunal (ver Figura 3):

**Figura 3.** Síntesis de la orgánica nacional de educación



Fuente: Elaboración propia en base al acceso por Ley de transparencia al organigrama, [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

---

#### 4.3.1. Llegada al Liceo

La ética en la investigación me parece algo fundamentalmente necesario de tener en cuenta. El respeto por los legítimos Otros con los que me vinculo y que se transforman en colaboradores de mi investigación me implica estar atenta a las subjetividades y las configuraciones de su propia realización en sus determinados roles. Por ello es que todos los colaboradores de esta investigación han firmado un documento de consentimiento informado (Anexo A). Autorizaciones que me facultan a registrar o documentar mediante notas de campo, como en soporte de audio y visual, nuestros diversos encuentros. Material que será agitado y desmenuzado con el único fin de sustentar las preguntas, derivas y hallazgos de esta investigación.

Como acordamos con José, el día 14 de marzo nos encontramos en la oficina de la directora de El Liceo. Lugar parecido a la mayoría de los establecimientos educativos que yo conocía. Un acceso principal, un “control” de entrada a cargo de un integrante del personal, una zona de recepción y varias oficinas de personas con diferentes cargos de responsabilidad y nombres en sus respectivas puertas. La oficina más grande, con una secretaria que la antecede, es la de la directora del establecimiento. Allí me encontré con ella y con José. Me pareció que la compañía de él era un soporte; me presentó a la directora y observé que de alguna forma su presencia aportaba a la valoración de mi proyecto, le daba algo así como “credibilidad” a mi figura, yo era una desconocida y él la autoridad máxima en educación de la comuna. José, sin duda, contaba con una validación en la institución y estaba habilitado para proponer la concreción de mi estudio de campo en el establecimiento. Esto reflejaba de alguna manera el modelo piramidal de las estructuras institucionales en educación, lo que sin duda constituye un impacto en el desarrollo de las relaciones profesionales entre las personas vinculadas a la institución. Es decir, la forma jerárquica de los roles definidos en educación, repercute o predispone la realización y la interrelación de las subjetividades de los individuos que actúan en dicha red. O como Rancière (2009) sugiere, José “puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los

---

que se ejerce dicha actividad” (Rancièrè, 2009, p. 2). De manera que la ocupación de José y su presencia en esta reunión con la directora del Liceo es lo que me permite, “ser visible o no, en un espacio común, y estar dotada de una palabra común, etc.” (Rancièrè, 2009, p. 2), atendible y oíble. Observo entonces un sentido político en la presencia del director de Educación, porque oficializa una gestión y le ofrece un sostén, (...) “la política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir” (Rancièrè, 2009, p. 2).

El Liceo es una institución educativa pública mixta que no aplica selección a sus estudiantes para su incorporación -existen colegios en Chile no mixtos y algunos que utilizan la selección por criterios académicos y de aptitudes para la matrícula de sus estudiantes-. La institución contaba con un índice<sup>33</sup> de vulnerabilidad<sup>34</sup> (IVE) del 65% en la enseñanza media y un 72% en enseñanza básica. Revisé esta información previa mi llegada a la reunión, y luego cotejé dichos datos a medida que la conversación avanzaba. La matrícula total de estudiantes es de 542 jóvenes, distribuidos entre educación básica (141 niños) y en educación media (401 jóvenes). De este universo, 210 estudiantes son prioritarios. Incluyo estos números, porque no son cifras vacías, son los principios que dan marco al proyecto pedagógico (al menos en teoría debería ser así) de un establecimiento educacional en Chile. Es decir, estos índices contribuyen a la planeación de las características de proyecto del establecimiento, me refiero al programa de formación, al de apoyo al aprendizaje, al de educación especial, convivencia escolar, etc.

La directora del Liceo respondió a la reunión como anfitriona, buscando comprender

---

<sup>33</sup> Indicadores publicados por el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del Ministerio de Educación de Chile.

<sup>34</sup> La población identificada como vulnerable, según la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, queda clasificada en tres prioridades, siendo la 1<sup>ra</sup> prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos, la 2<sup>da</sup> prioridad un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que además presenta riesgos socio-educativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional, finalmente, la 3<sup>ra</sup> prioridad reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad.

---

mi planteamiento. Solicité a uno de los profesores de Historia (el encargado del Departamento de Historia del Liceo) que se hiciera parte de la reunión para que pudiera socializar con su equipo la información allí concretada. Expliqué con más detalle la propuesta de mi estudio de campo, en el que proyectaba la observación participante en aula de la clase de Historia (tercero medio) y un taller de prácticas creativas ofrecido para los jóvenes de los respectivos cursos. El Liceo tiene tres terceros medios y dos profesores de Historia para ellos, una profesora con el tercero A y un profesor con el tercero B y C, me comentó el encargado del Departamento que ya se había incorporado a la reunión. La profesora, se sumó al encuentro en los últimos minutos, el director de Educación ya se había retirado a sus responsabilidades en el Municipio. La incorporación de la profesora de Historia fue oportuna, pude conocerla y llevarme algunas primeras impresiones. Pude reconocer su relativa distancia a la inclusión de otra persona en su aula, pero al mismo tiempo, pude observar algunos elementos comunes conmigo en la manera de ver la pedagogía. Me refiero, por ejemplo, a una mirada crítica sobre una enseñanza poco problematizadora en el aula. Pero, sobre todo, pudimos concretar una reunión de coordinación en la que podría conocer también al otro profesor de los cursos con los que trabajé.

Si tuviera que hacer una síntesis de lo que me afectó de este encuentro, es justamente aquello que tiene que ver con la manifestación de las cuotas de poder. De alguna manera me pareció que la directora intentaba reconducir el sentido de mi trabajo a otros cursos del Liceo, buscando transformar cuestiones de carácter esencial en mi proyecto, por ejemplo al decir, “Catalina, ¿y si trabajas con estudiantes más jóvenes y les haces talleres de reforzamiento de Historia?” (Notas del Diario de Campo, 14 marzo de 2018) o cuando se refería a mi participación en aula planteaba, “sería interesante que fueras también la profesora del aula, que apoyaras directamente a los profes de la asignatura” (Notas del Diario de Campo, 14 marzo de 2018). Con esto, no me pareció anticipado proyectar que la directora no veía la necesidad de mi estudio de campo tal cual lo presenté, y que buscaba la

---

fisura para adaptar el proyecto a las necesidades que ella observaba en el establecimiento. Al apuntar en mi diario de campo estas cuestiones, reflexioné sobre el sentido de “aporte” o “retribución” que está implícito en las palabras de la directora. Bajo el modelo administrativo de esta dirección, me pareció que se normalizaba o se validaba una intervención funcional al sistema. Una intervención que colabore con la gestión educativa en un sentido estandarizado, es decir, con conductas observables y, por tanto, resultados observables de mi parte y de los estudiantes. Reconocí una inteligibilidad en el debate, y le comenté a la directora que mi proyecto proponía un modo de relación que no necesariamente me posicionaba como la profesora (o sí, según la correlación que se diera junto a los estudiantes) y que, por tanto, plantearme como profesora de Historia me implicaba pensar otra tesis. O dicho en palabras de Rancière (2009) me proponía “un modo de articulación entre maneras de hacer, las formas de visibilidad de esas maneras de hacer y los modos de pensabilidad de sus relaciones” (p. 1). Ahora bien, las palabras de la directora sí me hicieron sentido en un aspecto central ¿cómo conectar mis planteamientos a las necesidades que pueden subsistir en el proceso de reconocimiento de las personas de la institución?, al margen de lo que la directora pueda proyectar en función de “resultados o logros de aprendizaje” de los jóvenes, es una pregunta que se proyectó en la concreción de mi estudio de campo.

Otra cuestión que me hizo pensar este encuentro en dirección fue la forma en que la profesora de Historia se hizo parte del momento, quien de entrada comentó tener poco tiempo y que, no le gustaba ausentarse de las clases. Creo que de algún modo la forma comunicativa de la profesora tuvo relación con enterarse que yo estaría en el aula mientras ella daba las clases. Y creo que esto me generó una especial afección pues me proyecté en su lugar. Yo era una extraña que se encuentra haciendo una investigación, pero que también es profesora de aula y que, en esta oportunidad no cumplirá dicho rol. En Chile, salvo aquellas personas que van a evaluar la labor de los profesores, la pedagogía se ejerce “a puerta cerrada”. Por lo que un tercer integrante en el aula, comúnmente se relaciona con un forastero que

---

evalúa. Esta situación rondó la forma de proyectar mi entrada al aula. De alguna manera me ofreció una pista para pensar maneras participativas de acceder a este espacio, para que se despejarán dudas en torno a que mi presencia no era evaluativa.

#### **4.4. LA EDITORIAL Y SU MARCO REFERENCIAL**

El libro de tercero medio que observé y con el que interactué (interactuamos) pertenece a la editorial SM, pues fue esta empresa la que obtuvo la licitación ofrecida por el MINEDUC (ver Anexo C), para la creación del libro de historia y geografía para dicho nivel del sistema escolar y para el mencionado sector de aprendizaje.

La editorial SM (en adelante editorial) es el patrimonio fundamental de la Fundación SM y “nace en 1937 a partir de la iniciativa de un grupo de profesores marianistas” como declara en su página web<sup>35</sup>. A fines de los años 80’ comienza su expansión por Iberoamérica -México, Argentina, Brasil, etc.-, y es en Chile donde se funda la primera sede. Su oficina en la capital chilena queda en Providencia un barrio del sector oriente de la capital, en una calle que conecta con la arteria principal de la misma. Este barrio es residencial y de servicios, y tiene una condición socioeconómica media-alta.

El MINEDUC distribuye a los establecimientos educativos públicos o de financiamiento compartido del país, aquellos libros producidos por las editoriales que se han adjudicado la licitación pública (ver Anexo C). Estos libros de texto se configuran como apoyo a la enseñanza de diferentes asignaturas. Con mayor precisión, en su página web<sup>36</sup> el Ministerio señala que “la política pública del Estado chileno en materia de textos escolares establece la entrega gratuita de libros de

---

<sup>35</sup> <https://www.grupo-sm.com/cl/>

<sup>36</sup> <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/textos-escolares-sige-4>

---

texto para los sectores prioritarios del currículum, a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados del país.” Refiriéndose a estudiantes prioritarios a aquellos niños y jóvenes que se encuentran matriculados en dichos establecimientos. De manera que cada año llegan a los centros educacionales diferentes libros para cada nivel de la escolaridad<sup>37</sup>, así como para diferentes sectores de aprendizaje (libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.).

La llegada de los Libros de Texto a los establecimientos educacionales públicos y subvencionados, implica un largo proceso de al menos cinco etapas; adquisición por licitación para la construcción del libro -aquí entra en juego la empresa editorial; la evaluación del material construido; el acta de compromiso y elegibilidad de los textos; la adjudicación y el seguimiento. El MINEDUC realiza una licitación pública (Anexo C) para adjudicar los recursos económicos públicos a una empresa editorial y lo hace a través del portal web Mercado Público-Chile Compra<sup>38</sup>. Plataforma electrónica donde organismos públicos realizan sus compras a empresas. La implementación de esta plataforma, y que los organismos públicos compren a través de ella, tiene por objetivo transparentar un proceso que implica el movimiento de significativos recursos públicos. Luego de la licitación, comienza el proceso de evaluación, buscando que los textos adjudicados cumplan con la calidad y los requisitos técnico-pedagógicos definidos por el MINEDUC. Este proceso es llevado a cabo de manera externa por instituciones, que, según el MINEDUC, son de reconocida competencia en el campo educativo. El acta de compromiso y elegibilidad de textos, es el documento a través del cual los establecimientos educacionales se comprometen a recibir y luego entregar a sus estudiantes y profesores, los textos escolares. Para ir finalizando el proceso, con la adjudicación de las editoriales el MINEDUC indica a las empresas la cantidad de textos que se

---

<sup>37</sup> Son 12 niveles, ocho de la Enseñanza Básica (niños entre 6 y 13 años) y cuatro de la Enseñanza Media (jóvenes entre 14 y 18 años).

<sup>38</sup> <https://www.mercadopublico.cl/Home>

---

les comprará. Por último, según lo declara el MINEDUC en sus portales electrónicos de transparencia, existe un proceso de seguimiento donde instituciones especializadas en investigación en el área de la educación, realizan estudios de distintas índoles en vista de retroalimentar la construcción de los libros e indagar sobre posibles nuevas líneas de acción.

La cadena de gestión asociada a la producción, distribución y entrega de los libros de Texto, están enunciadas en la página web del MINEDUC, con la invitación de poder indagar sobre cada uno de los momentos si se sigue el hipervínculo sugerido en cada punto. Me refiero a que potencialmente cualquier ciudadano podría saber, por ejemplo, cuáles son las instituciones de investigación especializadas en educación que hacen seguimiento de los libros de Texto producidos, o conocer también cuáles son aquellas instituciones externas que evalúan la calidad y los requisitos técnico-pedagógicos para la construcción de los libros de Texto. Sin embargo, cada enlace ofrecido está roto. Desde que comencé a indagar sobre los textos escolares (2016) busqué acceder a la continuidad de estas plataformas, pero no ha sido posible debido a que el enlace no llega a ningún sitio web.

Las editoriales que se adjudican la construcción de un libro financiado por el MINEDUC pueden ir variando según cada sector de aprendizaje, así como por cada nivel de estudios y cada vez que se abra una nueva solicitud de licitación. Sin embargo, año tras año hay editoriales específicas que se llevan la producción del numeroso material escolar. Las editoriales que en 2018 se adjudicaron la licitación son Zig-Zag, SM, Richmond, Santillana, Cal y Canto, Bella Terra Música, Artequin, Crecer Pensando, Instituto Geográfico Militar, Paidotribo y McGraw-Hill. Siendo las editoriales SM y Santillana, las que consiguen el mayor número de adjudicaciones, y prácticamente están presentes en todos los niveles de la educación escolar (Básica y Media). En este caso, el libro de Texto desde el cual comencé mi indagación -Historia Ciencias Sociales y Geografía- fue licitado por la editorial SM. No es de sorprender que sean sobre todo dos editoriales las que se asignan la producción de libros, pues son estas editoriales (o empresas) las que pueden



---

responder a uno de los requisitos para la licitación, el que solicita al ofertante que presente una maqueta completa del libro de Texto que se desea adjudicar. Son aquellas empresas más grandes la que cuentan con los recursos para producir un libro de Texto antes de contar con los recursos de financiación, quedando las editoriales más pequeñas en desventaja ante el requisito. Entre otros componentes que, sin duda, uno podría elucubrar en torno a la insistente adjudicación de los recursos a las grandes editoriales presentes en Chile:

*Mientras escribo esta síntesis del proceso de licitación y adjudicación de un libro de Texto, se desarrolla una investigación en Chile a propósito de este material escolar. Sucede que la Fiscalía Nacional Económica (FNE) el día 30 de octubre de 2018 anunció un nuevo estudio que llevará a cabo sobre el uso de recursos públicos. La FNE detectó ciertas tensiones en el proceso de licitación de Textos Escolares, así como en las ventas de las casas editoriales en un sentido comparativo entre el mundo privado y el sector público. En palabras del fiscal nacional Mario Ybar, “decidimos estudiar el mercado de los textos escolares porque vimos que tanto el Estado como las familias destinan un elevado monto de su presupuesto a este ítem de la lista escolar y observamos altos niveles de concentración entre los proveedores. Junto con esto, también vemos oportunidades de mejoras en las licitaciones que realiza el Estado”<sup>39</sup> (30 de octubre, FNE). Por una parte, la FNE observó que hay una concentración de las editoriales que se adjudican las licitaciones. A la vez que observan que un libro de Texto del sector privado, es vendido a un monto 42 veces superior que al Estado.*

*Es interesante pensar que al momento que escribo esto, se abre una investigación en Chile referida a los libros de Texto, que, si bien me*

---

<sup>39</sup><http://www.fne.gob.cl/fiscalia-nacional-economica-inicia-estudio-de-mercado-sobre-textos-escolares/>.

---

*parece que su preocupación central es desde el principio de lo económico, abre una fisura para el interés de la ciudadanía hacia este tema. Material educativo que por una parte es producido con dineros públicos, y que, por otra parte (aunque no en segundo caso de importancia, al menos desde mi punto de vista) es un documento distribuido a nivel nacional y afecta a las formas de producir conocimiento en establecimientos educacionales del país. Observo también interesante que se esté dando este estudio, pues un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior (Deleuze y Guattari, 2004). Un libro es también una pequeña máquina, por lo tanto, qué relaciones entre esta máquina y el afuera existen o qué máquina abstracta las genera (Deleuze y Guattari, 2004) son algunas de las preguntas que podría vincular con esta indagación. A medida que cursen los meses y la escritura de esta tesis avance, seguramente existirán nuevos antecedentes al respecto de este estudio, que según la FNE pretende ser publicado durante abril del próximo año (2019), con una versión preliminar que estará disponible entre febrero y marzo del 2019 (Notas del Diario de Campo, noviembre 2018).*

Sin duda la labor de una editorial implica la gestión de importantes recursos que de alguna manera reflejen ciertas tendencias narrativas de una sociedad. De alguna forma también, asiste a la fabricación de relatos de la misma. Sin embargo, este eje que resulta humanista en su sentido social, lo puedo ver ampliamente tendencioso por el carácter empresarial de las grandes cadenas editoriales como la editorial SM. Este status de empresa, implica sin duda, ajustarse a intereses hegemónicos que permitan su subsistencia económica y a su reconocimiento e impacto cuantitativo.

#### 4.4.1. Primeras conversaciones y negociaciones con la editorial

Desde Barcelona busqué adelantar gestiones a mi llegada a Chile, y establecer contacto con la editorial del libro de Texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

---

de tercero Medio. Envié correos a la dirección indicada en el sitio web de la empresa<sup>40</sup>, pero fue infructuoso. Siguiendo los nombres individualizados en las referencias de autoría del libro, busqué las direcciones de los correos electrónicos navegando por la web y mandé nuevamente un e-mail, pero tampoco establecí contacto. Ya en Chile comencé a escribir a profesores con lo que yo intuía podría acercarme al mundo de las editoriales y particularmente de la editorial en cuestión, empresa encargada del libro de Tercer Año Medio. A través de esta vía, la comunicación tuvo frutos.

La teoría de los seis grados propuesta cerca de los años 30' y que es desarrollada en un sentido más contemporáneo de comunicación y conectividad por Watts (2006) que comenta que dos personas están conectadas por una cadena de conocidos que no excede a las cinco personas entre sí, resultaba argumento quizás anecdótico para comentar que un lugar es pequeño, y decir que potencialmente nos podemos encontrar a través de redes humanas. Sin embargo, esta última idea es la que se activó para que pudiera conseguir el contacto del que fue el Editor general del libro de Texto de Historia. Una colega, profesora de Historia, me brindó el contacto de una mujer que trabajaba en la editorial, ella fue sujeto clave para acercarme a esta primera red de relaciones, pues actuó como puente para conseguir el correo directo del que fue el editor general del libro de texto.

Conseguí escribir el 24 de abril (2018) al editor general. Me entero que él ya no trabaja directamente con la editorial pues se encuentra realizando estudios doctorales en Europa. Desde la primera comunicación por correo electrónico, el editor muestra total disposición a la hora de explicarle mi tema de interés y el estudio de campo que comenzaba a realizar en Chile; “No tengo ningún problema con ayudarte o aportar en lo que pueda para tu investigación acerca del libro de texto de tercero medio o de otros que también haya hecho” (Editor general, 24 abril 2018).

---

<sup>40</sup> <https://www.grupo-sm.com/cl/content/contacto>.

---

El editor general es Licenciado en Historia, y profesor de Enseñanza Media, actualmente se encuentra haciendo un doctorado en Educación. No tiene formación relativa al uso de las imágenes en la Historia, ni en relación a la fotografía o a la cultura visual. Lo menciono porque es desde esta perspectiva que me planteo en mi investigación, y, por tanto, es lugar desde el cual proyecté mis preguntas al Editor. Por supuesto, siempre transparentando este posicionamiento con él. Programamos entonces una vídeo llamada para el día 4 de mayo (2018).

La edición del libro de texto está a cargo de un equipo editorial, hay un editor general y un ayudante de edición. A través de la conversación con el editor general, conseguí el contacto del que fue su ayudante y de un nuevo nombre que no estaba desglosado en la lista de autoría del libro. Me refiero a un profesional que fue segundo ayudante de la edición del libro. Justamente este segundo ayudante de edición fue a quien, en palabras del editor general, se le delegó mayoritariamente la gestión de las imágenes empleadas en el libro. Tuve la oportunidad de entrevistarme con estos tres profesionales; con el editor general a través de una vídeo llamada; con el ayudante de edición de manera presencial; así también con el segundo ayudante, encuentro que tuvo el valor agregado de desarrollarse en la misma editorial.

Los tres profesionales son Licenciados en Historia y han estudiado como segunda carrera Pedagogía. Ninguno de ellos se dedica actualmente a la docencia en liceos o escuelas y su paso por estos espacios fue breve. Estos elementos me han hecho pensar sobre la relación o cercanía de estos profesionales a las imágenes, pero también a la pedagogía. Con esto no quiero decir que para trabajar con imágenes se tenga que ser artista. O que para ser pedagogo hay que estar únicamente en el Liceo. Pero sí su relación con las imágenes o con la pedagogía, me propone el cuestionamiento de trabajar con imágenes o con la pedagogía, es decir, qué significa el “trabajar con”. Me parece que el trabajador al tiempo que produce, se produce. Y esto me invita a cuestionarme como investigadora algunas cosas, ¿ellos se producen como editores también en relación con las imágenes? ¿O en relación

---

a la Pedagogía? El trabajo es un reparto, pero a la vez, un saber hacer, ¿hacen con imágenes los editores? El trabajo es un cúmulo de fuerzas puestas en acción, y esa fuerza busqué revelar en las preguntas que abordé de una y otra forma, en las entrevistas con los editores. Cuestionamientos y conversaciones que serán atravesados en el análisis de esta investigación.

Al pasar por el portal de la editorial, me presento y espero que me reciba uno de los integrantes del equipo editorial. Entramos a una oficina de reuniones para desarrollar la conversación, la que se conecta con la sala principal de edición y redacción, un ventanal de vidrio separa los dos espacios. La amplia ventana me permite ver con claridad la sala de edición, eran algo así como 48 computadores dispuestos al trabajo en ese lugar. Un numeroso grupo de ayudantes de edición hacían su labor en los escritorios. Me pareció interesante observar el número de funcionarios de la editorial, pues me hizo pensar que evidentemente el tiraje de la editorial requería de un grupo humano amplio para concretar su labor. La empresa tiene una producción importante de libros de texto para niños y jóvenes, pensé.

#### **PARA SEGUIR PENSANDO...**

En la escritura de este capítulo he podido transitar por la lectura de mi propia subjetividad que se (de)construye en sus diferentes contextos; en Barcelona como estudiante del doctorado; en Chile lugar de origen y donde concreté mi estudio de campo; y en los contextos en los que me acerqué a mis colaboradores. Cada una de estas instancias implicó (implica) una reacomodación de mis posibilidades, o un acto reinventivo de mi cualidad de investigadora. Este desafío supuso entre otras cosas reconocer las necesidades comunicativas de mis colaboradores, para conseguir instancias reales de negociación. A la vez que maneras de “hacer” que permitieran una observación de mi problema investigativo en consonancia con los problemas que me plantearon los colaboradores. Aquellos modos de hacer y la interacción directa con los Otros en la investigación, las desplegué en el capítulo 3, respecto de la metodología. Modos que sin duda desbordan mis preconcepciones,

---

e incluso, agregan nuevos pliegues de complejidad a lo que alguna vez tramé como metodología de investigación.

**LAS IMÁGENES SON INFINITAS,  
¿DESDE DÓNDE DIALOGO CON  
ELLAS?**

---

## 5. LAS IMÁGENES SON INFINITAS, ¿DESDE DÓNDE DIALOGO CON ELLAS?

Las imágenes ofrecen posibilidades para comprender, analizar y explorar, diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos (Rigo, 2014). “(...) el énfasis en la imagen como lugar del pensamiento y como cristalización de la historia de la cultura, se dirime en las últimas dos décadas en aquello que en el estudio filosófico y de la cultura ha dado en llamarse «giro icónico» o «giro pictorial» (en el ámbito germano y en el anglosajón respectivamente)” (García, 2011, p. 11). El giro hacia las imágenes enfatiza el valor y la autonomía de las lógicas icónicas, atendiendo a que la imagen es también un lugar propio de pensamiento (García, 2011).

Abordar las imágenes no como una ilustración, sino como epistemología fue el “terreno” fértil desde el que me adentré a sus propios trayectos (en plural, atendiendo a su multiplicidad). En este sentido, mi indagación implica considerar el sentido de visualidad de las imágenes, por lo tanto, acercarme a la complejidad que trae percibir algo; cuyo tiempo y espacio son construcciones cotidianas que no están ahí como estructuras innatas, ni se dan de una vez y para siempre. Es la experiencia que las configura y reconfigura continuamente como realidad (Ávila y Acosta, 2016).

Cuando me refiero a la complejidad de percibir ‘algo’, me refiero a aquello que puede o no, ser un objeto identificable (Merleau-Ponty, 1993). Y en este “acercamiento” a ese ‘algo’, cabe mencionar algunos legados respecto a los sentidos de percepción. Por ejemplo, desde la fenomenología, que valora lo que aparece en la conciencia a partir de lo dado por el contexto (Lyotard, 1989), las relaciones humanas y no humanas, donde el percibir ‘-o en esta investigación interferirse por las imágenes- implica en sí complejidades. Pues se trata de indagar en lo que nos es dado, “en la “cosa misma” en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser *del cual* es fenómeno, como sobre la relación que lo une al yo *para quien* es un fenómeno” (Lyotard, 1989, p. 11). En



---

este sentido fenomenológico, la complejidad de la percepción radica también en que la “pretendida evidencia del sentir no se funda en un testimonio de la consciencia, sino en el prejuicio del mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 26-27). Es desde este lugar instalado que solemos creer saber con bastante claridad, que es ver, oír, sentir, “porque desde hace mucho tiempo la percepción nos da objetos coloreados o sonoros, y al querer analizarla transportamos estos objetos a la consciencia. (...) suponemos en nuestra consciencia de las cosas lo que sabemos está en las cosas” (Merleau-Ponty, 1993, p. 26-27). Por ello la/s complejidad/es en relación a las imágenes, pues en esta tesis hemos requerido junto a los colaboradores reconocer tácitamente los prejuicios del mundo, y en algunos casos -fundamentalmente con los jóvenes estudiantes que colaboraron- descentrarnos de lo dado para conseguir agitaciones cognitivas, discursivas o materiales, a partir de dichas imágenes.

La manera de percibir el contexto en el que nos movemos, incluido los prejuicios o preconceptos, es seguramente el <a partir> donde, por cierto, también están las imágenes. Desde la sociología, si pensamos en el <a partir> desde el que nos podemos relacionar con las imágenes, lo podemos vincular a la idea de *habitus* (Bourdieu, 1991). El uso del concepto de *habitus* y el énfasis en su carácter disposicional busca explicar y comprender la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes. Este sistema de disposiciones constituye una estructura que integra todas las experiencias pasadas (Bourdieu, 1991), por lo que también podemos relacionarlo con la conciencia como aquello que se nos da a partir de lo ofrecido por el contexto (Merleau-Ponty, 1993), lo que funciona en diferentes momentos como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones (Bourdieu, 1991). De este modo, hablar de *habitus* implica tener en cuenta la historicidad de los agentes, pero a su vez, según Bourdieu el *habitus* preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura. Proponiendo que si bien, el *habitus* no es determinista del todo, existe una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, su impulso, afirmando su autonomía en relación a la situación, pero no necesariamente a la trayectoria. Ahora bien, en

---

el caso de esta investigación, este sistema de disposiciones a ser y a hacer, es una potencialidad y, por lo tanto, un deseo de ser que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización, y nos puede interferir.

Ocupar una determinada posición en el espacio social es lo que habilita la conformación de determinadas disposiciones e inhabilita otras. Aquí, la importancia de darse a las imágenes en su sentido epistemológico, cuestiona la visibilidad para comprender que la visualidad es la que permite relaciones más complejas, pues la primera está ligada a la validez de una forma de conocimiento y una forma de percibir la realidad (Ávila y Acosta, 2016), “Tales condiciones permiten entender el compromiso que la epistemología adquiere con la constitución del conocimiento, más allá de la configuración del vínculo sujeto-objeto, en el sentido de la percepción del mundo” (p. 170). Así, en el caso de mi investigación, es a partir de las decisiones editoriales sobre las imágenes en el texto escolar, así como de las experiencias de las personas colaboradoras de esta investigación, y a partir de las construcciones que gestionamos para “agitar” las imágenes y sus propios desplazamientos - imágenes cargadas de significados y sentidos-, las trayectorias que permitieron y permiten valorar el sentido epistemológico de las imágenes, y de las relaciones entre ellas y con nosotros. Proceso en el que siempre cabe insistir que, “la percepción del mundo ya no alude aquí a la pregunta sobre la veracidad del conocimiento [en este caso, a partir de las imágenes], sino al proceso de su construcción” (Ávila y Acosta, 2016, p. 170).

Mis preocupaciones investigativas, las emergencias devenidas de ellas, así como las afectaciones teóricas recién desplegadas, son anteceditas por recorridos que han abordado los sentidos de la(s) imagen(es). Por ello, en este capítulo daré también una mirada panorámica a los aportes previos relativos a las imágenes en la enseñanza, así como transitaré en el/los sentidos(s) de imagen(es) desde los que proyecto mi investigación. Exponiendo las derivas que me han afectado con mayor intensidad alrededor a dichas interpelaciones.

---

## 5.1. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LAS IMÁGENES QUE TAMBIÉN HAN AFECTADO MI PROCESO DE INDAGACIÓN

Las imágenes son incitaciones de gran intensidad para el ser humano. Esta fuerza e intensidad ha sido reconocida desde diferentes veredas, como instrumentos de persuasión o como dispositivo de poder desde mucho antes de la invención de los medios mecánicos de producción y reproducción audiovisual. Si lo pensamos como dispositivo de poder, es inevitable asociar la teoría desde la que proyecta su argumento Foucault (1977a; 1983b), lugar en el que, si bien no pretendo centrarme, soy consciente de lo importante de su mirada. Posicionamiento que sin duda nos incita a pensar en cómo las imágenes en sus influencias, interfieren en nuestras relaciones, o implican sentidos o fuerzas que pueden afectarnos como entidades subordinándonos a un fin, o al menos generando una tendencia hacia él. Aquí entonces el dispositivo sería aquella estrategia de relaciones de fuerzas que son sustentadas por tipos de saber, que a su vez las mantienen. Así, y tomando ahora a Agamben (2011), el dispositivo es un conjunto diverso que incluye, por tanto, diversas cuestiones más o menos complejas, como discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo, en sí mismo, sería la red que se tiende entre estos elementos, y que mayoritariamente tiene una función estratégica determinada y/o dirigida, que comúnmente es parte de una relación de poder resultante de los cruces de relaciones de poder y de saber (Foucault, 1977, citado en Agamben, 2011):

“Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido

---

evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar” (Agamben, 2011, p. 257).

El debate sugerido por Foucault (1977a, 1983b), desmenuzado por Agamben (2011), que se complementan con toda claridad, me resulta adecuado en relación a las imágenes. El motivo es que bajo este debate las imágenes se funcionan de diferentes maneras con el análisis de dispositivo, dado que interceptan las relaciones humanas y no humanas entre los colaboradores de mi investigación. Lo observo, por ejemplo, al recuperar una de las notas de campo:

*La profesora proyecta la fotografía que en un comienzo de la clase había mencionado. En la imagen se observa a un policía de FFAA<sup>41</sup> con un joven abatido en el suelo, a quién toma de un brazo. El policía dirige su rostro al lente esbozando una sonrisa. La imagen es una fotografía actual, en el contexto de una movilización estudiantil, a propósito de la permisión del lucro en la educación universitaria.*

*Profe dirigiéndose a un estudiante: “Describame lo que usted observa en la imagen”.*

*Estudiante Isi: “Veo a un policía orgulloso de lo que hace”. La estudiante no responde de manera amplia y recurre a interpretaciones más que a una descripción de la imagen (Notas del Diario de campo, 5 de abril de 2018).*

---

<sup>41</sup> FFAA: Abreviatura de fuerzas armadas de Chile.

---

Ahora bien, esta cuestión la abordaré como parte del análisis de los hallazgos provistos por esta tesis. Sin embargo, cabe mencionar al caso que, la interpretación<sup>42</sup> de la joven a partir de la imagen, está vinculada seguramente a una trayectoria configurada de sí respecto a la contención policial de las manifestaciones, por ejemplo.

Por su parte si hablamos de las imágenes como persuasión -que, aunque no es piedra teórica angular en esta investigación vale el esfuerzo pensar como aporte conceptual previo- me redirijo a Debord (1992). Como instrumento de persuasión, Debord (1992) plantea algunas cuestiones problemáticas, interesantes de considerar como indagación previa en relación a los sentidos de imagen. El autor nos plantea que la actitud que exige esta persuasión de la que hablo es pasiva pues implica la no replica de lo que se presenta, de lo que se nos aparece. Existe un monopolio de la apariencia (Debord, 1992), donde la persona que se relaciona con esta apariencia está alienada, y cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, “menos comprende su propia existencia y su propio deseo” (Debord, 1992, p. 16). Podemos incluso vincular esta idea del autor, con el ejemplo recién dado en torno a la imagen con la que se relaciona la estudiante Isi. Únicamente con la intención de establecer relaciones entre las imágenes y los colaboradores, relación que es una posibilidad de otros vínculos plausibles.

Las imágenes han sido situadas en las investigaciones en diferentes sentidos, como cuestiones o problemas “(...) que nos enmudece, nos supera, nos conmueve, y nos afecta” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 11). Ahora bien, en la arena de la educación (o incluso más allá de ella), las imágenes probablemente han sido secundadas por la palabra “por excelencia, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intentan hacer hablar a las imágenes” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 11). Sin embargo, cuando

---

<sup>42</sup> Esto es una interpretación que busca ejemplificar cómo es que las experiencias previas o las relaciones previas con las materialidades o entidades, se pueden traslucir cuando una imagen se nos presenta.

---

nos instalamos en una trayectoria pedagógica crítica, que comprende a las imágenes en un sentido epistemológico, las palabras conviven con las imágenes de manera dialogante, también ofreciendo imágenes, “imágenes a otras imágenes, imágenes otras que den cauce al trabajo intelectual y la reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 11). Y es este último sentido el que sí se transforma en piedra angular epistémica de mi trabajo de investigación.

En esta investigación, por tanto, los sentidos de imagen hacen un guiño a lo dicho por Mitchell (2005), quien la entiende como interacción entre visualidad, aparatos, instituciones, discursos, organismos, etc. Con la conciencia de que lo devenido de la mirada es igualmente complejo como los problemas que surgen a la hora de vincularse a las imágenes. Las imágenes, como un producto humano, dan cuenta de diferentes cosas (o no) en ciertos casos. Pueden, por ejemplo, dar cuenta de un momento histórico, o pueden ser un aparato que colabore en la interpelación del marco social, material, humano, en el que transitan. En esto, parece que la aproximación a las imágenes es también una amalgama procesual en la que se cruzan bagajes previos instalados en las personas que interaccionan con ella, la interpretación de los significados y el reconocimiento de diversas potencialidades con y desde ellas, así como los aspectos culturales que suscitan y las identificaciones (entre ellas grupales, nacionales, étnicas) que pueden provocar las mismas (Carretero y González, 2008).

Desde una perspectiva vinculada a la psicología cognitiva, algunas investigaciones con relación a las imágenes, las abordan como estudio comparativo para comprender su relación con las personas. Los autores Carretero y González (2008) realizaron un estudio comparativo entre sujetos de diferentes edades -adultos y jóvenes- y de diferentes lugares de origen, a quienes se les invitó a interpretar un

---

grabado de Theodor de Bry (s. XVII) sobre el denominado Descubrimiento<sup>43</sup> de América. Según los autores, las personas más jóvenes -sin importar su lugar de origen-, tenían dificultades para realizar una mirada contextualizada de la imagen como producto histórico y realizaban lecturas simples y literales de la misma. Aquí, el equipo de investigación como “conclusión” señaló que existen cambios cualitativos en los modos de acercarse a una imagen histórica en individuos de diferentes edades. Explicando que hay un tránsito de mayor literalidad de lectura de la imagen a uno de menor literalidad. Es decir, el grado de literalidad está vinculado al análisis de la imagen en función a la consideración de cuestiones como: el contexto de producción que incluye al autor, su procedencia, las connotaciones ideológicas, la época de realización, etcétera. Esta mirada a las imágenes aporta el sentido operativo y vinculante de la imagen como producto histórico, cuestión que la sitúa fundamentalmente como fuente, sin embargo, desatiende la vinculación que potencialmente pueden tener las imágenes a partir de lo visual más allá de lo visible. Por ejemplo, en relación con su materialidad, a su sentido epistémico, a la virtualidad desde la que se posicionan, a sus afecciones, etc. En dicha investigación los autores mencionados hablan de “leer las imágenes” para comprenderlas y analizarlas, a la manera de una cualidad incorporada por los individuos como producto de una alfabetización previa. Cuestión que para esta investigación es de atender desde un punto de vista crítico, resulta relevante, pues lo visualizo como alteridad que no es parte de mi posicionamiento investigativo. Hay que considerar que las imágenes, vistas desde mis trayectos, son una fuerza más completa que una fuente visual como demostración de un acontecimiento histórico –como pude

---

<sup>43</sup> Cabe mencionar mi mirada crítica sobre la idea colonial de “Descubrir América”. En este punto, un breve parafraseo del autor Espino (2013) que enmarca el sentido del horror en la invasión de América, la invasión a América no fue exactamente concretada por un ejército real, sino más bien bandas organizadas de voluntarios armados, financiadas por empresarios militares, aunque siempre actuasen en nombre de la Corona tras la firma de una capitulación. En esta empresa, la violencia extrema, la crueldad y el horror fue extendido y de práctica común en la invasión (no descubrimiento). Donde el autor además plantea que esta violencia fue directamente proporcional a la cantidad de personas que querían dominar en un determinado territorio, dada la expectativa de conseguir oro y diversas riquezas.

---

interpretar desde mi experiencia de campo<sup>44</sup>-, dado que “Uno de los grandes poderes de la imagen consiste en producir al mismo tiempo *síntoma* (una interrupción en el saber) y *conocimiento* (la interrupción en el caos)” (Didi-Huberman, 2012, p. 25, énfasis del autor).

Ahora bien, más cerca del construccionismo, lugar desde el que sitúo el que proyecto mi investigación, existen además miradas con relación a las imágenes como sentido de posibilidad más amplio y complejo en contextos escolares que desde un uso referencial, instrumentalización ilustrativa, como fuente o como demostración. Aguirre (2011) argumenta y propone críticamente que el arte (las imágenes) y la escuela, han planteado una relación que sugiere una autonomía del arte (y por tanto de las imágenes) que la desvincula de nosotros y de las cosas, lo que ha tenido efectos en la educación escolar. El autor señala como ejemplo que comúnmente en los espacios educativos se plantea que los cursos “van al museo”, o que “la escuela va al museo”. Instalando un discurso o una episteme escolar, fundada en que las imágenes o los modos visuales de (re)presentación están fuera de la vida, y, por tanto, fuera de la escuela. Lo que implica una proposición determinada de las artes, de las creaciones creativas, y las imágenes. Situando como estrategia educativa, una mirada del arte (y de su campo expandido en forma de imágenes) como una materia basada en el conocimiento de las obras y de sus artistas. De manera que (y alineándome a esta mirada epistemológica) es preciso considerar que, al fundir el arte y las imágenes con la vida, surgirán otras pedagogías del desvelamiento y de la comprensión, surtiendo desde este lugar, la posibilidad de comprender la cultura visual y los modos de representación de la sociedad. Así también, vislumbrar las diferentes formas de comunicación visual.

En este sentido, las fuentes visuales utilizadas comúnmente en la educación secundaria como espacio de conocimiento, serían aquellos aspectos que

---

<sup>44</sup> Capítulo 5: *El marco educativo, los acontecimientos de la ciudad, y el camino para llegar a las personas colaboradoras y sus contextos.*



---

vincularían la experiencia de quien ‘vive’ la imagen, así como quien fue señalado en ella. Por lo tanto, las imágenes no son tan sólo aquello que nos acercamos a ver a modo de recreación o doble de la vida. Si no que permiten un sentido transitivo. O como propone Aguirre (2011), las imágenes transitan, pues todos los elementos propios de ellas, lo cultural, lo político, lo psicológico, lo ético, lo estético, son dinámicos, confluyen y se articulan. Las imágenes se agitan y son agitadoras. Esta manera de relacionarse con las imágenes, sin duda implica recorrerlas, atravesarlas, más que definir las para cerrar sus propios márgenes: “¿Acaso nuestra dificultad para orientarnos no proviene de que una sola imagen es capaz, precisamente, de reunir todo eso y que deba ser entendida a veces como documento y otras tantas como un objeto onírico, como obra y objeto de tránsito, monumento y objeto de montaje, como un no saber y objeto científico?” (Didi-Huberman, 2012, p. 11).

Frente a lo anterior, es pertinente preguntarse cuestiones como las de esta investigación. Me refiero a pensar en cómo transitan las imágenes, o cómo transitan unas imágenes: las del siglo XX del libro de texto de historia de tercer medio en Chile. Cuestionamiento que ubico reconociendo que el lenguaje sobre el saber acerca de las imágenes está impregnado de metáforas visuales, de diferentes procesos históricos, y se construye conjuntamente desde la producción y transformación de discursos y representaciones. En estos diálogos e intercambios múltiples se ponen en juego cuestiones como la relación individuo-materia, persona-materialidad, y la posicionalidad relativa entre autor y espectador. Situación política en el sentido pedagógico del tratamiento de las imágenes en tanto espacio de mediación de lo que se ve. Así como política en tanto lugar de emergencia de nuevos sujetos que son de este modo, producidos por tal relación (Sánchez de Serdio, 2013). En este intercambio de intensidades y reciprocidades entre individuos-materialidad, y dicha posición relativa del autor y del espectador, es que también nacen los cuestionamientos que orientan los objetivos específicos de mi investigación ¿cuáles son las decisiones editoriales sobre las imágenes hasta su

---

llegada al libro de texto?; ¿cuáles son las emergencias del encuentro escolar de los jóvenes en el aula, con las imágenes del libro de texto?; ¿qué y cómo emergen nuevos repertorios de imágenes pensando con las fotografías del libro de texto junto a los jóvenes?; ¿qué resonancias existen entre los tránsitos de las imágenes y sus diferentes narrativas, con la experiencia de las personas colaboradoras?

Las imágenes en el libro de texto fueron el punto de partida en el recorrido de los pensamientos que dieron inicio y proceso a mi tesis. Pero, sobre todo, fueron el punto de partida que el propio trabajo de campo instaló como condición necesaria para pensar entre imágenes y no sobre imágenes. El énfasis en el “a partir”, si lo refiero a través de las lecturas compartidas por Deleuze y Guattari (2004), es aquello que permite la pregunta sobre qué hace un libro, o en este caso, qué hace el libro y sus imágenes:

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior. Puesto que un libro es una pequeña máquina: ¿qué relación, a su vez medible, mantiene esa máquina literaria con una máquina de guerra, una máquina de amor, una máquina revolucionaria, etc. y con una *máquina abstracta* que las genera? (p. 11, énfasis del autor).

El libro y sus imágenes entonces posibilitan relaciones, comprendiendo que “(...) lo decisivo no está en la progresión de conocimiento en conocimiento, sino en la fisura en el interior de cada uno de ellos. En la imperceptible marca de autenticidad que lo distingue [al libro] de cualquier mercancía fabricada en serie” (Didi-Huberman, 2012, p. 24). En este caso, las imágenes “exponen al sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia, ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva” (Fischman, 2006, citado en Dussel y

---

Gutiérrez, 2006, p. 238).

A partir de los diálogos con diferentes autores, si consideramos utilizar y pensar las fotografías o imágenes como/con fines escolares, puedo reconocer el sentido de la mirada de Fischman (2006), que nos interpela diciendo que pensar en:

(...) las fotos escolares en general como analizadores que contienen información, sentido, tensiones culturales, implican reconocer la presencia de lo ambiguo. La intrínseca ambigüedad de las imágenes, en tanto soporte material que supone información y a la vez mera representación icónica, hace que nuestra mirada se dirija a cualidades “aparentes” que las imágenes encarnan (p. 241).

Fischman (2006) de alguna manera cuestiona el “pacto” tácito de verosimilitud existente en los libros de texto con imágenes, dotados de un especial régimen de visualidad cuya cuestión central es su certeza, su fidelidad. La valoración crítica del autor plantea que las imágenes invocan cualidades aparentes validadas en un régimen de verosimilitud que les permite su persistencia en estos medios educativos. Cuestión que, a mi juicio, es el espacio abatible, o aquella fisura de la que hablaba Didi-Huberman (2012). De tal modo, esta “manera” de vincularse con las imágenes como apertura, más que como punto de convergencia de unos “saberes” consolidados, implica comprender las imágenes (como las “fotos escolares”) como un acontecimiento que vislumbra presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente, o simulación de lo que se desea ver, y potencialmente, como herramientas que “puede” desestabilizar conceptualmente los rituales humanos, como por ejemplo los “rituales” escolares (Fischman, 2006, citado en Dussel y Gutiérrez, 2006).

## **5.2. CONCEPTUALIZACIONES DE APERTURA: IMÁGENES DESDE LA CULTURA VISUAL, IMÁGENES ESCOLARES Y VISUALIDAD**

Considerando lo planteado por Fischman (2006), las imágenes, o particularmente

---

las fotografías, pueden registrar un acontecimiento que modela “nuestra propia subjetividad y lo vuelve a hacer cada vez que volvemos a ver los acontecimientos siendo protagonistas u observadores” (p. 238). Como señalé en el capítulo dedicado al estudio de caso<sup>45</sup>,

ver imágenes fotográficas implicó una doble metamorfosis: primero, la de la visión del observador, del otro, que sitúa sobre aquello que se cataloga, que se captura, que se enmarca, que se registra en imagen; luego la metamorfosis de aquel que se muestra a sí mismo, que es mostrado, que acepta, ese también atraviesa una metamorfosis mientras mira fijo a la cámara diciendo: YO (Fischman, 2006, p. 239).

Mirada que comparto en términos teóricos y reflexivos. Ahora bien, el trabajo de campo me llevó a comprender que no siempre existe esta interrelación entre los dos cuerpos, o interrelación dual: imagen(es) y persona(s), como una cuestión dada por definición. En su defecto, la experiencia de campo me permitió ver que es una relación en potencialidad, es decir, que esta intra-acción (Barad, 2007) es posible. En esto me incorporo a la idea de Cowie (1993), que comenta que el sentido nunca es absolutamente arbitrario en ningún texto o imagen. Más bien, el proceso de atribuir sentidos y significación a una imagen, que podría concebirse como infinito, es siempre y solamente una potencialidad que en la “teoría” podemos proyectar, pero, a razón de mi propia experiencia situada, en la práctica la imagen está sujeta y restringida en esta producción de sentido (Cowie, 1993). Por lo tanto, el carácter de <acontecimiento> de una imagen “necesita un sujeto que discursivamente la sitúe, que pueda responder a esa demanda. En nuestro caso, el acontecimiento de las imágenes, o las zonas grises (Hernández-Hernández, et al., 2015), corresponden a conjuntos de afectos y disposiciones singulares e impersonales generadas por fuerzas en parte desorganizadas (Hernández-Hernández, et al.,

---

<sup>45</sup> Capítulo 5: *El marco educativo, los acontecimientos de la ciudad, y el camino para llegar a las personas colaboradoras y sus contextos.*

---

2015), o como señala Atkinson (2012) el acontecimiento -relacionado a la pedagogía- implica “una ruptura de los modos establecidos de conocer” (Atkinson, 2012, p. 10). Es importante, en este caso, que el sujeto pueda posicionarse dentro de un marco discursivo que conecte la imagen con sus circunstancias y pueda así explicarla.” (Fischman, 2006, p. 243). Por eso el sentido de visualidad cobra especial lugar, pues se refiere a la mirada como un acto social, pues implica al cuerpo y la psique. Desde este enfoque “(...) la visualidad puede caracterizarse como activa, performativa y productiva, en contraste con el modelo moderno cartesiano de visualidad que se nos presenta como pasivo y mecánico” (Hernández, 2005, p. 19). Esto significa que la visualidad presenta un discurso y particulariza los hábitos culturales del arte de ver.

En este marco de apertura de mi investigación las imágenes son pensadas desde la cultura visual. Particularmente la(s) imagen(es) como metáfora de rizoma a la manera que lo desarrollan Deleuze y Guattari (2005), quienes anticipan el sentido de las imágenes como distribución de conectividad, si se quiere de multidisciplinariedad, que caracteriza a los estudios de cultura visual, y al propio campo de conocimientos al que hace referencia (Hernández, 2005). Clarke y Parsons (2013) también ofrecen una mirada interesante al sentido de rizoma, destacando el sentido orgánico de esta visión, que atiende a las conexiones, ramificaciones múltiples, laterales, circulares en vez de vínculos dicotómicos tradicionalmente contruidos para ordenar el pensamiento y la construcción de conocimiento. El sentido rizomático de pensar las imágenes implica movimientos en múltiples direcciones a la vez y una relación creativa entre estos trayectos, el pensamiento rizomático “se adentra en el *afecto*, creando momentos de lo que Deleuze y Guattari (2005) llaman *desterritorialización* que abrazan el caos y la creatividad como cosas que deben celebrarse y fomentarse en lugar de cerrarse, capturarse, expulsarse, desafectarse o reducirse (hacerse pequeño, disminuirse)” (Clarke y Parsons, 2013, p. 40, énfasis del autor). De manera que el papel de la cultura visual “no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de

---

poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2000, citado en Hernández, 2005, p. 11).

Las imágenes que también son parte de este eslabón al que nos referimos, operan fundamentalmente desde la base de conexiones, donde en el lugar de lo universal, existe no un hacedor ideal ni una audiencia homogénea, sino numerosos actores y comunidades (Hernández, 2005). Lo que nos invita a considerar la cultura visual como un campo interdisciplinar (Guasch, 2003; Mitchell, 1995, 2009) -si hacemos historia sobre el problema de los estudios visuales desde uno de los primeros teóricos que la aborda-, o mejor, es un campo intra-disciplinar, un lugar de convergencia, divergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinarias. Lo visual entonces es un lugar, un espacio en que se crean y se discuten significados, las imágenes y las experiencias visuales cotidianas están dentro de este marco (Guasch, 2003; Mirzoeff, 1999). “Los rizomas también funcionan bajo los principios de multiplicidad y ruptura, donde las conexiones pueden realizarse a otra cosa, incluso cuando la conexión se rompe, la estructura rizomática vuelve a renacer con un nuevo desarrollo” (Hernández, 2005, p. 11). Los rizomas no operan jerárquicamente a partir de un centro definido (Hernández, 2005).

El valor de abordar el sentido de las imágenes desde las implicancias de la cultura visual radica en que, al relacionar las imágenes con lo fractal, evitamos caer en pensamientos que la vinculen con una sola narrativa capaz de recoger un sistema complejo ya sea interno o referencial, pues tiene una extensión multivalente y poliforma en términos semánticos. A la vez, que este sentido fractal sugiere una interconexión, intra-acción e interfaz, posibilita un acercamiento más complejo a la materia, pues también significa que trabajar con imágenes es una visión en red que va mutando. Si acogemos el sentido de intra-acción propuesto por Barad (2007), es más bien la relación de afectación y constitución mutua entre dos entidades humanas o no humanas. Es decir, la ‘agencia’ (capacidad de afectar) no es una cuestión inherente a la entidad (humano o no humano) sino que se construye en la mutua relación. En este sentido las cosas no son entidades rígidas, sino que están

---

en relación de acontecimiento. Por eso la importancia de reconocer que el trabajar con imágenes supone posicionalidad y discursos previos y en potencialidad, mediadas por significaciones culturales (Hernández, 2005), la cultura visual (y en este caso, el trabajo con las imágenes también) “ha de aceptar su estatus cambiante y provisional, dada la constante formación –y reformulación– de los medios visuales contemporáneos y de sus usos y apropiaciones” (p. 13).

Las imágenes visuales a menudo operan en conjunción con otro tipo de representaciones (Mitchell, 2005, 2009). Es infrecuente encontrar una imagen que no esté acompañada por un texto, bien sea escrito u oral (Hernández, 2005), lo que implica entonces que los medios visuales están “atravesados” por otras cuestiones. Lo anterior, para comprender cómo operan las imágenes como visualidades, me lleva a considerar nuevamente a Deleuze (2010). Las imágenes provocan conexiones afectivas y uno de sus elementos es la subjetividad, elemento, por ejemplo, de la construcción de conocimiento, o mejor, conocimiento rizomático (Guerin, 2013). Es decir, las imágenes producen cuestiones en el que las mira, afectan su manera de percibir y aprehender el entorno y la materia. Las imágenes son una realidad, pero también una posibilidad de ser otra cosa. Existe, por lo tanto, una apertura hacia el futuro, para Deleuze (2010), quien se relaciona con las imágenes, la subjetividad es un componente ellas. La descripción visual puede tener tanta fuerza que termine creando lo real e incidiendo en el individuo. Se podría decir que hay una intersección entre las imágenes y nuestra percepción de ellas. Por lo tanto, las imágenes, no son necesariamente racionales, sino que están vinculadas con los afectos, como experiencias no conscientes de intensidad y son algo que precede a la voluntad (Deleuze, 2010). Desde esta perspectiva hay que tener en cuenta que una imagen puede tener efectos visuales, que estos efectos son cruciales en la producción y reproducción de visiones sobre el mundo y la materia y, por último, que estos efectos siempre interactúan con el marco mental, cultural contextual, de quien está viendo y con las visualidades que los espectadores llevan a la hora de mirar (Hernández, 2005). Abocarse a comprender las relaciones en

---

torno a la visualidad requiere considerar “(...) la complejidad que implica percibir algo; el tiempo y el espacio, desde esta visión, son construcciones cotidianas que ni están ya ahí, como estructuras innatas, ni se dan de una vez y para siempre: la experiencia las configura y reconfigura continuamente como realidad” (Ávila y Acosta, 2016, p. 170).

De ahí que el sentido de visualidad es fundamental en esta indagación, incluso tanto desde el empuje inicial propuesto por Foster (1988) respecto a esta noción, que instala la relación compleja entre el sujeto y el mundo, planteando que en esta relación se insertan la suma de discursos que conforman la visualidad. Es esta construcción cultural y de realidad que hace de la visualidad una cuestión diferente de la visión. Como también considerar las ideas de Mirzoeff (1999) que desarrolla el sentido que acojo de la cultura visual, cuando la expresa como las formas que vienen a estar en los puntos de intersección de la visibilidad con el poder social.

### **5.3. LAS FISURAS: CIRCULAR ENTRE IMÁGENES MÁS QUE PENSAR DESDE ELLAS**

En lo conversado con mi directora de tesis, una de las primeras intenciones al comienzo de este trabajo de investigación, consistía en “analizar” las imágenes del libro de texto. Con esto, acceder a ellas, al tiempo que observaba la potencial vinculación de los estudiantes y sus profesores a las imágenes. Sin embargo, desde el inicio del estudio de campo -en el encuentro con los colaboradores y con esa forma de realidad y sus características-, la idea del “análisis de imágenes” se desplazó. Esto supuso no sólo un desplazamiento de la investigación, sino también un desplazamiento de mi lugar de investigadora, que no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar la propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención (Masschelein, 2006).

El “análisis de imágenes”, comprendí que implicaba “descifrar” las imágenes como si éstas tuvieran sentido dado. Pero, resulta que la propia participación observante



---

(Guber, 2001) en el aula, así como las entrevistas con el profesorado, dieron cuenta de un contexto situacional de las imágenes que no requería precisamente el análisis de cada una de ellas. Si no, reconocer los “entre” imágenes, aquellas relaciones o momentos intersticiales, espacios entre dos tiempos o dos lugares, distancias o cercanías entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo:

La visión de Rancière enfatiza la posibilidad de la política y la atención a la disputa respecto a lo sensible en sí al afirmar que un orden solo existe para que se excluyan otros, lo que concuerda con la teoría de Barad. Hacer lugar para lo político no implica disfrutar de un estado de consenso, sino mostrarse abierto a una multiplicidad de cosas nuevas (Gammelgaard, 2014, p. 55).

En este sentido, las imágenes consiguen cosas, alteraciones, movimientos, referenciaciones, etc., en relación con otras cosas o humanos. Tomando lo que plantea Didi-Huberman (2012), “La imagen es algo muy distinto de un simple recorte realizado sobre los aspectos visibles del mundo” (p. 42). En este sentido, la imagen existe con la presencia de lo no humano, pues “los fenómenos emergen y se desarrollan en relación con una multiplicidad de sistemas y fuerzas interactivas que hacen insostenibles las distinciones ontológicas entre lo orgánico y lo inorgánico, lo animado y lo inanimado, lo humano y lo animal, lo individual y lo ambiental” (Hernández-Hernández, 2017, p. 3) la imagen es así en relación, en choque y en movimiento, “Es una huella, un surco, una estela visual del tiempo, lo que ella deseó tocar, pero también tiempos suplementarios –fatalmente anacrónicos y heterogéneos entre sí- que no puede, en calidad de arte de la memoria, dejar de aglutinar” (Didi-Huberman, 2012, p. 42). Es por esto que el autor relaciona la imagen con la metáfora de la flama, que arde, que ardió; de la “ceniza mezclada, hasta cierto punto caliente, que proviene de múltiples hogueras.” (p. 42). La experiencia real del tiempo o el acontecimiento, en definitiva “el movimiento”, es recuperada en la imagen, que se abre a esta dimensión viva de la experiencia. Lo que además sugiere que, la imagen, o las imágenes, implican tiempos heterogéneos, diversos,

---

no sólo los de producción. Entendiendo que, el lugar de confluencia de esta multiplicidad, lo encontramos en el acontecimiento que, en este caso, relaciona a los colaboradores y a las imágenes.

Una cuestión fundamental que me aportó trabajar con imágenes fue el giro reflexivo en torno a ellas comprendiéndolas como epistemología. Entender las imágenes como conocimiento, implicó en mi investigación trabajar con imágenes, pues ellas no son simplemente lo visible, sino el dispositivo en que lo visible es captado, que no se adapta a una sola historia, sino que posibilita la aparición de otras perspectivas de la misma cosa. Las imágenes, como transitan a partir de este sentido de paisaje accidentado, tienen capacidad de volver a poner la potencia del intervalo, de la circulación y de la transformación. Intervalo en donde las diversas apariencias son lugares de acción donde pueden darse nuevos repartos. Es por lo que en mi investigación hablamos de tránsitos de las imágenes del siglo XX, y, por lo tanto, de un <circular entre imágenes>, o de un <entre imágenes>, o incluso de un <a partir> de las imágenes.

En parafraseo con las presentaciones del filósofo y pensador Jacques Rancière, reconoceremos que cuando hablamos de imágenes no se trata nunca de un concepto unificado de imagen. En su defecto, hablaré/mos de ensambles, de acoplamientos de distintos trazos que forman una trama. O como me ayudó a traslucir en su tesis doctoral Andrea Soto Calderón (2016), a Rancière le interesa poner radicalmente en tensión la relación entre la idea de la imagen y la idea de dar visibilidad. Esto también busca plantear que circular entre imágenes y trabajar con ellas implica que el centro de la reflexión en torno a ellas radica en su capacidad de acción y, por supuesto, sus articulaciones. Soto (2016) enfatiza que no se trata de exigir un “poder totalizante” de las imágenes que pueda aglutinar toda una estructura de explicación al sentido de cualquiera de ellas, pero tampoco situar a las imágenes en un lugar sustractivo, que sólo radique en la neta contingencia o como el autor señala, “la imagen no es ni una reproducción ni una simple sustitución, la imagen es un trabajo, una puesta en relación y un proceso de articulación,

---

independientemente del contenido representativo expuesto y del medio artístico utilizado” (Rancière, 2011, citado en Soto, 2016, p. 183).

Para esclarecer el sentido de <entre> imágenes, reconozco que, en este espacio, en este lugar, en este tiempo, donde está la separación (y unión) de las imágenes, es un lugar-tiempo que no es la información, ni la representación rotunda de la forma. Puelles (2006) lo trabaja desde el sentido de ser estéticamente producidos, lo que quiere decir que la realidad con la que interactuamos ha sido trasladada a sus imágenes, “(...) esto quiere decir que el presente ha debido convertirse en la actualidad del mismo modo que el mundo ha debido ser trasladado a sus imágenes” (p. 132). Es un intervalo que permite “ser justos” o “respetar” las proporciones que generan los propios pliegues de la imagen. Soto (2016) en su análisis a Rancière, propone que este no es un lugar de mediación, en cambio se trata de una capacidad material de relación, parafraseando al filósofo francés, “el trabajo del pensamiento entonces no es un trabajo de abstracción. Es un trabajo de anudar y de desanudar” (Rancière citado en Soto, 2016, p. 186). O como expresa Puelles (2006):

La imagen está *entre* otras o en tránsito –en el intervalo- hacia ser otra. Su complejidad radica en el impedimento de su aislamiento; es intrínsecamente social, en tanto que forma parte de una sociedad de imágenes que coincide con la actualidad, también ella un intervalo en tránsito imparabile (p. 135).

Comprender que las imágenes entre sí, las imágenes y la materia, las imágenes y las personas, no están en relación de dependencia, o a la manera de poner una cosa contra otra, o de poner a una en lugar de otra. Es más bien, el impulso material y simbólico de poner en juego la singularización en la que se ha fijado una imagen o unas imágenes como consolidación universal. El <entre> es de alguna manera una alteración del curso de las cosas, que toma lugar en una cadena de imágenes. Por ejemplo, en el libro *Le travail de l'image* que es una conversación entre Rancière y Soto (2019), el debate argumenta que no estamos ante las imágenes, sino

---

estamos entre ellas. Las imágenes están entre nosotros, y la cuestión es saber cómo circulan entre nosotros, la forma en que se distribuyen y viceversa. De manera que, en esta traslación, hay una distribución, un reparto posible de sensibilidades que intra relacionan una comunidad, la que no plantearemos en el sentido de identidad, sino justamente en el sentido de comunidad como instancia cuyos componentes comparten un reparto para desenvolverse.

Tratar, en definitiva, el hecho de ser <entre> nos impone el escenario de salirnos de estar plantados o inertes ante las imágenes. Ellas no están en lugar de algo, sino propiamente en el movimiento de esta traslación (Rancière, 2006) así también nosotros.

#### **PARA SEGUIR PENSANDO....**

Junto a las imágenes pongo en tensión los propios trayectos anteriores a ellas (el *habitus*, las experiencias previas en sus sentidos fenomenológicos -Bordieu (1991), Lyotard (1989)-, y nos permiten reconocer que nos relacionamos con ellas desde un lugar o unos lugares en especial. Pero también, con las imágenes y desde ellas nos ponemos en tensión en la medida en que nos relacionamos con ellas a través de ejercicios que descentran nuestras miradas (de alguna manera esto fue el Taller de Prácticas Creativas juntos a los jóvenes colaboradores de esta investigación). Aquí las tensiones son capaces de proponer dobles sentidos, es decir, no sólo nosotras como entidades humanas nos vemos alteradas por las imágenes, sino que ellas son agitadas para conseguir nuevos sentidos dada nuestra interferencia. De esta manera, el sentido de visualidad toma especial valor aquí, brindándonos la oportunidad de cavilar en los espacios intersticiales que ocurren entre las imágenes, entre los tejidos. Para seguir pensando en esto, abordaré en los venideros capítulos, las conformidades, las voces de lo sensible y las agitaciones de las imágenes que fueron puestas en relación en el estudio de campo.

**EMERGENCIA I: EL CAMPO QUE  
MODIFICA LA TEORÍA, Y  
LECTURAS DE VICEVERSA**

---

## 6. EMERGENCIA I: EL CAMPO QUE MODIFICA LA TEORÍA, Y LECTURAS DE VICEVERSA

Una de las cuestiones que he valorado con sensibilidad en este proceso doctoral y de investigación, es que la experiencia del estudio de campo implicó –entre otros eventos emergentes- reconocer los supuestos teóricos con los que había ingresado al programa doctoral, y con los que posteriormente, construí el “diseño metodológico” y abordé el trabajo de campo. De este modo, en este capítulo desarrollo la puesta en crisis de los presupuestos anteriores al estudio de campo, el cruce que implica la experiencia contextual y el bagaje teórico con el que llegué a este. Intersección, empalme o levantamiento que contribuye a la emergencia de los conceptos teóricos que aquí se despliegan: el reparto de lo sensible y el sentido estético-político (Rancière, 2009). Conceptos que, en sus diferentes tránsitos, fueron encarnados y situados.

Preguntarse sobre el acercamiento crítico a la actualidad, al escenario en que nos desenvolvemos, permite proyectar análisis y/o entendimientos de las condiciones que provocan nuestra experiencia en esta realidad. Este es mi esfuerzo, siendo en esta investigación, las imágenes algunas de las provocaciones (o “sitios calmos”) de esta actualidad. Me refiero aquí a provocación como impulso o elemento que altera, así como me refiero a “sitio calmo” como elemento cuya potencialidad de intervención es de menor intensidad. Aquí, las imágenes en el marco –contextual, afectivo, político, socioeconómico, etc.- en las que transitan, las pienso como elemento que puede modificar formas de atravesar dicha actualidad.

¿Qué sucede con las imágenes del libro de texto, o cómo se relacionan con la construcción de pensamiento dilemático, o con un sentido estético de ellas?<sup>46</sup> En

---

<sup>46</sup> En esta pregunta, me refiero al pensamiento dilemático, como una forma de conocimiento, como aquello que podemos gestionar desde las relaciones que hacemos o que se nos presentan. Por

---

los profesores y los estudiantes hay un trabajo con imágenes, pero no fundamentalmente con las imágenes ofrecidas por el Ministerio de Educación en el libro de texto. A su vez, la relación con las imágenes que proponen los profesores, tiende a vincularlas con un entendimiento representativo de realidad, más que con un sentido epistemológico<sup>47</sup>. Será entonces en el presente capítulo, donde buscaré dar respuesta a estos cuestionamientos a partir de los conceptos fundamentales en cada uno de los subapartados.

### **6.1. EL <A PARTIR> DE LAS IMÁGENES Y EL DERRIBO DE LOS PRE-SUPUESTOS**

Como una manera de acercarme a los colaboradores, la primera etapa de mi estancia en el Liceo implicó una observación mayormente silenciosa de las clases de Historia y Geografía de los estudiantes de tercero medio, y la potencial relación de las personas con el libro de texto y sus imágenes. Fue al cabo de un par de semanas que la observación continuó una trayectoria hacia lo participativo, sobre todo por las preguntas y curiosidades que levantaban los estudiantes respecto de mi dedicación profesional y el motivo de mi presencia en el aula. Así como también por las invitaciones hechas por el profesor y la profesora para intervenir en las reflexiones levantadas en las sesiones de trabajo, (Imagen 7 e Imagen 8).

---

su parte, me refiero al sentido estético desde la propuesta de Rancière (2009), en este caso, como relación fundamentalmente política a partir y con las imágenes.

<sup>47</sup> Como podemos recordar del acápite 5 de esta tesis el entendimiento, aquí, el entendimiento en relación a las imágenes, responde al giro que enfatiza el valor y la autonomía de las lógicas icónicas, atendiendo a que la imagen es también un lugar propio de pensamiento (García, 2011), "(...) el énfasis en la imagen como lugar del pensamiento (...) se dirime en las últimas dos décadas en aquello que en el estudio filosófico y de la cultura ha dado en llamarse «giro icónico» o «giro pictorial» (en el ámbito germano y en el anglosajón respectivamente)" (p. 11).

---

**Imagen 6. Aula**



**Imagen 7. LVMA**



Fuente: Elaboración propia



---

**Imagen 8. El Libro**



Fuente: Elaboración propia.

---

En este proceso, la primera constatación tuvo que ver con la falta de presencia del libro de texto, y, por consiguiente, la ausencia de relación con las imágenes contenidas en él. Mi presencia en el aula comenzó el 15 de marzo, y ya a casi dos semanas de iniciadas las clases del año escolar, los libros de texto aún estaban en cajas en la biblioteca del Liceo, tal como habían sido distribuidos por el MINEDUC<sup>48</sup> a través de las diversas administraciones delegadas del país, sus regiones y sus municipios. Pude comprobar el contenido de la pila de cajas acumuladas en la biblioteca, al entablar una conversación con la bibliotecaria<sup>49</sup>, quien me explicó que los libros no son distribuidos hasta tener una meridiana claridad de las matrículas efectivas de los estudiantes de cada curso. Sin embargo, aun cuando el número de matriculados sea menor del estimado en la distribución de los libros, los textos sobrantes quedan en la biblioteca a modo de consulta o de una potencial reposición por extravío del material por parte del estudiantado. Este fue el primer acercamiento al libro de texto en su contexto, incluso aunque este como materialidad aún no estuviese en disposición para el trabajo en aula.

Mientras avanzaban los días para tener más certeza respecto de la matrícula concreta de los estudiantes, lo que sucedió en el aula fueron los encuentros con los materiales visuales aportados respectivamente por los profesores, y por supuesto, los días estuvieron también dados por mi afianzamiento paulatino en el contexto. Las imágenes sugeridas para su puesta en relación, son propuestas por el profesor y la profesora (en sus cursos respectivamente), o como resultado de algunas actividades anteriores y dispuestas como parte de la “ambientación” del aula:

---

<sup>48</sup> Ministerio de Educación, Chile.

<sup>49</sup> En los primeros días de mi proceso en el Liceo, la bibliotecaria se transformó en una colaboradora nata de mis dudas. Cuando fui a la biblioteca para saber de la llegada de los libros, pero también para encontrar un espacio calmo que me permitiera apuntar mis notas de campo, inicié una conversación espontánea con la bibliotecaria. Es interesante recordar que ella me contextualizó en conversaciones sobre el funcionamiento en el Liceo aspectos sobre la dirección (dirigencia) del establecimiento, por ejemplo, así como los motivos que mantenían los libros aún en la biblioteca. Fundamentalmente, porque esperan a que se cierren las listas de matriculados, cuestión que avanza hasta fines del primer mes del curso académico.

---

*En la clase no se utilizan imágenes, al menos, en el desarrollo de la sesión. Sin embargo, al comenzar la jornada, mientras yo converso con el profesor, se acerca una estudiante que le muestra al profe su cuaderno de la asignatura. Comprendo que es una de las tareas dadas la primera sesión del curso académico, y consistía en diseñar la portada y la contraportada del cuaderno, con imágenes que “resuman” las Unidades de estudio del S. XX. Las unidades que se trabajan, según los planes y programas de estudio, para esta asignatura en tercero medio (Notas de campo, 19 de marzo 2018).*

La presentación de estas imágenes, sobre todo de carácter ilustrativo o demostrativo<sup>50</sup>, me evidenció que ellas en sí mismas, no estaban invisibilizadas entre las realizaciones del aula. Por tanto, no advertí un “desprecio” por relacionarse con imágenes en términos generales, al margen del rol que se les asignaba como elemento material. Esta fue una de las primeras cuestiones relevantes que apunté en mi diario de campo. Las imágenes, como tal vez históricamente ha sido (si valoro incluso mi experiencia como escolar, y como posterior profesora de Liceo), son parte del “habitar” la escuela. Ahora bien, ¿cómo es que las imágenes contenidas en el libro de texto, cuyo carácter de distribución nacional y de inversión pública, son gestionadas por las personas que en teoría deberían vincularse a ellas? era la pregunta que seguía moviéndome.

Con el pasar de los días, fueron distribuidos los libros de texto a los estudiantes, sin embargo, la incorporación de este y sus imágenes como agentes activos en el aula, tardó en darse. Me refiero a un par de semanas al menos. Noté entonces una

---

<sup>50</sup> Las imágenes ilustrativas comúnmente son demostración de un hecho o aluden fundamentalmente a un texto, y suelen ser tratadas como muestra de realidad en una investigación. Sin embargo, sabemos que para esta tesis con las imágenes nos planteamos la posibilidad de sugerir conocimiento al poner en relación lo que obtenemos a través de la cámara y el problema de investigación. Una de las exponentes que en investigación cuestiona el lugar de las imágenes es Pink (2007), quien ofrece una apertura al campo de las imágenes cuestionando los límites de ella como representación del acontecimiento observado (Hernández, 2012).

---

distancia entre los colaboradores y las imágenes contenidas en el libro. Sin embargo, no se trataba de una distancia a las imágenes en general, al menos desde la participación del profesor y la profesora, establemente dieron un lugar a las imágenes en sus sesiones de trabajo. Los profesores utilizaban imágenes, pero aquellas extraídas de periódicos o de sus propios archivos de trayectorias docentes:

*El profesor comenta sobre la estatización de recursos naturales fundamentales para Chile, como el cobre. Alude a su estatización e indica una fotografía del diario chileno El Mercurio que titula “Nacionalización del Cobre”. Sin embargo, no reconozco una propuesta de diálogo sobre la imagen, más bien una manera de ilustrar el símbolo icónico del cobre en Chile y su periodo de nacionalización (Notas de campo, 22 de marzo 2018).*

Hay que tener en cuenta que el diario El Mercurio<sup>51</sup>, por ejemplo, ha sido un diario que históricamente ha tenido y tiene una línea editorial que responde a una ideología de derechas, que incluso fue medio de comunicación que apoyó la dictadura militar<sup>52</sup> del año 1973. Este periódico ha hecho uso de titulares, o incluso, ha utilizado imágenes como evidencia de tesis que con el paso de la historia se han

---

<sup>51</sup> “La censura de prensa significó que, inicialmente, los únicos diarios autorizados por la Junta Militar para circular en la capital fueran El Mercurio y La Tercera. Véase El Mercurio 1973a, cuerpo A, 6. A pocos días del golpe, la prensa autorizada de la época daba cuenta de ello a través del diario El Mercurio,14 llamando a respaldar la medida en los siguientes términos: Las autoridades de Gobierno han informado sobre su decisión de llevar a cabo un programa que restaure la imagen de limpieza y orden que en el pasado tuvo la capital de la Republica. Tal iniciativa no solo debe recibir el apoyo de la población, sino que incentivar su voluntad de colaboración (El Mercurio 1973c, 3)”. (Errázuriz, 2009, p.140).

<sup>52</sup> “La intervención de las fuerzas armadas no solo fue interpretada por la ciudadanía como un acontecimiento político y militar, sino que, además, en alguna medida, fue subjetivada y/o percibida en su dimensión estético-social, a través de las alteraciones y cambios que tuvieron lugar en diversos ámbitos de la cultura visual, sonora y espacial. (...) En otras palabras, el régimen militar impulso a través de sus prácticas actos simbólicos tendientes, por una parte, a significar el dominio y el ejercicio del poder y, por otra, a erradicar las ideas y prácticas del gobierno destituido en particular del diario El Mercurio, ha permitido conocer más sistemáticamente algunas prácticas periodísticas tendientes a generar un clima de apoyo al régimen, lo que se evidencia, implícita o explícitamente, en la selección y construcción de la noticia y/o en la interpretación que se sugiere de la información divulgada” (Errázuriz, 2009, p.137).

---

comprobado falsas noticias. Con este contexto explicado como ejemplo, quiero decir que el profesor no sugirió a los estudiantes, la activación de la imagen como elemento de tensión discursiva. Incluso cuando el libro si pudiera sugerir una imagen –relativa al contexto de prensa recién descrito- que sí podría posibilitar una relación dilemática con la fotografía (Imagen 9).

**Imagen 9. El Mercurio**



Fuente: Texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile, p. 162.

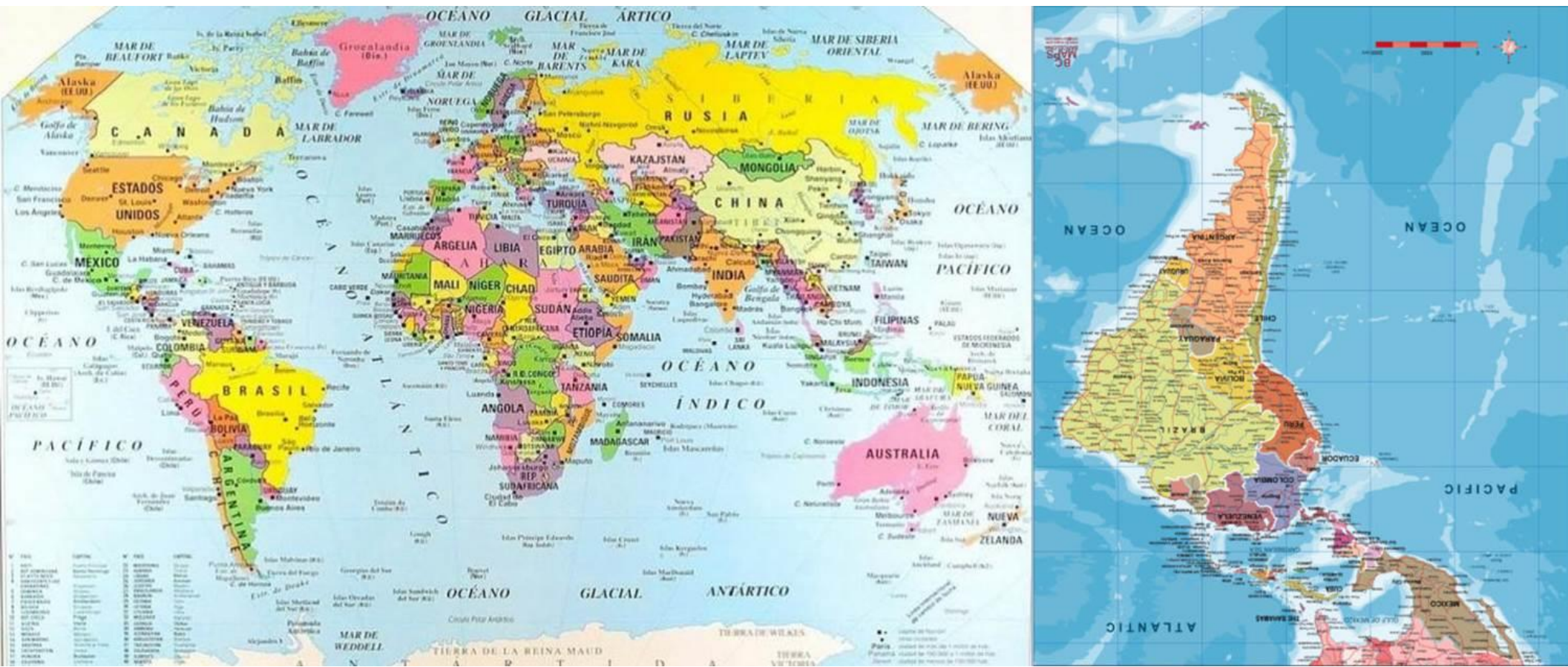
---

Ahora bien, este mismo profesor muestra entre sus propios gestos pedagógicos, incitaciones que se dirigen a relacionarse con las imágenes que él propone desde un carácter dialógico:

*En el desarrollo de la clase el profesor toma dos imágenes físicas (no digitales) un Mapa de Sudamérica y un Planisferio Mundial. Ambos los toma desde el Sur (Imagen 10), quedando este en la parte superior de la representación geográfica, continuando así con su exposición. Los estudiantes que estaban atentos al gesto del profesor, fundamentalmente dos estudiantes de la primera fila, corrigen al profesor y le hacen saber que los Mapas están “al revés”. El profesor hace la reflexión en torno a qué el Norte y el Sur han sido designaciones arbitrarias de parte de un “sector del mundo”, el que corresponde al sector de los poderosos (Notas de campo, 19 de marzo 2018).*

Si bien no cuento con el registro visual de este momento exacto que recogí en la recién citada nota de campo, podemos acudir a referencias visuales que tomen el sentido del gesto del profesor (Imagen 10). Esta actitud del profesorado, que desde mi punto de vista sugiere su propio posicionamiento en torno a las ideas fijas que instalan mapas de esta índole, puede ser relacionada con la propuesta artística y política del artista uruguayo Torres García, cuando dibuja su propio mapa de Sudamérica (Imagen 11). En este sentido hay una posicionalidad por parte del profesor, es decir, un ejercicio de revelar a través de un gesto, el lugar político desde dónde parte su enseñar-aprender. Destaqué esta situación en el momento en que ocurrió, pero hoy puedo atribuirle un nombramiento. En el profesor aconteció un gesto de posicionalidad (Hernández, 2005) y un gesto relacional, en tanto no se “diluyó” como persona en la invitación “tradicional” del currículo a plantear un arriba y un abajo en el mapa. Es una manera de evitar la disolución de la subjetividad en la relación con.

Imagen 10. Planisferio y Sudamérica



Fuente: Imágenes y noticias de <https://www.imagenesnoticias.com/informacion-e-imagenes-con-mapas-de-america-politico-y-fisico>

---

La profesora, por su parte, en un esfuerzo por gestionar a través de imágenes metafóricas y por guiar sus explicaciones o discursos hacia giros metafóricos acerca de momentos de la historia, también propone parte de su propio archivo. A su modo, la profesora, así como yo lo he hecho en relacionar el gesto del profesor -al invertir el mapa de Sudamérica- con la obra del artista uruguayo (Imagen 11). Relaciona el “Ruido de Sables<sup>53</sup>” con una caricatura (Imagen 12) que de alguna manera pone en tensión la forma hegemónica de instalar visualmente un hito institucionalizado de la historia del país.

De cierta manera trabajar con estas sugerencias metafóricas y comparativas a partir de una imagen, sugiere metamorfosar los sentidos de las imágenes dadas –en este caso las del libro de texto-, para proponer desplazarse del sistema perceptivo<sup>54</sup> de la representación, particularmente aquí, a partir de un hecho histórico. Estos ejercicios, estas pruebas que son desde mi mirada “ensayo y error” -maneras a las

---

<sup>53</sup> En una sesión del Senado de Chile en septiembre del año 1924, un grupo de jóvenes oficiales del ejército expresó su oposición a la votación de un aumento a la dieta parlamentaria (salario parlamentario) dejando de lado la tramitación de las leyes sociales. Dichos oficiales fueron conminados por el Ministro de Guerra a abandonar el recinto. Al hacerlo, hicieron golpear sus sables contra el suelo como señal de desafío y de respaldo a la agenda social del Presidente Arturo Alessandri. En <https://www.lifeder.com/ruido-de-sables-chile/>. Montaña, Joaquín. (6 de mayo de 2021). Ruido de Sables (Chile).

<sup>54</sup> La percepción o el sistema perceptivo, es una cuestión que ha implicado amplias investigaciones, análisis y posturas a lo largo de nuestra historia. Sin embargo, para efectos de esta investigación me he quedado con las reflexiones hechas por Merleau-Ponty (1993) relativa a su mirada de nuestro sistema perceptivo, quien señala en relación a la percepción que: “Buscar la esencia de la percepción es declarar que la percepción no se presume verdadera, sino definida para nosotros como acceso a la verdad. Si quisiera ahora, con el idealismo, fundar esta evidencia de hecho, esta creencia irresistible, en una evidencia absoluta, eso es, en la claridad absoluta de mis pensamientos para mí; si quisiera encontrar en mi un pensamiento naturante que constituyese el armazón del mundo o lo aclarara de cabo a cabo, sería, una vez más, infiel a mi experiencia del mundo, y en lugar de buscar lo que esta es, buscaría aquello que la hace posible. La evidencia de la percepción no es el pensamiento adecuado, o la evidencia apodíctica. El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable” (p.16). Agregando, que “Kant evidenció, en la *Refutación del Idealismo*, que la percepción interior es imposible sin percepción exterior; que el mundo, como conexión de fenómenos, se anticipa a la consciencia de mi unidad, es para mí el medio de realizarme como consciencia”. (Merleau-Ponty, 1993, p.17), para luego desplegar su posicionamiento señalando que, “tenemos la definición misma del fenómeno perceptivo; aquello sin lo cual no puede decirse de un fenómeno que sea percepción. El «algo» perceptivo esta siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un «campo»” (Merleau-Ponty, 1993, p.26, énfasis de autor).



---

que algunos intentamos acercarnos en el hacer- plantea posible producir una narración (visual) que no sea una única historia, o un único proceso histórico. Pienso que esto permite conservar con/en las imágenes, su fuerza imaginaria o su fuerza invisible. Es decir, que no se reducen a una realidad visual, y que, como entrelazamiento de cuestiones, suelen portar indeterminaciones en sus posibilidades de afección (Soto, 2018). Así, por ejemplo, podemos sugerir que las imágenes tienen una fuerza imaginaria<sup>55</sup> que justamente son su posibilidad de ficción<sup>56</sup> (Rancière, 2019) o, fuerza invisible como metáfora contenida en las imágenes.

Así como la metáfora, la comparación sugiere pensar una cosa, desde otras vías. Por eso la importancia de contar con referentes visuales que permitan contrastes entre imágenes. En mi caso, por ejemplo, al acudir al artista uruguayo Torres García y su América Invertida, me permito pensar a través de otras vías, el sentido de Sudamérica, o yendo más allá, pensar desde otra vía el sentido de Sur<sup>57</sup>. Poniendo en “juego” entonces, las formas de pensabilidad (Rancière, 2009) de una(s) imagen(es).

Vemos entonces que tanto el gesto del profesor al invertir el planisferio (Imagen 10);

---

<sup>55</sup> Es interesante la puesta en juego de los conceptos de *ficción e imaginar*, que plantea Rancière (2019b), para efectos de la “fuerza invisible de las imágenes” que menciono en esta tesis. El sentido de imaginar que alude el filósofo, al decir que “Lo que significa realismo no es la abdicación de los derechos de la imaginación frente a la realidad prosaica. Es la pérdida de referencias que permiten separar una realidad de la otra y, por ende, también tratar su distinción como un juego. Inventar diciendo que no se inventa no es más entonces un artificio convenido”, apela a que inventar es una cuestión que hacemos habitualmente, y no como oposición a la realidad. Para seguir las palabras del filósofo, véase en la entrevista <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/ficcion/item/lo-inimaginable-segun-jacques-ranciere.html>

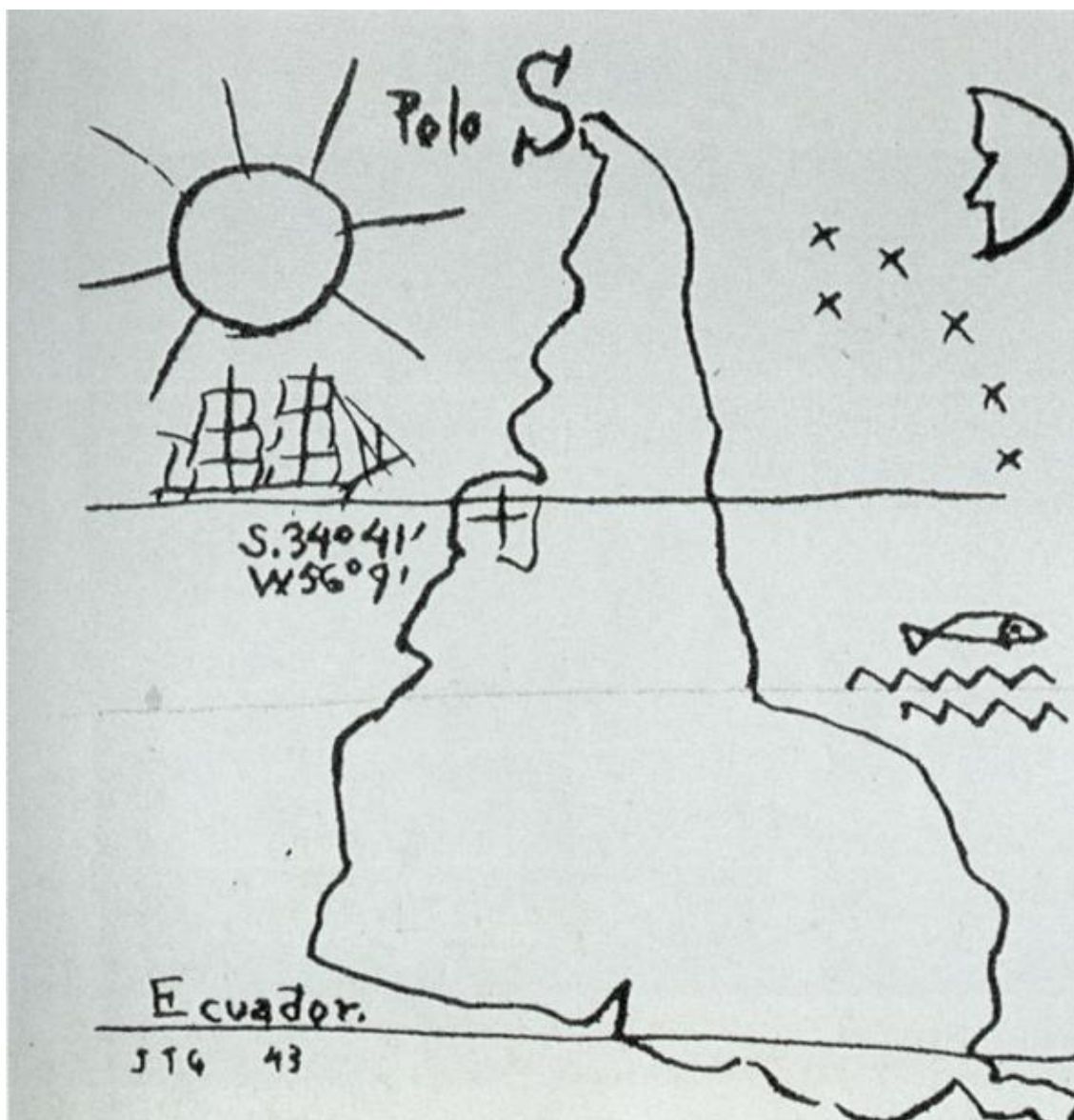
<sup>56</sup> Desde lo anterior, el concepto de ficción, para el filósofo Rancière (2019b), implica el *trabajo* de ficción, que no es la creación de un mundo imaginario opuesto al real sino la labor que opera disensos, que al cambiar marcos, escalas o ritmos transforma los modos de representación sensible y las formas de enunciación.

<sup>57</sup> Profundizar en este concepto es tentador, sin embargo, implicaría otra deriva para esta tesis. Ahora bien, podría ser de interés del lector contar con sugerencias bibliográficas respecto de este tema. Podrá revisar entonces, entre diversas alternativas, a De Sousa-Santos (2009) en *Epistemología del Sur*, o, Quijano (2000), *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*.

---

como el acto de la profesora que instaló la caricatura (Imagen 12) que expresa un hecho histórico de manera simbólica; así como la inclusión de mi referente artístico uruguayo (Imagen 11), son algunas ejercitaciones que permiten, a partir de una imagen, pensar en nuevas imágenes, y, por tanto, pensar en nuevas relaciones.

**Imagen 11.** América Invertida



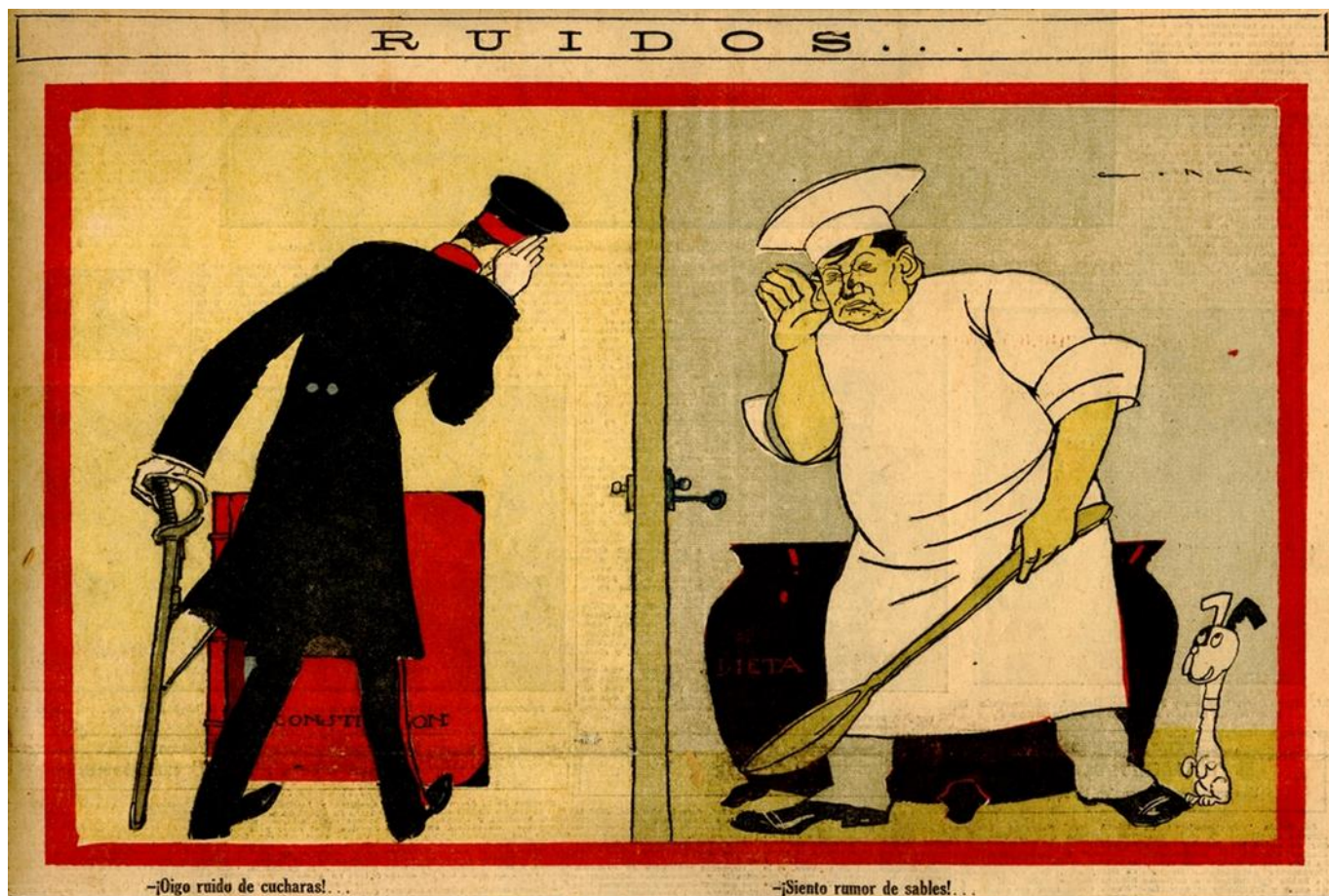
Fuente: Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo. *América invertida*, dibujo de Joaquín Torres García, 1943.

---

Como una forma de acceder a una realidad posible, a través de un elemento simbólico. Y como esbozo, desde mi perspectiva, de sugerencia de imágenes complejas desde el punto de vista referencial:

*La profesora proyecta la imagen de un “Meme” que cita “Cuando Alessandri está en el congreso y escucha un ruido de sables” (Imagen 12). Para explicar este gesto simbólico de los militares con sus sables, la profesora performatiza la acción de los militares, y pregunta a los estudiantes de qué manera interpretan ellos el gesto de dicho estamento armado (Notas de campo, 22 de marzo 2018).*

**Imagen 12.** Ruido de Sables



Fuente: Página del sitio de Historia Política de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Las tres visualidades (Foster, 1988) a las que aludo (Imagen 10, Imagen 11 e

---

Imagen 12) no son dadas por el libro de texto, aquí la fisura o brecha que reconozco, pues las imágenes no son un simple recorte (Didi-Huberman, 2012) desde el sentido ontoepistemológico. Desde las propias referencias de mi diario de campo, realzo cómo es que las imágenes sí son parte del aula, como –probablemente- lo han sido históricamente a nivel escolar. Sin embargo, son comúnmente sugeridas por los propios archivos de los profesores, gestionados desde imágenes de prensa, desde búsquedas virtuales por entornos digitales, desde recursos pedagógicos de medios argentinos (en este caso), entre otras.

Cabe retomar la idea de que la débil relación con las imágenes del libro de texto por parte de los profesores y por extensión de los estudiantes, implicó una emergencia para esta tesis. Me refiero al cuestionamiento del propio supuesto, el inicial preconcepción de tener que analizar individualmente cada imagen del libro, ya sea desde su sentido representacional o relacional, se fundaba como idea en la relación activa con las imágenes del libro de texto. Reconocer como primera cosa que, como investigadora, presupuse que los profesores y estudiantes se relacionaban activamente con el libro de texto, y por extensión con sus imágenes, una a una o, en términos generales, se relacionaban con la mayoría de ellas. Esta fue la cuestión que di por hecho en el diseño metodológico previo a mi llegada al campo. Por lo que, reconocer en el campo que esta situación no era tal, sino que la relación con las imágenes del libro de texto era más bien excepcional, constituyó un descubrimiento. Considerar esto como una cuestión valiosa a desarrollar, como un “hallazgo”, afianzó mi intención de llevar una investigación desde la reflexividad (Berger, 2015; Guber, 2001; Medico y Santiago-Delefosse, 2014) e implicó “dejar ir” diferentes cuestiones tanto desde el aspecto metodológico, como epistemológico. Sucedió que la realidad del campo se ofreció en otros sentidos de imágenes, o mejor, en otra relacionalidad. Lo que de alguna manera me exigió y me exige sostenerme en no operar ontoepistemológicamente a través del sistema perceptivo de la representación. Cuestión que me sugiere la pregunta ¿cómo aproximarse a las imágenes por una vía que nos sustraiga de los esquemas perceptivos de la

---

lógica de la representación? Con esto último me refiero particularmente a las lógicas que dan cuenta de las imágenes como simulación por realidad. Aquí vuelve a salir la cuestión del sentido estético de las imágenes, cuestiones en las que profundizaré en el siguiente apartado.

## **6.2. EL REPARTO DE LO SENSIBLE, EL SENTIDO ESTÉTICO, LAS VISIBILIDADES Y LAS VOCES DEL RÉGIMEN DE IDENTIFICACIÓN**

Uno de los referentes centrales en el que teórica, reflexiva y discursivamente he podido apoyar mi mirada respecto de mi estudio de campo, es en el autor Jacques Rancière. Particularmente a través del autor planteamientos sobre el <reparto de lo sensible> (Rancière, 2009), y desde este, el sentido estético como régimen específico de identificación sobre el pensamiento en torno a las imágenes. De esta manera, lo primero que quisiera situar es que dicho sentido estético forma parte de la idea de reparto de lo sensible, en la medida en que este “régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes”, la estética, implica “un modo de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de pensabilidad de sus relaciones” el reparto de lo sensible, y una “cierta idea de la efectividad del pensamiento” (Rancière, 2009, p. 7). Esta racionalidad supone que hay unas personas más habilitadas para posicionarse en un determinado escenario de relaciones, y de visibilidades, e incidir en él. “(...) Eso quiere decir, en primer lugar, elaborar el sentido mismo de lo que el término estética designa: no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico” (Rancière, 2009, p. 7). Así, el autor en su investigación, en cierto modo busca definir las articulaciones de dicho régimen estético, las posibilidades que este determina y sus potenciales modos de transformación, por esto es que me hace particular sentido en mi propio trabajo de investigación (Imagen 13) tener la experiencia de ciertas instancias de regímenes y pensar sus transformaciones potenciales:

---

**Imagen 13. Aula**



Fuente: Elaboración propia.

---

Al acudir a la experiencia de mi estudio de campo, opto por no hacer un relato lineal en términos temporales, para ser justa con una búsqueda investigativa que valore intensidades y profundidades en la construcción de sentidos. Iré entonces transitando entre ejemplos relacionados con imágenes, que emergieron en mi experiencia con los profesores, con los estudiantes, así como con las conversaciones sostenidas junto a los editores. En estos tránsitos reconozco la identificación de un régimen de entendimientos y sentidos que distribuye lo sensible como punto de partida para relacionarse con las imágenes contenidas en el libro de texto. Bajo esta manera, me pregunté en qué momentos pude evidenciar este régimen de sentido que afecta a las imágenes y su puesta en disposición para con los colaboradores. Cuestión que desarrollo identificando desde y con diferentes “voces” la mirada de los actores, en su caso, la profesora, el profesor, los editores y los estudiantes, manteniendo el anonimato solicitado por dichos colaboradores.

Una de las cuestiones centrales en las conversaciones con los profesores y con los editores fue el lugar de las imágenes en el libro. Sabiendo que este, es un documento de distribución nacional y que su financiación con recursos públicos tiene lugar a través de una licitación convocada por el MINEDUC (Anexo C).

La mirada inicial hacia las imágenes del libro de texto por parte de los colaboradores, me permite reconocer cuál es el régimen de identificación en torno a las imágenes, que las posiciona en el libro de texto. Al menos como punto de partida, sin perjuicio de que, todo lo que se pueda hacer con un libro de texto, responda también a las potencialidades de las relaciones (humanas, no humanas y más que humanas) que le afecten.

#### 6.2.1. Conversaciones y descubrimientos con los editores

En mis conversaciones con los editores (editor general y dos ayudantes de edición) pude (pudimos) visibilizar la existencia de un común epistemológico relativo a la mirada sobre las imágenes y las decisiones sobre ellas, también pude identificar los

---

recortes que allí definen los lugares y partes respectivas. Me refiero puntualmente a que la construcción del libro que observa esta tesis, no fue pensada para su distribución nacional en el sector público de la educación (Liceos), sino para la venta disponible a colegios privados de Chile. Esto ya plantea un “mínimo” común paradigmático desde el cual se concibe la elaboración del libro de texto:

**Voz editor P:** (...) *este texto nació para el “privado” [colegios privados], y después se abrió un cupo para ir a disputar en “el público” [colegios públicos]. Ahí tomaron [la editorial] la decisión de adaptarlo “al público” y ahí ganó [la licitación convocada]. Fue una decisión de la editorial, nosotros [los editores] cuando hicimos este texto que fue para el privado, cerramos nuestra participación y empezamos con otros proyectos. Pasó un tiempo y supimos que se había abierto esa licitación [se refiere a la licitación del MINEDUC] y que la editorial había decidido llevar el libro* (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).

**Voz editor S:** *El texto que yo edité era para el mercado privado, no era para el mercado público. Entonces la primera versión de ese texto era para el mercado privado, que es adonde apuntaba. Eso tiene implicancias bastantes fuertes, que quizás después las podemos conversar. Por ejemplo, cuando se trata la dictadura militar. (...) Para mí fue una sorpresa al año siguiente ganar esa licitación, porque no fue un libro preparado para eso. De hecho, yo no sé si te acuerdas que hubo una época en que los apoderados del mercado privado, se quejaban que los libros eran iguales que los libros del mercado público* (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

Desde estas conversaciones se pueden desprender algunas cuestiones tales como que uno de los primeros “recortes” (si me guío por el concepto utilizado por Rancière (2009) que define el lugar de las imágenes, es la editorial como institución



---

empresarial. Es decir, dispone del trabajo del equipo editorial (Imagen 14), cuyos esfuerzos -interpreto- estaban destinados a un objetivo que es el colegio privado. O sea, eran esfuerzos destinados para unos interlocutores determinados. Esta primera definición supone dos responsabilidades, la de la editorial, por una parte, pero también, de manera fundamental, la responsabilidad del MINEDUC. Como cuestión de importancia, el criterio ministerial no sugiere (aparentemente) una especial atención respecto del destinatario del libro de texto. Interpreto esto pues gana la licitación un material pensado para la educación privada. No olvidemos que en Chile existen libros de texto para los colegios privados y libros de textos para las escuelas y liceos públicos. Comprendiendo entonces que es un documento, una materialidad destinada a la educación pública, podría tener como principal preocupación, educar o sugerir la reflexión hacia cuestiones de implicancia pública tanto discursiva como reflexivamente, como por ejemplo incitar a la participación ciudadana activa. He de pensar que el MINEDUC podría buscar una construcción referencial para enseñar historia<sup>58</sup> con vocación pública. Aunque esto no quiere decir que los libros solventados para la educación privada no deban tener el mismo norte, pero esto ya escapa de la sugerencia ministerial para la realización de un libro

---

<sup>58</sup> Podemos “identificar tres perspectivas de la Enseñanza de la Historia en relación con el *currículum* y sus finalidades: Tradicional, Práctica y Crítica (Benejam y Pagès, 2004; Crowe et al., 2012; Goodman y Adler, 1985; Grundy, 1998; Pagès, 1994;). (...) Las perspectivas prácticas y crítica de la enseñanza de la Historia surgen como una alternativa y respuesta a la perspectiva tradicional en tanto sus finalidades difieren y cuestionan la Historia escolar propia de la perspectiva tradicional. La perspectiva práctica de la enseñanza de la Historia coloca el acento en una construcción del aprendizaje de la Historia que busca que los estudiantes sean capaces de comprender el mundo que les rodea; el foco está en aprender Historia para desarrollarse personalmente y desde ahí actuar en la sociedad. La perspectiva crítica de la enseñanza de la Historia mantiene en sus objetivos que el aprendizaje histórico de los estudiantes les permita comprender su realidad inmediata y convertirse en ciudadanos preparados para transformar el mundo en el que viven”. (Villalón y Zamorano, 2018, p.141). En los “(...) currículos de Historia vigentes en las escuelas chilenas en la actualidad podemos establecer que en relación con la Enseñanza de la Historia Reciente esta tiene las características que pueden ubicarla en una perspectiva práctica de la enseñanza de la Historia. Esto se hace notar en las finalidades vinculadas a la formación para la vida en democracia y a la búsqueda del desarrollo personal de los estudiantes. Pese a estas finalidades se mantienen algunos matices que, heredados de una perspectiva tradicional de la enseñanza, lo que se manifiesta en el predominio de contenidos políticos y económicos. Y en la construcción de objetivos de aprendizaje que no se ubican en una perspectiva que permita a los estudiantes construir el conocimiento histórico desde su realidad inmediata.” (Villalón y Zamorano, 2018, p.150).

---

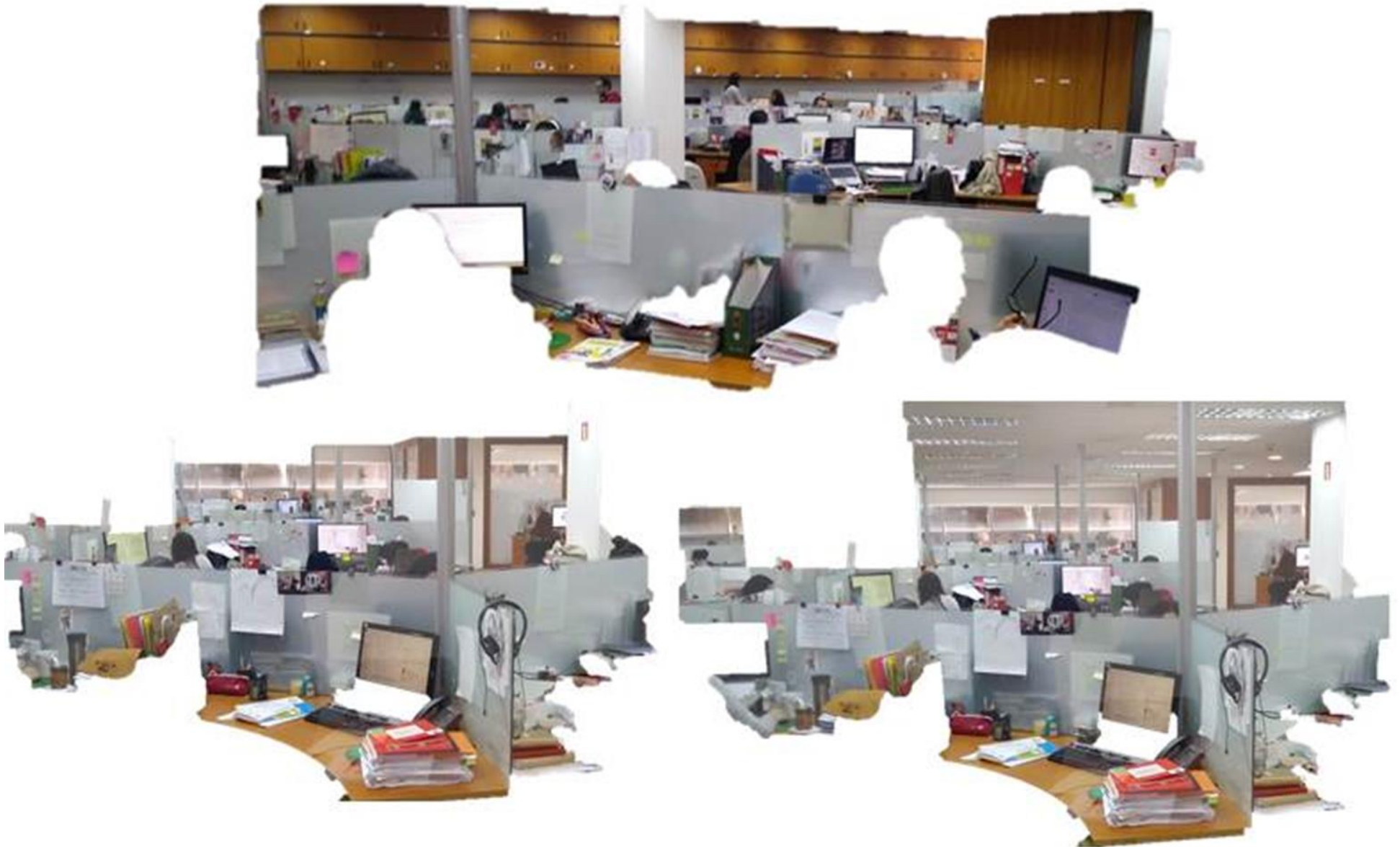
de texto.

Advierto así las tensiones, por parte de uno de los editores principales, que estas cuestiones recién descritas sugieren:

**Voz editor S:** (...) *por otro lado no fue un libro preparado para el mundo público, no fue un libro que yo pensase para ese campo que quizás debiese haber tenido un tratamiento distinto. Eso para mí causó una sensación de ambivalencia, y también falta de respeto de la editorial que no me avisó si quiera que estuviera concursando con el libro* (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

---

Imagen 14. Editorial



Fuente: Elaboración propia.

---

A este “mínimo de partida” para la realización del libro de texto originalmente hecho para el “mundo privado”, se suma la cota que el criterio ministerial solicita para que dicho material sea factible bajo el criterio curricular nacional, el que debe adaptarse a un determinado presupuesto. Aunque en esta tesis no me refiero al desarrollo de los criterios curriculares, de todas maneras, atiendo a los planteamientos de los editores en relación a este aspecto, el que sugiere en alguna medida que, las disposiciones de los editores también estaban signadas por la solicitud licitada:

**Voz editor P:** *Porque es el Ministerio finalmente el que te da el lineamiento para lo que tú tienes que entregar que es un material para el profesor y para los estudiantes (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).*

**Voz editor P:** *Va en el juego de lo que te pida el ministerio, lo que uno pueda construir, lo que uno se prepara también. Uno va constantemente preparándose para enfrentar los desafíos que implica crear un texto escolar, porque es bastante móvil. Va cambiando de proceso a proceso, por lo general los procesos de licitación van cambiando en relación a lo que hace el ministerio (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).*

Ahora bien, si nos centramos en los criterios que implicaron propiamente las decisiones editoriales, puedo aproximarme a una relación subordinada hacia las imágenes, donde el punto de partida es que el libro no fue producto de un trabajo interdisciplinario, por lo cual, no existieron especialistas en imagen en el equipo. Esto nos hizo discutir en relación a las imágenes como elementos (y no construcciones) subordinadas a otras áreas del saber:

**Voz editor S:** *Primero la construcción editorial, cuando yo llegué, pensé que era un equipo multidisciplinario el que elabora el texto, como toda obra compleja. Pero esta “cuestión era a la chilena”*

---

(Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

**Voz editor S:** *Entonces cuando tú me preguntas por la importancia de las imágenes, uno, no me lo había cuestionado antes, que eso ya es importante o denota la importancia que le otorgo. Dos, te puede mostrar el rol que tenían [las imágenes en el libro] y que yo delegué esa función en un ayudante (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).*

En términos epistemológicos (incluso podríamos proyectar que, también en términos ontológicos), las imágenes no son una preocupación para la elaboración del libro de texto. Que no existan profesionales con experiencia relativa a las imágenes, no se trata de juzgar una especialidad disciplinar, sino que se trata de poner en alerta desde dónde se piensan las cuestiones que se elaboran para la formación de los estudiantes y la enseñanza-aprendizaje de sus docentes. Las imágenes tienen un rol marginal -según palabras del editor-, por tanto, no son pensadas desde el punto de vista epistemológico. Es decir, si tomamos el ejemplo que desarrolla Klinke (2014) en su *Art Theory as Visual Epistemology*, la epistemología sería aquella preocupación en torno al conocimiento y cómo poder saber. Para estos efectos, aquí podríamos argüir atribuir que las imágenes no se focalizan puntualmente en el dilema del saber o conocer algo, sino más bien acompañar al cuerpo escrito. Para explicar el sentido epistemológico de las imágenes Klinke (2014) sugiere retomar la "Alegoría de la Caverna" de Platón. En esta alegoría se describe un sistema de epistemología dado que la imagen contiene ciertas etapas de comprensión sobre algo determinado, cuestión que va "desde la interpretación de meras sombras hasta la comprensión de que éstas no son sólo sombras y la captación de las ideas que hay detrás del mundo aparente" (Klinke, 2014, p. 2). Es decir, hay una búsqueda dilemática alrededor de las imágenes, pues para Platón, nos refuerza el autor, "esas ideas, y no el mundo material, son la forma más elevada de la realidad y constituyen el verdadero conocimiento" (Klinke, 2014, p. 2). En este caso, la manera de pensar las imágenes y seleccionarlas, no

---

responden a formas de interrogación, cuestionamiento o dilema para un saber o un conocer. Al menos es lo que se puede desprender por las propias conversaciones con los editores. El ejemplo que nos trae Klinke (2014) respecto de la “Alegoría de la Caverna” me supone una vía clarificadora para comprender la distancia que tienen los editores a la imagen como epistemología:

**Voz editor C:** (...) *las imágenes iban como apoyo, con escasa contextualización y referida a actores específicos que consideráramos como centrales de la época. Personajes X, personajes históricos específicos con nombre y apellido, pero también de personajes “tipo”, no sé, el mundo obrero, y poníamos la imagen de un grupo que se supone que eran obreros de la época, o la “cuestión social y las condiciones de vida” y poníamos una habitación tipo. Súper generalizado. Entonces era eso, está el texto que menciona un aspecto central de la época, y ese aspecto central se apoya en alguna imagen* (Transcripción, conversación 12 de junio 2018).

La importancia de preguntarse sobre las imágenes como epistemología es que de alguna manera este concepto traza los recorridos entre lo que el ser humano puede y no puede conocer (Klinke, 2014). Así también, preguntarse sobre las imágenes como epistemología es que ellas como enunciación, planteamiento o destino, “(...) tienen efecto sobre lo real (...) definen modelos de palabra o de acción, pero también regímenes de intensidad sensible” (Rancière, 2009, p. 49-50). Es decir, hay “un tipo de seres, las imágenes, que son objeto de una doble interrogación: la de su origen y, por consiguiente, de su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los cuales sirven y los efectos que ellas inducen” (Rancière, 2009, p. 21).

**Voz editor P:** *Ahora, con el uso de las imágenes, aquí hay una comparación entre las imágenes que sirven para desarrollar una actividad y que sirven de apoyo para el texto, pero también hay imágenes que son simplemente decorativas. Ahora, lo decorativo*

---

*habría que reemplazarlo por algo más, ¿cierto?, por otra que movilice otro tipo de cosas (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).*

**Voz editor P:** *Entonces sí tienen ese tipo de sentido. Como te digo, gran parte de las fotografías están ahí, pero no se trabaja mucho con la actividad. Eso sí se ha ido reforzando. Por ejemplo, aquí tú tienes a los trabajadores de Chuquicamata (ver Imagen 15), perfecto. Pero la actividad no apela a esta imagen (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018)*

**Imagen 15.** Chuquicamata



Fuente: Texto "Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile. p.69.

---

Es decir, a las imágenes, así como otras materialidades y/o virtualidades que son concebidas o intencionadas como cuestiones que pueden ser parte del entramado del aprender-enseñar, se les permite a su vez tener “un potencial como medio epistémico” (Klinke, 2014, p. 2). Asimismo, a través de esta vía, pueden construir “mapas de lo visible, trayectorias entre lo visible y lo decible, relaciones entre modos de ser, modos del hacer y modos del decir. Definen variaciones de intensidades sensibles, percepciones y capacidades de los cuerpos” (Rancière, 2009, p. 49-50). Como ejemplo de lo anterior, observar en las palabras del equipo editorial que no estaba claro a qué personas estaba dirigido el libro. Es decir, si bien ellos se plantearon que el texto estaba sobre todo pensado para el profesor y sus estudiantes, ¿cuál era el perfil de los estudiantes?, ¿son hijos de la educación pública? Son cuestionamientos que aparentemente no estuvieron en mente para la edición. Por lo que aquí pude comprender que la conceptualización del libro de texto y sus imágenes marcan separaciones. Esta materialidad la utilizan profesores y estudiantes fundamentalmente para que estos últimos aprendan, pero, aparentemente, no se ha hecho pensando decididamente en ellos:

**Voz editor C:** *Además, creo que es algo que se comparte harto acá, que es que yo no diferencio tanto el texto de privados al licitado, en la intención que pongo respecto del estudiante. Hay uno en que tengo que cumplir con los requerimientos y hay otro que es un poco más libre [el pensado para colegios privados]. Pero pensar en los estudiantes en esa época era como ‘¿estudiantes?’ Se hace sin pensar que se van a distribuir muchos libros a nivel nacional (Transcripción, conversación 12 de junio 2018).*

Este tipo de decisiones (o de indecisiones) modifican las maneras de adherirse a una condición. Es decir, “soy estudiante, pero desde un modo de ser estudiante” en relación a unos contenidos en específico, que, en este caso, es el libro, el que además no es claro en dirigirse a ellos. Estas variaciones pueden marcar profundas



---

intensidades a la hora de relacionarse con las imágenes. Tal es el caso de la identificación de referentes, por ejemplo, en palabras de los editores, no era del todo oportuno referenciar cada imagen, en cambio, sólo identificar las fuentes generales desde donde fueron extraídas:

**Voz editor C:** *Sí, creo que es necesario [referenciar], pero no sé si tanto para ese modelo de libro, por el rol de la imagen. Porque era como una especie de imagen de la época y no una fotografía. Era un reflejo de la época. Entonces, si eso estaba en el Museo Histórico Nacional o DioMedia, el sentido que tenía daba un poco lo mismo en ese contexto. Ahora, de que es importante lo es, por el tratamiento de la imagen, por el acceso a la información (Transcripción, conversación 12 de junio 2018).*

Los planteamientos del equipo editorial fueron argumentos que destacaban el valor por referenciar las imágenes pensando en las instituciones que proveen las mismas. No así en el valor que puede proporcionar el relacionarse con las imágenes conociendo la pauta referencial que puede aportar el señalamiento del lugar desde donde se recogen estas, como información tanto para docentes, como para estudiantes:

**Voz editor S:** *Por un tema de respeto a la institución y a la propiedad, porque en Chile la propiedad es importante, yo creo que sí. Ahora me pregunto cuánto afectará a la calidad didáctica del texto, y a lo agotador que puede ser que aparezca en cada una de las imágenes la referencia. Pero claramente sí sería importante en términos de respeto a las instituciones (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).*

De diferentes maneras, vislumbro una subordinación por parte de los editores hacia los interlocutores potenciales de las imágenes. Con esto quiero decir que no se les concibe como indagadores natos, que precisen de referencias para seguir buscando

---

más allá de lo ofrecido por el libro de texto. Así como interpreto un desconocimiento o falta de posicionamiento por parte de los editores sobre lo que implican los referentes, los que son de alguna manera pautas epistémicas que plantean pensar las cosas desde un lugar y no desde otro. Es decir, en la medida que, como lector o persona que se relaciona con un libro y sus imágenes, cuyas páginas están referenciadas, pueda también establecer sus propios juicios o posicionamientos, en tanto, además, sepa desde dónde surgen determinados planteamientos visuales. En cierta manera, estas cuestiones tensionan o ponen en crisis las posibilidades o la capacidad de acción de profesores y estudiantes. Lo que no parece ser preocupación especial de los editores en nuestras conversaciones:

**Voz editor S:** *No creo que sea tan importante referenciar cada una de las imágenes, la verdad. Porque puede sonar muy reiterativo, porque no creo que los profesores quieran ir a buscar esa imagen en concreto [se refiere a las imágenes del libro en términos generales], tampoco los estudiantes la verdad, para ser sincero* (Transcripción, conversación, 4 de mayo 2018).

**Voz editor P:** *Ahora, hay un tema que te digo yo, si es del banco de la editorial no se va a declarar [el origen de la imagen], si es pagada tampoco. Porque latin stock tampoco te exige eso. Tú pagas y no te exigen ningún tipo de crédito, creo que son contadas excepciones* (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).

Parece ser que las decisiones de no referenciar las imágenes responden a una cuestión pragmática<sup>59</sup>: en la medida que el banco de imágenes no lo solicite así, no es preciso señalarla. A la vez que, entre las conversaciones con los editores, otra sugerencia de orden pragmático tiene que ver con las condiciones materiales

---

<sup>59</sup> En una de las entrevistas con el equipo editorial (particularmente con el Editor P y el Editor S) señalaron que las referencias, de ser explicitadas en el libro, utilizarían “demasiado espacio” cada página del libro, comentándose además que habrían recibido crítica de parte de los diseñadores, quienes expresaron que “tanto texto” no era atractivo visualmente.

---

disponibles para conseguir una u otra imagen, así como la calidad de la imagen de archivo y las posibilidades técnicas que ofrece para su manipulación digital:

**Voz editor P:** *Si yo me voy a hacer un texto del S.XVII, la edad moderna, no hay derecho sobre los cuadros grabados y dibujos de esa época, son todos de dominio público, entonces ahí es distinto. Ahora, el SXX requiere otra cosa, requiere otro tipo de gestión. Como te digo, si es la edad moderna, va a ser distinto el tipo de gestiones, esto es más demandante [las imágenes del SXX] que otros periodos (Transcripción, conversación 23 de mayo 2018).*

**Voz editor S:** *Entonces eso era una segunda cuestión, y eso tenía una segunda implicancia, que es importante respecto del soporte material. Que es que muchas de las imágenes, sobre todo la de símbolos patrios tenían una pixelaje malo [se refiere a poca resolución de imagen]. No sé si te das cuentas que hay muchas [imágenes], y las más interesantes para mí, son chiquititas. (...) Yo trabajaba junto a un diseñador, y el diseñador decía “no, no puede estar más grande [la imagen] porque se va a pixelar (Transcripción, conversación, 4 de mayo 2018).*

**Voz editor S:** *(...) conseguí imágenes que son espectaculares, que son de la década de los 60’, pero cada imagen me costaba 100 lucas [modismo chileno que refiere a 100.000 CLP, 90 euros aprox.]. Entonces no podía tener un stock ilimitado de esas imágenes (Transcripción, conversación, 4 de mayo 2018).*

Con lo anterior, vemos que hay una cuestión práctica que regula la gestión de las imágenes en el libro de texto. Ahora bien, desde la perspectiva de los que las planificaron, seleccionaron, y construyeron con relación al cuerpo total de publicación, las imágenes se ubican principalmente en un lugar marginal desde su sentido de disposición, hasta un sentido ontológico y epistemológico. Así es como

---

la distribución de estas materialidades afectan el apego o la relación del interlocutor con las mismas. En palabras de Rancière (2009) es una distribución de evidencias y una elección de las mismas que implican un común repartido y partes exclusivas, que podrán ser de uso o conocimiento sólo de algunas personas. Esta repartición de partes y lugares, “se funda en una distribución de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto” (Rancière, 2009, p. 9). En este caso, en relación al lugar de las imágenes y el pie forzado que estas implican, con las que se les “invita” a trabajar a las personas que se relacionan con ellas. En voz de los editores:

**Voz editor S:** (...) *para mí la fotografía es la parte más débil del texto. En término de elección y del lugar que tenía dentro de la narrativa del texto. Y eso tiene que ver con lo que, a mi visión, en esa época, era una buena narrativa histórica, y una buena narrativa didáctica* (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

**Voz editor S:** *Son imágenes normalmente de apoyo al texto central. Son imágenes por decirlo así, subsidiarias, no tienen un rol central en la construcción del texto, de hecho, yo diría que tienen una función marginal* (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

**Voz editor S:** *Las imágenes que hay tienen un rol marginal. Si tú te das cuentas en general están al costado del texto, no siempre muy grandes, o sea la mayor cantidad de veces son chiquititas [la imagen], también por lo que te comentaba antes respecto de la calidad gráfica de ellas* (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

Entre las voces de los editores podemos comprender la diferencia potencial entre lo que es “insignificante” para ellos y lo sobresignificante, cuestión que implica una toma de decisiones sobre la realidad que afectará un determinado régimen de sensibilidades y una constelación de subjetividades. En cierta manera, lo que los

---

editores estiman significativa o sobresignificante, como los saberes, construye reagenciamientos materiales y no materiales “de los signos y de las imágenes, de las relaciones entre lo que vemos y lo que decimos, entre lo que hacemos y lo que podemos hacer.” (Rancière, 2009, p. 49). Esta “asimilación de las aceleraciones o de las desaceleraciones del lenguaje, de sus mezclas de imágenes o saltos de tonos, de todas sus diferencias de potencial entre lo insignificante y lo sobresignificante” (Rancière, 2009 p. 46), permite reconocer disposiciones en las topografías de los espacios, la fisiología de los círculos sociales (Rancière, 2009), particularmente aquí, del libro de texto. En este caso entonces, la topografía de los espacios físicos o los espacios de pensamiento, de alguna manera ya se ofrece jerarquizada, dado que las imágenes son editadas desde una fragilidad tanto física, como conceptual.

#### 6.2.2. Conversaciones y descubrimientos con el cuerpo docente

El equipo docente<sup>60</sup>, que en esta tesis nombro como profesora K y profesor F, fueron las personas colaboradoras con quienes sostuvimos conversaciones en dos instancias diferentes. Siendo también el punto de partida el libro de texto y sus imágenes. Entre sus voces y mis intercambios, pude reconocer cómo es que ellos identificaban cierto régimen de significación que ubicaba a las imágenes del libro de texto en una disposición específica dentro de la red de contenidos dispuestos en el documento oficial. Agregando que este régimen estaba inicialmente dado por los editores del libro, que son los que materializaron las demandas del Estado en portavoz del MINEDUC (mediante licitaciones millonarias que operaron u operan a través de convocatorias públicas). Con esto, inevitablemente vuelve Rancière (2009) a estas reflexiones, quien señala cómo la realización de una práctica en función de su cuota de valor aceptada por el medio, es la que define la incidencia de la persona en un contexto. Así, “tener tal o cual “ocupación” define competencias

---

<sup>60</sup> Ambos docentes son parte del Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Liceo LVMA.

---

o incompetencias respecto a lo común. Eso define el hecho de ser o no visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc.” (Rancière, 2009, p. 9), en este caso, la visibilidad de las personas y de las imágenes, está dada por marcar ciertos patrones referenciales que se materializan en el libro de texto de distribución nacional. En dicha toma de decisiones, no se encuentran los docentes.

En su mirada a partir de las imágenes del libro de texto, pude reconocer el lugar con que los docentes se relacionan en relación estas. En ambos casos, tanto la profesora K, así como el profesor F, asocian la posición de las imágenes con una elección decididamente marginal tanto en el manejo de su contenido, en su disposición espacial en el libro, así como en su calidad física o visual. Formas que “intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con modos de ser y formas de visibilidad” (Rancière, 2009, p. 10-11), en este caso sobre las personas que se relacionan en el entramado del aprendizaje y la enseñanza (profesorado y estudiantado):

**Voz profesora K:** *Por lo tanto, es utilitario, y también es ideológico por supuesto [se refiere al libro de texto]. En el sentido que muestra una forma de ver las cosas, en las cuales uno puede estar completamente de acuerdo, medianamente de acuerdo, o un poco de acuerdo, y por lo mismo esto también es poder. Por lo tanto, son poderes que están en disputa, pero afortunadamente yo [como profesora] todavía tengo un poco más de poder que el libro, porque yo soy la que direcciona finalmente cómo se va a utilizar y cómo lo van a usar los estudiantes (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesora K:** *Por lo tanto, el libro de texto ya tiene la intencionalidad del currículo, tiene la intencionalidad del editor, la gente que está trabajando en esto. Desde que selecciona el tamaño de las letras, de lo que el estudiante tiene que primero mirar y lo que tiene que ir discriminando en el texto y en las imágenes. Que esta*

---

*imagen sea de este tamaño [indica el libro] y que esta imagen sea un poco más grande, tiene una razón y tiene un porqué. Con decirme que esta imagen [indica el libro], es más importante que esta, o la foto de portada. También es un “temazo” la foto de portada, ¿por qué está la casa de gobierno y no hay señoras de los movimientos sociales? O ¿por qué no ponen a una mujer? Todo tiene una carga ideológica, el hecho que esté aquí [en la portada del libro] una bandera, que esté la casa de gobierno, que esté el Estado en la portada del libro de Historia, es el valor a la institucionalidad. Entonces claramente hay una intencionalidad, la que uno como profesor de Historia reconoce y tiene que reconocer (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *[Mientras hojea el libro] Lo primero es que la mayoría son fotografías que están solamente como un acompañamiento, por lo general están en los costados si te fijas, acompañan a la interpretación que le da el autor del texto. Yo considero que estas imágenes muchas veces están casi como adorno (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

En los sentidos de estas voces docentes, observo una coincidencia en el reconocimiento del lugar de las imágenes en el libro de texto, entre la mirada de los editores y la de los docentes. Estas miradas admiten que las imágenes cumplen un lugar auxiliar, asistencial o marginal. Reconociendo sí, por parte de los docentes, que esto es producto de un sesgo ideológico que no va en la línea de la interpelación. Las voces del profesorado proyectan una necesidad del uso de las imágenes, haciendo énfasis en una reflexión crítica sobre la disposición marginal de las mismas por parte de los editores. En cambio, estos últimos, observan esta marginalidad de las imágenes como una cuestión que no fue producto de un posicionamiento como equipo editorial. En cualquier caso, a pesar de esta falta de posicionamiento declarada por los editores, esta implica de todos modos una toma de decisiones que intervienen en las personas que se relacionan con el libro,

---

aunque ellos no la reconozcan:

**Voz profesora K:** *Son claves [las imágenes] porque da una visión contextualizada de lo que es la historia. Contextualizada en relación a que ellos [el estudiantado] se puedan situar en la época, y puedan ver a las personas. Eso es, ver que la historia se compone de personas, de descomponer ciertos sentimientos, ciertas actitudes a analizar y que ellos [los estudiantes] entiendan eso, que la historia es una disciplina humana, y que esa es su raíz* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

**Voz profesor F:** *Es poco lo que te permite dialogar [las imágenes], este texto permite sacar información explícita. Es contar la historia* (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

En estas reflexiones críticas, los profesores reconocen que las licitaciones a las editoriales -particularmente esta editorial que ha elaborado el libro de texto al que refiero en esta tesis- no valora especialmente la mirada de los docentes en ejercicio, ni remotamente la voz de los estudiantes. A esto es que me refiero cuando pongo el énfasis en esta tesis en el planteamiento de <repartición de lo sensible>, al que alude Rancière (2009). Es decir, aquí en el libro, los editores, el MINEDUC, los docentes, e incluso los estudiantes, comparten un mínimo común, que son los contenidos desplegados en el currículo nacional y en los planes y programas de los diferentes sectores de aprendizaje (en el caso de este libro el sector de historia, geografía y ciencias sociales). Desde este mínimo común se movilizan en sus labores, la institución estatal (MINEDUC) y los demás actores mencionados. Sin embargo, dentro de este mínimo común hay quienes establecen referentes o marcos generales, en este caso, las editoriales que obtienen la licitación convocada públicamente por parte del MINEDUC, cuestión que pasa por las decisiones del equipo editorial. Por tanto, hay actores que en un determinado sistema (como este) ocupan <partes exclusivas> (Rancière, 2009) que permiten definir un determinado



---

régimen de identificación:

**Voz profesora K:** *Sí no ha habido una mayor evolución a lo largo de los años [se refiere al libro] no sé qué pasa ahí. Por ejemplo, cada cuánto son las licitaciones, cómo se escogen ciertas temáticas, eso es algo que los profesores desconocemos. No somos participantes del material que nos entregan “profesora aquí tiene su libro. Listo” [simula un diálogo]. Se valora, pero si tú me dieras a elegir cómo debería ser un texto escolar, [este libro de texto] se adecúa porque hay mucho material, pero me faltan ciertos elementos. La imagen que teníamos acá [hojea el libro y busca la imagen] da ciertas preguntas, pero a mí me gustaría tener un libro taller, por ejemplo, para que los jóvenes “rayaran” [intervinieran] el documento (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesora K:** *¡Exacto! Porque esto aquí está para observar, leer, pero a los chicos no los hace participantes del libro. Me refiero a intervenirlo. Por ejemplo, [simula un diálogo] “aquí tienes una imagen, dibuja esta misma situación política, pero en la actualidad”. Me falta ese tipo de sugerencia de intervención. Aunque existen, yo sé que hay libro así, aunque no estos (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

Estas palabras dejan en evidencia que la mirada docente es la que pone el énfasis acerca de los estudiantes, parece ser que los constructores del libro no ofrecen una especial preocupación por quienes también se involucrarán con esta construcción: el estudiantado. En este sentido, reconozco que el equipo docente se esmera en proveer imágenes desde sus propios archivos, o en algunos casos muy puntuales, imágenes extraídas del libro. El sentido que le hace al profesorado las imágenes en el aula, fundamentalmente, es la contextualización de ciertos procesos de la historia, así como la conexión sensible que puede ofrecer una imagen para/con los

---

estudiantes:

**Voz profesora K:** (...) *yo creo que la educación y los textos escolares justamente, tienen que acomodarse porque ya está instalada [la imagen]. Es útil para contextualizar ciertos procesos* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

**Voz profesora K:** (...) *soy una convencida que la educación nace a partir de las emociones, de las sensibilidades que les entreguen a los estudiantes, y eso pasa desde el ambiente que se genere en la sala de clases, desde un “cómo están chiquillos”, hasta que les interese el contenido de la sesión. Por lo tanto, una imagen para esto, para comenzar una clase y preguntarles a los muchachos qué sienten al ver esto, qué piensan o con qué lo relacionan con su vida cotidiana, es sumamente útil porque despierta el interés* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

De cierta manera la profesora sugiere pensar las imágenes como detonadoras de conversaciones, o como detonadoras para la expresión de subjetividades. Sin embargo, los profesores dejan entre ver que este ejercicio no es propuesto por el libro de texto, en cambio, está marcado por la propia mirada pedagógica como búsqueda para la vinculación emotiva con los estudiantes, así como con el sentido de aproximarse a aprendizajes. Ahora bien, si volvemos al análisis del <común repartido> al que alude Rancière (2009), el profesorado muestra saber que los editores tienen una importante acción en relación a la definición de criterios para tratar las imágenes. Pero también, manifiestan saber que son ellos mismos quienes dan una “agitación” o dinamización a las imágenes *in situ* (Imagen 16) y que esto les permite plantear tanto su posicionamiento, como ir en busca de los objetivos de aprendizaje trazados:

**Voz profesora K:** (...) *si yo decido mostrarle una imagen o si yo decido mostrarle otra, para mí puede ser una elección trivial, pero para*

---

*los estudiantes no es una elección trivial. Puede generar consecuencias en las decisiones que ellos tomen, o en las opiniones que ellos tengan con respecto a ciertos temas (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

---

**Imagen 16. Aula 12**



Fuente: Elaboración propia.

---

En esta misma línea, la profesora reconoce el valor del libro de texto como documento al que se puede acudir, sobre todo, en caso de contextos escolares más marginados socioeconómicamente hablando. Sin embargo, reconoce su capacidad de acción como docente para poder mirar críticamente las imágenes del libro de texto y poder escoger otras, desde búsquedas propias. Lo que desde mi punto de de vela que esto sería el acto potencial que permite transitar entre la idea de la imagen y la idea de dar visibilidad y visualidad de algo (Soto, 2016):

**Voz profesora K:** *Hoy día con lo único que cuento o lo único certero que tengo, si es que quiero utilizar un material extra o de utilidad para la clase, es el libro. Hoy día es seguro que los chicos y chicas lo tienen que tener sí o sí, porque esto se les entrega. Es necesario que se les entregue, tomando en consideración que no todos los profesores o no todos los contextos escolares tienen la misma cantidad de recursos en término de materiales y en términos tecnológicos para hacer clases. En ese sentido el Libro todavía sigue siendo un recurso especial, un recurso democrático (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesora K:** *Porque puede ser que este libro me proponga algo, pero yo encuentro que hay otra imagen que es de mejor calidad para lo que yo quiero transmitir, que lo que me plantea el libro. Por lo tanto, ahí está la decisión que se plantea, y muchas veces mi decisión ha sido privilegiar otro tipo de imágenes en relación a lo que me plantea el libro. O sino una imagen que está acá [el libro en PDF] la “recorto y la pego” en Power Point y se lo muestro a los estudiantes. Entonces mi autocrítica es que yo utilizo el libro, en la medida que me sea utilitario para lo que yo quiera mostrar (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

Así, a partir de las sugerencias visuales de los profesores, también se va gestando

---

un régimen de identificación con el que no sólo se enseña Historia, sino que devela el posicionamiento de la y el docente<sup>61</sup>, en la búsqueda de un sentido crítico hacia las imágenes del libro de texto, y/o en un sentido crítico a partir de las propias propuestas visuales. Por ejemplo, en el caso de lo segundo, puedo identificar algunas miradas críticas hacia las imágenes del libro de texto. Lo primero es que las imágenes no consiguen identificar las subjetividades de las personas de la historia. Desde la mirada del profesor, sobre todo, las imágenes sugieren una identificación institucional de hechos de la historia, más que de personas que forman o que son parte de la Historia. Como segunda cuestión, la profesora manifiesta una desvinculación entre lo que sugiere el libro a partir de sus imágenes y las imágenes de la actualidad. Incluso, podría aventurar, el libro no sugiere una relación entre imágenes que se encuentran dentro del documento, difícilmente podría sugerir pensar en otras imágenes fuera del libro o imágenes de la contingencia:

**Voz profesor F:** *No podemos esperar que haya muchas imágenes del bajo pueblo a comienzos del SXX, porque la tecnología de la fotografía no era posible. Por lo tanto, lo que hay de fotos es siempre desde la mirada “de arriba”, finalmente, la mirada desde el poder, desde la institución. En su defecto, el libro podría sugerir ilustraciones. Entonces, finalmente, date cuenta mira [indicando el libro] es ordenado [mientras señala la fotografía de niños en una mina de carbón] porque es desde la institucionalidad la imagen, y el libro de texto, replica este sentido (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *Incluso hay unas imágenes, que no me acuerdo dónde estaban [mientras hojea el libro], que aparecen unos inquilinos totalmente fuera de contexto, ficticio, ordenado. Entonces, no sé si*

---

<sup>61</sup> La enseñanza de la historia a nivel país está centrada en la enseñanza de habilidades, por lo tanto, es una enseñanza que se proyecta desde una perspectiva práctica (Villalón y Zamorano, 2018).

---

*finalmente esa imagen del inquilino ordenado, le permita al estudiante entender lo que era el inquilino. No sé si esta imagen del trabajador de Chuquicamata [indicando la imagen] te permite entender lo que es Chuquicamata (Imagen 15) (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

**Voz profesora K:** *Es útil, es necesario ese juego de las imágenes que están en el texto escolar, pero la vinculación [entre la imagen de archivo y la actualidad] la tuve que sacar de otra fuente. Y eso es también lo que hace falta en las imágenes de los textos escolares (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

Al profundizar en nuestras conversaciones, me acerco a esta mirada compartida con el profesorado, que dice relación a una observación crítica sobre las imágenes como elemento que está presente en el libro de texto, en las aulas y en sus propias clases. Una de las cuestiones de relevancia que observé en nuestras conversaciones con el profesor, es el valor institucional o de higienización de los cuerpos que ofrecen varias de las imágenes del libro de texto. Por ejemplo, cuando el profesor reconoce que algunas de las imágenes en vez de asociar el trabajo infantil en las minas de carbón a la explotación de la niñez, la imagen del libro de texto, más bien alude a niños ordenados, uniformados para la mina, como si estuvieran uniformados para la escolarización (Imagen 17). Este aspecto lo profundizaré en el apartado relativo a <las imágenes como consenso>. Otro ejemplo de las definiciones editoriales que piensan más bien desde lo institucional, es lo que ocurre en relación a la explicitación de la fuente y/o referenciación de las imágenes. Como ya he mencionado en este capítulo, no todas las imágenes están referenciadas, más bien hay una identificación general en el libro de texto que señala desde qué archivos se extraen los documentos visuales presentes en el libro de texto. Habiendo identificado esto en la conversación de los profesores, pude reconocer que ellos dan valor a la referencia de las imágenes:

---

**Voz profesora K:** *A mí me interesa mucho que diga dónde y cuándo. Yo creo que sí es relevante poner dónde están estas imágenes o dónde se utilizó, pero en la parte donde empieza la bibliografía, por ejemplo (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *Sí. Eso es otra crítica para ver de dónde sacamos estas imágenes, quién te las está mostrando (...) ¿De dónde salen? (...) No citan. ¿Y la importancia de citar? Mira lo que pasó ahora con la polémica del Museo Histórico Nacional, con lo de Pinochet<sup>62</sup>. Y es un asunto de citar. Porque uno puede comprender, uno puede comprender cuál es el objetivo y los usos históricos del concepto de Libertad. Pinochet<sup>63</sup> usaba eso, se señalaba demócrata, cuando fue el atentado señala “estamos entre la dictadura o la democracia” (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

Reconocer desde dónde se recogió una imagen, implica saber cuál fue el referente cultural o institucional de la misma. Esta cuestión sin duda signa la elaboración o divulgación de un determinado contenido, y en conversaciones con el equipo docente, reconocimos la importancia de poder tener conciencia de eso, al menos, para poder posicionarse atentamente frente a un determinado material de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>62</sup> En el año 2018 se generó un debate acerca de una exposición en el Museo de Historia Nacional (MHN). La polémica se levanta a raíz de la muestra que incluye a Augusto Pinochet como “Hijos de la Libertad: 200 años de Independencia”, junto con la frase: “La gesta del 11 de septiembre incorporó a Chile en la heroica lucha contra la dictadura marxista de los pueblos amantes de su libertad”. Extraído de <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2018/05/12/tras-polemica-en-museo-historico-nacional-dos-expertos-aclaran-como-se-deberia-exponer-la-figura-de-pinochet.html>

<sup>63</sup> Augusto José Ramón Pinochet Ugarte fue un dictador en el período comprendido entre 1973 y 1990, en Chile.



---

### 6.3. LIBROS PARA COLEGIOS O PARA LICEOS, Y LA HIGIENIZACIÓN DE LOS CUERPOS

Dos eventos valiosos -o dos estados de emergencia como el título de este capítulo lo sugiere- en las conversaciones, tanto con el cuerpo docente, así como con el equipo editorial, fueron, por una parte, el sesgo de producción del libro de texto, que distingue un documento para el mundo escolar privado y otro para los liceos de carácter público. Asimismo, los sesgos de corporización en varias de las imágenes presentes en el libro de texto, lo que junto al profesorado conversamos como la higienización de los cuerpos del mundo obrero o trabajador.

#### 6.3.1. Lo privado y lo público

Para comprender la división del sistema público y privado de educación en Chile, habría que adentrarse al sistema económico que atraviesa las esferas sociales que conforman el país. Aunque, sabiendo que esta tesis no se centra en el análisis del modelo económico chileno, observo necesario al menos, destinar un apartado de este trabajo a abordar cómo es que en Chile se llega a pensar en la distinción de libros para liceos y en libros para colegios privados pagados.

El día 11 de septiembre del año 1973 las Fuerzas Armadas de Chile concretan un Golpe de Estado al gobierno democráticamente electo del ex presidente Salvador Allende. A partir de este día comienza una profunda y dolorosa dictadura cívico militar que interviene en la consecución de un Estado democrático, incurre en violaciones sistemáticas de los derechos humanos sobre la población, e intercede en todas las dimensiones de realización de la sociedad, por ejemplo, promulga una nueva constitución<sup>64</sup> y modifica el modelo económico chileno, dando paso a la

---

<sup>64</sup> Es de valor mencionar que actualmente Chile vive un proceso histórico. El día 25 de octubre del 2020 -tras un año convulsionado por manifestaciones sociales que reclaman una sociedad más equitativa- se realizó un referéndum para determinar si la ciudadanía estaba de acuerdo con iniciar un proceso constituyente para redactar una nueva Constitución. El plebiscito dio por ganador, con un 78.80% de los votantes, a la opción de cambiar la constitución. Actualmente, nos encontramos en la fase inicial del proceso constituyente. El día 15 y 16 de mayo de 2021 se dio paso a la votación de los integrantes de la Convención encargada de redactar una nueva Constitución

---

implementación del modelo neoliberal.

En relación con el carácter ideológico del neoliberalismo, “el proyecto supondrá el objetivo de controlar los espacios de producción y reproducción de conocimientos y representaciones sociales, particularmente los medios de comunicación, las editoriales y las instituciones educacionales” (Friz, 2013, p. 145). La instalación de este modelo en Chile, implicó cambios en el sentido paradigmático de la educación, intervenciones en estas dimensiones de la sociedad que, de diversas maneras, modela las subjetividades. Por eso es que el modelo neoliberal se imbrica tan acuciosamente con el ámbito educativo. Para precisar, entenderemos por neoliberalismo educativo “el conjunto de propuestas para el ámbito educacional, consistentes, en términos generales, en la imposición de la lógica del mercado a las instituciones del mismo” (Friz, 2013, p.138). Esta lógica implica una concepción de ser humano, y su relación con el Estado, así como su relación con el conocimiento y la verdad (Friz, 2013).

Ahora bien, cómo es que se relacionan los argumentos anteriores con que existan libros de textos para colegios privados pagados y libros para liceos. Sucede que el sentido de educación se configura como un bien, más que como un derecho, lo que se instala con profundo énfasis en Chile, tras la dictadura y la implementación del modelo neoliberal descrito. Este sentido implica que se promueva una educación pública (primaria y secundaria) que contenga los valores mínimos del desarrollo científico-humanista y ciudadano del estudiantado. Pero que la responsabilidad de elección de la oferta, recaiga en los padres y/o apoderados, quienes, si quieren profundizar en otras alternativas, se sientan con la “libertad” de hacerlo, siempre y cuando, paguen por dicha alternativa. Hay que comprender que “Los neoliberales presentan al mercado como una entidad que tiende a su propia regulación. El principal mecanismo de este ordenamiento espontáneo del mercado es la

---

Política de la República. Esta carta magna, contará también con un referéndum de ratificación.  
<https://www.gob.cl/procesoconstituyente/>

---

competencia” (Friz, 2013, p. 144-45), por lo que el modelo neoliberal educativo, promoverá, entre otras cosas, fundamentalmente esto. Así, con el tiempo se irá desarrollando en Chile una fuerte convicción y necesidad de acceder a aquello que “ofrezca más”, que, para esta lógica, es la educación privada. De manera que:

la competencia no es sólo el mecanismo por el que se regula el proceso económico en el libre mercado. Es también la entidad reguladora de las actividades humanas y sociales en general, al punto de que afirman [los neoliberales] que la misma civilización -refiriendo por ella a los avances culturales de determinados países europeos y de Estados Unidos- descansa en este mecanismo de la competencia. (Friz, 2013, p. 144-145)

En estos puntos queda de manifiesto que la doctrina neoliberal, supone que los padres, madres y descendencia, sean consumidores de un servicio, el educacional. Esta es la lógica que permite que, en este caso, una editorial como la que he abordado en esta investigación, se mueva en la elaboración y edición de libros de textos para un mercado privado, indistintamente que para un mercado público. “Se trata, en conformidad con la matriz neoliberal, de instaurar la competencia entre las instituciones, bajo el supuesto de que este mecanismo incrementará la calidad individual de cada institución, y del sistema en su conjunto” (Friz, 2013, p. 146). No es antojadizo proyectar entonces que esta doctrina también prescriba normativas respecto de las relaciones entre el gobierno, los sujetos, la sociedad y sus instituciones (Friz, 2013). Así entonces queda justificada la idea de que las instituciones educativas privadas podrían contar con más recursos para, por ejemplo, encargarse de la producción de libros de textos de primera generación, los que puedan ofrecer calidad, y, por tanto, competencia.

Si nos instalamos fehacientemente en el paradigma neoliberal, tampoco es de sorprender que, al equipo editor del libro, la editorial responsable no le haya comunicado que dicho texto sería enviado como maqueta a la licitación del

---

MINEDUC, como lo manifestó el equipo editorial en nuestras conversaciones. De cierto modo, esta lógica de la “venta de servicio” -en este caso la labor del equipo editor- consiste en justamente suprimir la deliberación de los sujetos en su quehacer. Por su parte, licitar un libro de texto al MINEDUC, cuya construcción ha sido financiada por el sistema privado -es decir, por los colegios privados-, resulta desde el punto de vista monetario, un éxito para la empresa editorial, dado que son cifras azules las que les significa.

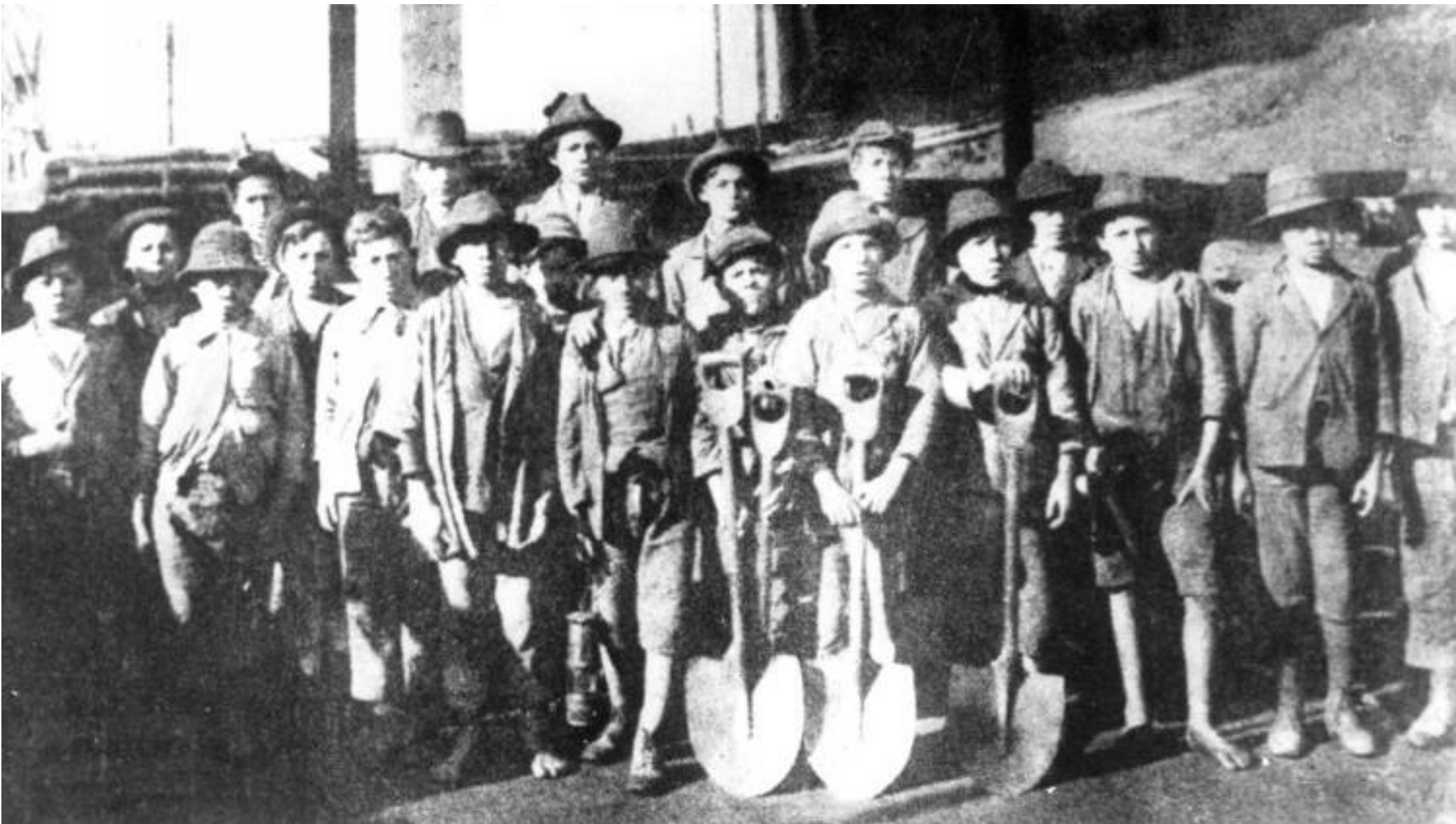
### 6.3.2. El cuerpo higienizado

En la página 111 del libro de texto la frase <Niños trabajadores en minas de carbón de Curanilahue, hacia 1900>, es la bajada de texto de la imagen que se ubica en la esquina superior derecha (ver Imagen 17). La imagen, aunque presentada en un formato pequeño en relación a la generalidad de la página, destaca fuertemente en la conversación con el Profesor F. Como lo redacta la bajada de texto, la Imagen 17 muestra a los menores que extraen el carbón con un aspecto uniformado a la manera de escolares:

**Voz profesor F:** *aquí los niños trabajando en minas de carbón, y si te muestro esto [toma el libro y me lo enseña] esto es ordenado [aludiendo a la imagen]. Es una historia totalmente higienizada (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

---

**Imagen 17.** Niños del carbón



Fuente: Texto "Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile. p. 111.

---

Con el profesor F pudimos ver que las imágenes proponían la lectura de los cuerpos infantiles como si estuviesen en condiciones de normalidad, en consecuencia que eran niños explotados. Vuelvo a la conversación con el profesor:

**Voz profesor F:** (...) *mira acá los niños del carbón, es un absurdo que me muestren “acá están los niños del carbón” así [indicando la imagen del Libro], prácticamente es una falta de respeto. De verdad esto, hasta violenta. Porque esto lo ven jóvenes de 16 años y con esto podrían pensar “¡ah! pero esto no es tan terrible, si mira como estaban, están ordenados” [simula un diálogo], son como trabajadores, es más se ven prácticamente como escolares (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *¿Cómo pueden mostrar a niños que trabajan en las minas ordenaditos? como una fotografía. Mira si es que yo no leyera o lo mirara solamente por encima, me imagino que son niños en un colegio. Claro, hay una uniformidad. [Parecen] niños en un colegio que están viviendo su infancia. Pero si lo contextualizo a lo que me querían mostrar, ¡son niños en las minas!, explotación infantil (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

Los cuerpos de los niños están higienizados, “limpiados” para el momento del registro fotográfico. El que se puede transformar en una cápsula de tiempo que busca instalar una única mirada hacia la labor infantil del momento y, por extensión, una perspectiva determinada del momento histórico:

**Voz profesora K:** *También una crítica que por lo menos en lo personal le hago al Libro, es que encapsula el pasado con respecto a las imágenes (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

Cruzando las conversaciones con el cuerpo docente, tanto de la profesora K como del profesor F, observo en las imágenes algo como una prisión encarnada. Es decir,

---

los “sin voz”, tampoco se pueden manifestar desde la corporeidad afectada por el contexto, en este caso, el trabajo infantil sometido a condiciones extenuantes (mina de carbón<sup>65</sup>). De manera que es lo hegemónico, o las estructuras de poder, y no el cuerpo, el que configura las formas de comportamiento, los gestos y las conductas (Betancourt, 2012). Haciendo de las corporeidades de los infantes, posiblemente, una estrategia de identificación que no es correspondiente a la historia del bajo pueblo, como me manifestó el Profesor F. Esa manera de instalar los cuerpos en el libro de texto, sugiere la construcción de subjetividades que intentan describirlos, pero encerrándolas en dicotomías buenas o malas, femeninas o masculinas, soportables o insoportables (Betancourt, 2012).

En el libro *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2004) nos recuerdan que estamos segmentarizados por todas partes y en todas las direcciones. Por lo tanto, esta separación del cuerpo con el relato no oficial (histórico en este caso, del libro de texto de historia), segmenta a las personas, tanto a protagonistas de las imágenes, como segmenta subjetividades de quienes se relacionan con esas imágenes. Como dice Maurice Merleau-Ponty (1962) el cuerpo no solo es una idea histórica, sino también un conjunto de posibilidades continuamente realizables. Como una marca indeleble que da un sentido de identificación a los actos cotidianos, haciéndolos

---

<sup>65</sup> Entre las imágenes más recurrentes que se vienen a la mente cuando se habla del trabajo infantil en Chile se encuentra la de los niños del carbón. Su versión más alejada en el tiempo queda reflejada en *Subterra* de Baldomero Lillo, en especial en el relato "La compuerta número 12", publicado en 1904. (...) El niño acurrucado en un rincón de la mina, ensombrecido y taciturno, que nos describe Baldomero Lillo, se asemeja mucho al niño descalzo y demacrado que resaltan los periodistas que visitaron la cuenca carbonífera en los últimos años. En ambos casos la imagen que surge es la de un niño silencioso, que no habla ni actúa. Sólo padece y sobrevive. Recuperado de Flores, J. R. (1999). Trabajo infantil en la minería: Apuntes Históricos. En *Revista Historia* (pp. 367-441). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. (pp. 367-368).

En 1922 un inspector del trabajo realizó una investigación en la zona carbonífera para conocer la situación habitacional. De paso relató lo que observó respecto al trabajo infantil: *En la región minera los niños entran al trabajo casi desde que dejan de gatear; he visto chiquillos como de cuatro años que salen del interior de las minas; les he preguntado la edad y me han dicho que tienen 8, 9 o 10 años; pero su aspecto es de pequeñuelos de cuatro. Tal vez se debe esto a que la mala habitación, la descuidada nutrición y el maltrato que reciben en general, no les permite un desarrollo normal. En Lota hay trabajando más de 300 niños entre 8 y 16 años, en Schwager más de 200 y en Curanilahue, por lo menos, unos 150* (p. 403).

---

humanamente posibles dentro del contexto de la <ortopedia social> (Betancourt, 2012).

Otra de las cuestiones que resonó en mí, adicionado a las conversaciones con el equipo docente, es que siendo el cuerpo un proceso activo de encarnación de diversas contingencias históricas y culturales, no cabe dentro de las posibilidades interpretativas trabajarlo con un principio unitario estable, sino que exige una mirada detenida sobre sus efectos en el tiempo, sobre su devenir. En este sentido las imágenes planteadas en el libro de texto son imposibilidades, desde la lógica que eterniza una determinada forma de manifestar el cuerpo. O bien, puede ser una posibilidad pedagógica, y ser mecanismos que revela la prótesis social<sup>66</sup> con los cuales se estructura una figuración ideal a partir de una acción determinada. De cierta manera, estas imágenes que han forzado los cuerpos a producir significados que se hacen saberes por la fuerza de la repetición, dibujan un haz de luz sobre el terreno problemático de la construcción cultural de los cuerpos que siempre está ocultando sus mecanismos <prostéticos> (Betancourt, 2012).

### **PARA SEGUIR PENSANDO...**

A raíz de lo conversado con el equipo editorial, descubro que no existen investigaciones sistematizadas que involucren la mirada de los y los docentes, y que, por tanto, hayan sido consideradas para la elaboración del libro. Por lo tanto, la opinión del profesorado es casi inexistente, son consideradas -según la opinión de

---

<sup>66</sup> En *Arte y Postfordismo. Notas desde la fábrica transparente*, Comeron (2007) sugiere reflexionar respecto a la relación material e inmaterial de la fábrica transparente de Volkswagen. Fundamentalmente, el autor propone pensar que “Lo que la Fábrica Transparente da a ver no es tanto –o no únicamente– el auge de la economía inmaterial, con la progresiva fusión-reemplazo de la vieja producción material (ya sea en el ámbito industrial o artístico), sino un modo de organización de lo material y lo inmaterial en relación con la visión: un modo de producción de lo visible y lo invisible.” (p. 45). La fábrica transparente “(...) produce un marco de visión, puesto que ella establece el encuadre, proporciona los focos con los que se iluminan unas zonas y se deja a otras en la sombra, y decide qué queda en el «fuera de campo» aunque forme parte de su misma cadena productiva.” (Comeron, 2007, p. 46). Resulta interesante pensar que las reflexiones de Comeron (2007), sobre este marco de visión producido, de algún modo, es asociable a una <prótesis de sociedad>. Lo que se “recorta” de la sociedad o de la “realidad” con el mencionado marco de visión, podría resultar ser una extensión artificial de la sociedad misma.



---

uno de los editores- sólo por una jornada de trabajo sugerida por la editorial, la que convocó a profesores a discreción en su momento. Esto me hace pensar en las voces de la subalternidad<sup>67</sup>, pero también en la construcción de conocimiento sin territorio o sin campo, refiriéndome a las voces de la subalternidad, cuando pienso en la incidencia nula del cuerpo docente, para la elaboración del libro de texto. Podemos acercarnos al sentido de la subalternidad como abstracción usada para identificar lo inmanejable que emerge dentro de un sistema dominante, y que significa aquello de lo que el discurso dominante no puede apropiarse completamente, una otredad que resiste ser encasillada (Rodríguez, 2001). En este caso, pienso en el cuerpo docente, con sus ejercicios de proponer sus propias imágenes como correlato, o en diversos casos, ignorando las imágenes instaladas por el libro de texto, precisamente porque la dominancia fracasa al “agitarse” la inconmesurabilidad radical del subalterno (Rodríguez, 2001).

El lenguaje pedagógico es otra cuestión para seguir pensado, los editores no lo desarrollan a la hora de hablar sobre el libro de texto y sus imágenes. Es decir, hablan de currículo, de conceptos históricos o historiográficos o de didáctica, más no se expresan con conceptos como relación pedagógica, enseñanza-aprendizaje, jóvenes estudiantes, entre otros relativos. Esto me hace pensar en la idea de la imagen sin ver, o el texto sin leer, es decir, el libro sin cuerpo que lo aprehenda, a pesar de tener que estar pensado -en teoría- para ese objetivo.

---

<sup>67</sup> Podríamos ahondar en amplias referencias acerca de la subalternidad. Pero menciono que en el tercer cuaderno de la cárcel escrito por Gramsci (1930), el concepto se desplaza hacia el terreno de las relaciones sociales y políticas, cuando Gramsci coloca a la subalternidad como la característica fundamental de las clases dominadas, titulando la nota 14 *Historia de la clase dominante e historia de las clases subalternas*. Sin embargo, es con los estudios de subalternidad, que se conceptualiza la subalternidad como una definición teórica que va más allá que la característica propia de un subalterno. Después de Gramsci, ninguna reflexión sobre el conflicto y la emancipación puede restar importancia a la subalternidad como expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos y, por ende, punto de partida ineludible de todo proceso de conflicto y emancipación.

**LAS IN/QUIETUD(ES) Y LAS  
TRAYECTORIAS DESDE LAS  
IMÁGENES**

---

## 7. LAS IN/QUIETUD(ES) Y LAS TRAYECTORIAS DESDE LAS IMÁGENES

Posicionarse entre las imágenes, sugiere también observar sus propias oscilaciones, las imágenes quietas, inquietas o aquietadas. En este capítulo abordo dos conceptualizaciones o dos oscilaciones en torno a las imágenes, las imágenes fijas y las imágenes fijadas. A pesar de la cercanía de los términos fijas o fijadas, en este capítulo estas nociones tienen importantes distinciones. Con imágenes fijas, me refiero a aquellas que están instaladas en el libro como elemento permanente que identifica un relato, en este caso, de la historia de Chile. En cambio, las imágenes fijadas, son aquellas que se instalan como realidad provisoria, es decir, aceptan su modificación o incluso, su eliminación. Para efecto de esta investigación, estas imágenes son más bien asociadas a las aportadas por la profesora y el profesor, quienes, con cada curso deciden asociar relatos visuales y textuales según necesidad y contingencia. En cambio, el libro, como materialidad que se mantiene durante el tiempo, en términos físicos y epistemológicos, aquieta un relato con un modo de vincularse con un determinado mundo de imágenes. Para transitar por estas ideas e ir cruzándolas con las voces del equipo docente colaborador, de los editores y mi experiencia, acogeré los sentidos de régimen representativo o régimen estético, y daré especial lugar a las lecturas del autor Jacques Rancière.

¿Por qué Rancière? el autor ha tenido especial sentido en esta investigación, si bien no es el único pensador que ha nutrido este camino de investigación, se ha convertido en uno de los referentes centrales. De cierta manera es el autor que me ha permitido acompañar los tránsitos de las imágenes que se despliegan en esta investigación, tanto como epistemología y como posibilidad como desde sus quietudes y sus sentidos latentes. Por eso es que Rancière se encuentra fuertemente en esta tesis, explicitándose tanto en el marco teórico, como en el análisis entrelazado a lo largo de las páginas de esta indagación, pero, sobre todo, en los tres capítulos 6, 7, 8 y 9 dedicados fundamentalmente a esto.

---

En términos teóricos, Rancière contribuye esencialmente a la noción de "régimen", que tiene tres formas y corresponde a tres distribuciones diferentes de lo sensible: el régimen ético de las imágenes, el régimen representativo del arte, y el régimen estético del arte (Tanke, 2010). En cierto sentido, la importancia de lo planteado como "régimen" por Rancière, es que este pone en juego los sentidos que estructuran, fundamentalmente, la subjetividad (Tanke, 2010). Aquí, la "distribución de lo sensible" o la "partición de lo sensible" destacan el hecho de que la política es estética y estética política en la medida en que ambas son actividades que definen formas de inclusión y exclusión a nivel de lo perceptible (Tanke, 2010). Las imágenes del libro de texto con el que trabajo en esta tesis, según sus posibilidades (o no) de relación con las materialidades que la circundan y afectan, podrán enmarcarse en uno u otro régimen. Aunque, donde podemos reconocer mayormente las potencialidades de las imágenes, de ser y de hacer en relación con, es en el entendido como régimen estético de las imágenes. En este sentido, para las derivas que consigue esta tesis, el régimen estético, será el régimen que cuestione jerarquías, por ejemplo. Es decir, estas derivas socavan "las reglas de distribución que equipara los sujetos con ciertas formas de presentación, postulando la equivalencia de la materia" (Tanke, 2010, p. 10).

Este capítulo, contiene algunas derivas acerca o en los trayectos de las imágenes entre regímenes representativos y estéticos. Donde, primeramente, muestro el pensamiento en el libro de texto vinculado a la conformidad y el consenso materializado en las imágenes, así como los pasajes que se puedan vincular a estas dos ideas, con las aportaciones del profesorado. Para llegar al apartado siguiente que relaciona las imágenes del libro de texto con nuevas imágenes o archivos de los propios profesores.

### **7.1. LAS IMÁGENES FIJAS: CONSENSO Y CONFORMIDAD EN EL LIBRO DE TEXTO**

Una de las cuestiones que atraviesan las reflexiones del filósofo francés Jacques Rancière es que intenta disolver los planteamientos dicotómicos y simplificados, así

---

como las oposiciones polares de ser y no ser, del blanco y del negro. En este apartado si bien busco poner el énfasis en aquellos momentos de las imágenes que marcan algunos consensos o acuerdos epistemológicos en relación a las mismas, es importante recordar que esta tesis piensa las imágenes como trayectos, más que como fijaciones. En este entendido, este capítulo, y particularmente este apartado, recogen un recorte del entramado de trayectos al que aludo, como manera de reconocer o evidenciar lo que entendemos como imágenes consenso o fijas y sus desplazamientos a imágenes fijadas. Así, “el orden social naturalizado, que supone un ordenamiento de sujetos y objetos, lugares, disposiciones y jerarquías” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 123), permite observar que según las relaciones que se den, las imágenes (en este caso) se incorporan en un determinado orden. Pero, esto no es impedimento para que en nuevas relaciones (o potenciales relaciones), estas mismas imágenes, consigan otros ordenamientos. Este “orden naturalizado” implica, entre otras cosas, que “unos sean visibles y otros no, que unos tengan voz y otros emitan ruido. Este orden es, por ello, una organización del régimen de sensibilidad que ubica cuerpos, capacidades, ocupaciones, modos de ser, de hacer y de decir de acuerdo con reglas impuestas socialmente” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 123).

Pude reconocer, gracias al estudio de campo, que, dentro del orden naturalizado de las cosas, las imágenes del libro de texto implican también un consenso. Con esto quiero decir que, de alguna manera, las imágenes que son propuestas por los editores en el libro de texto sugieren una forma de Historia, una manera que propone una mirada desde lo institucional, posicionamiento que suele sugerir el acuerdo más que la problematización de la Historia. Algunas de las imágenes, como conversamos con el cuerpo docente, proponen una fijación en la forma en que abordan los hitos de la Historia, así como una fijación de las maneras de plantear a las personas que habitan dichas imágenes. Lo cual, entre otras cosas, implica también socializar un sentido o discurso en/con el cuerpo estudiantil. Incluso, cuando la conversación lo permitió y llegamos a momentos de mayor diálogo crítico,

---

algunos de los editores también observaron la tendencia al consenso que proponían las imágenes, por encima de la sugerencia de un pensamiento dilemático. De manera que implican también “un consenso en relación con su funcionamiento y permite que diferentes sujetos, de acuerdo con la posición que ocupan, puedan hacerse visibles o sean ignorados como tales” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 123).

*En el Power Point (Imagen 18) la profe presenta una nueva diapositiva, a propósito de las elecciones presidenciales del año 1920 en Chile. Aquí vemos la imagen de Alessandri Palma, saludando por un balcón. La imagen en contrapicado nos muestra al ganador de las elecciones, (Notas de campo, 19 de marzo 2018).*

Si pensamos en referentes políticos (o inclusive referentes de otra índole) las identificaciones propuestas a través de las imágenes instalan más bien una mirada institucional (Imagen 19) de la persona en cuestión. Incluso cuando dicho referente haya implicado actos o despliegues más allá de su cargo institucional o de sus reconocimientos públicos.

**Voz editor P:** *Hay algunas imágenes, por ejemplo, como la que vemos acá [indica el libro y lee], “Pablo Neruda huye por la Cordillera de los Andes...”. Listo, tiene conexión con el relato, pero no se trabaja. Aquí particularmente no se trabaja. Es decir, si tú estás hablando de la persecución política de este periodo y muestras a Pablo Neruda escapando, tiene un nexo. Pero no va más allá de eso. No le estás pidiendo en la actividad, “utiliza el recurso...” y ahí interpelar al estudiante, (ver Imagen 20).*


Imagen 18. Power Point Profesora K: Alessandri Palma

## Elección de 1920

<b>Arturo Alessandri</b> "El León de Tarapacá"	<b>Luis Barros Borgoño</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alianza Liberal (más sectores medios y populares)</li><li>• "Viejo orden agonizante"</li><li>• Utilizó estrategias más populistas, extendida por todo el país</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Unión Nacional</li><li>• "Nuevo Orden"</li><li>• Discurso distante y realizado ante pequeños auditorios</li></ul>

Ambos candidatos presentaban programas similares, que a su vez coincidían con las tendencias provenientes de Europa: la creación de leyes sociales, el fomento industrial y la ampliación de los derechos políticos

10% de la población → Alessandri electo por estrecha votación



Fuente: Elaboración propia, Diario de Campo.

---

**Imagen 19.** Alessandri Palma desde el balcón



Fuente: Publicado en "Punto Final", edición N° 831, 26 de junio, 2015.

**Imagen 20.** Pablo Neruda



Fuente: Texto "Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media. p.77.



---

Una de las cuestiones que me permitió comprender la manera de abordar las imágenes que tiene el libro de texto como consenso, es que no establece relaciones con imágenes de la actualidad, por ejemplo. Es decir, no sugiere relaciones entre las imágenes de archivo de siglos pasados, y las imágenes contemporáneas, o yendo más lejos, con recursos visuales contemporáneos o alternativos, como la ilustración digital, el cine, el cómic, etc. Lo que, en cruce desde las conversaciones con profesores y editores, podemos comprender que las imágenes como “acuerdos” de un relato, serán más fértiles en la medida que tengan un carácter provisorio. En este sentido será fértil el acuerdo acerca de las imágenes si es circunstancialmente temporal. Por lo tanto, el “acuerdo” puede ser cuestionado, y potencialmente modificado. Como planteó la profesora K, la narrativa de las imágenes en este caso, de alguna manera encapsula el pasado y no lo hace “vibrar” en relación al presente, como una manera de comprender los conceptos, los relatos, la materialidad y las temporalidades en relación:

**Voz profesora K:** *Por ejemplo, aquí en el libro muestran imágenes históricas, pero a veces me es útil poner imágenes del presente, para hacer esa relación. Por lo tanto, las imágenes del presente claramente no las voy a encontrar en el libro. También una crítica que por lo menos en lo personal le hago al libro, es que encapsula el pasado, con respecto a las imágenes. Sería muy positivo que tuviera imágenes del presente, para que justamente hablara de ese tránsito, del pasado y del presente, (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

En este punto, me hace especial sentido la vocación de esta tesis que valora las imágenes como trayectos. Cuando la profesora K me dice *sería muy positivo que tuviera imágenes del presente para no encapsular la historia*, justamente la docente hace un guiño a la idea de <tránsitos>, aunque en este caso, entre el pasado y el presente. Este tipo de ejemplos, que son situaciones encarnadas, propias de la experiencia docente, evidencian la idea de la imagen en su potencialidad en la

---

medida en que el acuerdo que aplicó para que tal o cual imagen se mantuviera en un determinado relato, sea “revisado” y sustituido:

**Voz profesora K:** *A veces encapsula [el libro y sus imágenes] y a partir de ahí, tengo que generar ciertas imágenes que discutan con las imágenes que puedo encontrar en el libro, o fuentes iconográficas del periodo que estamos hablando. El conflicto que quiero que se genere en los estudiantes, es justamente eso que está siempre en la historia, cómo hoy día explicamos nuestras problemáticas del presente a partir de los procesos históricos, (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

De cierto modo, desde las conversaciones con el profesorado, observo la necesidad que tienen (tenemos) que las imágenes del libro de texto se agiten fuera del consenso. Comprendiendo que las imágenes pueden ser más que una cosa fija, me refiero a una cosa fijada que responde a una realidad provisoria. El motivo es que comprender la realidad como provisoria, sería apelar a ella como construcción y, en ese sentido, estar dispuestas a su modificación. Procurando no caer en los reduccionismos.

#### 7.1.1. El archivo(in)quieto

En relación con lo observado en el libro de texto y lo conversado con el cuerpo docente, las imágenes desde el libro tampoco son “agitadas” o “removidas”, desde la identificación del archivo. Para esta tesis el sentido fundamental del archivo reside en que el material que allí se despliega acoge potencialidad cuando se relaciona con otras materialidades. En este caso, las imágenes sugeridas por el libro de texto no experimentan dichas búsquedas, como a continuación podemos leer.

Con la profesora K conversamos que las imágenes de archivo toman sentido en la medida que se relacionan con otras imágenes, en este caso, con imágenes de actualidad, o con imágenes en contexto, o estableciendo hipertextualidad entre

---

ellas:

**Voz profesora K:** *Hay imágenes que...no sé, por ejemplo, aquí [indica el libro] Pedro Sienna, que fue una figura muy importante del cine chileno. Entonces a lo mejor esa imagen, no va a mover tanto a los estudiantes como sí podría ser una obra de teatro de la época. Según mi criterio qué puede generar más movimiento, la imagen de una obra de teatro o el personaje relevante del teatro del periodo. Claramente yo me voy a ir por la obra de teatro, porque me genera muchas más posibilidades que un retrato de una persona, (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesora K:** *En general, yo creo que hay muy pocas imágenes que se relacionan con el contexto. Y tiene que ver justamente con lo que yo te decía, que el libro no hace el contraste con las imágenes de actualidad. Y generalmente ese trabajo, yo me lo estoy dando, (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

Las imágenes fijas, en este caso, son aquellas que están “archivadas” más que aquellas que están archivadas. Es decir, aquellas que, como materialidades archivadas, responden a conjuntos de documentos, registros, datos, memorias que una cultura guarda como testimonio de su pasado (Guasch, 2005). En cambio, las imágenes de archivo, son aquellas que pueden proponer de cierta manera, metodologías de archivo. Quiero decir con esto lo que Guasch (2005) nos sugiere haciendo lecturas relativo a Foucault. Es decir, el archivo como una manera de construir no un sistema sino un instrumento. De manera que móvil, el archivo, se instalará en una especie de diagonal que hará legible aquello que por lo demás no se podría aprender, nos recuerda Guasch (2005) aludiendo a las interpretaciones de Deleuze en su publicación del año 1970. Pues desplazará las lógicas jerárquicas y lineales. Parece ser entonces, que las imágenes del libro son imágenes archivadas, o que recogen imágenes archivadas en instituciones “del saber”

---

(bibliotecas, archivo nacional, etc.), donde han mantenido dicha identificación. El archivo que no es sólo imágenes archivadas, sino metodologías, involucra también los procesos indirectos del pensamiento:

**Voz profesora K:** (...) tengo que ponerles imágenes de conflictos de hoy, de marchas, de *imágenes de cómo vive la gente, de las habitaciones populares. Por ejemplo, el año pasado les mostré una imagen clásica que sale en los libros escolares, la de los conventillos (ver Imagen 21,) -es un clásico, esa imagen sale desde siempre- pero la vivienda social de hoy en día, no aparece en el libro. Pero es necesario que haya esa vinculación, (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Imagen 21.** Conventillo



Fuente: Texto "Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio". p16.

---

Que las imágenes sean potenciales en su sentido de archivo -interpretando gracias a las conversaciones con la profesora- implican una revisión de las mismas en la distancia. Esto es o permite, el desarrollo de un método altamente subjetivo, personalizado, interiorizado, fronterizo, resonante y polifónico. El que admite dar un especial lugar al tiempo como consideración valiosa para pensar desde y con las imágenes. Es decir, sugerir las relaciones entre imágenes del pasado e imágenes - en este caso- de un presente histórico, y, por tanto, atribuirles a las imágenes de archivo un carácter metodológico que ofrece sentidos de <multiplicidad espacio-temporales> (Deleuze, 2004). Las imágenes de archivo en tanto metodología, implican comprenderlas en sus sentidos móviles como instrumento y no en su sentido concluyente de algo o alguien. Por esto el valor del tiempo en dicha ecuación, refiriéndome a <tiempo> como la relación que me otorga la imagen como conocimiento de un (unos) presente(s), que son también fruto de las trayectorias diversas de ayer. O quizás, como lo reflexiona Guasch (2011) que, parafraseando a Dèrrida (1997), señala que “La cuestión del archivo no es una cuestión de pasado [...] Es una cuestión de futuro, [...] la cuestión de una respuesta, de una promesa, de una responsabilidad para el mañana” (Guasch, 2011, p. 10). El archivo entonces, sin tiempo, pero con él, transita en diferentes formas; “El archivo si queremos saber lo que significa, sólo lo conoceremos en tiempos de futuro. Quizás” (Guasch, 2011, p.10).

En la conversación con la profesora K, pensamos las imágenes del libro de texto también en su necesidad como enunciado, para ser relacionadas con nuevas imágenes (o con las imágenes de su propio archivo). Entendiendo por enunciado “no al texto del discurso sino los hechos en sí mismos” (Guasch, 2005, p. 160), las acciones a las que alude, o los efectos que proyecta. El enunciado no sería entonces una cuestión estática, “(...) no es una estructura, sino una función de existencia, como «pura existencia», como el hecho de que un cierto ente tenga lugar. Es el «afuera» del lenguaje, el «estado bruto» de su existencia” (Guasch, 2005, p. 160). Las imágenes, de algún modo, podrían enunciar la construcción de diversas

---

posibilidades que revelan nuevas formas de realidad. Las imágenes enunciarían que el tiempo ha transcurrido para dar nuevos sentidos a la experiencia. Es decir, a la existencia.

Las imágenes fijas o como consenso, por ejemplo, las imágenes archivadas, no sugieren como primer esfuerzo el reordenamiento de los sentidos (Rancière, 2019). Si no, sugieren un discurso más bien único, una forma de ser imágenes, o un régimen único de presentación, como lo platearía Rancière (2019).

**Voz profesor F:** *No hay conflicto. Si te das cuenta acá del conflicto solamente viene con el Golpe de Estado, y así todo, acá no genera conflicto. Mira, la síntesis del libro, crecimiento de la Población y Ciudadanía en Chile, Educación y Escolarización, Incorporación de la Mujer, Arte y Literatura, Nuevos Medios de Comunicación [mientras apunta los títulos señalados en la síntesis del libro], ¿dónde está el conflicto?* (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

**Voz profesor F:** *Sí elemental. No puedo decir que todas, pero la gran mayoría para mí, es un acompañamiento, porque las imágenes finalmente no me dicen nada, no me problematizan. Y si bien, no existe a lo mejor la fuente documental, para eso también existe la ilustración* (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Para esta tesis, las imágenes del libro de texto son muchas veces entendidas como imágenes fijas. Pues, según lo conversado con el cuerpo docente, no sugieren la puesta en tensión del relato y quedan incluso marginadas como acompañamientos. Por lo que la imagen dilemática emerge en tanto el profesor sugiere su propio contra archivo, y dialoga con las imágenes del libro. Siendo aquí, las imágenes aportadas por el cuerpo docente y /o por el estudiantado aquel contra-archivo que desplaza la lógica jerárquica de la clasificación, y permite los desplazamientos necesarios entre las imágenes. Dejando entrever la posibilidad de metodologías de archivo a partir de dicho contra-archivo.

---

## 7.2. LAS IMÁGENES FIJADAS: ENTIDAD O DISPOSITIVO QUE OPERA EN RELACIÓN

Podríamos pensar que las imágenes puestas en relación por el cuerpo docente son además en sentido estético, ¿por qué?, porque pensar “el mundo estéticamente es pensarnos en el mundo siendo susceptibles de ser intervenidos por él” (Puelles, 2006, p. 131). En este caso, las imágenes fijadas son aquellas que no siendo parte del repertorio visual oficial-institucional, son aportadas por el cuerpo docente que, si bien es parte de la oficialidad y la institucionalidad, no intervinieron en la elaboración del libro de texto y no gozan de esa incidencia a nivel nacional<sup>68</sup>. Las imágenes fijadas, son para esta tesis, las que en los planteamientos de Rancière (2009) podrían atribuirse a un régimen estético, son también aquellas que, con el trabajo y selección del cuerpo docente, buscan interpelar un relato acerca de la historia y ponerse en diálogo con las imágenes del libro de texto. En este sentido, son imágenes fijadas y no fijas, pues responden a una realidad provisoria, que podrá ser modificada, en tanto cambie de profesor, o él mismo en relación con el estudiantado, busque dar otro giro a dichas imágenes.

En este sentido, las imágenes fijas las podemos asociar a lo que ocurre en el libro de texto, cuando la profesora K o el profesor F, nos hablan de imágenes que encapsulan la historia (ver ejemplo, Imagen 17), o que presentan más bien consensos históricos (ver ejemplo, Imagen 22) y no la crisis social. El hecho de plantear unas imágenes en un libro de texto escolar como acuerdo, no sólo devela un sentido político, o un posicionamiento para ver la historia, sino que también plantea una manera de presentar las imágenes. Es decir, las imágenes fijadas son decisiones (re)evaluables en función de la propia experiencia pedagógica, y pueden conseguir desplazamientos que incluso planteen una imagen dilemática, una imagen como potencialidad y/o como epistemología. Por su parte, las imágenes

---

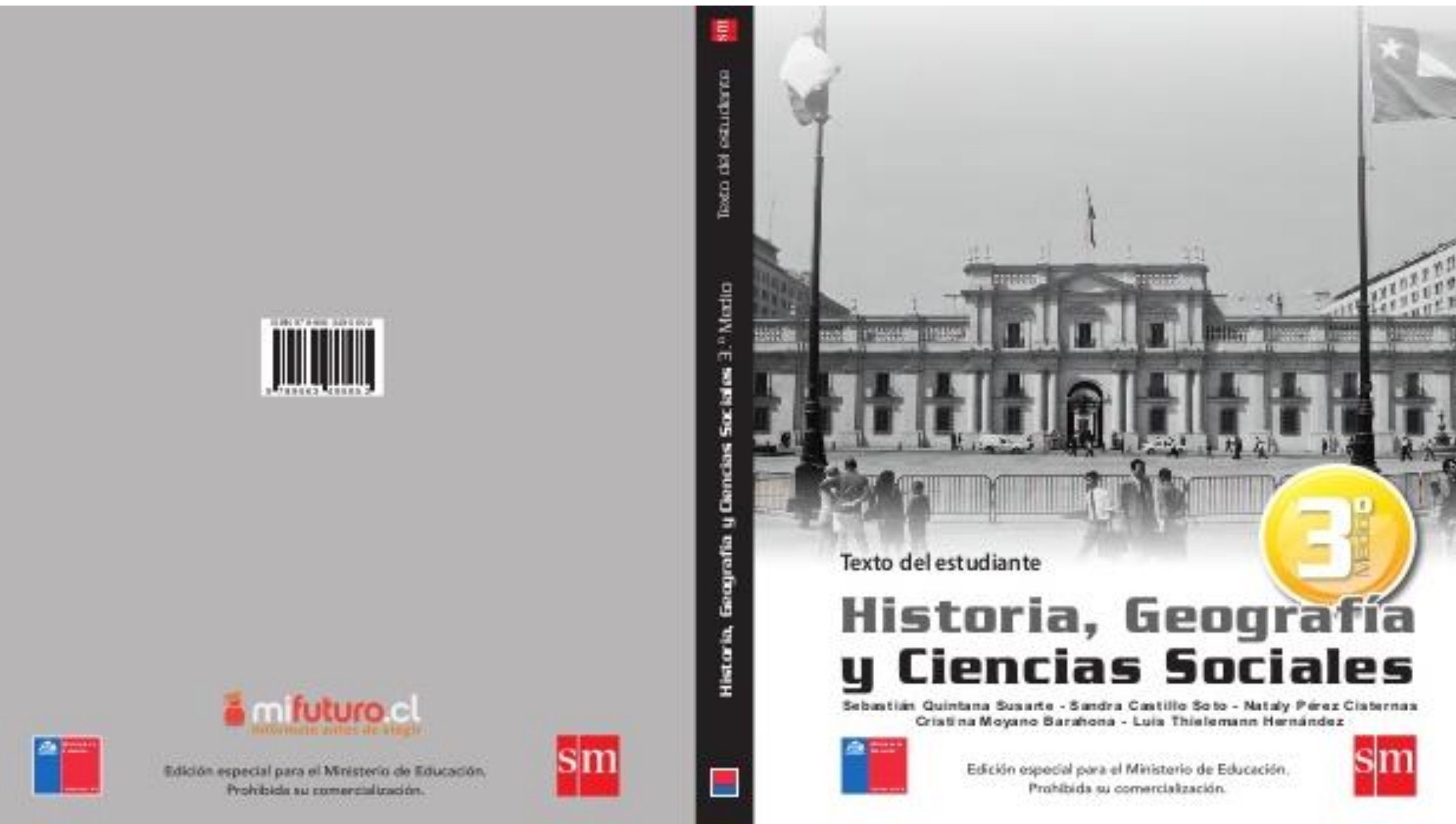
<sup>68</sup> Vale la pena recordar que, en Chile, las escuelas y liceos, reciben a comienzo de curso, la distribución nacional de los libros de textos que se han adjudicados las licitaciones públicas promovidas por el Ministerio de Educación. Ver apartado: 4.4 La editorial y su marco referencial.

---

fijas, incluso (en este caso) por su carácter material, plantean estaticidad y relaciones altamente parciales con el estudiantado.



Imagen 22. Portada libro de texto



Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio para Educación Media”.

---

Para esta tesis, pensar las imágenes como elementos que potencialmente intervienen la actualidad, o las intra-relaciones de las personas colaboradoras, es partir de un sentido político (Rancière, 2009). En cierto modo las imágenes del libro son intercambiadas por los profesores, para fomentar su sentido dilemático o el del estudiantado. Los docentes son susceptibles al diálogo entre sus propios archivos visuales y las imágenes del libro de texto, así como proyectan que esto es una cuestión que también consigue parte del estudiantado. “En este sentido, la cuestión estética no postula en primera instancia un sujeto de acción (su objeto no es el activista, tampoco el artista), sino un sujeto de afección” (Puelles, 2006, p. 131), aparentemente el cuerpo docente está “afectado” por las imágenes que ellos aportan. “Cuando decimos que vivimos tiempos estéticos, decimos que la actualidad opera sobre nosotros -se relaciona con nosotros principalmente de modo estético: por eso estamos en el primado de las imágenes-” (Puelles, 2006, p. 131):

**Voz profesora K:** *Que la puedan [la imagen] relacionar con la contingencia, o con lo que ellos conocen, o que lo puedan relacionar con el presente. Yo creo que esos son los criterios que más utilizo para seleccionar imágenes. Por ejemplo, la otra vez, parece que tú también estuviste presente, era un cómic en relación a los ministros y el Congreso. Vincularlo entonces con los poderes, el poder ejecutivo, el legislativo, la lucha que se genera entre el gobierno, entre los parlamentarios, que me permitan generar un análisis global. No solamente atingente al contenido, sino que también me permita vincularlo con el presente y con lo que ellos puedan saber (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

En las conversaciones con la profesora K, observo la necesidad de romper con la experiencia lineal que aportan las imágenes del libro de texto. Pienso incluso que las relaciones que la profesora desea sugerir entre imágenes, apelan a lo que he planteado respecto de las imágenes fijadas. Es decir, en la medida que las imágenes se relacionen, podrán implicar desplazamientos en su propia presencia y

---

necesidad. No será una imagen fija, sino fijada temporalmente. Tanke (2010) nos habla del "Sensorium" de Rancière, y seguramente este sea un concepto adecuado para hablar de la voluntad del cuerpo docente al involucrarse con las imágenes del libro de texto, proponiendo también las de sus propios archivos, para sugerirlas en relación. Esto supone que el orden policial que comúnmente se distribuye *a priori* en el reparto de lo sensible, puede ser transformado (Rancière, 2013). De esta manera, las facultades y formas sensoriales que experimentan los sujetos, es decir, el *sensorium*, en determinadas condiciones, podrá apelar a desplazamientos respecto del modo dominante (Castillo, 2021).

Rancière (2013) supone el *sensorium* a la hora de pensar en las relaciones con las cosas, con las artes, con las materialidades. Es decir, supone la existencia de diversas formas en las que experimentamos nuestra sensibilidad (o *sensorium*). Las imágenes fijadas, en esta investigación, potencialmente podrían apelar a la idea de *sensorium*, pues como cosa sensible, tienen la potencialidad de cautivar e instruir en una nueva forma de ser (Tanke, 2010). El sensorio "rompe con la experiencia cotidiana, suspendiendo la oposición entre la actividad de la razón y la pasividad de la sensibilidad (...) trastoca las jerarquías que surgen del dominio de la razón sobre lo sensible y se manifiestan en las propiedades estéticas" (p. 10). La estética para Rancière ha de tener como misión principal la producción de nuevas formas de sensibilidad, más allá de las ataduras predeterminadas por el "orden policial" y, por tanto, en ello radica su poder de transformación política (Castillo, 2021, p. 90). En esta línea, la profesora K aporta sus propios hallazgos en su experiencia docente y en el marco de la relación pedagógica con el estudiantado:

**Voz profesora K:** *Después yo les mostré ilustraciones del periodo que habían hecho en Europa, con respecto al imaginario de América. Estas ilustraciones que aparecen con monstruos, o que aparecen los indígenas gigantes... entonces mostrar cómo se construye el imaginario y mostrar cómo se plasma esto en la imagen, me resultó un ejercicio sumamente necesario y positivo para el desarrollo de la*

---

*clase* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

La aportación de la profesora K, propone unas imágenes que son detonadoras, lo que también me sugiere comprenderlas en su sentido epistemológico, cuando, por ejemplo, menciona el planteamiento dilemático en torno a la construcción de imaginarios a partir de las imágenes. Es dilemático en la medida que proponiendo cuestionar aquella “mente colectiva” sobre el indigenismo, podemos pensar en la mente colectiva que hoy nos atraviesa o más bien, que atraviesa a los jóvenes de esa clase. El sentido de imaginario incluso –si pensamos en lo acuñado por Edgar Morin en la década de los 60’, concepto conversado el 2002 en una entrevista<sup>69</sup> en Barcelona- es también el sumatorio de imágenes fijadas que emergen entre el cruce de la memoria y la imaginación de una comunidad. El imaginario sugiere desplazamientos, así como las imágenes fijadas.

#### 7.2.1. Algunos desplazamientos de imágenes fijas a fijadas

Según Tanke (2010), el sensorio niega cualquier relación necesaria entre forma y contenido, cuestión que me sugirió acudir a algunos hallazgos del estudio de campo (ver Imagen 23 e Imagen 24), reconociendo el desplazamiento que parte del estudiantado consiguió con las imágenes del libro en la clase del profesor. Como un gesto tal vez literal, pero no por eso menos complejo desde el punto de vista sensible, varios estudiantes decidieron recortar imágenes del libro de texto, para disponerlas en sus trabajos de la clase de Historia. Es importante reconocer que, si bien, los libros eran del curso del año anterior a ellos (2017), observé una necesidad de “recuperar” una foto, pero en nuevos contextos materiales.

El profesor F había solicitado hacer una síntesis material de ciertos conceptos trabajados (parlamentarismo, economía “hacia fuera”, modelo ISI<sup>70</sup>, entre otros).

---

<sup>69</sup> Saperas (2000), entrevista a Edgar Morin, [researchgate.net/publication/306082663\\_Entrevista\\_a\\_Edgar\\_Morin](https://www.researchgate.net/publication/306082663_Entrevista_a_Edgar_Morin)

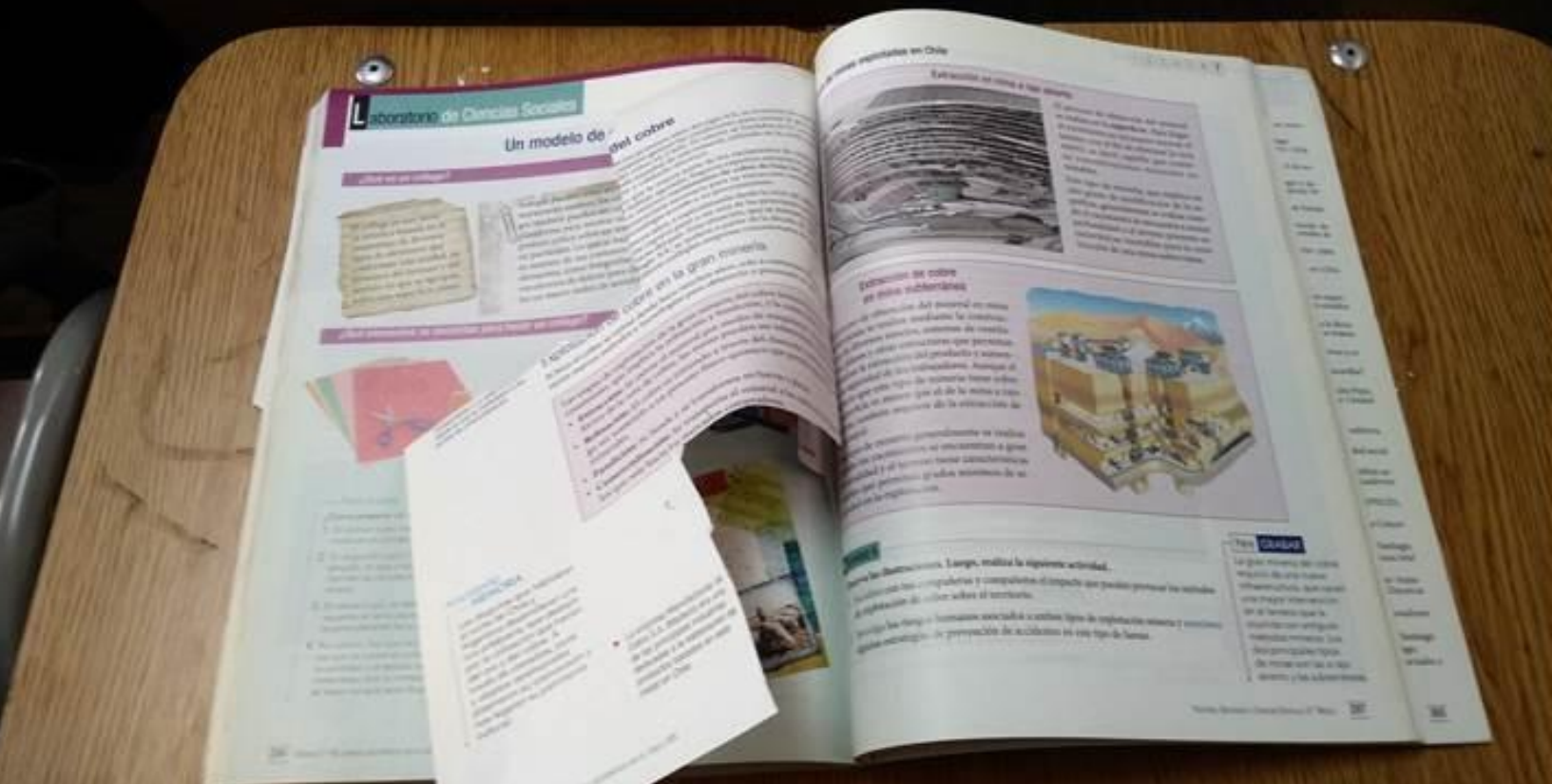
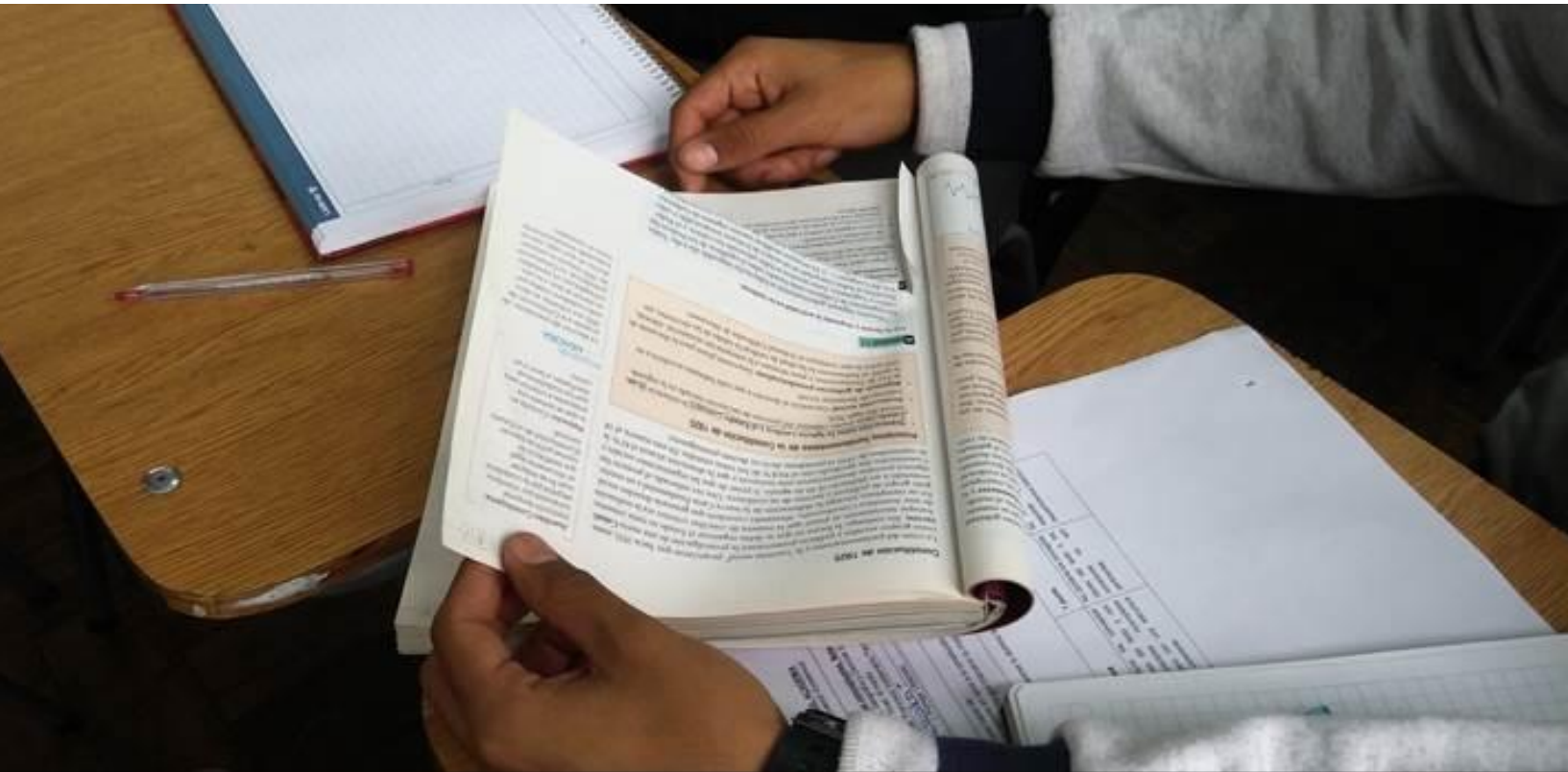
<sup>70</sup> Modelo ISI de Industrialización Sustitutiva de Importaciones en Chile, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94626.html>

---

Las imágenes relacionadas con dichos conceptos estaban en el libro de texto. Sin embargo, parte del estudiantado recortó algunas imágenes de libro, y estableció relaciones con sus propias palabras y las imágenes y/o con otras imágenes y las imágenes extraídas del libro.

El gesto descrito es gráfico, y de cierto modo, con él, el sentido de diferenciar entre imágenes fijas o imágenes fijadas se intensifica. Observándose desplazamiento entre unas y otras imágenes.

Imagen 23. El recorte



Fuente: Elaboración propia.

---

## Imagen 24. Imágenes fijadas



Fuente: Elaboración propia.

Otra de las cuestiones que me parece importante a propósito de lo que hemos hablado respecto de las imágenes fijadas, es la sugerencia que hacen los docentes respecto del uso de imágenes en movimiento o imágenes de caricatura, dibujos, bocetos, etc. Es decir, no únicamente pensar en la fotografía como imágenes que debiese aportar el libro de texto o incluso ellos mismos. En este sentido, volvemos a ver que el libro de texto es un medio de segunda generación, y que los docentes se esfuerzan en transitar hacia nuevos lugares:

**Voz profesora K:** *Yo creo que utilizo más imágenes que vídeos, porque muestran diversas posturas. Y, sobre todo, en historia, material audiovisual de calidad, poco y nada lo que hay. Es muy limitado. Yo lo he discutido mucho, incluso con mi pareja que es audiovisual, es fotógrafo. Este es un campo que no se ha tocado, yo todavía tengo que sacar imágenes, vídeos, del canal Encuentro, de Argentina. Porque aquí en Chile no hay. Cuando estaba pasando*

---

*tercero medio del modelo ICI, el único que encontré fue en el canal Encuentro. En Chile hay, pero unas cosas horrendas desde lo más básico de calidad, hasta la voz, lo didáctico que pueda ser* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Tiene gran sentido pensar en las imágenes en movimiento como imágenes fijadas. El vídeo, el cine, son pues, propiamente, las cosas del mundo, nos recordaba Deleuze (1984) en sus estudios sobre cine (Imagen-movimiento). Es materia-luz en movimiento que, en este caso, al ponerse en relación con las imágenes del libro de texto y los cuestionamientos de la profesora, destaca sus propiedades perceptivas que tenía como potencialidad. La percepción, que se encuentra en estado de virtualidad «en las cosas», puede ser extraída de ellas, en este caso, poniendo en relación. Esto para Deleuze (1984) es extraer de los estados de los cuerpos sus cualidades intensivas, sus potencialidades “acontecimentales” (Atkinson, 2015; 2017; Deleuze, 1984), (ver Imagen 24 e Imagen 25).

**Imagen 25.** Fotograma Doll Test



Fuente: Elaboración propia en base a capturas de pantalla Doll Test.



---

**Voz profesora K:** *En otro curso hoy día estábamos justamente analizando, en octavo, el objetivo era comprender la visión del Otro que se tenía en la conquista. Por ejemplo, la visión que tenía el español, el europeo, sobre el indígena americano. Y partí, por ejemplo, con la inmigración, para ver cómo hoy en día estamos vinculándonos con este Otro, con este Otro que no habla tu idioma, o que a lo mejor no tiene tú mismo color de piel, este Otro que tiene otro pelo, otra cultura, otra religión. Y partí con este ejercicio que se ha hecho en muchos países [se refiere a un vídeo que circula en las redes sociales<sup>71</sup>], son estos niños que tienen dos muñecas (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *Sí. La polera de los helicópteros [en relación a un hecho noticioso en Chile<sup>72</sup>]. Por eso internet es mucho mejor para buscar imágenes que esto [el libro], porque estas son imágenes escogidas hace más de cinco años que no generan una cercanía tampoco (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

---

<sup>71</sup> Vídeo resumen de Doll Test, en <https://youtu.be/qGDvt4yKTiM>.

<sup>72</sup> El hecho noticioso puede leerse en <https://www.infobae.com/america/america-latina/2021/03/30/pusieron-a-la-venta-ropa-que-enaltece-los-vuelos-de-la-muerte-de-la-dictadura-de-pinochet-en-chile/>.

---

**Imagen 26.** Polera burla violación a DD. HH



Fuente: Elaboración propia en base a Noticiero Universal e INFOBAE.

En la Imagen 26 aparecen José Antonio Kast<sup>73</sup> abogado y político ultraconservador chileno, junto a un simpatizante de extrema derecha fotografiándose con una sudadera que ridiculiza las violaciones a los derechos humanos. Aunque sin ahondar mucho más en el contenido de la imagen, este sin duda es doloroso y provocador, pues alude de manera indolente al sistema utilizado en la dictadura chilena, que se dedicaba a lanzar cuerpos desde helicópteros al mar de personas detenidas políticas y torturadas para hacerlas desaparecer -en el marco de la

---

<sup>73</sup> Para profundizar en la biografía de J.A. Kast, puede revisar el sitio web de la Biblioteca Congreso Nacional de Chile, en [https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas\\_parlamentarias/wiki/Jos%C3%A9\\_Antonio\\_Kast\\_Rist](https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_parlamentarias/wiki/Jos%C3%A9_Antonio_Kast_Rist). Ahora bien, dada la contingencia electoral en Chile (elecciones presidenciales 2021), merece la pena mencionar que, a pesar del contexto devenido en Chile en los últimos años (revuelta social de octubre de 2019, que derivó en un plebiscito de rechazo de la vigente constitución, así como la demanda de la creación de una comisión constitucional previa votación popular de sus integrantes para la redacción de una nueva constitución), en las últimas elecciones presidenciales el candidato de ultra derecha Kast, obtuvo una porcentaje de apoyo considerable tanto en la primera como en la segunda vuelta, dándose por vencedor el actual presidente electo Gabriel Boric. Cabe mencionar, la ascendencia del excandidato Kast, que vincula a su progenitor con el Nacional Socialismo Alemán, véase en diario [La Vanguardia](#).

---

‘Caravana de la Muerte’<sup>74</sup>, aunque fue la tónica permanente de la dictadura el hacer desaparecer cuerpos-. Sin ignorar el contenido de la imagen por su impacto en la sociedad chilena, quiero discutir con la imagen como imagen fijada, dado que responde a una situación transitoria, que es a lo que apela el profesor F en sus palabras. Es decir, el profesor y la profesora critican el libro de texto como una encapsulación de la historia, pero también critican la forma que este sugiere para relacionarse con ella y sus imágenes. Esto levanta nuestros cuestionamientos conjuntos hacia las decisiones editoriales del libro de texto, en tanto parece ser un pack armado cuya susceptibilidad de reedición es menor. No en vano un libro puesto en marcha el año 2018, fue hecho el 2012 y vuelto a imprimir cada año, como conversé en *off* con el editor general (voz S en esta tesis). Esto me parece que limita las posibilidades de insertarse en las imágenes del libro, pues resultan anacrónicas u ofrecen vagas relaciones con la contingencia. Por esto es que para el cuerpo docente es más fértil hacerse de imágenes de contingencia, en este caso para hablar de Derechos Humanos, por ejemplo.

Si bien la Imagen 26 es más evidente en sus potencialidades intensivas, en el vídeo compartido por la profesora (Imagen 25) puedo reconocer además de sus potencialidades intensivas, el régimen de significación estético (Puelles, 2006; Rancière, 2009) y en ese sentido profundamente político. Pues hace posible la visibilidad de lo irrepresentado<sup>75</sup> en el libro de texto y también, en lo personal, me

---

<sup>74</sup> “La llamada “Caravana de la Muerte” recorrió Chile hace 48 años de sur a norte dejando a su paso decenas de personas asesinadas, torturadas y desaparecidas. El hecho fue parte de los primeros crímenes del dictador Augusto Pinochet, a sólo una semana de haber perpetrado el golpe cívico-militar contra el presidente Salvador Allende (11 de septiembre de 1973). A partir de esa premisa, Pinochet planificó uno de los principales operativos militares, a cargo del general Sergio Arellano Stark. La intención del operativo era que una comitiva recorriera el país de sur a norte ejecutando a decenas de prisioneros partidarios de Allende sólo por el hecho de tener una tendencia política de izquierda.” En TELESURTV <https://www.telesurtv.net/news/La-Caravana-de-la-muerte-que-recorrio-Chile-hace-43-anos-20160929-0026.html>

<sup>75</sup> Es decir, si la representación es para Rancière (2011) las significaciones de lo que se comprende, lo irrepresentado es aquello que no cabe dentro del sistema de representación por torcer dicho sistema al que se debería atener, pues no responde a lógicas de verosimilitud o conveniencia de las palabras y las imágenes, por ejemplo.

---

invita a la pregunta de cómo tensionar imágenes racistas sin incurrir en racismos visuales. En el aula, la recepción del vídeo fue el silencio rotundo en el aula, como una tensión que de las imágenes se desprende al situarse en lo social mediante lo político.

### **PARA SEGUIR PENSANDO**

Este capítulo me ha permitido pensar en lo necesario de reflexionar sobre el régimen estético y su dimensión política, para hacer frente a un mundo cada vez más consensual donde el disenso parece ser opacado por la necesidad de habilitar discursos, visibilidades y materialidades homogéneas. O incluso, se puede ver opacado por un exceso de visualidades silentes. Para efecto de esta investigación considero las relaciones que emergen entre imágenes fijas como imágenes archivadas, silentes. Así como recojo las derivaciones de las conversaciones con el equipo editorial y el cuerpo docente, sobre las imágenes fijadas, que para este trabajo son aquellas que ofrecen realidades transitorias, que apelan a multiplicidades espacio-temporales y que operan como metodologías de archivo.

Así también, este capítulo me ha habilitado en reflexiones como que el hecho que exista un número importante de imágenes en el libro de texto no significa que haya mucha visibilidad. Más bien, ocurren cuestiones tales como la “estandarización de formas visuales”, o la “estabilización de formas visuales”, las que se ponen a circular, creando imágenes para consumir objetos estables, o interpretaciones de la historia estables. De ahí la importancia de explorar comunidades de prácticas en donde se pueden ejercitar modos que no se adapten necesariamente a las maneras dominantes.

**LAS POTENCIALIDADES CON LAS  
IMÁGENES**

---

## 8. LAS POTENCIALIDADES CON LAS IMÁGENES

Una de las claridades que tengo para atravesar esta investigación, es que, “si se quiere dar una mirada crítica de la cultura visual o incluso de las imágenes, la crítica no puede ser contra las imágenes, tampoco contraponiéndole la temporalidad de la lectura, sino *con* ellas” (Soto, 2020, p. 15, énfasis de la autora). En esta misma línea, esta investigación ha procurado dejar de mirar en polos opuestos a las personas que se relacionan con las imágenes (editores, docentes y estudiantado), pues tratar “con imágenes puede que no sea [solo] cuestión de la mirada, al menos no de como se ha construido” (Soto, 2020, p. 15). Es decir, no depende de un solo sector de los colaboradores (editores o profesores, por ejemplo), sino también, de estructuras mayores a ellos. En este sentido, mi interés en este capítulo, es explorar cómo un trabajo *de* las imágenes, *por* las imágenes, *entre* las imágenes, y *con* las imágenes, puede sugerir apartarse de un régimen de visibilidad dominante (Soto, 2020) y en ese sentido, proponer <imágenes fulgurantes>.

¿Cómo participar en una imagen? Planteó Soto (2020), sugiriéndonos pensar que es en la materialidad, en los deseos y fuerzas que esta acumula, en las situaciones que forma y en la que se generan participaciones posibles. En este capítulo destaco que fue el taller optativo que ofrecí a los estudiantes de tercero medio del LVMA, nombrado Taller de Prácticas Creativas, el que abrió una pequeña comunidad de prácticas, donde, de alguna manera, se ejercitaron formas de *ser* en torno a las imágenes, que no se adaptaron necesariamente a las prácticas dominantes. Sino que fue una participación-colaborativa-creativa con el estudiantado asistente (colaboradores fundamentales de esta tesis) con quienes nos relacionamos *con* las imágenes del libro de texto, en prácticas que dejan en evidencia que ellas son punto de partida y no de llegada (como suele ocurrir en otras experiencias de aula de esta indagación). Son imágenes que brindan oportunidades, en la medida que transitamos *entre* ellas a través de “una perspectiva de las imágenes que busque lo improbable” (Soto, 2020, p. 40), lo que necesariamente “abre la pregunta por cómo

---

nos relacionamos con nuestros modos de representación y con nuestras formas de simbolización” (Soto, 2020, p. 40). Lo que sugirió que propusiera preguntas al estudiantado, para pasar del tránsito de imágenes a la creación de un nuevo repertorio de ellas.

En este capítulo fundamentalmente trabajo el concepto de transitar *entre* imágenes, siendo este vaivén la posibilidad de pensar en otras imágenes, o, en la generación de nuevas imágenes. Asimismo, desarrollo aquí que esta generación de mundos posibles, de nuevos sentidos de posibilidad a partir de las imágenes, me permitió pensarlas (o con el estudiantado vivirlas) como dispositivo y potencialidad. Ahora bien, las posibilidades para agitar las imágenes se generan en la medida en que, con los jóvenes colaboradores del taller de prácticas creativas, conseguimos disenter de las imágenes estables que se nos entregaban por definición o *a priori* en las aulas. De alguna manera, con el estudiantado encontramos grietas interpretativas, vías de relación otras, en torno a las imágenes fijas del libro de texto, para dar paso a *imágenes fulgurantes*, que vibran y se despercuden de interpretaciones estables. Incluso, relativo a las imágenes fijadas por el profesorado como oferta del propio archivo que ellos han creado en el desarrollo de su docencia conseguimos hacer agitaciones. Advirtiendo esta “grieta” como espacio o apertura que permite la generación de las imágenes fulgor, como si estas fueran intersticios de un tejido, un espacio generado entre dos cuerpos, o entre la trama de un tejido.

### **8.1. TRANSITAR ENTRE IMÁGENES**

La cuestión central en este apartado es pensar en las “estrategias” de tensión, es decir, cómo *habitamos* ese *entre* imágenes. Teniendo en cuenta que el espacio de “aparición” de estas fisuras, así como el de imágenes (nuevas o no), “no solo implica la cuestión de cómo aparecemos, sino también son modos de estar expuestos, [pues] toda aparición está siempre al borde de su desaparición” (Soto, 2020, p. 124-125). Por ello, el desafío es también movilizar la aparición, o sugerir la “agitación” de las cosas, poniendo en cuestión (Butler, 2017, citado en Soto, 2020), “sus

---

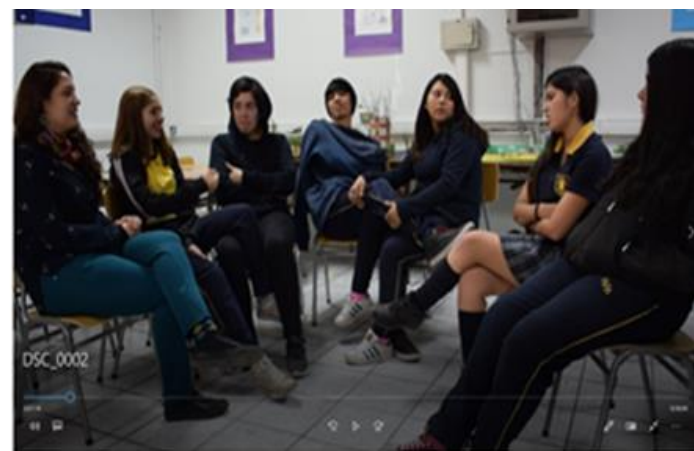
premisas epistemológicas naturalizadas de visibilidad y transparencia” (Soto, 2020, p. 124-125), y esto es lo que fundamentalmente hicimos (ver Imagen 27) con los jóvenes en el taller de prácticas creativas, a partir del diálogo.

Ahora bien, cuando se ve a través del lente de Rancière (2009), se puede argumentar que estas experiencias alteradas nos recuerdan que lo posible surge por medio de la “menor” intervención (Tanke, 2010). En este caso, más que de la acción extraordinaria, en el Taller generamos alteraciones propias del gesto de desobstruir aperturas en multi-direcciones o circuitos alternativos, que, hasta el momento, habían sido principalmente de un solo sentido en el libro de texto. Aunque también me pareció que el cuerpo docente sí propició en su momento gestos de apertura a nuevos diálogos con imágenes, fundamentalmente las propuestas por sí mismos, ya sea en sus conversaciones conmigo o en sus invitaciones pedagógicas al estudiantado. Por eso, habría que mirar estos primeros tránsitos *entre* imágenes.



---

Imagen 27. Conversación Taller Prácticas Creativas



Fuente: Elaboración propia.

---

### 8.1.1. Los primeros tránsitos *entre* imágenes

Las imágenes no se reducen a lo visible, fue una de las primeras cuestiones que tuve como horizonte para la realización del taller de prácticas creativas. Consolidación epistemológica que no sólo traía conmigo como parte de mis aprendizajes en este proceso doctoral y previamente de máster. Sino que, fueron también, anticipaciones que me ofrecieron tanto la profesora como el profesor, en nuestras conversaciones. Por ejemplo, cuando el profesor F me habló de imágenes que parecen ser formas instaladas “desde arriba”, expresión que busca criticar la posición dada a ciertas imágenes, que parecen estar dispuestas en el libro de texto para consolidar miradas desde lo institucional (o desde figuras de poder) acerca de procesos sociales o hechos nacionales:

**Voz profesor F:** *¡Desde arriba! [exclamó el profesor queriendo referirse a una mirada desde lo institucional, ver Imagen 28]. Es un absurdo la portada de este libro (ver, Imagen 22). Por último, en cuarto [último año de la escolaridad] ya se ve institucionalidad. Por último, si lo quieres enfocar como formación ciudadana lo trabajas en ese curso* (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018)

## Imagen 28. Mirada desde lo institucional



<b>Unidad 1</b> Orígenes del parlamentarismo e impulso de nuevos actores sociales	<b>Unidad 2</b> El debate como eje del desarrollo social
<p><b>Inicio de la unidad.</b> Iniciando. Evaluación inicial - Reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Chile a comienzos del siglo XX.</li> </ul> <p><b>Laboratorio de Ciencias Sociales.</b> Un modelo de debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La crisis del parlamentarismo.</li> <li>Partidos políticos y actores sociales entre 1910 y 1925.</li> </ul> <p><b>Analizando discos.</b> Evaluación de procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El "Chile nuevo" de Carlos Balmes de Campo (1907-1925).</li> </ul> <p><b>Indagación, análisis e interpretación.</b> El impacto del agua salada sobre las tierras cultivadas en Chile.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La crisis de Carlos Balmes de Campo.</li> <li>La inestabilidad gubernamental entre 1911 y 1932.</li> </ul> <p><b>Realizando ciudadanía.</b> El periodismo escrito como acción cívica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1920-1925).</li> </ul> <p><b>Historial.</b> Síntesis.</p> <p><b>Cargando discos.</b> Movimiento de protesta PSL.</p> <p><b>Verificando discos.</b> Evaluación final.</p> <p><b>Cerrar sesión.</b></p>	<p><b>Inicio de la unidad.</b> Iniciando. Evaluación inicial - Comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El fin del modelo de "cambio hacia afuera".</li> <li>Efectos de la Gran Depresión en América Latina.</li> <li>La vulnerabilidad del modelo de "cambio hacia afuera" en Chile.</li> <li>La influencia económica de Estados Unidos en Chile.</li> </ul> <p><b>Laboratorio de Ciencias Sociales.</b> El ensayo histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El Frente Popular y los gobiernos radicales.</li> <li>Los gobiernos radicales.</li> </ul> <p><b>Analizando discos.</b> Evaluación de procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La implementación del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI).</li> <li>Expansión y cambio en el Estado.</li> </ul> <p><b>Indagación, análisis e interpretación.</b> El impacto de los centros industriales en el espacio geográfico local.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del modelo ISI en América Latina.</li> <li>La crisis del modelo ISI en Chile.</li> </ul> <p><b>Realizando ciudadanía.</b> Los comités presidenciales del período 1920-1932 como expresión del proceso de democratización de la sociedad chilena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El populismo en Chile.</li> <li>El segundo gobierno de Carlos Balmes de Campo (1930-1935).</li> </ul> <p><b>Historial.</b> Síntesis.</p> <p><b>Cargando discos.</b> Movimiento de protesta PSL.</p> <p><b>Verificando discos.</b> Evaluación final.</p> <p><b>Cerrar sesión.</b></p>

### El sistema de partidos políticos

Los mecanismos descritos fueron utilizados por los partidos políticos, que buscaban alcanzar temporalmente para modificar la composición del gobierno presidencial con el objetivo de incidir en las políticas del Poder Ejecutivo.

En esta época, las organizaciones políticas se agruparon en torno a dos conglomerados: la **Alianza Liberal** y la **Coalición Conservadora**. El primero representaba posturas liberales y tenía como eje al Partido Radical, mientras que el segundo abogaba por una postura similar entre la Iglesia católica y el Estado, y tenía como eje al Partido Conservador. Los partidos Liberal, Liberal Democrático y Nacional se aliaron alternativamente con la Alianza y la Coalición, mientras que el Partido Demócrata participó solo de la Alianza.

Este sistema de alianzas se daba en un contexto en el que un sector minoritario de la población nacional, además de concentrar el poder económico y social, controlaba el poder político. Tal situación era posible, entre otras razones, debido a que los requisitos para tener derecho a sufragio eran casi del 47% de la población total. Además existían diferentes prácticas de intervención que aseguraban el control sobre los resultados electorales, como el colcheo o compra del voto, que era posible ya que cada candidato o coalición tenía su propia pagadita electoralista ya marcada. Otras prácticas eran la explotación de personas, la falsificación de actas y la duplicación de sufragios. Por último, en las zonas rurales los grandes propietarios aseguraban la intención de voto a la población rural debido a la falta de dependencia personal, fenómeno llamado caciquismo.

Este sistema de alianzas se daba en un contexto en el que un sector minoritario de la población nacional, además de concentrar el poder económico y social, controlaba el poder político. Tal situación era posible, entre otras razones, debido a que los requisitos para tener derecho a sufragio eran casi del 47% de la población total. Además existían diferentes prácticas de intervención que aseguraban el control sobre los resultados electorales, como el colcheo o compra del voto, que era posible ya que cada candidato o coalición tenía su propia pagadita electoralista ya marcada. Otras prácticas eran la explotación de personas, la falsificación de actas y la duplicación de sufragios. Por último, en las zonas rurales los grandes propietarios aseguraban la intención de voto a la población rural debido a la falta de dependencia personal, fenómeno llamado caciquismo.

Este sistema de alianzas se daba en un contexto en el que un sector minoritario de la población nacional, además de concentrar el poder económico y social, controlaba el poder político. Tal situación era posible, entre otras razones, debido a que los requisitos para tener derecho a sufragio eran casi del 47% de la población total. Además existían diferentes prácticas de intervención que aseguraban el control sobre los resultados electorales, como el colcheo o compra del voto, que era posible ya que cada candidato o coalición tenía su propia pagadita electoralista ya marcada. Otras prácticas eran la explotación de personas, la falsificación de actas y la duplicación de sufragios. Por último, en las zonas rurales los grandes propietarios aseguraban la intención de voto a la población rural debido a la falta de dependencia personal, fenómeno llamado caciquismo.

Este sistema de alianzas se daba en un contexto en el que un sector minoritario de la población nacional, además de concentrar el poder económico y social, controlaba el poder político. Tal situación era posible, entre otras razones, debido a que los requisitos para tener derecho a sufragio eran casi del 47% de la población total. Además existían diferentes prácticas de intervención que aseguraban el control sobre los resultados electorales, como el colcheo o compra del voto, que era posible ya que cada candidato o coalición tenía su propia pagadita electoralista ya marcada. Otras prácticas eran la explotación de personas, la falsificación de actas y la duplicación de sufragios. Por último, en las zonas rurales los grandes propietarios aseguraban la intención de voto a la población rural debido a la falta de dependencia personal, fenómeno llamado caciquismo.

### Artículo 12

La Constitución de 1925 fue promulgada para acabar con las prácticas del parlamentarismo y enfrentar los problemas sociales. A continuación se presentan algunos artículos de la Carta Fundamental (con sus colores verde) y las situaciones que enfrentaba (con sus colores azul). Con un compañero o compañera leanlos atentamente y luego rescriban la actividad en sus cuadernos.

**Aplicación de leyes periódica.** **Limitación del Estado.** **«Cuestión social».** **Rotación ministerial.**

**Art. 19 inciso 2°.** La Constitución asegura a todos los habitantes de la República [...] la manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público.

**Art. 19 inciso 14°.** La Constitución asegura a todos los habitantes de la República [...] protección al trabajo, a la industria, y a las obras de previsión social, especialmente en cuanto se refieren a la habitación sana y a las condiciones económicas de la vida, en forma de proporcionar a cada habitante un mínimo de bienestar.

**Art. 84.** El proyecto de Ley de presupuesto debe ser presentado al Congreso con cinco meses de antelación a la fecha en que debe comenzar a regir, y si, a la expiración de este plazo, no se hubiere aprobado, regirá el proyecto presentado por el Presidente de la República.

**Art. 77.** Luego que el Congreso abra sus sesiones ordinarias, deberán los Ministros dar cuenta al Presidente de la República del estado de la Nación, en lo relativo a los negocios del departamento que cada uno tiene a su cargo, para que el Presidente lo dé, a su vez, al Congreso.

- Rescriban cada artículo constitucional con la práctica o problema de tipo social, político o cultural que intenta enfrentar. Investiguen los rituales que establecieron.
- Explican por qué creemos cada artículo era considerado una solución a las prácticas políticas o los problemas sociales.
- Elaboren un mapa conceptual con los principales características de la nueva Constitución.

Proclamación de la Constitución de 1925.

Fuente: Elaboración propia, imágenes extraídas del Libro de Texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

---

**Voz profesor F:** *Mira [se levanta a buscar unos cuadernos de sus estudiantes, ver Imagen 29] compara lo que hicieron con una tarea para la casa [muestra la portada del cuaderno de sus estudiantes] esto es siglo XX, esto está enfocado en las cuatro unidades que tenemos que ver. El mismo contenido, tercero medio, mira el cuaderno (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

**Voz profesor F:** *Sí, acá se ve conflicto [indica la portada del cuaderno de los jóvenes, ver Imagen 29] (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).*

Las palabras del profesor me posibilitan pensar que, más allá de lo expresado directamente acerca de las imágenes indicadas por él, en su construcción de conocimiento, las imágenes “antes que una reproducción o proyección, es un plano de conexión que abre y obra” (Soto, 2020, p. 35-36). Para el profesor las imágenes son necesarias como elementos que sugieren el movimiento del estudiantado a los diversos mundos sociales. Sin embargo, identifica la distancia entre lo recién dicho, y las imágenes que existen en el libro de texto.

En las conversaciones con el profesor F, puedo volver a palpar la importancia de explorar comunidades de prácticas en “donde se puedan ejercitar modos de no-adaptación al sistema dominante, donde crear lo imprevisto, lo que nunca fue visto” (Soto, 2020, p. 35-36). Como es el ejercicio que sugiere el profesor para crear síntesis visuales de los contenidos a trabajar en el curso (ver, Imagen 29), y el taller de prácticas creativas que realicé. De alguna manera, el docente subvierte la lógica del libro de texto: las imágenes no están todas dadas para hablar de historia, si no, también pueden ser elegidas por los propios jóvenes (ver, Imagen 29). Ahora bien, puedo decir que incluso las mismas instancias de conversación entre el docente y yo, en las que discutimos sobre y con las imágenes del libro de texto (ver, Imagen 30), fueron maneras de desplazarse *entre* imágenes. Es decir, aunque no estuviéramos enfrentados a la creación o manipulación material de las mismas, sí

---

nos enfrentamos al dilema de pensar sobre los puntos de partida que nos dan las imágenes establecidas del libro de texto, y proponer relaciones hacia el estudiantado y sus imágenes. Es decir, la conversación frente al libro o *frente* a las imágenes, nos permite ir de página en página en el libro de texto (ver, Imagen 30). y dar pie a los primeros *entre* imágenes, para discutir lo que nos genera y lo que nos ofrece a la hora de estar con el estudiantado.

Con el profesor, conversamos que “las imágenes oscilan entre un doble poder: poder de condensar una historia” (Soto, 2020, p. 75), aunque me interesaba también que el profesor pudiese ver que en ciertas prácticas (que incluso les son propias) las mismas imágenes, pueden “detonar otra historia; doble potencia de cifrar e interrumpir” (Soto, 2020, p. 75). Incluso, cuando se generaban ideas que pudieran ser desarrolladas con más tiempo, se conseguían búsquedas como la actividad de diseñar la portada (ver, Imagen 29) del cuaderno con imágenes escogidas por el estudiantado para sintetizar los contenidos que verían durante el año y que estaban enunciados en el libro de texto. Aunque el profesor desde su lugar docente reconoció que esto último como práctica habitual de aula, le era difícil por las condiciones objetivas de la sala de clases. La idea de un espacio alternativo (como el taller que realizamos con los jóvenes), era una instancia que se perfiló para este tipo de posibilidades.



---

### Imagen 30. Conversaciones Profesor



Fuente: Elaboración propia.

Cuando conversé con la profesora K, en una instancia diferente a la del profesor, con ella también pude hallar los primeros *entre* imágenes. Es decir, las primeras luces que me permitieron pensar en que al menos desde una cuestión epistémica, el cuerpo docente reconocía la grieta que se da entre la existencia de una imagen o no, la presencia de las propias imágenes escogidas para ser trabajadas con el alumnado y las relaciones con el banco de imágenes dadas por el libro de texto. La profesora K me señaló:

**Voz profesora K:** *Claro. La historia también ha utilizado la imagen, y también vemos ciertas imágenes y hay otras que no existen, y por algo no existen. Podríamos, por ejemplo, analizar cuántos hombres y cuántas mujeres hay en el libro. Y si hacemos ese trabajo yo creo que*

---

*la conclusión va a ser obvia. Visibilizar lo que no está en la foto, también es necesario* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Como acercamiento a la fisura, y como una manera de proponer otras maneras de relacionarse con las imágenes, la profesora muestra claridad en advertir que hay cosas que no se ven en las imágenes aportadas por el libro de texto. O que simplemente no fueron escogidas para ser vistas, por eso la necesidad de sugerir otras imágenes, fruto de sus propias búsquedas:

**Voz profesora K:** *Para eso también existe otro tipo de fuente, a las que uno también tiene que recurrir. Si no está en la fotografía, bueno hay que buscar donde está. La fuente, la imagen, la fotografía también puede sesgar algunos temas. Que no están fotografiados, que también los estudiantes se preguntan por qué eso no está en una imagen. Que vean lo que está visible y lo que está invisible* (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Así como con el profesor, la profesora K también transitó físicamente entre las imágenes del libro de texto (ver Imagen 31), recorriendo sus páginas mientras avanzaba nuestra conversación. Generándose las dobles maneras de atravesar los espacios *entre*: a través de la palabra que encamina nuestros pensamientos puestos en común junto a la profesora, así como en la búsqueda profesional de asociar otras imágenes a los contenidos de la historia.



---

### Imagen 31. Conversación Profesora



Fuente: Elaboración propia.

En los *entre* imágenes, las imágenes transitan porque son resituadas física o virtualmente, gracias a la incidencia del profesorado colaborador y el estudiantado, pues son escogidas, desplazadas, ignoradas, etc. Se trata de un *entre* porque a su vez nos reenvía a otras imágenes. Así como también un espacio de pensamiento que se figure en un *entre* que trata e implica un problema de relación(es). Lo que Didi-Huberman (2011) podría considerar como un modo temporal de expresar la exuberancia, la complejidad y la sobredeterminación de las imágenes. Lo que nos pone al descubierto que los *entre* imágenes, también sugieren que no existe la

---

concordancia entre los tiempos, que no hay pasados y presentes homogéneos, más bien tiempos entremezclados. Y lo que veo con mayor relevancia, es que pensar desde allí los espacios *entre* imágenes, abre espacios de interrogación cada vez que emerjan unos contrarritmos que irrumpen las latencias de un pasado que no ha caducado, como en este caso, las imágenes dadas por el libro de texto para enseñar historia del SXX a los jóvenes.

#### 8.1.2. El *entre* pensamiento

Cuando me refiero a transitar *entre* imágenes, necesariamente tendría que referirme a que esto implica formas de ver las imágenes, pero, sobre todo, implica formas de *trabajar* con ellas. Entonces, podríamos decir que estas maneras implicadas, también son un pensamiento *entre*. Es decir, escribir imágenes, trazar o proyectar entrelazamientos complejos de diversos regímenes de expresión sin una relación definida que garantice su eficacia o su interpretación, sugiere reconocer que existe un pensamiento del entre cosas (Milone et al., 2015). Adoptar, en suma, un tiempo otro que permita el ritmo necesario para movernos entre las formas, tiempo que va a estar, a pesar y con nosotros y nosotras. Por ejemplo, de alguna manera, el propio texto que en esta tesis escribo, surge también en el *entre pensamiento* de *entre imágenes*, que se recoge también en dicho tiempo rítmico.

Ante una imagen, tenemos que reconocer que seguramente ella nos “sobrevivirá”, “que ante ella somos el elemento frágil, el elemento de paso, y que ante nosotros ella es (...) el elemento de la duración.” (Didi-Huberman, 2011, p. 32). De alguna manera entonces, nos toca estar “a la altura” de la plasticidad temporal a la que nos remite el trabajo con imágenes, por eso este apartado lleva el nombre de una manera de abordar el pensamiento: entre. Una de las maneras de relacionarse con esos planos temporales a los que nos convidan las imágenes, es desde los *entre* pensamientos *entre* imágenes. En alguna medida estos movimientos comprenden una inclinación dialéctica, es decir, son movimientos que respetan las cualidades de las imágenes que guardan esa época alusiva a pasados, presentes y futuros, para

---

discutir no en un sentido lineal de tiempo.

Otro ejemplo de plantearse desde un *entre pensamiento*, es admitir el desafío de proponer un taller cuya realización material y práctica, sea en la medida de estar afectada por el estudiantado que lo integra. Es decir, comprender que el nuevo repertorio de imágenes en el taller es fruto de las decisiones del estudiantado, pero no me refiero sólo a las decisiones plásticas, si no también, a los recorridos (Imagen 32) narrativos y conversacionales que ellos mismos propusieron hacer. Y al desafío de apartarse a los tiempos de las lógicas escolares (calendario escolar, horas pedagógicas, campañas que marcan las jornadas, etc.), formas que implican tiempos que no siempre se ajustan a los de una tesis doctoral, pero que sí le brindan toda riqueza (Imagen 32). Es el caso de la visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos<sup>13</sup> que ellos solicitaron llevar adelante, o la realización de parches al estilo de las protestas callejeras de la ola feminista<sup>76</sup> que acontecía en el país (ambas experiencias las desarrollaré en el capítulo 9). Como investigadora en formación, estuve dispuesta a situarme entre estas subjetividades, o apoyándome en las palabras de Nancy (2013) dispuesta de hacerme/nos de las relaciones y la transitividad: “No hay, en absoluto, <el ser> y después la relación. Hay <ser>, el ver donde el acto y la transitividad se forman en relación(es) y no se forman más que

---

<sup>76</sup> “El año 2018 se constituye como un año relevante en materia de movimientos sociales, puesto que la sociedad chilena vio irrumpir movilizaciones creativas y que se diferenciaban de aquellas precedentes. [...] Las reivindicaciones feministas de lo largo y ancho del país tenían como objetivo incluir distintos asuntos, como combatir al patriarcado de las universidades chilenas, la creación y puesta en marcha de protocolos contra el acoso y la generación de una educación no sexista. Otros elementos que se esbozaron a partir de carteles en marchas e instalaciones en universidades, era la reivindicación y visibilización de las mujeres en las distintas disciplinas del conocimiento -como la ciencia y las artes- desmitificar la sexualidad femenina. Poco importó la misión declarada por las universidades, puesto que estas formas de acción colectiva -las tomas- se realizaron en todo tipo de instituciones, tanto en universidades tradicionales, como la Universidad de Chile o la de Santiago; universidades regionales, como la Universidad de Concepción o la Universidad de Valparaíso; universidades con un perfil crítico, como la Academia de Humanismo Cristiano; o universidades confesionales, como la Universidad Católica de Temuco o la Universidad Católica Silva Henríquez”: Extraído de Ponce Lara, Camila. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49, 80. Epub 24 de marzo de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>

---

de esta manera” (Nancy, 2013, p.22).

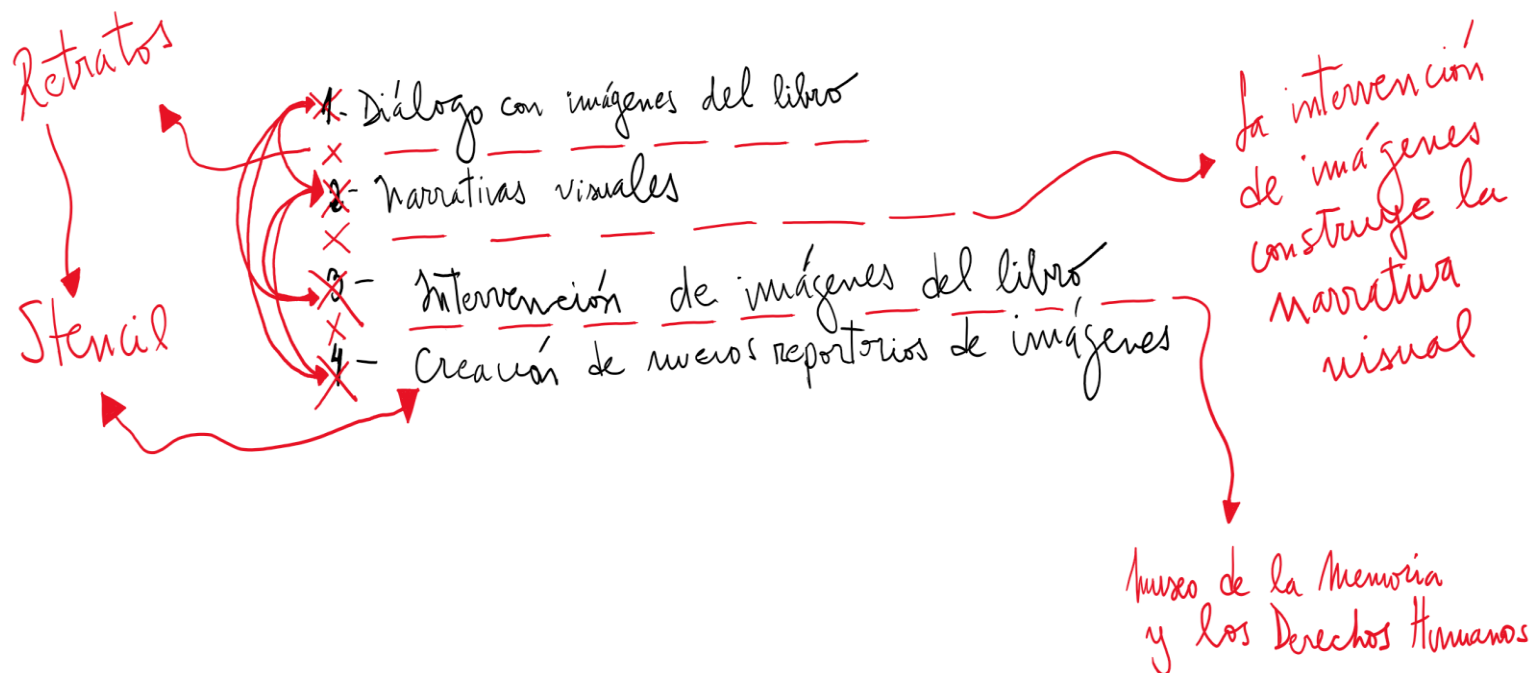
En las palabras de Nancy (2013) me detengo especialmente en el sentido de transitividad, que al entre pensamiento del que hablo, le hace especial vínculo, puesto que esta idea nos reubica constantemente para decirnos que, existiendo varias partes que sean partes de un conjunto, de una comunidad o de un grupo, el primer elemento está relacionado con el siguiente, y el segundo con el tercero, subentendiendo, por lo tanto, que el primero está relacionado con el tercero. De esta manera, tanto la idea de transitividad como la de *entre pensamiento*, me propone volver a situar que:

El interés más general de este proceso es el de sentido: allí donde estábamos habituados a remitir el sentido a una perspectiva última, a un fin último (ya sea la historia, la sabiduría o la salvación), descubrimos que los fines al mismo tiempo proliferan y se transforman incesantemente en medios (Nancy, 2013, p. 29), ver Imagen 32.

---

### Imagen 32. Replanteamientos del Taller

- Replanteamientos del estudiantado
- Planteamientos iniciales



Fuente: Elaboración propia.

Las sugerencias de relaciones entre imágenes fueron replanteadas por el estudiantado, como expuse en la Imagen 32. En *Ante el tiempo*, Didi-Huberman (2011) dialoga con las imágenes como lugar turbulento de procesos históricos, y pienso que, de alguna manera, esto es lo que implicó para mí el replanteo del taller, admitir la turbulencia de las imágenes y del estudiantado. Didi-Huberman (2011) también indica en las imágenes, no la imitación de las cosas, sino el lugar de una fractura. No comprende un punto fijo en la historia, no tienen naturaleza propia, más bien las imágenes están siempre en movimiento de desterritorialización. Por ello la especial pertinencia de este capítulo, pues las imágenes del libro de texto, que se presentan en el libro de texto, como parte de esta construcción, no tienden en sus

---

propuestas primeras, a tránsitos de desterritorialización, si no, como decía la profesora K, tienen a encapsular la historia, o como mencionó el profesor F, son imágenes que muestran ordenamientos establecidos por el poder dominante.

La crítica a las imágenes del libro de texto de historia sugiere posicionarnos en el sentido del entre pensamiento y pensar en los intervalos de las imágenes existentes, y crear otras imágenes, las que se reconozcan en el presente del que participamos para intervenirlo. Todo esto implica entonces imágenes altamente operativas cuando conseguimos dicha agitación, al modo de imágenes fulgurantes que ingresan en la historia cuando se figuran en el lenguaje de nuestro hacer. Que, en cuanto torbellinos, revelan y acusan, de alguna manera, a la estructura de la que parten (el libro de texto). Estas nuevas imágenes no producen formaciones estables sino a la vez: transformaciones, deformaciones y comunicaciones. Esas imágenes que se transforman en cada presente habilitando nuevas lecturas, producen historia a partir de la interpretación crítica de la(s) relación(es) pasado(s)-presente(s), donde reconozco que emergen tensiones y conflictividades propias de las imágenes que sugieren lo dialéctico, relación especial entre discurso y objeto. A estas tensiones podemos acercarnos desde las palabras de Didi-Huberman (2011) pensando en que las imágenes “sobredeterminadas, corresponden a saberes sobreinterpretativos” (p. 46).

## **8.2. LAS IMÁGENES COMO FULGOR, O COMO ESCENA, O COMO POTENCIA**

En la medida en que indagamos en los entre-tiempos-entre-imágenes, remitimos a una temporalidad discontinua. Un “choque” que no es vacío, sino que se configura como modo de habitar a través de las heterogeneidades. Es esto lo que me permite pensar, que, en la medida que habitamos dichos lugares, posibilitamos también la recuperación de las tensiones de las cosas que se encuentran en esa determinada relación, instancias donde también se conservan latentes los problemas no resueltos de dichas relaciones. En este caso, me refiero a aquellas maneras de presentar las imágenes en el libro de texto como presencias que implican una única

---

forma de contar la historia a través de un determinado banco de imágenes. Partir desde aquí me posibilita pensar que dichos pasajes *entre imágenes*, las sugieren como dispositivo (Agamben, 2011) o como potencia, aquellas imágenes que pueden ser visibles y sugerir visualidades (Fischman, 2006; Foster, 1988; Hernández, 2005; Mirzoeff, 1999), pero que, al momento, pueden moverse a lo indiferente o invisibilizado. Ese es el mecanismo propio de las capacidades relacionales disruptivas entre imágenes, materialidades y personas. Las potencias creativas de las imágenes, corren el riesgo de desaparecer a menos que su presente asuma la decisión de volverlas a lo relacional, por lo menos en parte. Y cuando digo presente, quiero expresarme en relación a las realidades materialidades, a las personas, a los tiempos y las imágenes que se encuentran en relación con nuestro(s) hoy.

El taller de prácticas creativas, fue laboratorio de una pequeña comunidad colaborativa, en la que llevamos adelante una práctica que menciono como de “no olvido de las imágenes”, desde relaciones dialógicas en términos discursivos, como materiales y creativos (ver, QR 1). Aunque es importante recordar y reconocer que el profesorado en diferentes oportunidades, también invitó a practicar maneras de relacionar, como hemos analizado en capítulos anteriores (ver, como ejemplo, apartado 7.2.1)

**QR 1.** En el taller, conversaciones entre imágenes



Fuente: Elaboración propia.

---

Me refiero entonces a las imágenes como potencialidad, en cuanto imágenes “fulgurantes, que brillas o tintinean” que presentifican el choque de tiempos que funcionan tanto hacia su interior, como a hacia su exterior. En esa línea, podríamos pensarlas como “dispositivos que crean cierto sentido de realidad. Por lo mismo, también tiene la capacidad de interrumpir los flujos mediáticos, su carácter es disruptivo” (Soto, 2020, p. 14).

En el apartado 7.2 desarrollé brevemente el sentido de dispositivo (Agamben, 2011; Foucault, 1977) en relación a las imágenes, y aquí, quisiera complementarlo asociándolo principalmente con la idea de dispositivo que redacta Soto (2020), que, si bien asume la trayectoria de dicho concepto por dichos referentes, agrega que: “La noción de dispositivo puede ser comprendida al menos en tres sentidos: como un aparato técnico, como una disposición estratégica o bien como un modo de articulación de un saber” (Soto, 2020, p. 107), añade al término y lo explora en un sentido sobre todo disruptivo. Desde donde relaciono el dispositivo para pensar a través de las imágenes como fulgor y brillo, como luz que invita a la renovación de formas únicas. Con esto quiero decir que, pensar en las imágenes a modo de reflexión (física), a través de sus relaciones potenciales o como potencialidad, es reconocer en ellas sus luces y sus sombras. Como un mundo que sugiere sobre todo referencias y relaciones (Soto, 2020).

Las creaciones visuales de los estudiantes -y no sólo ellas sino todo lo que antecede y permite desde diferentes maneras este proceso resultante- son para mi investigación, las *imágenes fulgurantes*. Porque son imágenes dispositivas de visibilidad e invisibilidad, y podríamos desde aquí “operar bajo el supuesto de que es necesario que en *la manera de ver* sea incluida la modalidad que precede a su establecimiento como artefactos de potencia especulativa, poética y política” (Soto, 2020, p. 112, énfasis de la autora). Entonces la idea de fulgor, potencialidad y escena, en esta exploración doctoral hace las veces de un continuo semántico, la escena, así como el fulgor, funcionan del modo contrario al esquema que muchas veces pone elementos disímiles en los mismos planos o lugares, o en ocasiones



---

jerarquiza. Las imágenes como escena habitan entre las relaciones de materialidades y virtualidades, sin hacer representaciones identificables, sugiere la aparición de mundos que antes no tenían imágenes. Es decir, aquellos mundos que no son la realidad hegemónica.

Así, en las imágenes como potencialidad, como escena y como fulgor, diríamos que su énfasis está puesto como un trabajo y, un proceso de articulación.

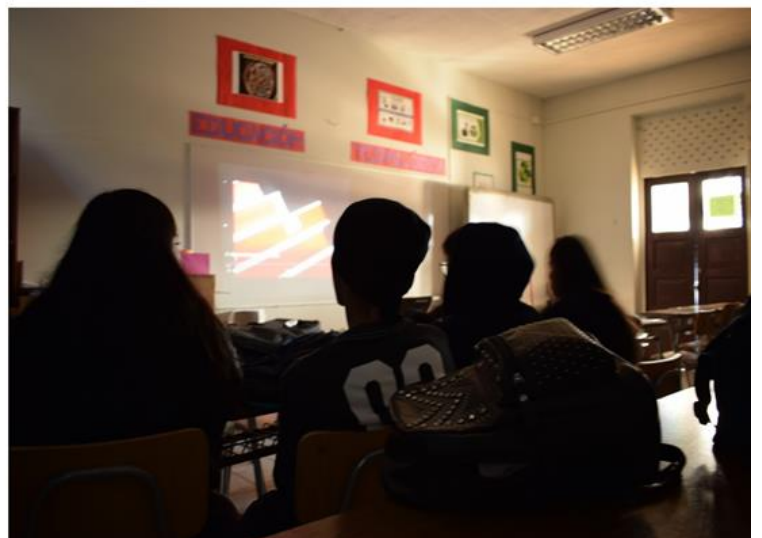
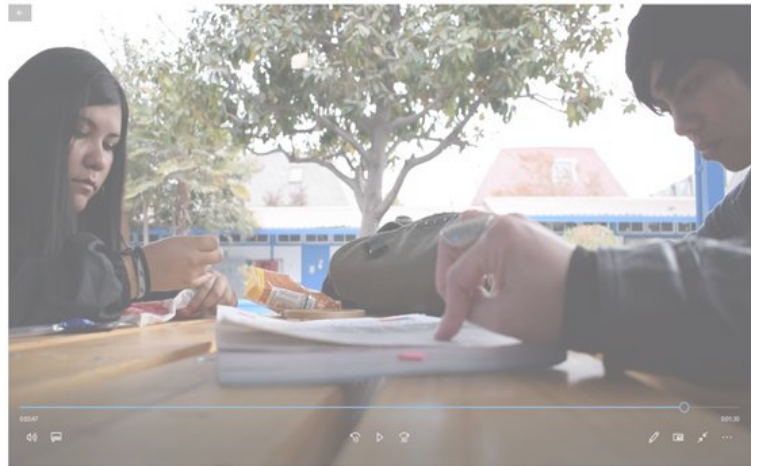
#### 8.2.1. Las imágenes fulgurantes: el taller

Para dar inicio al taller (ver apartado El liceo-el taller), expliqué delante de los cursos tercero medio A, B y C, que realizaríamos esta instancia de prácticas creativas con diferentes técnicas plásticas a partir de las conversaciones de las imágenes del libro de texto. Estas imágenes las seleccionaríamos conjuntamente a partir de nuestras mismas conversaciones. Con esto, les comenté, que haríamos desplazamientos para crear nuevos repertorios de imágenes con diferentes herramientas plásticas y visuales. A partir de esta amplia invitación, se apuntaron voluntariamente al Taller de Prácticas Creativas, el grupo de estudiantes con el que trabajé.

En el Taller, el libro de texto fue herramienta en las primeras sesiones (Imagen 33), las imágenes destacadas por los mismos estudiantes (cuyos criterios de selección fueron variados y tal vez inexplicables) fueron el punto de partida. Con dichas imágenes (ver, Imagen 34), se repitió la pregunta del estudiantado que remitía a <dónde estaban ellos en ese libro>, aludiendo a que ni sus cuerpos y su presencialidad estaba relacionada con las imágenes del libro. No era de extrañar que algunas estudiantes me dijeran: *en qué se relaciona esto conmigo*; o, *yo no me parezco a esas personas*, etc. (Notas del Diario de Campo, mayo 2018).

---

**Imagen 33.** Conversaciones alrededor de las imágenes



Fuente: Elaboración propia.

---

El taller se conformó también desde lo improbable, dado que el propio estudiantado fue el que dio definición material de lo que allí se generó (Imagen 32), a la vez que implicó crear imágenes, en vez de reproducirlas. De algún modo esto lo puedo comprender y relacionar con que ellos estaban siendo también *entre imágenes*, y que esto implica sugerir cambios de rumbo en la realización de las cosas. La cuestión la podemos entender en que: *ser entre*, es también pertenecer a un tipo de comunidad, una comunidad construida, que incluso puede ser precaria, que no se define en términos de identidad común, sino en términos de un compartir posible. Donde lo que hay que compartir también está en devenir, donde se generen formas de creación de ese común posible, y las imágenes son resultado también de estos movimientos de traslación.

En el taller comenzamos conversando en torno a las imágenes del libro de texto (Imagen 34), pero también de las propias imágenes del estudiantado, así como de las imágenes que les han mediado a sí mismos. A medida que conversábamos, los estudiantes encontraban relaciones con sus imágenes personales, sobre todo contenidas en sus móviles, y las mostraban al grupo, por ejemplo. Comenzamos entonces por intentar ubicar la realidad de cada uno; y reconocer algunas de sus necesidades e intereses, lo que permitió que fuera emergiendo la huella personal en este espacio. La historia de cada quien fue tomando un lugar entre las diversas narrativas que cohabitan en lo que, habitualmente, es el colegio. Con este elemento de rememoración la conversación en el taller con el estudiantado hace que reconozcamos que el retrato en estencil (Imagen 35) fuese la primera imagen para realizar. Este primer recorrido tuvo como meta acercarnos al conocimiento entre y con los jóvenes colaboradores, así como ir por el camino de descentrar la producción cultural de los referentes, que suelen ser hegemónicos (Jaramillo, 2016).

**Imagen 34. Diapositiva Taller de Prácticas Creativas Fase 1**



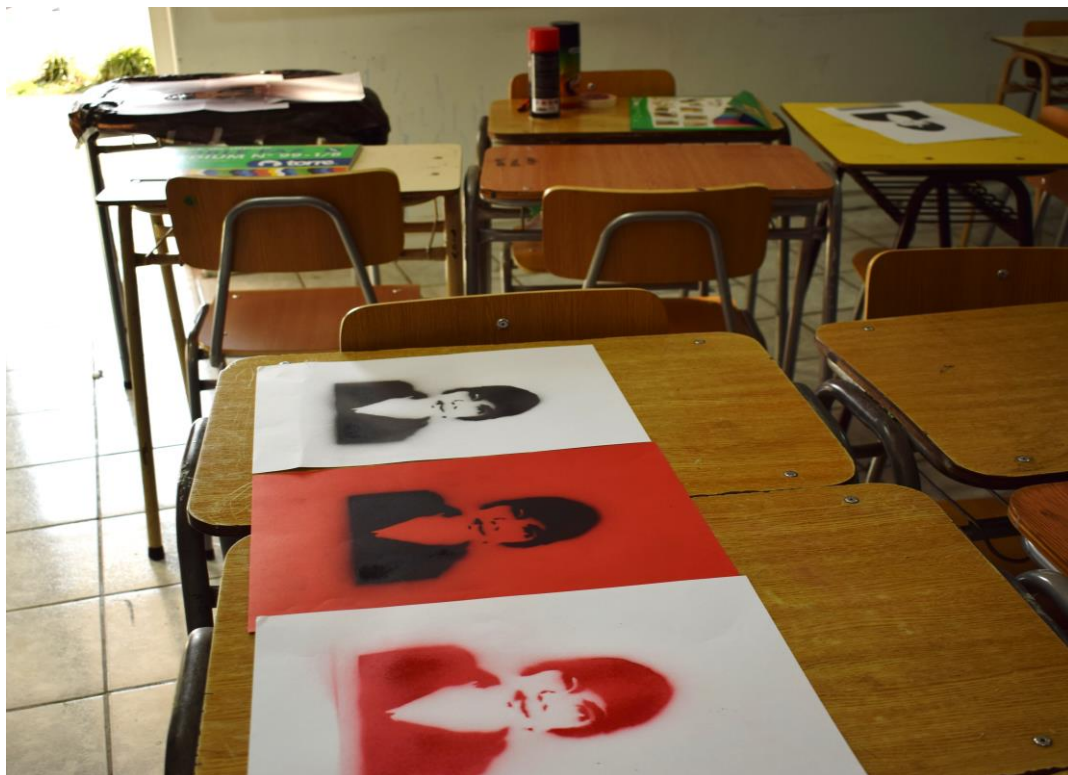
# Fase 1

Esta fase responderá a las preguntas ¿Qué observo en las imágenes de la historia del SXX? ¿A qué imágenes y relatos las puedo vincular?



(\*) Imágenes extraídas del Libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 3.º Medio. Texto del estudiante. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile

**Imagen 35. Retrato esténcil**



Fuente: Elaboración propia.

---

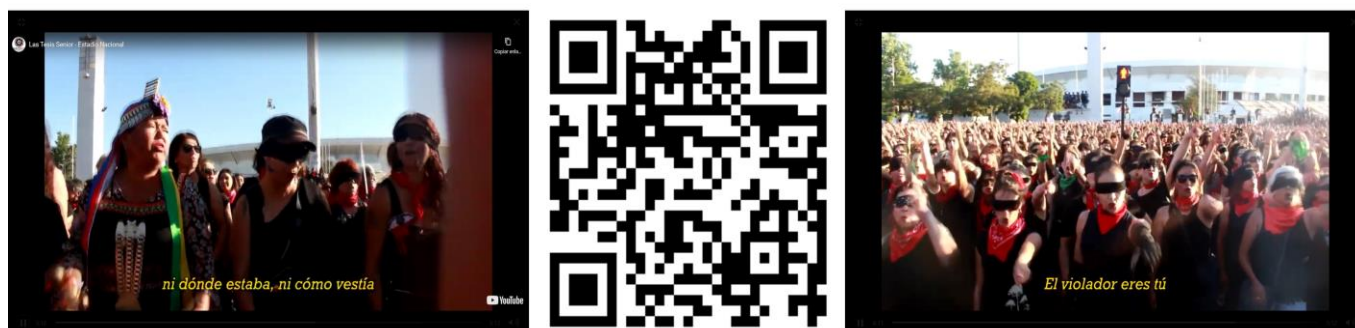
El proceso de retrato en esténcil nos permitió ubicar puntos de enunciación distintos (Jaramillo, 2016) a los tradicionalmente abordados en las clases de los jóvenes, también emergieron partes de sus individualidades al decidir desplazar sus rostros a formas de visualidad callejera<sup>11</sup> (Banda y Navea, 2013). Los integrantes del taller comenzaron a establecer relaciones entre las imágenes creadas, con algunas de las imágenes del texto (como las de protesta social), y con algunas de las imágenes o cuestiones que estaban ocurriendo en las calles del país, como ola feminista<sup>76</sup> (Imagen 36):

**Conversaciones taller:** *en la Alameda<sup>77</sup> está lleno de esténciles en la calle;*

*el otro día vi un grupo de mujeres haciendo esténcil en la calle;*

*yo reconozco que hice la cimarra<sup>78</sup> un día en el colegio para saber qué era ir a una marcha, ahí vi unos parches con esténciles (Notas del Diario de Campo, mayo 2018).*

### Imagen 36. Ola feminista en Chile



Fuente: Arte Rojo Producciones, montaje de cuadro elaboración propia.

---

<sup>77</sup> Principal avenida de la ciudad de Santiago, capital de Chile.

<sup>78</sup> Cimarra es una palabra que se usa en Chile generalmente en la expresión *hacer la cimarra*, que significa no asistir a clases, o a un lugar donde se debe cumplir una obligación.

---

Puelles (2005) nos recordaba que estar en la “actualidad es prioritariamente estar en relación estética con ella y, socialmente, con los demás. Estar en la actualidad es equivalente a estar en relación de inmediatez con las imágenes de la actualidad (que no son más que «estando»: estando en su relación con nosotros)” (Puelles, 2005, p. 132). De algún modo estas conversaciones apelaron a lo dicho por el autor, lo que me permitió pensar que estos eran los primeros indicios de lo que asocié con la idea de *imágenes fulgurantes*, donde las imágenes del libro de texto son el *a partir* para la generación de otro repertorio. Pero, sobre todo, son las relaciones hechas con los estudiantes, los sedimentos que pueden aportar las imágenes para abrir más vínculos. Con las reflexiones de Soto (2020), llamaríamos a esto, seguramente, la <performatividad de las imágenes>:

La performatividad de las imágenes se articula a partir de un complejo campo de sedimentaciones (...) Sedimentación que da cuenta de esa capacidad que tienen las imágenes de abrir otros vínculos, pero que, a la vez afirma aquella premisa según la cual una imagen es siempre una relación de imágenes (p. 75-76).

Siguiendo el sentido de sedimentaciones mencionado por Soto (2020), así como las piedras o minerales, las imágenes cuentan con otros momentos temporales, pues son más bien algo que va a ocurrir entre nosotros, que implica nuestra incidencia pero que trasciende nuestros márgenes temporales humanos. Así, las <imágenes fulgurantes>, no son las imágenes del libro de texto, tampoco son las imágenes creadas por los estudiantes, sino, la capacidad potente de la relación entre ellas, así como con las imágenes de las calles de la ciudad. Las imágenes están “*entre otras o (...) hacia ser otra*. Su complejidad radica en el impedimento de su aislamiento; es intrínsecamente social, en tanto que forma parte de una sociedad de imágenes que coincide con la actualidad, también ella es un intervalo en tránsito imparables” (Puelles, 2005, p.135, énfasis del autor).

Las <imágenes fulgurantes> entonces, operan en esta tesis de la siguiente forma:

---

los estudiantes solicitaron ser particularizados en el taller a través de imágenes (Imagen 37), por lo que, de alguna forma, las imágenes del libro de texto (Imagen 34) se “transformaron” en la *pensabilidad*<sup>79</sup> (Rancière, 2009) de otras imágenes. Proceso que no es sólo la articulación de un discurso o los modos en que tomamos la palabra sobre algo, sino que, es la articulación de los cuerpos, entre lo que pensamos, lo que decimos, y lo que hacemos (o la potencialidad de estas tres últimas cuestionas). Los estudiantes querían verse en las imágenes como resultado visual, pero también como proceso, me lo evidenció su propia solicitud de fotografiarse y hacer desde sus propias imágenes, el estencil. Ellos escogieron una foto de sí mismos que habíamos capturado en el taller, también escogieron la técnica a trabajar, el estencil. Esto último, para las resonancias que en esta investigación recojo, es más que una técnica. Es una tecnología que, puede seguir funcionando. Vale decir que, los estudiantes se particularicen visualmente a través de sus rostros y a través de una ronda de conversación y presentación, pero también se individualicen en una matriz de impresión, la que llevan a sus lugares familiares fuera del colegio, donde potencialmente, esta técnica y tecnología, puede volver a funcionar, puede volver a ser. Por esto es más bien una tecnología que una técnica.

---

<sup>79</sup> Rancière (2009) se aleja de las interpretaciones que asimilan la estética a una teoría del arte en general, o a una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, el gusto o el placer, planteando que “(...) a un régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes: un modo de articulación entre maneras de hacer, las formas de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de *pensabilidad* de sus relaciones” (p. 7).

Imagen 37. El estencil y el estudiantado



Fuente: Elaboración propia.



---

La “transformación” de las imágenes del libro de texto como elementos de “pensabilidad”, responde también a que, en el taller, de alguna manera, buscamos espacios intersticiales en los relatos oficiales, y ser partes del correlato de lo que ocurre en el colegio. Esto permite atender a la fuerza de las imágenes, atender a su “dynamo”, sus potencias imaginantes (Soto, 2020) y los movimientos que son capaces de generar. Por ejemplo, cuando comenzamos el taller, estuvo como punto de partida las imágenes del libro, conversamos con los estudiantes sobre ellas (Imagen 33 e Imagen 34). Sin embargo, fueron sus cualidades imaginantes (sus posibilidades otras de ser imagen) las que nos desplazaron a nuevas imágenes. Podemos ver (Imagen 38) algunos de los movimientos entre los hitos fundamentales de la experiencia en taller, donde las uniones entre las diferentes experiencias son no lineales y no direccionales:

**Imagen 38.** Relaciones entre imágenes



Fuente: Elaboración propia.

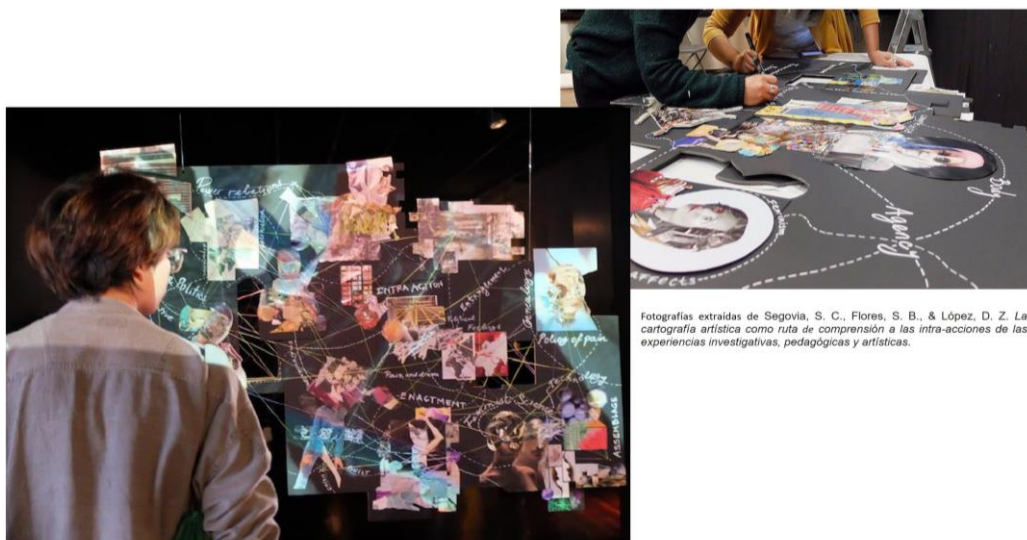
---

Las imágenes del libro de texto pudieron tener/mostrar su dinamismo, y ser también elementos de <pensabilidad> dejando la quietud del libro de texto, cuando nos dispusimos en relación con ellas, y con las otras y nuevas imágenes. Generándose, entre los diversos momentos, el “enredo” transrelacional, multiséntico y multidireccional (Imagen 38).

El abordaje relacional de las imágenes, lleva a construir caminos que muestran, en este grupo, el paso de los lazos afectivos a través o con las imágenes. La imagen como testigo de lo que nos une o nos distancia (Jaramillo, 2016). En este sentido, les propuse al estudiantado realizar una “constelación visual de relaciones” entre las imágenes del libro de texto. Una narrativa visual que permitiera evidenciar los vínculos que ofrecemos con las imágenes, y, como apoyo, compartí algunos ejemplos de narrativas (Imagen 39) que conocí en mi proceso de doctorado, acompañando dicho ejemplo con imágenes del libro y algunas preguntas exploratorias (Imagen 40).

**Imagen 39.** Fase 1.2 del Taller

## Cartografía Visual



Fotografías extraídas de Segovia, S. C., Flores, S. B., & López, D. Z. *La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas.*

Vinculación de imágenes del SXX utilizadas en clases de Historia a través de conceptos claves, dibujos, imágenes de otras fuentes, recortes, etc.

Fuente: Diapositiva Taller, recuperada de intervención Daniela Zúñiga, Dra. en Arte y Educación.

# Fase 2

## PROCESO CREATIVO

¿Qué te ha hecho pensar la cartografía visual y sus propias relaciones?  
¿Qué podemos narrar de nuestras historias personales a partir de estas imágenes?  
¿Qué relatos orales hemos rescatado?

A modo de ejemplo, recurso reflexivo:



*“Nadie le ha puesto  
remedio. Pudiéndolo  
remediar. Levántate,  
huenchullán”*



- (1) Imagen extraída del Libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 3.º Medio. Texto del estudiante. MINEDUC. Gob. de Chile
- (2) Cita Violeta Parra
- (3) Archivo personal elaboración propia, Día de la Internacional de la Mujer (8/03/2018)

Fuente: Elaboración propia, Diapositiva Taller de Prácticas Creativas.

En cierta manera, las imágenes se multiplicaron (Imagen 41). Los estudiantes construyeron estructuras múltiples de relaciones, tanto en la intervención de las propias imágenes que escogieron del libro de clases, como las líneas y textos que allí entre cruzaron. Su estructura múltiple demanda comprender sus formaciones desde otro plano, “(...) como movimientos, intervenciones, organizaciones, que son menos un plano y más una infraestructura” (Soto, 2020, p. 97):

## Imagen 41. Narrativa Visual

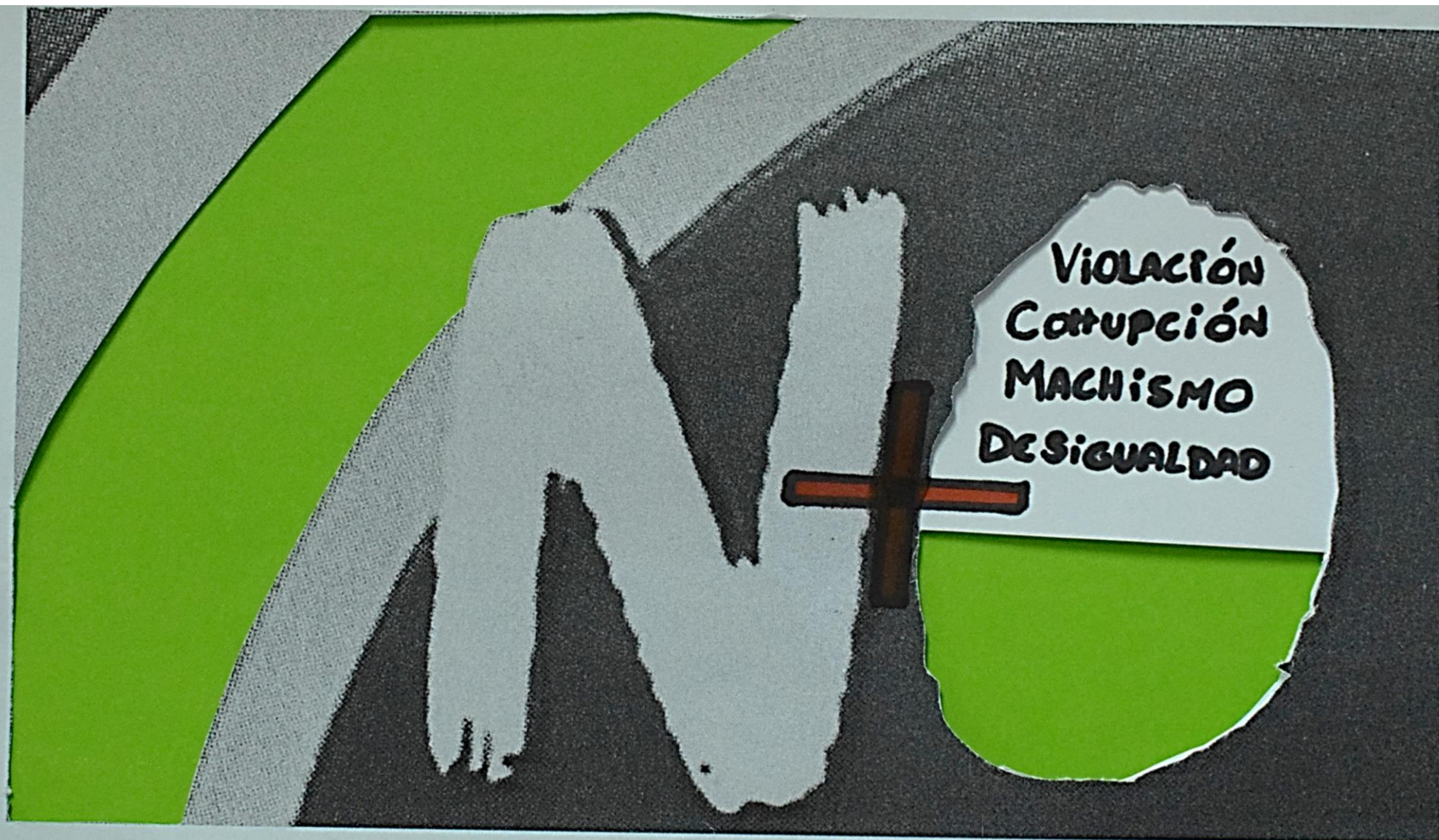


Fuente: Elaboración colectiva en Taller Prácticas Creativas.

---

El abordaje relacional con las imágenes crea sistemas abiertos de pensamiento, donde las relaciones no son “estables” ni unificadas. Las relaciones hechas son otras, no necesariamente las dadas por el libro de texto. Por ejemplo, cuando uno de los estudiantes decide intervenir el logo del NO<sup>8</sup> con elementos que le resultan más vigentes dentro de sus propias experiencias, con relación al mismo plebiscito del año 1988 en Chile. De manera que el estudiante “altera” (Imagen 42) las operaciones de las imágenes instaladas en el libro de texto. Imágenes que percibo que muchas veces refuerzan tópicos, opiniones o lugares comunes. A cambio, el estudiante sugiere un sistema visual abierto, donde los conceptos se relacionan con circunstancias más que con esencias. Por esto llamó mi atención que, en la imagen creada por el estudiante, el logo del NO apelaba también a lo desconocido, a la capacidad de modificar a qué se le dice NO, desde perspectivas novedosa o diferenciada del referente.

Imagen 42. NO



Fuente: Estudiante colaborador taller prácticas creativas.

---

Si tomo la conceptualización de Soto (2020) la aportación del estudiante responde a una infraestructura, o a una escena, pues acoge ese modo de funcionamiento que “(...) marca el surgimiento de la disidencia en el consenso, de lo informe en su forma, lo impensable de lo pensable. Por otra parte, permite entender la imagen en un sentido más amplio que no solo en su reducción a lo visual” (p. 98). Las imágenes fulgurantes son afectadas por otras imágenes y pueden afectar a estas también. De esta manera, nos permiten tanto lo “antiguo” y lo nuevo, y están siempre orientadas a una visión de futuro.

Una de las cuestiones centrales que me resonó en las relaciones hechas por los estudiantes (la intervención de las imágenes y la creación de nuevas), es que el <a partir> de esta investigación, las imágenes del libro de texto, consiguen perder la pretensión de verdad, cuestión que en su momento conversamos con los profesores (subapartado 7.1). Quisiera recuperar las palabras de la profesora K:

**Voz profesora K:** *A veces encapsula [el libro y sus imágenes] y a partir de ahí, tengo que generar ciertas imágenes que discutan con las imágenes que puedo encontrar en el libro, o fuentes iconográficas del periodo que estamos hablando. El conflicto que quiero que se genere en los estudiantes, es justamente eso que está siempre en la historia, cómo hoy día explicamos nuestras problemáticas del presente a partir de los procesos históricos (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).*

El hecho es que, con el trabajo del taller (el trabajo con las imágenes), de algún modo nos desplazamos de lo que la profesora mencionaba como encapsular la Historia, para hacer historias. Estas nuevas imágenes no pretenden ser verdades globales que relaten la Historia, en cambio, son formas de posicionarnos y movernos en un contexto, y pensar acerca de él, *entre* imágenes y *con* ellas.

Otra de las estudiantes del taller escogió la imagen del libro “El gran gol del pueblo

---

chileno”<sup>80</sup>. La intervención de esta imagen, sobre todo, tuvo especial resonancia por el subtexto que la estudiante incorporó: “que vuelva el arte al pueblo, para darnos esperanza” (Imagen 43). Así como con la Imagen 42, la relación imagen texto es transitoria y modificable en tanto el contexto o realidad lo amerite. De cierta manera, la estudiante instala una imagen transitoria para una realidad provisoria. Es decir, como <fulgurante> que desgarrar los tiempos lineales o hegemónicos del libro de texto.

La imagen de la estudiante puede significar fuera del tiempo de su imagen referencial (la del libro), así como fuera de su tiempo actual. De manera que siguiendo lo planteado por escena, esta imagen puede operar como esa infraestructura del encuentro, “(...) pero no desde un énfasis en el espacio ni en el espaciamento que produce, sino también un encuentro de los desgarros del tiempo hegemónico” (Soto, 2020, p. 99).

---

<sup>80</sup> En 1971, el pintor Roberto Matta junto a las Brigadas Ramona Parra, realizó en la Piscina Municipal de La Granja, el mural titulado “El primer gol del pueblo chileno”. En 1974, durante la dictadura militar, la obra fue cubierta con catorce capas de pintura, con el objeto de hacerla desaparecer. Información extraída del Texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3. ° Medio para Educación Media es una creación del Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile.



Imagen 43. Arte al Pueblo



Fuente: Estudiante colaboradora taller prácticas creativas.

---

## PARA SEGUIR PENSANDO

Para recoger este capítulo comienzo planteando que el movimiento de las imágenes es difícil de explicar discursivamente, que las imágenes “brillen” o “fulguren”, implica comprender una forma de *ser* con las imágenes. Es también apelar a la poética del lenguaje para decir la comprensión de las lógicas de estas imágenes. Por ello, “este posicionamiento en relación a las imágenes apuesta por un pensamiento complejo que, si bien no renuncia a la comunicabilidad, procura cuidar la opacidad que engendra sus propias formas” (Soto, 2020, p. 85). Plantear que en las imágenes hay grises que transitar, dejando saber que no todo podrá tener la transparencia para conocerlo interinamente, si no, una opacidad que refleje algunas cuestiones potenciales o constituyentes de las imágenes.

En este capítulo podemos leer en desarrollo que los contextos, y las realidades pueden ser provisorias y que una realidad nunca es una cosa, una sustancia, sino un nodo de relaciones. Que hacer imágenes tal vez sea “otro modo de tejer nudos, de acoger con las manos, abriendo toda esa relación viva que tiene el tacto con los ojos” (Soto, 2020, p. 131).

Un pensamiento con imágenes en este capítulo nos ha permitido releer los *entre imágenes*, para comprender que esto exige una manera de pensar, un *entre pensamiento*, que nos brinda la oportunidad de circular con las imágenes para al fin crear nuevos repertorios. Hacer de las imágenes con las que dimos el “a partir” de esta investigación una *pensabilidad* que no apele a una demostración de verdad histórica. Diría además que estas nuevas imágenes que son también fulgor, son infraestructura de nuevos pensares. Pueden ser también performatividad, pues se permiten “ritmos” “que no es otro que el movimiento de sus *cuasi-cuerpos*” (Soto, 2020, p. 104, énfasis de la autora). Esto es performativo, el ritmo de algo que aparece o se retrae.

**LAS GRIETAS Y LAS IMÁGENES COMO  
DISENSO**

---

## 9. LAS GRIETAS Y LAS IMÁGENES COMO DISENSO

Una de las cuestiones centrales para pensar en imágenes potenciales (ver capítulo 8 para retomar la idea de potencialidad) tiene que ver con el posicionamiento que asumimos, o asumo, como investigadora. El cual se proyecta desde un sentido crítico, situado, y que admite la llegada posible de lo improbable. Este posicionamiento que busca explorar las potencialidades de las imágenes exige una ruptura con las lógicas de la representación. “Pero ¿en qué consiste este desgarrar? ¿De qué se han de desgarrar las imágenes? Desgarrarse de (...) la soberanía del esquema. Doble inflexión que exige pensar los campos de su posibilidad desde otra matriz” (Soto, 2020, p. 45). Es decir, desgarrar las imágenes de la vía del tiempo lineal, y de las formas únicas o esperables.

En este capítulo abordo el desvío de la representación, el aprovechamiento de las grietas de las formas visuales establecidas o prescritas para el estudiantado, para disentir de ellas y dar paso a la creación de nuevos repertorios de imágenes con el estudiantado. De manera que la instancia de distanciamiento, pensamiento y creación la llamaré *disenso*, tomándome del concepto de Rancière (2019) que alude a aquellas confrontaciones, rupturas y pliegues que no se adhieren o arraigan a la representación. De hecho, se refiere al desvío de los términos representacionales, lo que implica *dissentir* de las formas comunes, soltándose de las etiquetas semánticas que son adjudicadas comúnmente, en este caso, a una u otra imagen. Es decir, el *disenso* implica una confrontación entre modos de lo sensible (Rancière, 2019), una confrontación entre lo naturalmente o comúnmente instalado, con las potencialidades que implican nuevas formas, o, improbables formas para ser imágenes. Cuando hablamos de régimen intersticial (Soto, 2020) o manera disentida (como yo prefiero llamarle), “no quiere decir que sea una creación de imágenes en donde no haya pensamientos, sentimientos o figuras poéticas, sino que estas no se organizan desde la relación entre causas y efectos” (Soto, 2020, p.

---

73-74). En este sentido, “comprender” las imágenes no significa necesariamente atender a todos los significados posibles de ellas, sino también, comprenderlas desde la creación: La “comprensión que es también creación, creación que se da en esos intersticios” (Soto, 2020, p. 55).

Para el desarrollo de este capítulo, quisiera poner en discusión tres instancias fundamentales en mis relaciones de campo: la salida a terreno del estudiantado y la creación de nuevos repertorios de imágenes, y las propuestas de imágenes de los docentes que, de alguna manera, son la creación de sus propios archivos visuales.

### **9.1. ARCHIVOS: EL DISEÑO DEL PROFESORADO**

Para que las sesiones de trabajo en aula tuvieran otras imágenes, la profesora y el profesor, aportaron las propias a cada uno de sus cursos (tercero medio A, B y C). En nuestros intercambios de pasillos, o en nuestras entrevistas conversadas, puede evidenciarse que el cuerpo docente contaba con un amplio archivo de imágenes seleccionadas por ellos mismos para llevar adelante sus sesiones con el estudiantado. Para mí, a medida que el trabajo de campo avanzaba, se hacía más evidente que esto se trataba de un contra archivo (por ejemplo, ver Imagen 45 e Imagen 46), no sólo como grupo de imágenes alternativas a las dadas por el libro de texto, sino a imágenes organizadas en presentaciones, junto a textos, bajo categorías, etc.

En las sesiones de trabajo, en presentaciones *Power Point*, tanto de imágenes estáticas, como de vídeos, los profesores establecieron sus propias relaciones entre imágenes para sugerir discusiones con el estudiantado. Aunque, al margen de que se haya conseguido o no la discusión en aula junto a las y los jóvenes, observo lo valioso de la creación de archivos por parte del profesorado. Fundamentalmente, observo que, para el cuerpo docente, esto es una manera de “poética del rebote”, es decir, la respuesta a la pregunta de “qué hacemos con las imágenes de la Historia

---

del libro, para pensar en imágenes de historia”. Esta “poética del rebote”, como podríamos llamarle, implica una nueva repartición de lugares y roles; de otras capacidades de ver, sentir, hablar y actuar; y de otro tipo de situaciones (Castillo, 2021) o la transformación de situaciones establecidas previamente (como el caso del libro de texto y su relato de la Historia, con mayúscula). Al propiciarse nuevos repartos y nuevas formas de acción, podemos pensar en el surgimiento de otro cuerpo (como los archivos de docencia, por ejemplo) y también, de otras formas de experimentar los sentidos y capacidades en relación con las imágenes.

Para seguir acercándonos al valor del *archivo* quisiera volver a una experiencia reciente, la visita a la Fundació Antoni Tàpies<sup>81</sup>, particularmente a la exposición llamada *The Fountain Archives* de Saâdane Afif, archivo ampliado a propósito del *ready made* de Marcel Duchamp, *La Fuente*<sup>82</sup>.

La exposición (ver Imagen 44), realiza una recuperación de archivo de prensa, de

---

<sup>81</sup> La Fundació Antoni Tàpies fue creada en 1984 por el artista Antoni Tàpies para promover el estudio y el conocimiento del arte moderno y contemporáneo. Desde una perspectiva plural e interdisciplinaria, la Fundació pretende establecer colaboraciones entre especialistas de las distintas áreas del saber para contribuir a un mejor entendimiento del arte y la cultura contemporáneas. Por esa razón, la Fundació combina la organización de exposiciones temporales, simposios, conferencias y ciclos de cine con la edición de publicaciones diversas que acompañan las actividades y con muestras periódicas dedicadas a Antoni Tàpies. Cita extraída del sitio web de la Fundació <https://fundaciotapies.org/es/la-fundacio/>.

<sup>82</sup> En 1917 una obra titulada *Fountain* (La Fuente), consistente en un urinario colocado al revés y firmado R. Mutt, se presentó en la primera exposición de la Society of Independent Artists de Nueva York. Bajo este seudónimo, Marcel Duchamp ponía a prueba los límites de la política de admisión de la muestra, supuestamente abierta a cualquier propuesta e inspirada por el lema del Salon des Indépendants de París: “sin jurado, sin premios”. Con la selección de un objeto corriente, un objeto encontrado, Duchamp pretendía destruir la noción de la singularidad del objeto de arte. *Fountain* fue rechazada, al igual que lo había sido *Nu descendant un escalier* (Nº 2) [Desnudo bajando una escalera (N.º 2)] en el Salon des Indépendants de París en 1912. Duchamp decidió entonces orquestar la presentación de *Fountain* a través de una publicación en la revista *The Blind Man* (El ciego) de la cual era cofundador. La obra original desapareció y no se encontró jamás. Por lo tanto, es a partir de una reproducción (una fotografía de Alfred Stieglitz) acompañada de un comentario anónimo (“El caso Richard Mutt”) que *Fountain* entra en la historia del arte. Desde entonces, la *Fountain* de Duchamp ha generado un sinnúmero de comentarios y se ha convertido en una de las obras de arte más emblemáticas e influyentes del siglo XX. Texto extraído de la reseña de la exposición *Fountain Archives* de Saâdane Afif publicada en el sitio web de la Fundació Tàpies <https://fundaciotapies.org/es/exposicio/saadane-afif-arxius-font/>.

---

catálogos, de libros y revistas, que recogen las apariciones de *La Fuente* en dichos medios. Saâdane Afif genera dos archivos más a propósito de *La Fuente*, como composiciones musicales en relación a la misma, así como una recuperación de postales encontradas en mercadillos, en las que aparezcan diferentes tipos de fuentes. Los archivos de Saâdane Afif son piezas “enmarcadas e inventariadas, creando un nuevo *readymade* a partir de uno de los primeros *readymade* de la historia del arte” (extraído del sitio web<sup>83</sup> de la Fundació Tapiès). El artista es capaz de construir un archivo expandido y en expansión, cuya disposición espacial, también hace las veces de cuerpos escultóricos:

Al coleccionar cientos de páginas que contienen reproducciones fotográficas del urinario y enmarcarlas individualmente, cada página adquiere el estatus de un objeto único en lo que Afif denomina la sección “activa” del archivo. Junto con cada página o serie de páginas enmarcadas, Afif también ha creado una biblioteca de publicaciones, únicas e incompletas, cada una marcada por las páginas que faltan. Se trata de un archivo “pasivo” de publicaciones arruinadas que sirven como un “molde” o negativo de las obras enmarcadas. Al igual que el *ready-made* de Duchamp, esta colección se convierte en una escultura cuando los libros, revistas y otros materiales impresos colocados en estantes se elevan aún más sobre pedestales o se muestran en vitrinas (página web *The Fountain Archives*<sup>84</sup>)

En la mencionada exposición se utilizan metodologías de inventario patrimonial, por ejemplo, códigos museográficos, donde “Afif cuestiona el sistema de producción, el estatus de la obra de arte, su reproducibilidad, el campo infinito de sus interpretaciones y su formidable capacidad para producir narraciones” (extraído del

---

<sup>83</sup> <https://fundaciotapiès.org/es/exposicio/saadane-afif-arxiu-font/> .

<sup>84</sup> <https://thefountainarchives.net/> .

---

sitio web<sup>85</sup> de la Fundació Tapiès). Esto es lo que veo interesante de poner en relación con el foco de este apartado, que son los archivos docentes. Observo, con la propuesta de Afif, que la creación de archivos, de alguna manera, es la creación de nuevos repertorios de imágenes en tanto son nuevos repertorios de relaciones. Es decir, al crear archivos, se crean nuevas relaciones, las que, a su vez, si replican la metodología del archivo como la interpretación de criterios para la ordenación del material, puede resultar una práctica infinitamente fértil en términos semánticos. Es decir, se puede generar el archivo, del archivo, del archivo, etc. Esto implica potencialmente una “monumentalidad”<sup>86</sup> en el alcance expansivo y cualitativo de los “objetos” a archivar, de conectar “algo con algo”, y ese “algo”, con “otro algo”, con un hilo problematizador o dilemático que surja de las relaciones. Ahora bien, el archivo también puede ser colección privada que procure la ordenación de cuestiones más íntimas. En este sentido, los archivos pueden tender a la divulgación o a la privacidad, según la necesidad que le otorguemos, “la imagen de archivo está sujeta a un movimiento pendular, a un doble orden o doble ritmo que permanentemente redefine su valor de uso” (Didi-Huberman, 2004, p.10). Así como puede tender a la monumentalidad de sus pliegues semánticos, como a la monumentalidad de su alcance de acumulación.

---

<sup>85</sup> <https://fundaciotapies.org/es/exposicio/saadane-afif-arxius-font/>.

<sup>86</sup> El sentido de archivo que arde (Didi-Huberman, 2004) “nos encontramos con frecuencia ante un formidable y rizomático archivo de imágenes heterogéneas, que sólo con dificultad puede ser dominado, organizado y comprendido, precisamente porque ese laberinto está compuesto tanto de intervalos y huecos como de material observable” (p. 8). Es en este sentido también la relevancia monumental a la que me refiero.



---

**Imagen 44.** The Fountain Archives



Fuente: Elaboración propia.

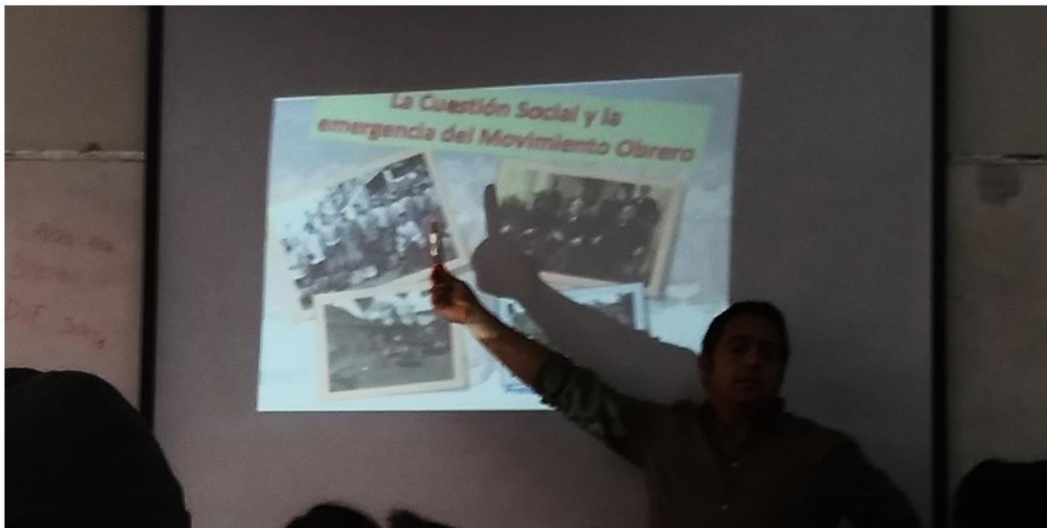
---

En el ejercicio de archivo de los profesores (ver Imagen 45), reconozco la voluntad de vincular la(s) realidad(es) al amparo de las temáticas a trabajar dadas por el currículo. Tal vez, es en ese margen donde se puede trabajar también, creando repertorios visuales desde el archivo, donde se establezcan “familiaridades entre elementos extraños, analogías ocasionales, bajo la fraternidad de metáforas nuevas” (Soto, 2020, p. 90), lo que posibilita, en palabras del profesor:

**Voz profesor F:** *Crear un banco o archivos eso también va generando empatizar con los estudiantes. Por qué, porque evitamos ver la Historia desde lo institucional. Creo que ahí hay un potencial* (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

---

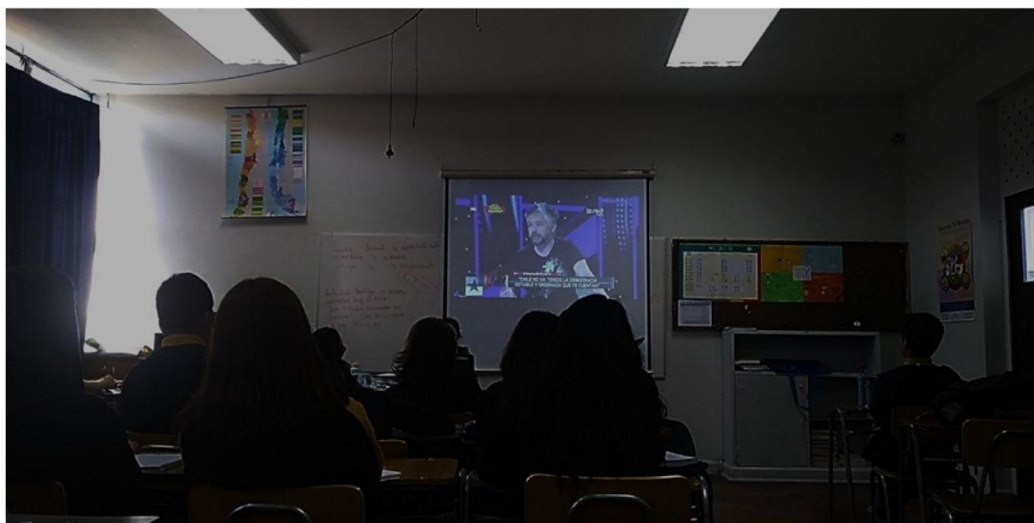
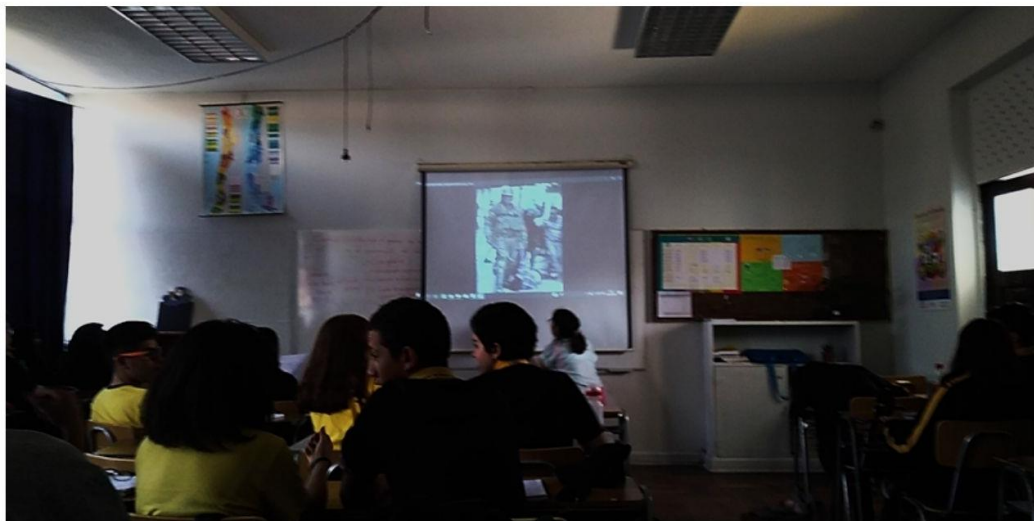
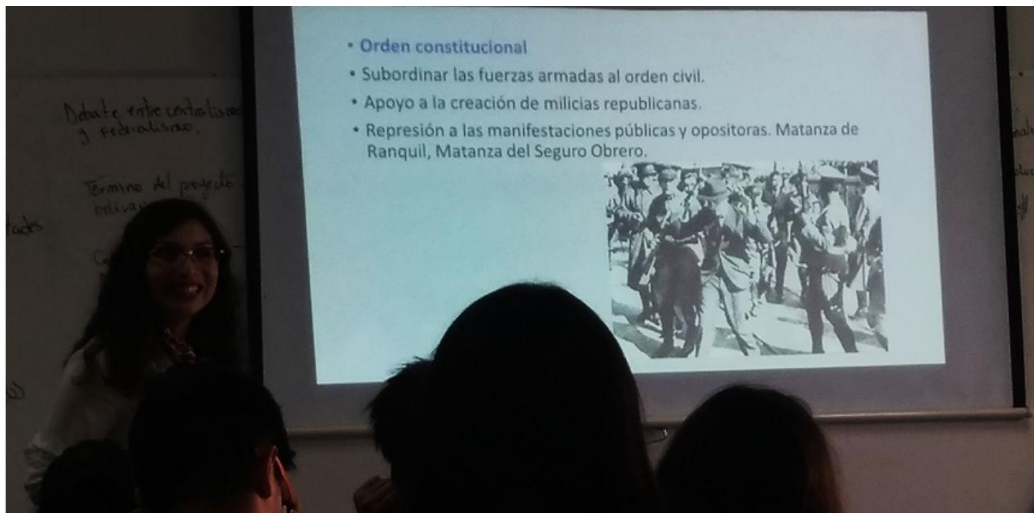
**Imagen 45. Archivo Profe F**



Fuente: Elaboración propia.

---

### Imagen 46. Archivo Profe K



Fuente: Elaboración propia.

---

Desde estos sentidos de archivo(s), o de metodología de archivo(s), puedo pensar que esta reorganización se desliga de la geometría binaria entre lo real y lo aparente, se deshace de lo “más importante” o de lo “menos importante”, y, busca en cambio, encontrar otra repartición no subordinada (Castillo, 2021). Es el caso de la experiencia recogida del artista Afif, así como en la experiencia recogida del archivo propuesto por el cuerpo docente para enseñar la(s) historia(s) de Chile. En los ordenadores de los profesores, las imágenes están dispuestas de manera simétrica, no por jerarquía de tamaños (formato), éstas agrupadas en carpetas tituladas que hacen las veces de campos semánticos, etc.

El equipo docente colaborador, busca imágenes otras (al libro de texto) y construyen sus propios archivos virtuales, separándose transitoriamente del relato oficial: “El archivo, en este caso, está vivo, integrado por documentos o imaginaciones del pasado que se activan en el presente o en distintos presentes, o en el momento en que adquirió legibilidad” (Porrúa, 2013, p. 1). Ambas cuestiones, tanto los archivos “aumentados” que se transmutan en un archivo dentro de un archivo, como el hecho de separarse de la repartición subordinada de los objetos, los relaciono e identifico como *gestos de disenso* por parte del profesorado. Particularmente, si nos guiamos por lo dicho en *Disenso*, Jacques Rancière (2019) plantea que el “disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factible, y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común” (Rancière, 2019, p. 32). Siendo en este caso, el mundo común, la experiencia (o la no experiencia) con el libro de texto distribuido por el MINEDUC, y la modificación del mundo común, la gestión de los docentes desde sus archivos de imágenes.

Así, podemos destacar que el *disenso* o los ejercicios de disenso, son maneras cuya potencia radical asume la transformación de la repartición de lo sensible dada por la lógica habitual vital (Castillo, 2021). Como enfatiza Rancière (2019): “cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos,

---

las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación” (p. 45). Esto, me hace pensar que las prácticas del *disenso* suponen senderos de búsquedas infinitas, donde la pasividad adquirida por las formas de la lógica dominante, pasa a un plano menor, pues lo impensable se torna pensable gracias a la intensidad creativa de las personas en relaciones (Castillo, 2021).

## **9.2. NUEVOS REPERTORIOS DE IMÁGENES: EL DISENSO CON EL ESTUDIANTADO**

Con el estudiantado el trabajo con las imágenes fue diverso y no respondió únicamente a una planificación previa y unidireccional desde mi lugar de investigadora. De este modo, los caminos que en el taller planteamos, respondieron también al entendimiento de las imágenes como tránsitos, así como el título de esta tesis lo enuncia. Comprendiendo que, el “hecho de que esta forma encuentre su modo de ser en un trayecto no quiere decir que sea una forma autónoma o pura, sino que el énfasis está en la formación de acontecimientos que hacen un lugar que no les preexiste” (Soto, 2020, p. 72). Los nuevos repertorios de imágenes fueron aconteciendo en el desarrollo del taller, devenidos de conversaciones, derivas plástico-visuales y confianzas puestas en juego en nuestro taller de prácticas creativas.

En el taller realizamos “parches” con técnicas que habíamos experimentado previamente en esta instancia (ver QR 2). De algún modo, con el estudiantado nos referenciamos visualmente en la elaboración de los parches gracias a lo que cada cual iba viendo en las calles de Santiago, en medio de la protesta social feminista<sup>76</sup>. En las calles se desplegaron creativos modos visuales de manifiesto, protesta y lucha feminista. Estas visualidades sociales (Banda y Navea, 2013) se hicieron parte de telediarios y debates cotidianos públicos, por lo que con frecuencia estas imágenes se integraron a nuestro día a día y en nuestras conversaciones en el taller. Conversamos con el estudiantado que “el parche”, de alguna manera, individualiza ideas o pretensiones a través de gestos visuales, cuestión que nos permitió

---

materializar formas de *ser* en relación con las cosas que nos afectan. El estudiantado decidió intervenir el parche con hilo y aguja, materia e idea seguramente vinculada y devenida de los vídeos (ver, por ejemplo, QR 3) que revisamos en el taller, en torno al trabajo de las arpilleristas de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (vídeos que comentamos también en el apartado 3.4.1.2). A su vez, la visita al Museo de la Memoria<sup>13</sup>, fue una experiencia necesaria, tanto desde el sentido visual de las propuestas de los estudiantes, como desde el énfasis político del museo, al que el estudiantado aludió, siendo ellos quienes solicitaron conocer más de esta parte de la historia de Chile.

**QR 2. Vídeo proceso parche**



Fuente: Elaboración propia.

---

### QR 3. Arpilleristas en Chile



Fuente: Archivo Iconográfico Vicaría de la Solidaridad.

Para ir al Museo de la Memoria, con los estudiantes definimos como punto de encuentro la estación de metro Quinta Normal, que se ubica en la comuna del mismo nombre, en la capital del país, justamente en frente del edificio cultural. Al entrar al museo, con los estudiantes nos dirigimos a la exposición temporal<sup>87</sup>, llamada “Arpilleras por la vida y sus derechos humanos”. Esta exposición fue resultado del trabajo de diez mujeres -entre ellas, arpilleristas de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y mujeres que trabajaron en talleres a nivel poblacional en las capillas de Santiago en tiempos de dictadura militar-. Estas mujeres fueron convocadas para confeccionar treinta arpilleras que reinterpretaron cada uno de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, vinculándolos con las realidades y demandas actuales.

Los estudiantes se movieron entre las arpilleras de la exposición, íbamos comentando los derechos humanos, los vídeos de testimonio de las mujeres arpilleristas (ver Imagen 47) y la violación de derechos humanos en tiempos de la dictadura cívico militar en Chile:

---

<sup>87</sup> <https://web.museodelamemoria.cl/informate/exposiciones/arpilleras-por-la-vida-y-sus-derechos/> .



---

**Voces estudiantado:**

*Profe yo nunca había visto esto, y mi papá no me habla de este tema. Mi abuela, me dijo que algo tendrían que haber hechos estas personas para haber sido castigadas en dictadura. Pero cuando yo veo estas cosas, no creo que nada sea suficiente para ser abusado (Notas del Diario de Campo, 13 de julio de 2018).*

*En mi caso, mi mamá dice que ella era muy joven y que no sabían que estaban pasando todas estas cosas de violación a los derechos humanos (Notas del Diario de Campo, 13 de julio de 2018).*

*Yo sí sabía profe, en mi colegio anterior la profesora de historia nos habló de la dictadura. Pero no sabía que existieron mujeres arpilleristas que denunciaban a través de sus creaciones lo que sucedía (Notas del Diario de Campo, 13 de julio de 2018).*

---

**Imagen 47.** Visionado testimonio arpilleristas MMDH



Fuente: Elaboración propia.

---

El debate y las conversaciones que acontecían en el intercambio con los estudiantes, las intenté recoger en mi diario de campo, ahora bien, muchas de ellas quedaron en la intimidad del momento, sin mediación de cuadernos de campo, ni de vídeos o fotografías que yo pudiese capturar, “se trataba de una actividad que pertenecía a cada ser, a cada persona, una experiencia que perduraba en su interior” (Herraiz y Aberasturi, 2020, p. 277).

Uno de los momentos disruptivos que me removi6 en esta primera experiencia en el Museo, fue cuando en medio de la exposici6n, los estudiantes se acercaron de manera espontánea, al espacio de intervenci6n de soportes de arpilleras (ver Imagen 48, y algunas resonancias en el QR 4). La primera estudiante fue N, decidida a bordar su mensaje en el soporte com6n. Se fueron sumando H, S y V, indistintamente. Finalmente me acerqué yo a bordar junto al estudiantado. Aquí pude observar la autonomía de los estudiantes, y la puesta en disposici6n de sus cuerpos para crear imágenes, o hacerse parte de otras que estaban en el soporte de creaci6n. Frente a esto pensé en lo planteado por Soto (2020), “(...) la comprensi6n de las imágenes desde su performatividad es una aproximaci6n a sus fuerzas y sus figuras dinámicas, en tanto complejo de relaciones que operan procedimientos de composici6n y relaci6n” (p. 72). Los estudiantes mostraron apertura a la elaboraci6n de imágenes, así como se plegaron a los planteamientos dilemáticos visuales que allí se presentaron:

### **Algunas voces del estudiantado**

*Profe, aquí dice el <feminismo será o no seremos>. Yo voy estoy bordando la silueta de una mujer para acompañar esto, pero también voy a bordar mi nombre, porque yo también “soy” y existo en todo esto (Notas del Diario de Campo, de julio de 2018).*

*Yo estoy escribiendo que <nunca más> y me refiero a que no se pueden violar los derechos de las personas nunca más, no es justo*

---

*que te traten así por lo que eres o lo que piensas* (Notas del Diario de Campo, de julio de 2018).

*Yo estoy bordando la silueta de la cordillera, porque me di cuenta que en varias arpilleras está ese paisaje, y no todos tenemos derecho para ir a la cordillera, es caro, es difícil, yo no conozco la nieve* (Notas del Diario de Campo, de julio de 2018).

El estudiantado se relacionó activamente con el sentido estético y por tanto político de las imágenes, las que fueron muchas cosas al mismo tiempo: fueron provocación, agitación, pero, sobre todo, fueron *disenso* de las imágenes con las que los estudiantes se manejaban *a priori* en sus instancias escolares. De manera que las imágenes de las historias (ya no de la Historia, con mayúscula), creadas por los estudiantes y por otras personas que intervinieron el soporte arpillera común, lograron gestar prácticas de disenso en medio de los nuevos repertorios visuales.

**Imagen 48.** Intervención en exposición arpillera



Fuente: Elaboración propia.

---

#### QR 4. Museo de la Memoria, algunas resonancias



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los parches realizados por el estudiantado (ver Imagen 49 y QR 5), fueron diversos en cuanto a propuestas visuales, algunos aludían a materias muy personales bordando cuestiones como *yo escojo hacia dónde me dirijo*, pero también aludían a demandas sociales, como la palabra *Newen* -que significa Fuerza en Mapudungún<sup>88</sup>- junto a un árbol de Araucaria, símbolo de la zona cordillerana de Chile y Argentina. Hicieron también otros parches, sin texto, con imágenes metafóricas como el caso del *OM* (o mantra espiritual), que en palabras de V (la estudiante), respondía al significado de mente y liberación que ella quería trabajar para sí. Es también el caso del parche con el nombre de artista latinoamericano rapero *Canserbero*<sup>89</sup>, como forma de homenajear al músico venezolano -en

---

<sup>88</sup> Mapudungún es la lengua de los habitantes de la tierra o Mapuche. Pueblo Nación que habita en el Sur de los denominados países, Chile y Argentina.

<sup>89</sup> “Tyrone José González Oramas, más conocido como Canserbero [Can latinismo de guardián y Serbero por la criatura mitológica Cerbero], fue un activista originario de Caracas, Venezuela”, <https://rap.fandom.com/es/wiki/Canserbero> . También es posible asociar a este nombre el último de los doce clásicos de Hércules “que tiene lugar en el infierno, el reino de la oscuridad guardado

---

palabras de M, quien también viene de Venezuela-. O el parche de las flores bordadas junto a la frase *pinta flores para que así no mueran*, que S manifestó como una manera de recuperar las palabras de la pintora Frida Kahlo<sup>90</sup> que expresa la frase como una manera de resguardar para la posteridad, aquello que es digno de aprecio, admiración y respeto.

**QR 5.** Proceso nuevos repertorios visuales: el parche



Fuente: Elaboración propia, a partir de los trabajos del estudiantado.

---

por el Cancerbero, un terrorífico perro provisto de tres cabezas que permitía la entrada, pero no la salida, de quienes osaban traspasar la puerta que el monstruo custodiaba.” Para imágenes que trabajan la figura del Cancerbero véase en Museo Reina Sofía, Madrid.

<sup>90</sup> Frida Kahlo fue una pintora mexicana, referente fundamental de la pintura latinoamericana que inspira en el arte popular mexicano de raíces indígenas, inspirando a la vez a otros pintores mexicanos del periodo posrevolucionario. Se puede obtener más información de la artista en la página web de su museo, <https://www.museofridakahlo.org.mx/es/frida-kahlo/#regresar> .

---

**Imagen 49.** Nuevos repertorios de imágenes



Fuente: Elaboración propia, a partir de las propuestas del estudiantado.



---

De lo anterior, y con la atención que merece cada una de las creaciones visuales del estudiantado, quisiera mantener la coherencia epistemológica en esta tesis, que insiste en, sobre todo, la necesidad de indagar en las relaciones emergentes y en los objetos en sí, más que en el análisis de una imagen como una unidad visual determinada. Con este panorama en mente, puedo insistir en que los nuevos repertorios de imágenes de los estudiantes, sobre todo implican disensos pues son ejercicios de revuelta sensorial, que producen organismos transformadores (Castillo, 2021) para las relaciones entre los jóvenes con las imágenes. Es decir, la práctica disensual contrarresta el espacio perceptual configurado *a priori* por aquello que Rancière (2019) llamaría la policía<sup>91</sup>, pero que aquí pensaremos como ordenación preestablecida. Esta ordenación serían las imágenes que buscan consolidar representaciones de realidad, como en el caso del libro de texto, para enseñar la historia de Chile (desde una perspectiva que se orienta por sentidos prácticos en términos curriculares, pero que continúa con resabios de un enfoque tradicional<sup>61</sup>).

Por su parte, la creación de nuevos repertorios visuales por parte del estudiantado conjuga prácticas creativas referenciales (como lo visto en las protestas callejeras y en el Museo de la Memoria), al tiempo que propone dilemas personales, y contextos más allá de sí mismos (como, por ejemplo, la religión-el budismo, artistas referentes, el pueblo nación mapuche, etc.). Es decir, constituyen prácticas y experiencias expansivas. De este modo, habilitamos la posibilidad de expandir la percepción para arribar a otra dinámica sensorial, donde los límites y barreras de lo cotidiano se dislocan experimentando momentos liberadores (Castillo, 2021). Con

---

<sup>91</sup> “Propongo reservar el nombre de política a una actividad bien determinada y antagónica de la primera (la policía): la que rompe con la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacio donde se definían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido” (Rancière, 1996, p. 45).

---

esto queda clara la riqueza del *disenso*, pues deriva en que cualquiera puede abrirse a otro reparto de lo sensible, desde la “agitación” de las imágenes. Esto, sin duda, nos lleva a plantear el deseo de encontrar nuevas redistribuciones, donde seamos participes de otros escenarios de vida sin la dominación de los límites de las ordenaciones preestablecidas (Castillo, 2021).

De lo anterior, podemos pensar que la experiencia de disenso descomprime las formas estéticas y permite sobreponernos a una “política” de la gubernamentalidad sobre las personas, para abrir la puerta a nuevos espacios de creación. Cuando nos movemos desde disensos es también porque han cambiado “los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación” (Rancière, 2013, p. 67).

Si seguimos adelante junto a las ideas de Rancière (1996), con los estudiantes nos desempeñamos en actividades que son políticas (los debates, la creación de nuevos repertorios de imágenes, la visita al museo, la puesta en común de imágenes, etc.) puesto que nos desplazamos del lugar que le estaba “asignado” al estudiantado, y cambiamos el destino de dicho lugar. Con ello, podemos visibilizar lo que no tenía “razón” para ser visto, hacer escuchar entre nosotros (los integrantes del taller), como discurso, aquellas inquietudes grupales o personales, que no eran escuchadas más que como ruido. Esta reconfiguración del espacio propone aperturas de nuevos lugares de enunciación y el desplazamiento de ciertos ruidos en discursos.

Al mismo tiempo, como una trama de ocupaciones, visibilidades y discursos preconstituidos y legitimados, propios del escenario consensual, acontecen nuevos tipos de *praxis* que suponen un replanteamiento en la repartición de lo sensible a partir del disenso. Pensando en/con esto, hacia el final del período que abordó el taller de prácticas creativas, le propuse al estudiantado que compusieran, en un

soporte común, los conceptos o experiencias que consolidaron su tránsito por el taller. Siguiendo la experiencia<sup>92</sup> y la estética de bordar con lana conceptos (como en el Museo de la Memoria), les solicité que plasmaran aquellas palabras que hayan tenido mayor intensidad en sus propios desplazamientos dentro del taller, y desde el taller. Así, el estudiantado puso en común los conceptos que tenían una resonancia en ellos (Tabla 2), y a través de visualidades comunes, bordaron sobre la tela sus propios movimientos (ver QR 6). Acordaron dos colores de lana, azul y roja, para conseguir un contraste cromático, y para marcar las palabras de llegada al taller y las palabras con las que se proyectaban a partir de la experiencia ya vivida y que en ese momento concluía. De manera que plasmaron sobre la tela las siguientes palabras:

**Tabla 2. Palabras de acceso y palabras de proyección del Taller**

<b>Palabras de acceso</b>	<b>Palabras de proyección</b>
Grafiti	Muralismo
Curiosidad	Alegría
Belleza	Mensaje
Lejano	Expresión
Sin imagen	Relevancia

Fuente: Elaboración propia.

<sup>92</sup> De querer profundizar sobre reflexiones y visitas a espacios museales que resguarden la memoria y los derechos humanos, véase en Ochoa (2012).

---

**QR 6. Los últimos desplazamientos colectivizados**



Fuente: Elaboración propia.



---

En este punto, son tres cuestiones las que relacioné al sentido de *disensos* elaborado en esta tesis. Me refiero a los repertorios de imágenes con los estudiantes; la elaboración de parches; la visita al Museo de la Memoria y la intervención de arpilleras de la exposición<sup>14</sup>; y la puesta en común visual del proceso de culminación de nuestro taller. Diría que fundamentalmente estos tres ejercicios, implicaron una “función performativa que tiene que ver con desgarrar el tiempo y los espacios hegemónicos, y abrir brechas para lo imprevisto” (Soto, 2020, p. 72). La cuestión de las imágenes en estos tres acontecimientos que menciono, no se centra en la transmisión y en la reproducción de la realidad y las formas que ya conocemos. Más bien pensaría que tiene que ver con los movimientos en y a partir del museo, así como con y desde la creación de nuevos repertorios visuales, que pone en movimiento la conjugación de las formas existentes con “semejanzas desapropiadas” (Soto, 2020), es decir, con elementos que los estudiantes relacionaron, pero que están más allá de lo visualmente planteado tanto por el profesorado, como por el libro de texto. De este modo, las imágenes o los nuevos repertorios visuales no ocuparían el lugar de una sustitución, sino de entrelazamiento de relaciones.

De lo anterior, el estudiantado se movilizó entre las grietas de las imágenes dadas (ya sea por el profesorado, ya sea por el museo o por mí) performando algunas prácticas que levantaron formas, que, en tanto proceso creativo, pueden engendrar otras imágenes, que a su vez son proceso que se van transformando en significados.

### **PARA SEGUIR PENSANDO**

La elaboración de este capítulo me ha permitido pensar que la imaginación, la ficción y el disenso, son elementos que posibilitan alternativas existenciales a pesar de la lógica dominante, o <policial>, en palabras de Rancière (2019). Son acontecimientos y habilitaciones que producen rupturas en el tejido sensible de las percepciones y las dinámicas de los afectos. Donde la ficción no es la creación de

---

un mundo imaginario opuesto al mundo real, sino una manera de pensar aquello que no está dado *a priori*. Por consiguiente, puedo argumentar que el trabajo de la ficción (Rancière, 2019) es un trabajo que produce disenso, entendiendo que, si el consenso se basa en la idea de una obviedad y una unidad de lo dado, perceptible por todos, el disenso consiste en fragmentar esta unidad, es decir, aprovechar la grieta del vínculo obvio entre fenómenos y significados, para profundizar en nuevas formas de lo sensible. Esto quiere decir que una de las “capacidades” de la ficción reside en “recuperar” elementos que permanecían irrealizables o impensables dentro del dominio de la organización habitual, “y que su racionalidad deriva en la construcción de aquellos acontecimientos imposibles de concebir bajo el marco restrictivo del reparto dominante” (Castillo, 2021, p. 94).

La riqueza de la ficción entonces, radica en poder configurar otros repartos del tiempo, en relación al tiempo dominante, como, por ejemplo, el tiempo de las imágenes sugeridas por el libro de texto. De esto deriva también que la ficción contenga el deseo de producir otras realidades, sobre todo en aquellos espacios donde se creían “irreales” dado su carácter vacío de posibilidad (Castillo, 2021).

Aunque Rancière (2019) trabaja sobre todo el sentido de ficción desde la literatura, vale la pena hacer el desplazamiento hacia/con la creación de nuevos repertorios visuales hechas con el estudiantado, como formas que se apropian de las grietas existentes en determinados repartos de lo sensible, para sugerir disensos. De esto se desprende su carácter político, dado que su “poder” creativo “debilita” y redibuja los contornos de un determinado reparto dispuesto *a priori* de la gestión de, en este caso, el estudiantado, o incluso, del profesorado.

La ficción como posibilidad contribuye en la aportación de maneras de construir racionalidades entorno a la sociedad, la historia, o nosotros mismos y las cosas que nos rodean:

Esto implica, también, que dichas transformaciones pueden ayudarnos a construir -tomando distancia de las ficciones dominantes,

---

y divergiendo y oponiéndose a estas- otros mundos comunes elaborados a partir de otros modos de repartición (*repartition*) de lugares y roles; de otras capacidades de ver, sentir, hablar y actuar; de otro tipo de situaciones y transformación de dichas situaciones (Rancière, 2019, p. 80-81).

De lo anterior, vislumbro que el disenso y por extensión las ficciones, no responden necesariamente a un “encadenamiento sistemático de acciones” (Rancière, 2019, p. 81), es decir, sería el antónimo de que la imagen A exprese un hecho X de la historia, cuestión que parece ser la condición mínima de toda realidad como sucesión empírica. En este caso, la ficción se encarga de manifestar cómo las cosas pueden llegar a suceder, más que la explicación de una causa y un efecto ya pretérito.



**RESONANCIAS Y PUNTOS DE  
FUGA**



---

## 10. RESONANCIAS Y LÍNEAS DE FUGA

He pensado que las palabras para terminar esta investigación, no pueden ser finales a la manera de un proceso que acaba para siempre. Me parece más justo con el desarrollo de esta investigación y su sentido procesual, que recalca en movimientos complejos más que ascendencias en jerarquía, que comprendamos el término de esta investigación, como oportunidad que brinda nuevas otras posibles. Con esto, también quiero decir que de alguna manera las investigaciones en general, responden a lógicas temporales que también son institucionales, y como todo plazo administrativo, tiene que llegar a su fin. Alguna vez oí a una gran amiga profesora decir que las tesis hay que decidir acabarlas, y, seguramente, este sea plazo para ello.

La investigación que por ahora culmina, la deseo expresar con estos últimos apartados respondiendo a los entendimientos del sonido y del dibujo, más que a conclusiones, como habitualmente se redacta en investigaciones doctorales. Como su título lo señala: esto va de resonancias y de líneas de fuga. Del sonido la resonancia, del dibujo las líneas de fuga. ¿Por qué? Porque que quiero permitirme poner en discusión los problemas que motorizaron esta investigación, y los hallazgos de la mismas, así como poner a trabajar dichos hallazgos como elementos que se desplazaron de la inmaterialidad a la materia (o viceversa) y son capaces de tener sentidos proyectivos de movimientos múltiples y plurales, para pensar en próximas investigaciones, por ejemplo.

Seguiremos en esta última escritura de la investigación con la noción de trayectos, y con el sentido de transformaciones. Me explico mejor, si pensamos en los sentidos de resonancia, será posiblemente aquella capacidad de sonar muchas veces a través del tiempo y el espacio, tal como la percusión, son intensidades que se repiten (aunque no iguales) con el intenso paso del tiempo aumentado. Repercute, retumba, retruena a través de temporalidades intermitentes (no quiero decir no lineales), que transcurren alrededor de nosotros, con nosotros, y dentro de nosotros.

---

Por su parte, si pensamos las líneas de fuga, podemos visualizar la capacidad proyectiva (así como las resonancias), pero también podemos pensar en la materialidad de las líneas como su valoración tonal<sup>93</sup> y sus posibilidades de abstracción o materialidad. Existen tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio, es decir, son convergencias, divergencias y paralelismos, dependiendo del momento en que nos posemos sobre la línea de fuga.

Dicho lo anterior, pensaré en los objetivos y problemas que dieron motor y partida a esta tesis, que, si bien se transformaron en diversas dudas en el camino de la investigación, he conseguido decantar como problemas que son posibles e imposibles. Es decir, como vías para pensar en sus relaciones directas con los hallazgos, pero también, como preguntas que podrían ser inaccesibles, de no contar con los bagajes teórico y discursivo que este programa de investigación nos permite. Ahora bien, tanto en las posibilidades de los problemas de esta investigación, como en sus imposibilidades, acceder a las posibles respuestas inquieta, y esto es también movimiento.

#### **10.1. DIÁLOGOS CON LOS MOTORES DE BÚSQUEDA Y LOS HALLAZGOS PRINCIPALES DE ESTA INVESTIGACIÓN**

El objetivo principal de esta investigación se centró en analizar los tránsitos de las imágenes del SXX a partir del libro de texto escolar, de las decisiones editoriales, hasta su encuentro con el aula, con el equipo docente y la experiencia de los jóvenes escolares. Esta búsqueda me trazó un problema amplio, y me implicó plantear alcances específicos para hacer el andamiaje del camino de escritura y descubrimiento de esta tesis. Me propuse, por lo tanto, analizar las decisiones editoriales de las imágenes que permiten su llegada al libro de texto; así como observar y analizar el encuentro escolar de las imágenes del libro de texto, con el

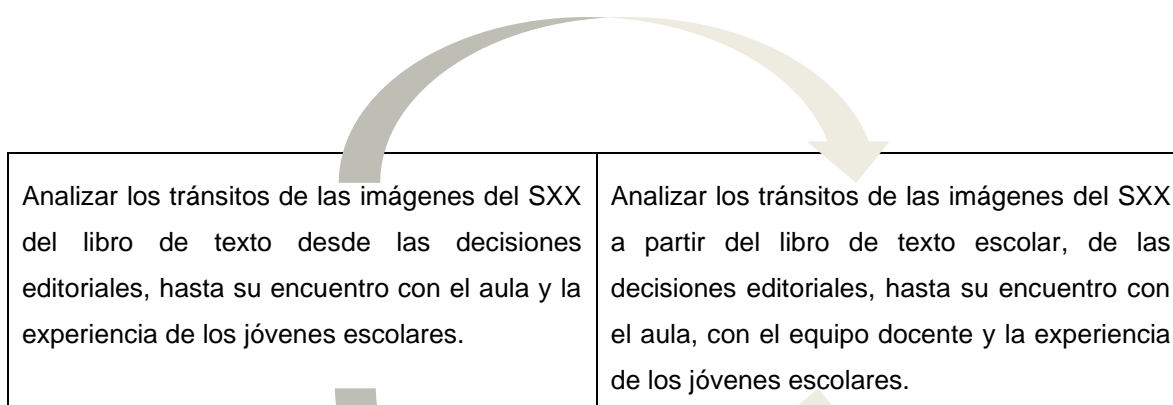
---

<sup>93</sup> En el dibujo uno de los recursos visuales a los que se apela, es la valoración tonal, y tiene que ver con la intensidad del tono de un color. Con este juego de intensidad, podemos generar efectos de cercanía o distancia, de planos y de materialidad.

estudiantado y su profesorado en el aula; así también analizar las resonancias de instancias fuera del aula, donde crear con los jóvenes nuevos repertorios de imágenes. Para, finalmente, en un todo coherente, identificar y analizar las resonancias existentes entre los tránsitos de las imágenes y sus diferentes narrativas, con la experiencia de los colaboradores.

Uno de los primeros acontecimientos para mí, como investigadora, fue el derribo de dos supuestos con los que comencé esta tesis. Estos desplazamientos investigativos me permitieron calibrar de manera más compleja el sentido de las imágenes desde y con las que trabajé. Me refiero puntualmente a que las primeras experiencias del estudio de campo me mostraron el uso marginal del libro de texto, y por extensión el lugar de las imágenes estaba invisibilizado mayoritariamente. Esto que en un comienzo del estudio de campo pareció una imposibilidad, permitió moverme a sentidos menos literales de las imágenes, hacia sentidos epistemológicos o incluso onto-episte-metodológicos más complejos. Es decir, lo que mis planteamientos problemáticos me exigían, era dejar de pensar en “el lugar de las imágenes” como cuestión singular, y pensar en los tránsitos de las imágenes, desde su sentido plural. Así como, me exigió repensar parte del objetivo general de mi investigación, incorporando el sentido de *a partir* de las imágenes del libro de texto. Es decir, tal como especifico en la Tabla 3 moverme entre:

**Tabla 3. Movimiento central**



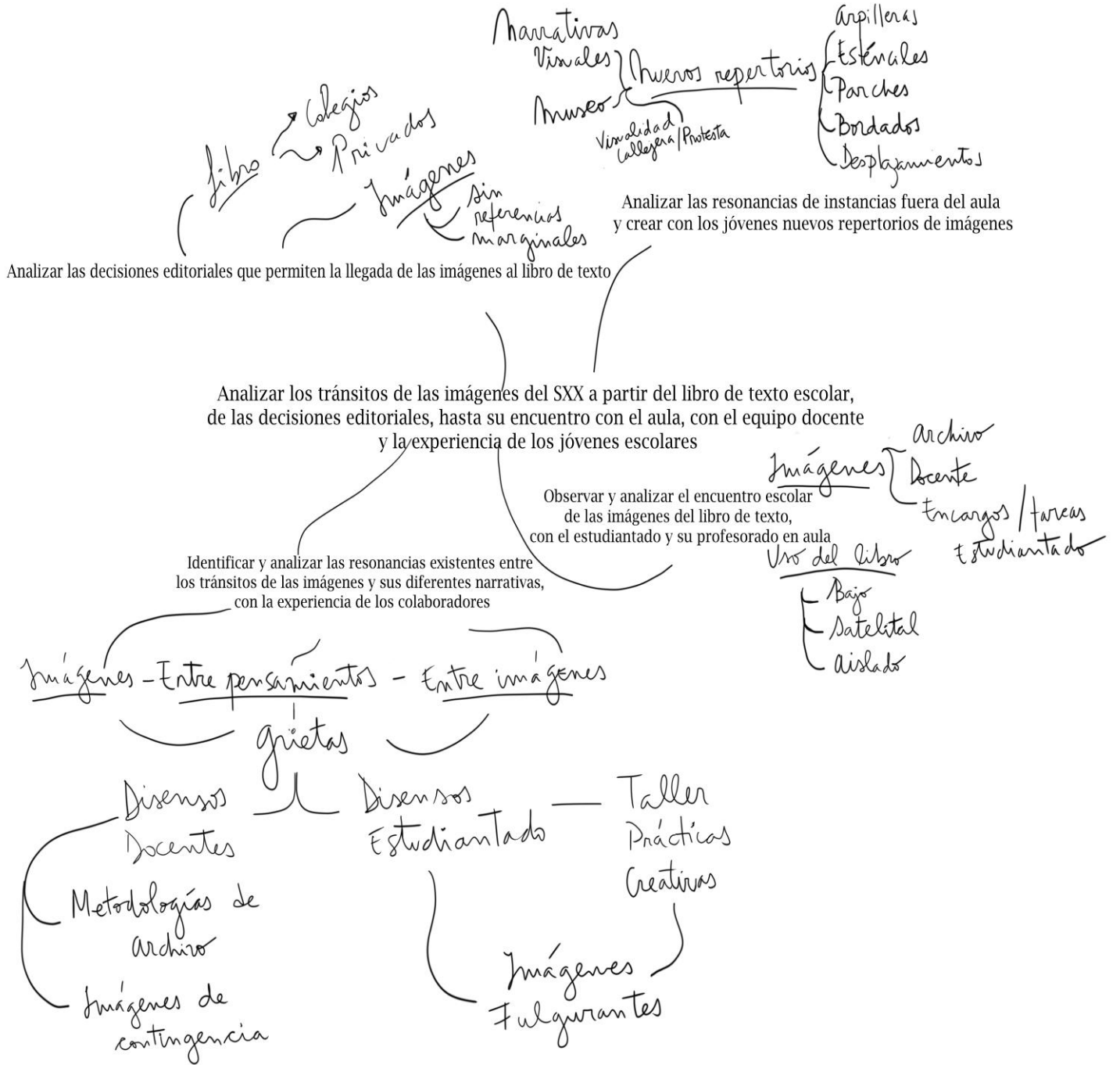
Fuente: Elaboración propia.

---

A la misma vez, las primeras experiencias con el profesorado y el estudiantado de tercero medio, me permitieron comprender que la búsqueda de mis planteamientos problemáticos no iba en la dirección del análisis de imágenes de historia, sino en la búsqueda los movimientos *entre imágenes*. Cuestión que en total me pareció que imprimió de mayor riqueza ontoepistemológica mi trabajo. Así, los hallazgos en mi tesis fueron diversos, y respondieron a las posibilidades de tránsitos, primero, a partir de las imágenes del libro de texto, y luego desde los sentidos de posibilidad que implica que una/s imagen/es hagan pensar otras y/o crear nuevas. Todo esto gracias al encuentro con el equipo editorial del libro, el profesor y la profesora de historia del Liceo LVMA, de mi experiencia de participación observante en el aula de cada de uno de estos docentes, y, como lugar de especial encuentro entre subjetividades, lo dado en el taller de prácticas creativas. Didi-Huberman (2013) señala que para saber (o para descubrir) hay que tomar posición, y en la búsqueda y encuentro con los hallazgos de mi investigación, orientados por los objetivos de ella, hay una postura de mi lugar como investigadora, “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” (Didi-Huberman, 2013, p. 10).

Los objetivos específicos de esta tesis, fueron también hoja de ruta para tomar decisiones y enfrentar las experiencias y los hallazgos que acontecieron en Chile, en el liceo LVMA, con editores, con docentes y con el estudiantado. Quisiera ofrecer una visualidad panorámica (ver Figura 4) de la correspondencia entre objetivo general, y objetivos específicos de esta tesis, en la crucial relación con los principales hallazgos devenidos de este proceso, tal como se refleja en:

**Figura 4.** Síntesis visual de los propósitos, acontecimientos y hallazgos



Fuente: Elaboración propia.

---

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). Esta tesis permitió explorar un terreno pantanoso, sus tránsitos entre imágenes, y un camino que no habíamos trazado de antemano, sino que fuimos descubriendo en el camino. Los objetivos que observamos en la Figura 4, se fueron alcanzando a medida que iba reconociendo la propia experiencia de campo, el cruce de mi formación doctoral, las lecturas y el acompañamiento de mi directora de tesis. Dando a través de la lectura y la escritura, las conceptualizaciones necesarias para dar cuenta de manera sensible y justa, de lo que estaba descubriendo: las decisiones editoriales, las relaciones entre el libro, el aula, el equipo docente y el estudiantado, las imágenes fijas y las imágenes fijadas, el disenso del estudiantado, el disenso del equipo docente y los nuevos repertorios de imágenes. En el apartado siguiente, dialogaré con los mencionados hallazgos, y también con el retorno que deseo proyectar para las personas colaboradoras de esta investigación.

## **10.2. DIÁLOGOS CON LOS HALLAZGOS E IDEAS PARA COMPARTIR CON EL PROFESORADO Y CON EL EQUIPO EDITOR**

Para mi asombro, el libro de texto desde el cual comienzo problematizando esta investigación, cuya distribución es a nivel nacional, y su financiación con recursos públicos previamente licitados, fue "pensado" para colegios privados. Es decir, se marca el énfasis en que hay *libros para los colegios privados* y *libros para liceos públicos*. Esto es una de las primeras cuestiones que descubro en mi conversación con el editor general del libro, y que confirmo en las posteriores conversaciones con el equipo de editores también. Es decir, que la propuesta estaba pensada (y creada en maqueta) originalmente para ser parte del mercado privado de colegios (quienes pagan altos costos para las compras de los libros), y el equipo editor estaba trabajando para esto. Fue una sorpresa también, para el equipo editorial, que la maqueta del libro consiguiera la licitación pública. En este sentido, la construcción



---

del libro de texto nos muestra los primeros <recortes> (Rancière, 2009) que enmarcan, inicialmente, los posibles diálogos con el libro y sus imágenes. Donde el marco de acción que cobija el origen del libro, es la editorial como institución empresarial que dirige un material pedagógico para instituciones escolares pagadas. A su vez, la editorial dispone del trabajo del equipo editorial (cuyos esfuerzos estaban destinados a unos destinatarios determinados, los jóvenes de colegios privados) a nuevos destinatarios impensados. Lo que me hizo cavilar que, aparentemente, el criterio ministerial no sugiere una especial atención respecto del destinatario del libro de texto, por ejemplo, un libro con “vocación pública”, pensando que es un libro que llega a instituciones escolares de ese carácter.

Por otra parte, las primeras conversaciones con los editores me permitieron comprender que el equipo editorial no incorpora personas que se dedican al trabajo con las imágenes o en relación a las visualidades de la historia, además de que este tipo de ediciones, los libros escolares, no son devenidos de procesos de diálogos con los actores que afectará, es decir, el estudiantado y el profesorado. Entre diversos motivos, esto fue una de las cuestiones que argumentaron tanto la profesora como el profesor, como una subordinación de sus laborales, y que no se sienten parte de la generación de contenidos del libro con el que más tarde le solicitan trabajar. Refiriéndome a esto último respecto de las voces de la subalternidad, en esta tesis, propongo acercarnos al sentido de la subalternidad como abstracción para identificar lo inmanejable que emerge dentro de un sistema dominante, en este caso, aquello que brota del propio equipo docente y que significa aquello de lo que el discurso dominante no puede apropiarse completamente, una otredad que resiste ser encasillada (Rodríguez, 2001). En este caso, pienso en el cuerpo docente a través de sus esfuerzos por proponer sus propias imágenes como correlato de sus sesiones con el estudiantado, o en diversos casos, ignorando las imágenes instaladas por el libro de texto, precisamente porque la dominancia fracasa al intentar apropiarse de la inconmesurabilidad del “subalterno” (Rodríguez, 2001). Este argumento me hizo pensar en este escenario de las imágenes del libro

---

como una *grieta*, como una *fisura* que, como apertura también, deja el paso de la luz para permitir ver “otras cosas” o “nuevas cosas”. Aquí, pude ver entonces que el profesorado se diferencia de las imágenes ofrecidas por el libro de texto, y sugiere sus propias imágenes. Fundamentalmente, sus propios archivos, cuestión que en el capítulo 9 llamé *poética del rebote*. Es decir, la respuesta a la pregunta de qué hacemos con las imágenes del libro, como pensar en las imágenes de historia que no utilizan los docentes. Esta *poética del rebote*, como podríamos llamarle, implica una nueva repartición de lugares y roles; de otras capacidades de ver, sentir, hablar y actuar; y de otro tipo de situaciones (Castillo, 2021) o la transformación de situaciones establecidas previamente (como el caso del libro de texto). El profesorado propicia otras imágenes, las que ha decidido buscar, recuperar, guardar y trabajar con sus estudiantes. Tal gesto para esta investigación implica nuevos repartos y nuevas formas de acción. Podemos pensar en el surgimiento de otro cuerpo: los archivos de docencia y también, de otras formas de experimentar los sentidos y capacidades en relación con las imágenes preestablecidas. Este posicionamiento que busca explorar las potencialidades de las imágenes exige una ruptura con las lógicas de la representación, “desgarrarse de (...) la soberanía del esquema. Doble inflexión que exige pensar los campos de su posibilidad desde otra matriz” (Soto, 2020, p. 45). Es decir, desgarrar las imágenes de la vía del tiempo lineal, y de las formas únicas o esperables.

Desgarrar ciertas maneras de relacionarse con las imágenes como el apego a la representación, me permitió también pensar en los movimientos entre lo que llamé *imágenes fijas* e *imágenes fijadas*. Así, “el orden social naturalizado, que supone un ordenamiento de sujetos y objetos, lugares, disposiciones y jerarquías” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 123), me invita a pensar que según las relaciones que se den, las imágenes se incorporan en un determinado orden. Pero, esto no es impedimento para que en nuevas relaciones (o potenciales relaciones), estas mismas imágenes, consigan otros ordenamientos. En las conversaciones con el equipo docente, las imágenes del libro de texto implican un *consenso*, lo que llamé también en esta

---

investigación, las *imágenes fijas*. En este caso, me refiero a aquellas imágenes que se replican edición a edición de los libros de texto licitados por el MINEDUC. Donde las imágenes que son propuestas por los editores en el libro de texto sugieren una forma de Historia. Una manera que propone, según palabras de la profesora K y del Profesor F, una mirada desde lo institucional, sugiriendo el acuerdo más que la problematización. Desde lo anterior, me parece que una de las maneras que tiene el equipo docente de *disentir* de estas imágenes. es a través de sus propuestas, fundamentalmente, imágenes contingentes o de archivos externos, formando sus propios *archivos docentes*.

Una de las cuestiones en las que reparé a partir de las sesiones de uno de los seminarios<sup>94</sup> del programa de doctorado, fue lo conversado con la Dra. María Paz Aedo<sup>95</sup>, que guiaba la sesión. Lo dicho fue que cualquier acuerdo que no se revisa constantemente, resulta reduccionista, pues no reconoce las complejidades de las emergencias. Cuestión que, en cruce con las conversaciones con el profesorado y el equipo editor, me hizo pensar que las imágenes como acuerdos de un relato, serán más fértiles en la medida que tengan un carácter provisorio, no como las del libro de texto. En este sentido será fértil el acuerdo acerca de las imágenes si es circunstancialmente temporal, como las imágenes que proponen los docentes, que revisadas curso a curso, admiten modificaciones permanentes. Por lo tanto, el “acuerdo” puede ser cuestionado, y potencialmente modificado.

En relación a las imágenes fijas, en esta tesis propuse el concepto de las *imágenes fijadas*. Estas son aquellas que no siendo parte del repertorio visual oficial-institucional, son aportadas por el cuerpo docente que, si bien es parte de la oficialidad y la institucionalidad, no intervinieron en la elaboración el libro de texto y

---

<sup>94</sup> Seminario *Estar ahí, conversaciones alrededor de una investigación situada*, en el marco del programa de doctorado de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. Octubre, 2020.

<sup>95</sup> Socióloga de la Universidad de Chile. Doctora en Educación, Master en Humanidades Ecológicas, Sustentabilidad y Transición Ecosocial de la U. Politécnica de Valencia y la U. Autónoma de Madrid. Docente invitada del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, en <https://www.ciperchile.cl/author/maria-paz-aedo/>

---

no gozan de esta incidencia a nivel nacional. Las *imágenes fijadas*, son para esta tesis, las que en los planteamientos de Rancière (2009) podrían atribuirse a aquellas que, con el trabajo y selección del cuerpo docente, buscan interpelar un relato acerca de la historia y ponerse en diálogo con las imágenes del libro de texto. En este sentido, son *imágenes fijadas* y no fijas, pues responden a una realidad provisoria.

Un ejemplo de imagen fija, a la que aludo en las conceptualizaciones de mi investigación, es el ejemplo que uno de los docentes me brindó (Imagen 17), al hablarme de los niños del carbón. Los cuerpos de los niños están *higienizados*, “limpiados” para el momento del registro fotográfico. El que se puede transformar en una cápsula de tiempo que busca instalar una mirada fija hacia la labor infantil del momento y, por extensión, una perspectiva determinada del momento histórico. Haciendo de las corporeidades de los infantes, posiblemente, una estrategia de identificación que no es correspondiente a la historia del bajo pueblo, como me manifestó el Profesor F. Esa manera de instalar los cuerpos en el libro de texto escolar, por una parte, sugiere la construcción de subjetividades que intentan describirlos, pero encerrándolas en dicotomías buenas o malas, femeninas o masculinas, soportables o insoportables (Betancourt, 2012). Pues, el cuerpo no solo es una idea histórica, como dice Maurice Merleau-Ponty (1962), sino también un conjunto de posibilidades continuamente realizables.

De lo anterior, las posibilidades que reconoce esta tesis invitan a pensar en las imágenes como *potencialidad* y como modo de habitar a través de las heterogeneidades. Es esto lo que me permite pensar que, en la medida que habitamos dichos lugares, posibilitamos también la recuperación de las tensiones de las cosas que se encuentran en esa determinada relación, instancias donde también se conservan latentes los problemas no resueltos de dichas relaciones. Por ejemplo, si sólo nos quedamos en las maneras de presentar las imágenes en el libro de texto como presencias que, según lo conversado con el equipo docente, implican formas únicas o encapsuladas de hablar de Historia, nos instalaremos en la

---

imposibilidad de las imágenes más que en sus *potencialidades*. Ahora bien, pensar en las imágenes del libro de texto como momentos que son el *a partir* de otras posibles imágenes, me permite transitar en los *entre imágenes*. Esta intensidad admite los *entre pensamientos-entre imágenes*, permite el desafío de movilizar la aparición de nuevas imágenes, o sugerir la “agitación” de las ya existentes, poniendo en cuestión (Butler, 2017, citado en Soto, 2020), “sus premisas epistemológicas naturalizadas de visibilidad y transparencia” (p. 124-125), y esto es lo que fundamentalmente hicimos (ver Imagen 27) con los jóvenes en el taller de prácticas creativas.

Las *imágenes fulgurantes*, como experiencia y conceptualización son fundamentales para el sentido de mi investigación, porque son imágenes dispositivas de visibilidad e invisibilidad. La idea de *imágenes fulgor*, es la que me permito conceptualizar a raíz del entendimiento de las imágenes como potencialidad. Aquí incluso, imágenes como potencialidad y escena, lo que significa para esta exploración doctoral un continuo semántico, que funciona del modo contrario al esquema que muchas veces pone elementos disímiles en los mismos planos o lugares, o en ocasiones jerarquiza. Las imágenes como escena habitan entre las relaciones de materialidades y virtualidades, sin hacer representaciones identificables necesariamente, sugiere la aparición de mundos que antes no tenían imágenes. Es decir, aquellos mundos que no son la realidad hegemónica. Es el caso de los jóvenes que crearon nuevos repertorios visuales en nuestro taller de prácticas creativas, para dialogar con acontecimientos que quieren conocer, con nuestra contingencia, con las imágenes del libro de texto escolar, o incluso para decidir libremente no tomarlas en su experiencia creativa.

Los *disensos del estudiantado* en esta investigación, a partir de los diálogos de las imágenes del libro, instalan sus propias preocupaciones, identifican otras imágenes (contexto feminista local -ola feminista en Chile-, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, cultural visual de protesta, entre otras) y crean nuevas visualidades. Tal es el caso de los parches (Imagen 50) , los esténciles (Imagen 35,

---

Imagen 37), los bordados (Imagen 48, Imagen 50), los estudios al estilo cartográfico (Imagen 41), y las intervenciones en las imágenes extrañas del libro de texto (Imagen 42, Imagen 43). El conjunto de nuevos repertorios visuales, conjuga prácticas creativas referenciales, al tiempo que proponen dilemas personales, y contextos más allá de sí mismos. Es decir, constituyen prácticas y experiencias expansivas. De este modo, habilitamos la posibilidad de expandir la percepción para arribar a otra dinámica sensorial, donde los límites y barreras de lo cotidiano se dislocan (Castillo, 2021).

### **10.3. RETUMBES Y FUGAS PARA SEGUIR COMPARTIR COMPARTIENDO CON LAS PERSONAS COLABORADORAS DE ESTA TESIS**

Estar en el fenómeno y no describirlo únicamente, apela a la resonancia, no a contar algo acabado, como lo comentamos con la Dra. María Paz Aedo<sup>95</sup> en el seminario<sup>94</sup> del doctorado de Arte y Educación, sobre conocimiento situado. En una/s u otra/as búsquedas, las nociones de imágenes son en esta investigación en sentidos plurales, porque admiten movimientos y reconocer los posicionamientos de quien se relaciona con ellas. Sus tratamientos en esta tesis, para acercarse también a los objetivos de ella, son desde ángulos diferentes, pero estrechamente conectados por los lugares centrales que esta toma en la experiencia de investigación, por sus movimientos de inagotables metamorfosis.

Podemos pensar que no se puede comprender la realidad actual de las imágenes, o incluso, de la cultura visual (Foster, 1988; Hernández, 2005; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1995, 2009) si continuamos intentando comprender las imágenes sólo como entidades, esto es, como si fuesen realidades individuales que se definen únicamente por su visibilidad. Sugiero entonces que, a esta idea, le otorguemos aristas de complejidad, y pensemos las imágenes en su noción de dispositivo, pensando que estos sentidos, ofrecen una reflexión que se da en una relación dinámica, rizomática (Deleuze y Guattari, 2004), tanto de su creación como de su recepción y distribución (Soto, 2020). Por lo cual, es para mi trabajo uno de los

---

hallazgos fundamentales a partir de la experiencia en Chile con el estudio de campo, que las imágenes no se tratan de estructuras formadas, sino, de configuraciones en formación, una disposición que acontece y que acoge efectos y afectos (Hernández-Hernández, et al., 2015) posibles.

En esta medida, para esta tesis el asunto no consistió en oponer ficción y realidad, al modo de oponer imágenes del libro de texto versus archivos docentes o nuevos repertorios de imágenes del estudiantado. Más bien los asuntos consistieron en entender la existencia de la *interseccionalidad* de las imágenes y la posibilidad de *transitar* entre ellas y con ella, o entre ficción y ficción visual. En esta investigación tenemos la ficción de las “imágenes de la historia” en el libro de texto escolar, en donde cada una y cada cosa están puestos en su lugar como prueba de realidad. En los roces de esta realidad, tenemos las preguntas de los docentes, ficciones fijadas por ellos para interpelar las ficciones de realidad del libro y para interpelar el aprendizaje de su estudiantado. Por su parte, entre las *fisuras*, en las posibilidades del *entre pensamiento*, tenemos la ficción del borde, las del taller de prácticas creativas. Prácticas que procuraron multiplicar las relaciones dadas, el tiempo y sus formas de realidad con nuevos sentidos visuales y reotorgarle a aquel orden previo de las imágenes, su estatuto de ser un tiempo más entre los otros.

#### **10.4. LO QUE ME PERMITEN PENSAR LOS NUEVOS CONTACTOS EN RELACIÓN A MI TESIS**

En correspondencia con la ontología del programa doctoral que ha acompañado este proceso de investigación, durante todo este proceso, no he dejado de leer, de imaginar, de discutir, de estudiar. Mis compañeros y compañeras de doctorado han sido fundamental en esto, pero también la oportunidad que brinda participar de los constantes seminarios que en el programa doctoral se ofrecen. Esto último instala el desafío de poner en tensión permanente las preguntas que acompañan las investigaciones, dado que las lecturas y los retos epistemológicos se complejizan con la llegada y el encuentro de otras formas de posicionarse en las preguntas. Finalmente, hacer una investigación es tomar decisiones, y tomar algunas cosas y

---

otras no. Ahora bien, la posibilidad de proyectar la propia investigación en otras nuevas investigaciones, para quien se quiere dedicar a las exploraciones de conocimiento, resulta ricamente inquietante. Por esto es que ofrezco este último apartado. Gracias a los nuevos contactos con teorías, conversaciones y lecturas, he podido seguir pensando mi problema de investigación, dando una nueva vuelta que podamos retomar en otro nuevo proyecto.

En el doctorado llevamos adelante un nuevo seminario<sup>96</sup>, llamado “Pensar las artes y cosas desde la Ontología Orientada al Objeto (OOO)”. A partir de ello, pude situarme en la tensión de pensar una tesis enteramente orientada al objeto. ¿Cómo serían y cómo dar cuenta de las potencialidades de las imágenes del libro de texto desde una ontología orientada al objeto? ¿qué reposicionamientos asumen las decisiones editoriales y las decisiones docentes en una investigación cuyo enfoque epistémico del problema se opone al antropocentrismo de una perspectiva científicista? Para acercarme a esta pregunta habría que comprender que uno de los fundadores de la OOO es Graham Harman (2016), que plantea que “en el campo de la experiencia consciente, los objetos no son manojos de cualidades, sino unidades que yacen profundamente que cualquier exhibición de cualidades” (Harman, 2016, p. 176). En este sentido, desde la perspectiva de la OOO, los objetos se retraen del ámbito fenomenológico de la apariencia. Al retraerse las cosas, nunca se dan del todo en la experiencia fenomenológica y no puede ser aprehendida por ninguna relación.

La cuestión central sería entonces ¿cómo pensar una investigación con imágenes como objetos que también se retraen? Es decir, sabiendo como investigadora que existe una imposibilidad de acceder directamente al objeto, y que, como objetos, son independientes del sujeto y su conciencia, y no necesitan de la conciencia

---

<sup>96</sup> El seminario se llevó adelante gracias a la dinamización y problematización de uno de nuestros compañeros de doctorado, me refiero a José Rubilar Medina en conjunto con el Dr. Fernando Hernández-Hernández. En el marco del programa de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. Noviembre, 2021.



---

humana para existir (Jiménez, 2020). Tal vez habría que comenzar por pensar en una próxima investigación que se proyecte desde el problema, ¿cómo dar cuenta de entidades no físicas en la misma medida que se dan cuenta de las entidades físicas? Para acercarme a esta pregunta habría que posicionarse en la idea que los humanos, no tenemos ningún “privilegio ontológico” frente a otros objetos, incluso, como objetos también de la maraña de cosas. Entonces, tal vez, de manera más específica, habría que proponerse el problema de ¿cómo dar cuenta de diálogos dilemáticos relativos al objeto sin necesidad de acudir al sujeto necesariamente? Para esto, habría que plantearse dejar la “dominación” de lo humano sobre los objetos, es decir, no reducir las cosas a sus componentes, a sus cualidades aparentes y a sus efectos, o quedarse en explicar los efectos en su entorno. Desde la perspectiva de la OOO estas cuestiones no serían más que la dominación a los objetos.

A partir de lo anterior, puedo pensar que, de algún modo, en mi investigación tuve diversas búsquedas, algunas en las que sin saberlo en su momento, plantearon sutiles acercamientos a la OOO. Una de ellas es que el libro de texto y sus imágenes no sólo son el depositario de miradas ideológicas, sino, objetos dispositivos que tienen materialidad que propone (o no) cuestiones inmateriales. Habría que pensar que, si proyecto esta noción, podría llevarse más adelante, una nueva investigación a partir de esta, cuya base se centre en una teoría pro objeto. Esto es que preste atención, fundamentalmente, a las relaciones entre los objetos sin interrupción humana y a la par, considerando por ejemplo que existen cuando no estamos “actuando” con ellos.

---

## 11. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica (México), 26(73), 249-264. Recuperado el 30 de diciembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es).
- Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Editora da UFSM, 69-112.
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia Cultural.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31(2), 5-19.
- Atkinson, D. (2015, marzo). Pedagogía de lo desconocido. Entrevistado por Juana María Sancho Gil y Fernando Hernández-Hernández. *Cuadernos de Pedagogía* N°454 [https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/logout\\_es.html](https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/logout_es.html)
- Atkinson, D. (2017). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. Springer.
- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Ávila, J., y Acosta, C. (eds.). (2016). Epistemología del pensamiento visual contemporáneo desde el imaginario transdisciplinario. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 14(28), 167-203. <http://www.scielo.org.co/pdf/anqr/v14n28/v14n28a09.pdf>
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. En H. Cooper (ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (p. 77-94). APA Press.
- Banda, C., y Navea, V. (2013). *En Marcha: Ensayos sobre arte, violencia y cuerpo*

---

*en la manifestación social.* Adrede Editora.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* University Press.

Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research.* (p. 95-109). AERA.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje.* Paidós Comunicación.

Benjamin, W. (2008). *El narrador.* Metales Pesados.

Betancourt, G. (2012). *Imitar y castigar: La ortopedia social en los cuerpos de hombre y el arte de normalización de género.* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Deposito digital de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10775>

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Taurus.

Bourriaud, N (2006). *Estética relacional.* Adriana Hidalgo.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico.* Crítica.

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades.* Paidós

Capasso, V., y Bugnone, A. (2016). Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos*, 13(26), 117-148.

Carretero, M., y González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". *Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas.* *Cultura y*

---

*Educación*, 20(2), 217-227.  
[http://www.mariocarretero.net/files/investigaciones/carretero\\_gonzalez.pdf](http://www.mariocarretero.net/files/investigaciones/carretero_gonzalez.pdf)

Castillo, K. (2021). Política de la Imaginación: Ficción, Disenso y el Tiempo de la Emancipación en Jacques Rancière. *Claves del pensamiento*, 15(29), 86-104.

Clarke, B., y Parsons, J. (2013). Convertirse en investigadores de rizomas. *Reconceptualización de la metodología de la investigación educativa*, 4(1), 35-43.

Comeron, O. (2007). Arte y postfordismo: notas desde la fábrica transparente. *Arte y postfordismo*, 1-108.

Corvalán, J. y García-Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66, 2-16.

Cowie, E. (1993). Women, representation and the image. In M. Alvarado, Buscombe, E., y R. Collins (eds.) *The Screen Education Reader* (p. 48-60). Palgrave.

Debord, G. (1992): *La société du spectacle*. Gallimard.

Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento*. Paidós.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas* (J. Pérez, trad.; 6ª ed.) Pre-textos. (Obra original publicada el 1988).

Deleuze, G., y Guattari, F. (2005). *Rizoma* (Introducción). Pre-textos.

Deleuze, G. (2010). La imagen-tiempo. *Estudios sobre cine 2*. Paidós.

Denzin, NK., y Lincoln, YS. (2005). *Introducción. La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20\\_%20Lincoln\\_Introduccion%20resumida.doc](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20_%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc).

Denzin, N. (2014). Writing and/as Analysis or Performing the World. In U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (p. 569-584). SAGE Publications.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.

- 
- Didi-Huberman, G. (2004). El archivo arde. En M. Miracle (trad.) *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto* (p. 7-32). Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismos de las imágenes*. AH Adriana Hidalgo.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Ediciones Ve.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Antonio Machado.
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Ediciones Manantial.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. AKAL.
- Errázuriz, L. H. (2009). Dictadura militar en Chile: Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44(2), 136-157.
- Fals, O., y Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fischman, G. E. (2006). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal: reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. En Dussel y Gutiérrez, *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (p. 235-254). Manantial.
- Foster, H. (1988). *Vision and Visuality*. The New Press.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Obra original publicada el 1977).
- Friz, C. (2013). Educación y formación universitaria en Chile a 40 años del Golpe de Estado: el ladrillo, muestra del neoliberalismo educativo. *La Cañada: pensamiento filosófico chileno*, 4, 136-168.
- Gammelgaard, S. L. (2014). Repartir allò que és sensible. *La política rancièriana en una perspectiva posthumanista*, 14, 51-56.
- García, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- Gasparri, J. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas / About inclusive language: theoretical issues, political reasons.

---

*Revista de educación*, 18, 49-72.

Gergen, J. K., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.

Guasch, A. M. (2003). Los estudios visuales: un estado de la cuestión. *Estudios visuales*, 1, 8-16.

Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. *Materia*, 5, 157-183.  
<http://www.raco.cat/index.php/Materia/article/viewFile/83233/112454>

Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: genealogías, tipologías y discontinuidades*. Ediciones AKAL.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

Guerin, C. (2013). Rhizomatic research cultures, writing groups and academic researcher identities. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 137-150.  
<http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p137-150Guerin0400.pdf>

Harman, G. (2016). El camino a los objetos. En: T. Ramírez (Coord.), *El nuevo realismo. La filosofía del siglo XXI* (pp.211-236). Siglo XXI.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (p. 313-346). Cátedra.

Herraiz, F y Aberasturi, E. (2020). Representaciones visuales de un proceso de investigación. En Hernández-Hernández, F. (II.), Aberasturi Apraiz, E. (II.) y Sancho-Gil, J. M. (II.). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (p.265-286). Ediciones Octaedro

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educação y Realidade*, 30(2), 9-34.

Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.

- 
- Hernández, F. (2012). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. [Seminario *Pedagogías de la cultura visual*]. Doctorado en Artes y Educación [curso 2012-2013]. Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (2017). *Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo*.  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2018). Writing and Managing Multimodal Field Notes. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.319>
- Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J.M., y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 8 (2), 368-379.
- Holmes, A. (2014). *Researcher positionality: A consideration of its influence and place in research*.  
<https://www.coursehero.com/file/28937413/Researcherpositionalityaconsiderationofitsinfluenceandplaceinresearchpdf/>
- Iñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. [Conferencia, *XII Encontro Nacional da ABRAPSO*], Pontificia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul
- Jaramillo, A. (2016). Poética de la imagen-imagen poética. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (56), 105-121.
- Jiménez, L. (2020). Ontología Orientada a Objetos una nueva teoría de todo. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 7(1), 151-155.
- Klinke, H. (Ed.). (2014). *Art theory as visual epistemology*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lather, P, y St. Pierre, E. (2013). Investigación poscualitativa. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 6, 629-633.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

- 
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo Social. Una Introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.
- Lyotard, J. F. (1989). *La fenomenología*. Paidós Studio.
- Marçal, H., Kelso, F., y Nogués, M. (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universidad Autónoma de Barcelona*. Servicio de Lenguas y Observatorio para la Igualdad Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel, y D. Gutierrez (ed.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (p. 295-310). Manantial.
- Medico, D., y Santiago-Delefosse, M. (2014). From reflexivity to resonances: Accounting for interpretation phenomena in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 11(4), 350-364.
- Merleau-Ponty, M. (1962). The body in its sexual being. En M., Merleau-Ponty. *The phenomenology of perception* (p. 131-137). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A
- Milone, G., Levstein, A., Maccioni, F., Neuburger, A., La Rocca, P., Ramacciotti, J. M., y Benmergui, S. (2015). Figuras del entre: Pensamientos y escrituras contemporáneas. *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 6(8), 8.
- MINEDUC, C. P. E. I. P. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. C&C impresores.
- Miranda, (2007). El Arte en la educación secundaria chilena: Historia de una paradoja. En M. Gaete, Miranda, L., y M. Ramírez (2007), *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido* (p. 105-141). Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Mirzoeff, N. (1999). Introduction: What is Visual Culture?. En: *An introduction to Visual Culture* (p. 1-26). Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Qué es la cultura visual*. Institute for Advanced Study.
- Mitchell, W. J. T. (2005). No existen medios visuales. En: J. Brea (ed.), *Estudios*



---

*visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (p. 15-25). Akal.

Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen* (vol. 5). Ediciones Akal

Nancy, J. L. (2013). *Archivada: Del sintiente y del sentido*. Quadrata.

Ochoa, L. (2012). Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 68. Universidad de Deusto.

Parra, N. (1985). *Hojas de parra* (vol. 11). Deriva.

Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. Sage.

Porrúa, A. (2013). La imaginación poética: entre el archivo y la colección. [VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I de Crítica Genética], La Plata.

Powell, K. (2010). Viewing places: Students as visual ethnographers. *Art Education*, 63(6), 44-53.

Puelles, L. (2006). Entre imágenes: experiencia estética y mundo versátil. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (3), 128-151.

Ramon R., y Alonso-Sanz A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepes*, 19(25), 531-563.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Lom.

Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo.

Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Manantial

Rancière, J., y Soto, A. (2019). *Le travail des images: conversations avec Andrea Soto Calderón*. Les Presses du réel.

Rancière, J. (2019a). *Disenso: Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura

---

Económica.

- Rancière, J. (2019b, marzo). El tiempo de los no-vencidos. (Tiempo, ficción, política). Traducido por Andrés Caicedo. *Revista de Estudios Sociales* 70: 79-86. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.07>
- Richardson, L y St. Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (ed.), *Autoetnografía: una metodología cualitativa* (p. 45-82). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Paidós.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. *ASRI, Arte y sociedad: revista de investigación*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727>
- Risler, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Rodríguez, I. (2001). La encrucijada de los estudios subalternos: Postmarxismo, desconstruccionismo, postcolonialismo y multiculturalismo. En Rodaballo (ed.) *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalternidad* (p. 5-47). Rodopi. [https://doi.org/10.1163/9789004489356\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004489356_002)
- Sánchez de Serdio, A. (2013). Visualidad, producción de conocimiento y pedagogía de la mirada. En R. Martins y I. Tourinho (eds.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Goias (p. 345-370). Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Sancho, J. M. (2011). Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes. En F. Hernández (coord.), *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativa* (p. 39-50). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Saperas, E. (2000). Entrevista a Edgar Morin. *Quaderns del CAC*, 12, 75-79. [researchgate.net/publication/306082663\\_Entrevista\\_a\\_Edgar\\_Morin](https://www.researchgate.net/publication/306082663_Entrevista_a_Edgar_Morin)
- Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:*

---

*Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 24. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2207>

Soto, A. (2016). *El Discurso sobre las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/368563#page=1>

Soto, A. (2018). Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. En Vega, F. y Rocco, V. *Estética del disenso: políticas del arte en Jacques Rancière* (p. 135-150). Editorial Doble Ciencia.

Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tanke, J. (2010). Why Rancière Now? *The Journal of Aesthetic Education*, 44(2), 1-17.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books.

Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 139-151.

Watts, D. (2006). *Seis grados de separación: La ciencia de las redes en la era del acceso*. Paidós.

---

# **ANEXOS**





**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la profesor/a (colaborador/a) José María Rodríguez  
R.U.T. 16471.354-7, dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T  
16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de  
Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material registrado en las entrevistas, así  
como en la observación en aula de su clase. Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de  
los/las participantes (profesor/a e investigadora) será de uso privado y anónimo, con fines  
únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes  
del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes  
en el aula y en prácticas creativas de arte.

  
\_\_\_\_\_

Firma colaborador/a

En Santiago, el 09 de Mayo de 2018






**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante JUAN CARLOS VILLANUEVA, y su apoderado/a ANNA OLIVERAS MARDONES R.U.T. 16.471.354-7, dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

  
\_\_\_\_\_

Firma apoderado/a


  
\_\_\_\_\_

Firma estudiante

En Santiago, el 10 de Mayo de 2018

**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante Santiago Mardones y su apoderado/a Catalina Olivares Mardones R.U.T. 16.471.354-7, dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

  
Firma apoderado/a

  
Firma estudiante

En Santiago, el 7 de Mayo de 2018



**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante Santiago Olivas, y su apoderado/a Catalina Olivares Mardones R.U.T. 16.471.354-7, dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

\_\_\_\_\_  
Firma apoderado/a

Santiago Olivas  
\_\_\_\_\_  
Firma estudiante

En Santiago, el \_\_\_\_ de Mayo de 2018

**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante [signature], y su apoderado/a [signature] R.U.T. [signature], dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

[signature]

Firma apoderado/a

[signature]

[signature]

Firma estudiante

En Santiago, el 24 de Mayo de 2018

**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante Miguel Ángel Martínez, y su apoderado/a Catalina Olivares Mardones, R.U.T. 16.471.354-7, dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

  
Firma apoderado/a

  
Firma estudiante

En Santiago, el 29 de Mayo de 2018

**Consentimiento informado del registro y uso del material fotográfico y audiovisual**

El/la estudiante [signature] y su apoderado/a [signature] dan su consentimiento a Catalina Olivares Mardones, R.U.T 16.471.354-7, investigadora y estudiante de doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España) para el uso o la reproducción del material visual registrado en el proceso relativo a su intervención en el Liceo y particularizado en el Taller de "Prácticas Creativas". Se entiende que el recurso de la imagen o de la voz de los/las participantes, será de uso privado y anónimo, con fines únicamente vinculados a la investigación doctoral en curso. Estudio que se centra en las imágenes del siglo XX presentes en el libro escolar de historia y su relación con la experiencia de los jóvenes en el aula y en prácticas creativas de arte.

[signature]  
Firma apoderado/a

[signature]  
Firma estudiante

En Santiago, el 24 de Mayo de 2018

---

## Anexo B: Carta de apoyo director de educación I. Municipalidad de Macul



Pau Gargallo, 4 Tel. +34 934 039 787  
08028 Barcelona Fax +34 934 034 056  
www.ub.edu/bellesarts

### Carta Apoyo y Compromiso

La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Macul, a través del Director de Educación (S) el Sr. José Hernández Correa, ofrece su apoyo para el desarrollo del estudio de campo de la investigación titulada <<Entre Imágenes: Tránsitos de imágenes del S.XX, desde los archivos al libro de texto escolar y la experiencia de los jóvenes>>, dirigida por la doctoranda Catalina Olivares Mardones, RUT 16.471.354-7, estudiante del programa Arte y Educación de la Universidad de Barcelona, España. El estudio de campo se desarrollará en el Liceo Villa Macul Academia, e incluirá el proceso de observación en aula de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tercero medio y la realización del Taller de Prácticas Creativas ofrecido gratuitamente por la investigadora y destinado a los/las jóvenes de dichos cursos. Este proceso se dará entre los meses de marzo a comienzos de junio del presente año.



Corporación Municipal de Desarrollo Social de Macul

En Santiago, el 22 de Mayo de 2018



# Anexo C: Documentos de licitación libro de texto Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercero Medio

Subsecretaría de Educación (MINEDUC)

ACUSE DE RECIBO DE SOLICITUD DE ACCESO A LA INFORMACIÓN  
LEY DE TRANSPARENCIA  
AJ001T0004245



Fecha: 25/05/2021 Hora: 07:51:26



## 1. Contenido de la Solicitud

Nombre	xxxx
Apellido Paterno	Barria
Apellido Materno	Meneses
Teléfono de contacto	
Tipo de persona:	Natural
Dirección postal y/o correo electrónico:	xxx@gmail.com Región Metropolitana de Santiago, PUENTE ALTO, CHILE
Correo electrónico notificaciones	jxxxxx@gmail.com
Nombre de Representante:	
Apellido Paterno Representante:	
Apellido Materno Representante:	
Solicitud realizada:	Buenas tardes, solicito las bases públicas que licitó en su debido momento el libro de texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Autorizada su circulación por resolución N° 1537 del 22 de Noviembre de 2013 de la Dirección Nacional de Fronteras y Límites del Estado. Licitación adjudicada por la Editorial SM-.
Observaciones:	Este libro corresponde al Tercer Año de Educación Media y ha sido elaborado conforme al Marco Curricular vigente del Ministerio de Educación de Chile. © 2012 – Ediciones SM Chile S.A.
Archivos adjuntos:	Portada_libro_de_texto.jpg
Medio de envío o retiro de la información:	Correo electrónico
Dirección de envío de la información	...
Formato de entrega de la información:	Electrónico / PDF
Sesión iniciada en Portal:	SI
Vía de ingreso en el organismo:	Vía electrónica

De acuerdo a su requerimiento, este organismo procederá a verificar lo siguiente:

- Si su presentación constituye una solicitud de información.
- Si nuestra institución es competente para dar respuesta a ésta.
- Si su solicitud cumple con los requisitos obligatorios establecidos en el artículo 12 de la Ley de Transparencia.

## 2. Fecha de entrega vence el: 22/06/2021

El plazo máximo para responder una solicitud de información es de veinte (20) días hábiles. De acuerdo a su presentación la fecha máxima de entrega de la respuesta es el día **22/06/2021**. Se informa además que excepcionalmente el plazo referido podrá ser prorrogado por otros 10 días hábiles, cuando existan circunstancias que hagan difícil reunir la información solicitada, conforme lo dispone el artículo 14 de la Ley de Transparencia.

Informamos además que la entrega de información eventualmente podrá estar condicionada al cobro de los costos directos de reproducción. Por su parte, y de acuerdo a lo establecido en el artículo 18 de la Ley de Transparencia, el no pago de tales costos suspende la entrega de la información requerida.

En caso que su solicitud de información no sea respondida en el plazo de veinte (20) días hábiles, o sea ésta

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371

---

### Subsecretaría de Educación (MINEDUC)

denegada o bien la respuesta sea incompleta o no corresponda a lo solicitado, en aquellos casos que la ley lo permite usted podrá interponer un reclamo por denegación de información ante el Consejo para la Transparencia [www.consejotransparencia.cl](http://www.consejotransparencia.cl) dentro del plazo de 15 días hábiles, contado desde la notificación de la denegación de acceso a la información, o desde que haya expirado el plazo definido para dar respuesta.

#### 3. Seguimiento de la solicitud

Con este código de solicitud: **AJ001T0004245**, podrá hacer seguimiento a su solicitud de acceso a través de los siguientes medios:

- a) Directamente llamando al teléfono del organismo: 2-24067632
- b) Consultando presencialmente, en oficinas del organismo "Subsecretaría de Educación (MINEDUC)", ubicadas en Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371, en el horario Martes a jueves de 08:45 am a 17:45 hrs
- c) Digitando código de solicitud en [www.portaltransparencia.cl](http://www.portaltransparencia.cl) opción 'Hacer seguimiento a solicitudes'

#### 4. Eventual subsanación

Si su solicitud de información no cumple con todos los requisitos señalados en el artículo 12 de la Ley de Transparencia, se le solicitará la subsanación o corrección de la misma, para lo cual tendrá un plazo máximo de cinco (5) días hábiles contados desde la notificación del requerimiento de subsanación. En caso que usted no responda a esta subsanación dentro del plazo señalado, se le tendrá por desistido de su petición.

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371



**Carta N°1.154**  
Santiago, 25 de junio del 2021

Señor(a)

Presente

En relación con su solicitud de acceso a la información pública **N°AJ001T0004245** ingresada a este Ministerio con fecha 25.05.2021, del siguiente tenor:

**Solicitud realizada:**

*Buenas tardes, solicito las bases públicas que licitó en su debido momento el libro de texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Autorizada su circulación por resolución N° 1537 del 22 de Noviembre de 2013 de la Dirección Nacional de Fronteras y Límites del Estado. Licitación adjudicada por la Editorial SM-.*

*\* Otros datos ingresados por la persona:*

*Medio de envío o retiro de la información solicitada: Correo electrónico*

*Programa o aplicación: PDF*

*Este libro corresponde al Tercer Año de Educación Media y ha sido elaborado conforme al Marco Curricular vigente del Ministerio de Educación de Chile. © 2012 – Ediciones SM Chile S.A.; informo lo siguiente:*

Que la Ley N° 20.285, presume pública toda información que obre en poder de la Administración, salvo en los casos de excepción por alguna de las causales de reserva o secreto establecidas en su artículo 21.

Que, la Ley de Transparencia señala que se deben entregar por esta vía los actos y resoluciones de los Órganos de la Administración del Estado, sus fundamentos, los documentos que les sirvan de sustento o complemento directo y esencial, y los procedimientos que se utilicen para su dictación.

Que en su Artículo 15 indica que, cuando la información solicitada esté permanentemente a disposición del público, o lo esté en medios impresos tales como libros, compendios, folletos, archivos públicos de la Administración, así como también en formatos electrónicos disponibles en internet o en cualquier otro medio, se comunicará al solicitante la fuente, el lugar y la forma en que puede tener acceso a dicha información, con lo cual se entenderá que la Administración ha cumplido con su obligación de informar

En consideración a su requerimiento, según lo informado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, señala lo siguiente:

***De acuerdo con la solicitud y antecedentes proporcionados por el requirente, la adquisición del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tercer año de Educación Media se realizó a través de Convenio marco ID 2239-2-LP10, proceso de gran compra ID 1407. Esta gran compra fue por ISBN y se***

1

---

**evaluó a través de un foro 4754-9-RF13. La compra original fue del 2013, para estar en uso el año 2014, con sucesivas reimpressiones.**

**Se adjunta documento "Foro convenio marco ID 4754-9-RF13" e "informe de cumplimiento o no cumplimiento de los requerimientos del Foro".**

**Toda la información de este proceso de adquisición está disponible en [www.mercadopublico.cl](http://www.mercadopublico.cl), ingresando a grandes compras e indicando el ID del proceso.**

De acuerdo a lo anterior, la Ley de Transparencia impone al organismo respectivo la necesidad de identificar si existen dichos actos, resoluciones, fundamentos, procedimientos, etc. y, de existir, revisar si estos documentos no están excepcionados por el artículo 21 de la Ley en cuestión o, en su caso, a contrario sensu de lo mandatado en el inciso 2º del artículo 5º, si la institución no está en la obligación legal de elaborar el material requerido, el organismo interpelado no se encuentra en la necesidad de construirlo para el ciudadano solicitante.

Finalmente, y lo prescrito igualmente en los artículos 31 y 33 de su Reglamento, aprobado por el Decreto Supremo N°13, de 2009, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, se remite a usted lo informado a [xxxxxx@gmail.com](mailto:xxxxxx@gmail.com) indicado por Usted al efecto.

Agradecemos el que haya compartido su inquietud con nosotros. En caso de una nueva solicitud, consulta y/o sugerencia relacionada con el Ministerio de Educación ingrese a [www.ayudameduc.cl](http://www.ayudameduc.cl)

Esperando haber dado respuesta a lo solicitado, saluda atentamente,

**"POR ORDEN DEL SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN" \***



**Macarena Silva Moya**  
**Coordinadora Comité Lobby, Transparencia y Presidencia**  
**División Jurídica**  
**Ministerio de Educación**

Distribución:

- La indicada
- Archivo digital

\* La facultad para firmar "por orden del Subsecretario de Educación", consta en la Resolución Exenta N° 9.219 de 2014, que delega en las personas que indica la facultad de firma en respuestas de solicitudes de acceso a la información pública, Ley N 20.285.



## Textos Escolares

Ministerio de Educación de Chile



### FORO CONVENIO MARCO ID 4754-9-RF13 SOBRE TEXTOS ESCOLARES AÑO 2014, 3 ÍTEMS

#### INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación realiza el presente proceso con la finalidad que proveedores adjudicados y habilitados en el Convenio Marco Libros ID 2239-2-LP10 participen del proceso de presentación de muestras de textos escolares (textos, Guías de Profesor, cuaderno de escritura), conforme a las especificaciones técnicas y procedimiento que se detalla en el presente documento.

#### 1. ANTECEDENTES

El **Ministerio de educación**, en adelante el Ministerio, con el objetivo de realizar el proceso de revisión de textos escolares que cumplan con los criterios y requerimientos solicitados, requiere muestras de dichos textos de distintos cursos y asignaturas.

##### 1.1. Requisitos para participar

- o Podrán presentar muestras de textos aquellos proveedores vigentes y habilitados en el Convenio Marco ID N° 2239-2-LP10.
- o No podrán presentar muestras aquellos Oferentes que vulneren o se encuentren inhabilitados por alguna de las disposiciones presentes en la bases de licitación de Convenio Marco Libros ID N° 2239-2-LP10, las señaladas en el Artículo 4 de la Ley N° 19.886, incluyendo modificaciones Decreto N° 250 de 2004 del Ministerio de Hacienda.

#### 2. MUESTRAS SOLICITADAS

Los cursos y asignaturas de los cuales se requieren muestras de textos se presentan a continuación:

GRUPO E ÍTEM	CURSO	ASIGNATURA	MARCO CURRICULAR QUE DEBE CUMPLIR	ELEMENTOS MIN. DEL MATERIAL PARA EL ESTUDIANTE (EL PROVEEDOR PUEDE INCLUIR MÁS ELEMENTOS SI LO DESEA)	ELEMENTOS MIN. DEL MATERIAL PARA EL DOCENTE (EL PROVEEDOR PUEDE INCLUIR MÁS ELEMENTOS SI LO DESEA)	AÑOS DE USO ESTIMADOS
I.1	III Medio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Decreto Supremo educacional N° 254.	Texto del estudiante	Guía didáctica del docente	4
I.2	2° Básico	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Bases curriculares (decreto supremo de educación N° 439 / 2012)	Texto del estudiante	Guía didáctica del docente	4
I.3	1° Básico	Lenguaje y Comunicación	Bases curriculares (decreto supremo de educación N° 439 / 2012)	Texto del estudiante, Cuaderno de escritura (cuaderno de escritura)	Guía didáctica del docente	4

### 3. REQUERIMIENTOS TÉCNICOS PARA LOS TEXTOS A PROPORCIONAR COMO MUESTRA

El presente apartado describe los requisitos técnico-pedagógicos que deben cumplir los textos, el cuaderno de escritura, si corresponde, y las guías didácticas que el Ministerio de Educación desea adquirir, para ser entregado a estudiantes y docentes del sistema escolar subvencionado, el año **2014**. El adecuado cumplimiento de los requerimientos técnicos es lo que se evaluará para preseleccionar la/s mejor/es alternativa/s técnica-pedagógica, material que será adquirido vía Gran Compra.

El **texto escolar** es el recurso material más importante para el aprendizaje de los estudiantes, constituye un **mecanismo de comunicación e implementación curricular** y, por sobre todo, es un objeto instruccional que permite a los alumnos aprender independientemente.

El **Texto del Estudiante (TE)** debe ser un medio **para el alumno**, que lo inspire y motive en la asignatura, que lo ayude a desarrollar formas de pensar inherentes a la disciplina y le permita

---

adquirir conocimientos y habilidades en forma apropiada a su desarrollo cognitivo, afectivo y social, mediante un conjunto de actividades y experiencias coherentes y relevantes.

La **Guía Didáctica del Docente (GDD)** es un medio de apoyo al docente con sugerencias metodológicas, actividades complementarias, actividades de evaluación e ideas para favorecer el clima de aula y, a la vez, es un recurso que facilita la preparación de clases.

El **TE** y la **GDD** deben entregar y desarrollar los objetivos y contenidos del área, considerando la diversidad de los estudiantes. La información contenida debe ser rigurosa y actualizada, y estar orientada a los alumnos de distintas realidades del país. Su diseño gráfico, estructura y formato general favorecerán y motivarán el aprendizaje.

En los textos de educación básica, tanto el **Texto del Estudiante** como la **Guía Didáctica Docente** y otros recursos deben abordar los **Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)** y los **Objetivos de Aprendizaje (OA)** y las respectivas habilidades, conocimientos y actitudes de la asignatura y el curso establecidas en las **Bases Curriculares 2012**. En el caso de educación media, deben abordar los **Objetivos Fundamentales (OF)** y **Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)** del sector y nivel establecidos en los decretos correspondientes.

Se sugiere considerar los Programas de Estudios del Ministerio como referencia para la elaboración del **TE** y **GDD**.

---

## REQUERIMIENTOS TÉCNICOS

### ESPECIFICOS PARA CADA ASIGNATURA

#### 3.1 HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES III MEDIO

El presente apartado describe los requisitos técnico-pedagógicos específicos para la asignatura que deben cumplir los siguientes textos escolares y sus componentes:

Asignatura	Curso	Elementos mínimos
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	III Medio	Texto del Estudiante Guía Didáctica del Docente

#### A. TEXTO DEL ESTUDIANTE

Todo el contenido del **TE** debe estar dirigido a los alumnos y ser comprensible para ellos, por lo que su lenguaje, vocabulario y redacción deben adecuarse a su nivel de desarrollo. Los términos de mayor complejidad estarán explicados para permitir su comprensión.

La organización del **TE** y sus recursos serán desarrollados por cada editorial de acuerdo a su propia propuesta pedagógica, cumpliendo con los OF/CMO estipulados en el Currículum. Las actividades incluidas en el **TE** permitirán al estudiante tener una participación activa en la adquisición de los **contenidos** y en el desarrollo de las **habilidades** propias de cada asignatura, y a su vez, las evaluaciones le permitirán monitorear su aprendizaje.

#### A.1. Requerimientos Mínimos

##### Aspectos Generales

1. El **TE** debe cubrir a cabalidad los OF/CMO de los respectivos niveles y asignaturas.
2. El **TE** permitirá el desarrollo de las habilidades disciplinares del nivel de manera transversal e integrada al desarrollo de los contenidos conceptuales.
3. El **TE** debe evitar todo tipo de sesgo y alusiones que puedan parecer discriminatorias para algún grupo. A su vez, cuando corresponda, debe representar el aporte de hombres y mujeres a la sociedad y al conocimiento, y debe dar cuenta de la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.



- 
4. Las explicaciones, actividades y recursos educativos (gráficos, mapas, datos, tablas, etc.) presentes en el **TE** serán rigurosos en cuanto a los conceptos y tendrán un propósito didáctico coherente con los **OF/CMO** correspondientes al nivel.
  5. Las normas ortográficas y la terminología gramatical deberán respetar las convenciones de la nueva Ortografía de la RAE y la nueva Gramática de la Lengua Española.
  6. Todo texto u obra original, así como los sitios web, deben estar citados, respetando las normas estandarizadas (APA<sup>1</sup>) y manteniendo el mismo formato a lo largo del **TE**.
  7. Los sitios web sugeridos y los utilizados como fuente deben asegurar permanencia y calidad de la información (instituciones oficiales, organismos internacionales, universidades u otras instituciones académicas).
  8. El **TE** debe enfatizar el análisis de procesos por sobre un enfoque meramente informativo y de entrega de datos, destacando :
    - a. la integración de las múltiples dimensiones de la realidad (temporal, económica, social, espacial, política, cultural, etc.)
    - b. las relaciones de multicausalidad
    - c. la incorporación de información sobre diversos actores y sujetos históricos presentes en los procesos o épocas estudiadas, tanto individuales como colectivos
    - d. la relación, cuando sea pertinente, con el presente
  9. El **TE** debe presentar diferentes interpretaciones historiográficas en torno a los temas estudiados. Los temas debatibles y/o controversiales se expondrán con claridad e imparcialidad, evidenciando las diferentes visiones y perspectivas.
  10. Se debe promover el análisis e interpretación de las fuentes a través de orientaciones, actividades, preguntas, etc.

#### **Estructura**

11. El **TE** se estructura en secciones o unidades definidas según sea la propuesta didáctica y editorial.
12. A lo largo del **TE** los aprendizajes se presentarán en una secuencia lógica, progresiva, que permita su cumplimiento.
13. En las páginas iniciales se incluirá un índice de contenidos, dirigida al alumno, que lo oriente sobre los aprendizajes que promueve el libro.
14. En las páginas finales se incluirá un índice temático, glosario y la bibliografía utilizada en la elaboración del **TE**.

---

<sup>1</sup> American Psychological Association (APA) <http://www.apa.org/>

---

## Recursos

15. El **TE** incluye representaciones visuales tales como: imágenes, fotos, gráficos, tablas, organizadores gráficos, entre otros, en apoyo al aprendizaje de los OF/CMO. Estos recursos deben ser claros, nítidos, y constituir un apoyo para el aprendizaje.
16. El **TE** debe integrar recursos tecnológicos, sitios de internet y programas computacionales, los cuales deben ser de fácil acceso (y gratuitos en lo posible).
17. Debe incluir bibliografía adicional y puede sugerir otros recursos audiovisuales como complemento de los contenidos o actividades.
18. Los recursos del **TE** deben contar con todos los elementos necesarios para su análisis. Aquellos recursos que no se explican por sí solos deben incluir un pie explicativo describiéndolos.
19. El **TE** debe incorporar los recursos esenciales de la disciplina como:
  - a) fuentes escritas e iconográficas;
  - b) mapas o planos legibles y de un tamaño adecuado para desarrollar las habilidades estipuladas en el Currículum;
  - c) recursos gráficos de excelente calidad para dimensionar el tiempo;
  - d) tablas, gráficos u otros recursos con información cuantitativa, cuando corresponda;
  - e) recursos complementarios como biografías y esquemas de síntesis que ordenen y jerarquicen la información.
20. En cada sección se incluirán diversas fuentes (primarias y secundarias; escritas, iconográficas y estadísticas) históricas y geográficas sobre un tema, como medio para complementar información y/o confrontar visiones.
21. Las fuentes deben contener sus referencias completas (autoría, título, año o fecha aproximada y lugar de origen). La ausencia de algunos de estos datos debe explicitarse. Los documentos primarios deben presentar los datos de origen, aunque sean extraídos de fuentes secundarias. Cuando sea pertinente, se entregarán datos sobre su elaboración; contexto en el cual se originó y temporalidad respecto a los procesos estudiados.

## A.2. Requerimientos de Calidad Pedagógica

### Contenidos y Habilidades

1. El **TE** debe ser un instrumento de transmisión del Currículum y estar adecuado a la edad de los estudiantes a quienes está dirigido.
2. El **TE** debe contener información actualizada y rigurosa (sin errores y precisa), y explicaciones claras con respecto a conocimientos, habilidades y procedimientos propios de la asignatura.

- 
3. El **TE** presentará el conocimiento de manera conectada e interrelacionada con otras asignaturas, y estimulará constantemente en los estudiantes la reflexión y comprensión conceptual.
  4. El **TE** ofrecerá instancias de aprendizaje que fomenten en ellos el pensamiento crítico<sup>2</sup>, estimulándolos a clarificar, comparar, precisar, fundamentar, argumentar y/o cuestionar ideas tanto propias como de otros.
  5. Para introducir nuevos temas el **TE** debe enfocarse en la motivación del alumno, la activación de conocimientos previos y la contextualización del nuevo aprendizaje, utilizando situaciones reales, relatos, láminas, imágenes, etc.
  6. El **TE** desarrollará los **OF/CMO** ofreciendo múltiples instancias de ejemplificación y ejercitación.
  7. Cuando se modelan habilidades y procedimientos propios de la disciplina se deben indicar explicaciones de los pasos incluidos. A su vez, al modelamiento deben seguir ejercicios que permitan el afianzamiento de los nuevos aprendizajes.
  8. El **TE** debe incluir modelos gráficos cuando corresponda, con el fin de explicar o esclarecer conceptos o procedimientos.

#### **Actividades**

9. El **TE** debe presentar una **cantidad y variedad** adecuada de actividades que permitan:
  - a. la introducción de nuevos aprendizajes.
  - b. conexiones significativas<sup>3</sup> entre los nuevos aprendizajes, experiencias concretas, conocimientos previos y los relativos a otras asignaturas.
  - c. el modelamiento de habilidades y procedimientos
  - d. la ejercitación y profundización de las habilidades, procedimientos y conocimientos establecidos por el Currículum.
  - e. la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas.
10. Las actividades, tareas y preguntas deben ser relevantes, desafiar a los estudiantes y estimular la reflexión y el pensamiento crítico.
11. Las actividades a los largo del **TE** deben poseer una secuencia lógica en cuanto a gradación de complejidad y conocimientos previos para realizarlas.
12. Las actividades del **TE** deben ser viables y nombrarán los recursos necesarios para su realización.
13. Las instrucciones para realizar las actividades deben ser claras y precisas.

---

<sup>2</sup> Pensamiento crítico: pensamiento reflexivo que analiza y evalúa el propio pensamiento, permite repensar las ideas y desarrollar un juicio propio fundamentado (Swartz & Parks, 1994; Bailin et al., 1999).

<sup>3</sup> Establecer relaciones que le hagan sentido al alumno entre las ideas, experiencias y aprendizajes previos y los nuevos.

- 
14. Las actividades del **TE** deben ser diversas en cuanto a ritmos, habilidades e intereses, de manera de procurar el aprendizaje de todos los estudiantes.
  15. Las actividades deben promover distintas formas de trabajo: individual y grupal.
  16. El **TE** debe incluir variados tipos de ejercicios y preguntas (de desarrollo, de opinión, verdadero y falso, selección múltiple, etc.). Se recomienda que a lo largo del texto se presenten preguntas de respuesta abierta y que impliquen el desarrollo extendido de ideas.
  17. El **TE** debe incluir actividades finales o de síntesis que permitan al estudiante reflexionar, integrar conocimientos y repasar sus aprendizajes.
  18. El **TE** debe incluir actividades complementarias<sup>4</sup>, al final de una subdivisión o sección, que sean más desafiantes, respondiendo a las necesidades de los alumnos más avanzados o que quieran profundizar en un tema.
  19. Al final de cada subdivisión se incluirá una evaluación para el alumno que le permitirá monitorear sus aprendizajes. La evaluación debe estar centrada en la aplicación<sup>5</sup> de los **OF/CMO** y la integración de las habilidades.
  20. El **TE** debe incluir el solucionario de todas las actividades y evaluaciones con respuesta cerrada.

## B. GUÍA DIDÁCTICA DEL DOCENTE

1. La **GDD** incorporará la siguiente información y recursos:
  - a. explicación de la estructura y cómo usar el **TE**
  - b. índice de contenidos
  - c. fundamentación del diseño instruccional y modelo didáctico
  - d. índice temático
  - e. bibliografía con referencias específicas a la sección que corresponde en el **TE**. Debe respetar las normas estandarizadas APA y mantener el mismo formato a lo largo de la **GDD**.
2. La **GDD** incluirá explícitamente los prerrequisitos (conocimientos previos y la información adicional sobre el contexto) necesarios para permitir la adquisición de un nuevo aprendizaje.<sup>6</sup>
3. La **GDD** incorporará orientaciones precisas para:

---

<sup>4</sup> Por ejemplo: de mayor dificultad, de investigación, conectadas a otros temas y asignaturas, que permitan la aplicación de los aprendizajes.

<sup>5</sup> Aplicación: extrapolación de un aprendizaje para utilizarlo en diversas situaciones o contextos.

<sup>6</sup> Por ejemplo, para la lectura comprensiva de *Oliver Twist* es necesario conocer datos de la biografía de Charles Dickens y del contexto histórico de la Inglaterra Victoriana del S.XIX, la Revolución Industrial, entre otros aspectos.

- 
- a. Identificar y activar conocimientos y experiencias previas de los alumnos al introducir un nuevo aprendizaje (motivando la articulación de ideas, incentivando la reflexión, etc).
  - b. trabajar una habilidad o contenido en diferentes niveles, cuando sea necesario, para responder a las diversas necesidades de los alumnos, tanto de los más avanzados como de aquellos que requieren mayor apoyo.
  - c. guiar las actividades del TE y del material didáctico (8º básico Matemática), indicando el propósito, recomendaciones para abordarlas y las posibles respuestas a las actividades e ítems abiertos.
  - d. Identificar, enfrentar y prevenir errores frecuentes de los estudiantes.
  - e. construir ambientes de aprendizaje adecuados (manejo de grupos, instrucciones, relaciones interpersonales, metas, expectativas de la tarea, trabajo colectivo e individual, etc.)
4. La **GDD** incluirá actividades complementarias:
    - a. que permitan al docente diversificar la forma de trabajar los OF/CMO del sector de acuerdo a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.
    - b. haciendo referencias a recursos disponibles en internet.
    - c. seguidas de un solucionario o rúbrica<sup>7</sup>, según corresponda.
  5. La **GDD** incluirá información complementaria:
    - a. haciendo referencias a recursos disponibles en internet.
    - b. acerca de los textos trabajados (datos sobre los autores, su época y contexto, etc.) e indicará de qué manera el estudiante puede aprovechar esta información dentro de la actividad respectiva.
  6. La **GDD** debe incluir material fotocopiable de instrumentos de evaluación (junto a sus solucionarios) que permitan al docente evaluar el aprendizaje.

---

<sup>7</sup> En el caso de preguntas abiertas, proyectos, investigaciones, etc.

---

**RECOMENDACIONES ESPECIALES PARA  
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

**III MEDIO**

Además de los requerimientos técnicos estipulados para la asignatura, se **sugiere** considerar los siguientes aspectos, que permiten obtener mejores resultados pedagógicos en los textos escolares:

1. El relato contextual debe ser comprensible para el alumno y evitar referencias irrelevantes al contenido.
2. El TE debe privilegiar la incorporación de una variedad de fuentes primarias y secundarias, por sobre el relato contextual.
3. El TE debe identificar el tipo de fuente al que corresponde el documento, imagen, tabla, etc., utilizado.
4. Cuando corresponda, el TE debe explicitar las relaciones entre los procesos internacionales y el contexto nacional.



INFORME DE CUMPLIMIENTO O NO CUMPLIMIENTO DE LOS REQUERIMIENTOS DEL  
FORO ID 4754-9-RF13 CONVENIO MARCO SOBRE "TEXTOS ESCOLARES 2014"

Fecha: 08-10-2013

I. ANTECEDENTES Y PRESENTACIÓN DE MUESTRAS

En la siguiente tabla se indica para cada uno de los proveedores, por grupo e ítem, si éstos presentaron el Anexo N° 1 "Formulario de identificación de muestras para proceso de revisión" y las muestras, ambos en tiempo y forma, de acuerdo a lo señalado en el punto 7. Del documento del foro 4754-9-RF13:

Proveedor	RUT	Grupo e ítem	Anexo N° 1	Muestras
Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones	93.183.000-7	1.1 – 1.2 – 1.3	Sí	Sí
Ediciones SM Chile S.A.	96.522.950-7	1.1	Sí	Sí
Editorial Norma Chile S.A.	96.551.380-9	1.2 – 1.3	Sí	Sí
Empresa Editora Zig-Zag S.A.	90.684.000-6	1.1 – 1.2 – 1.3	Sí	Sí
Ediciones Cal y Canto	78.452.900-2	1.2 – 1.3	Sí	Sí
Galileo Libros Ltda.	79.542.460-1	1.2 – 1.3	Sí	Sí
MN Editorial Limitada	77.344.130-8	1.1 – 1.2	Sí	Sí

Todas las muestras recibidas pasan a un proceso de análisis que posibilita una mirada más profunda de ellas, permitiendo conocer la metodología y el diseño instruccional del Texto.

## II. REVISIÓN DE REQUERIMIENTOS TÉCNICOS

Se realiza la revisión de acuerdo a los requerimientos técnicos establecidos en el punto 8 del documento del foro 4754-9-RF13.

Según lo indicado el material del estudiante debe dar cumplimiento satisfactorio al Marco y Bases Curriculares (conocimientos y habilidades en su conjunto) del curso y asignatura correspondiente; y estar dirigido adecuadamente al nivel de desarrollo de los alumnos que recibirán y utilizarán este material.

En la siguiente tabla se indica si las muestras "cumplen" o "no cumplen".

Grupo e ítem	Asignatura	Curso	Proveedor	Cumplimiento satisfactorio curricular y adecuación a los alumnos	Observación
I.1	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	III medio	Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones	Sí	
			Ediciones SM Chile S.A.	Sí	
			Empresa Editora Zig-Zag S.A.	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
			MN Editorial Limitada	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
I.2	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2do básico	Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones	Sí	
			Editorial Norma Chile S.A.	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
			Empresa Editora Zig-Zag S.A.	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
			Ediciones Cal y Canto	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
			Galileo Libros Ltda.	No	No cumple satisfactoriamente el currículum
			MN Editorial Limitada	Sí	
I.3	Lenguaje y Comunicación	1ro básico	Santillana Del Pacífico S.A. de Ediciones	Sí	
			Editorial Norma Chile S.A.	Sí	
			Empresa Editora Zig-Zag S.A.	Sí	
			Ediciones Cal y Canto	Sí	
			Galileo Libros Ltda.	No	No cumple satisfactoriamente el currículum



Las muestras que cumplen satisfactoriamente ambos requisitos pasan a ser revisados de manera técnico-pedagógica para determinar el cumplimiento de cada uno de los requerimientos técnicos. Esta revisión técnica del material/producto se efectúa considerando los temas indicados en el punto 8.1 del documento del foro 4754-4-RF13, aspectos que inciden en la calidad pedagógica del texto escolar.

Los resultados de esta revisión se encuentran en la siguiente tabla, en donde se indica por cada grupo e ítem, aquellas muestras que "cumplen" con los requerimientos técnicos y aquellas que "no cumplen":

Grupo e ítem	Asignatura	Curso	Proveedor	Cumplimiento técnico pedagógico	Observaciones (temas con cumplimiento no satisfactorio)
I.1	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	III medio	Santillana Del Pacifico S.A. de Ediciones	No	A – C
			Ediciones SM Chile S.A.	Sí	
I.2	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2do básico	Santillana Del Pacifico S.A. de Ediciones	Sí	
			MN Editorial Limitada	No	A – B – C
I.3	Lenguaje y Comunicación	1ro básico	Santillana Del Pacifico S.A. de Ediciones	Sí	
			Editorial Norma Chile S.A.	No	D
			Empresa Editora Zig-Zag S.A.	Sí	
			Ediciones Cal y Canto	No	D



PROGRAMA TEXTOS ESCOLARES

UNIDAD DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

---

## **Anexo D: Transcripciones conversaciones y entrevistas semiestructuradas de equipo editorial y equipo docente**

### **Equipo docente**

- [https://www.dropbox.com/scl/fi/w6f8nnuuaw3tja0ygydlv/Entrevista\\_PROF-Francisco\\_Transcripci-n.doc?dl=0&rlkey=ml7btjxvw11texzriuivk6wrd](https://www.dropbox.com/scl/fi/w6f8nnuuaw3tja0ygydlv/Entrevista_PROF-Francisco_Transcripci-n.doc?dl=0&rlkey=ml7btjxvw11texzriuivk6wrd)
- [https://www.dropbox.com/scl/fi/knd3kw7mo3natlum6m8s2/Entrevista\\_PROF-Karina\\_Transcripci-n.doc?dl=0&rlkey=gav3x3nhcxq7mp5n6cmsjuv7v](https://www.dropbox.com/scl/fi/knd3kw7mo3natlum6m8s2/Entrevista_PROF-Karina_Transcripci-n.doc?dl=0&rlkey=gav3x3nhcxq7mp5n6cmsjuv7v)

### **Equipo editorial**

- [https://www.dropbox.com/scl/fi/m6kl3vxowiw1vj1zfhfbh/Entrevista\\_Transcripci-n\\_Ed-CarlosSandoval.doc?dl=0&rlkey=zqp1pydsotqv2n9xu7ivwa2w7](https://www.dropbox.com/scl/fi/m6kl3vxowiw1vj1zfhfbh/Entrevista_Transcripci-n_Ed-CarlosSandoval.doc?dl=0&rlkey=zqp1pydsotqv2n9xu7ivwa2w7)
- [https://www.dropbox.com/scl/fi/ql2iczymmtxsugr2mjlhm/Entrevista\\_Transcripci-n\\_Ed-PauloFlores.doc?dl=0&rlkey=f9xl3co7gy56894s3ua2ym94k](https://www.dropbox.com/scl/fi/ql2iczymmtxsugr2mjlhm/Entrevista_Transcripci-n_Ed-PauloFlores.doc?dl=0&rlkey=f9xl3co7gy56894s3ua2ym94k)
- [https://www.dropbox.com/scl/fi/ivd6b3ynmjwlvhhtao01c/Entrevista\\_Transcripci-n\\_Ed-Sebasti-nNeut.doc?dl=0&rlkey=aossm179qowmctjnrllytle958](https://www.dropbox.com/scl/fi/ivd6b3ynmjwlvhhtao01c/Entrevista_Transcripci-n_Ed-Sebasti-nNeut.doc?dl=0&rlkey=aossm179qowmctjnrllytle958)

---

**Anexo E: Libro de texto Historia Geografía y Ciencias Sociales**

<https://issuu.com/sernatur2018/docs/hissm16e3m>