

Museo, cuerpos y saberes: desde los márgenes del patrimonio educativo hacia la justicia epistémica

(Museum, bodies and knowledge: from the margins of educational heritage to epistemic justice)

María Isabel ORELLANA RIVERA

Directora Museo de la Educación Gabriela Mistral

RESUMEN: El artículo propone leer al Museo de la Educación Gabriela Mistral como dispositivo público de producción de conocimiento que abre condiciones de audibilidad para sujetos históricamente silenciados. Retomando la pregunta de Spivak, “¿puede hablar el subalterno?”, desplaza el énfasis desde la participación declarativa hacia regímenes concretos de voz, mediación y autoría. No “hace hablar”, desmonta ventriloquías institucionales y fabrica escenas de enunciación documentables mediante escucha, atribución y archivo responsable con trazabilidad. Desde experiencias del museo, muestra cómo cuerpos, objetos y archivos operan como dispositivos críticos que visibilizan saberes encarnados, reponen trayectorias subalternas y habilitan una política situada de justicia epistémica. En la intersección entre historia de la educación, museología crítica y pedagogías de memoria, ofrece criterios y métodos para reorientar el rol de los museos educativos en contextos de desigualdad. La contribución es verificable: estabilizar procedimientos que impidan la sustitución de voces y sostengan transformaciones discretas, pero replicables.

PALABRAS CLAVE: museología crítica; justicia epistémica situada; cultura escolar; voces subalternas; mediación museal, pedagogía de la audibilidad

ABSTRACT: The article proposes reading the *Museo de la Educación Gabriela Mistral* (MEGM) as a public apparatus of knowledge production that opens conditions of audibility for historically silenced subjects. Returning to Spivak’s question, ‘Can the subaltern speak?’, it shifts the emphasis from declarative participation to concrete regimes of voice, mediation and authorship. Rather than ‘making people speak’, it dismantles institutional ventriloquism and stages documentable scenes of enunciation through practices of listening, attribution and responsible, traceable archiving. Drawing on the museum’s own experiences, it shows how bodies, objects and archives function as critical apparatuses that render embodied knowledges visible, restore subaltern trajectories and enable a situated politics of epistemic justice. At the intersection of the history of education, critical museology and pedagogies of memory, the article offers criteria and methods for reorienting the role of educational museums in contexts marked by inequality. Its contribution is modest and verifiable: to stabilise procedures that prevent the substitution of voices and sustain discreet, replicable transformations.

KEYWORDS: critical museology; situated epistemic justice; school culture; subaltern voices; museum mediation

Introducción

En diálogo con la museología crítica latinoamericana,¹ que concibe el museo como espacio de participación, crítica y transformación social, sostenemos que, lejos de toda neutralidad, este debe implicarse activamente en la construcción de sociedades más justas, diversas y dialógicas. De ese horizonte se sigue una exigencia práctica: la reinención museal no se juega en declaraciones, sino en cómo cada institución se posiciona frente a los dispositivos que organizan la vida común. Entre estas instituciones, la escuela ocupa un lugar decisivo por su potencia normalizadora y por los silencios que sedimenta. Si el museo adopta una hospitalidad crítica, debe interrogar qué preserva, con qué nombres lo presenta y a quién reconoce la autoría de la palabra. Desde aquí, el análisis se desplaza hacia la escuela y hacia las condiciones concretas de audibilidad que un museo puede (o no) construir.

En Chile, como en buena parte de América Latina, la escuela ha producido silencios persistentes en torno a cuerpos, géneros y experiencias que no encajan en sus marcos normativos. El museo, en tanto institución cultural, cuando replica sin examen esos marcos corre el riesgo de hablar “por” los sujetos históricos y fijar sentidos “sobre” sus vidas, convirtiendo sus archivos y colecciones en pruebas mudas. Nuestro punto de partida es otro: leer el Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) como un dispositivo público que, en vez de “dar voz”, crea las condiciones para que esa voz no sea sustituida. Tomamos como eje conceptual la interrogante planteada por Gayatri Spivak sobre la posibilidad (y la trampa) de hacer audible a los sujetos subalternos:² ¿cómo evitar que la institución traduzca o domestique lo que se dice y, al hacerlo, vuelva a hablar por otros?³ Concretamos esta pregunta a través de tres casos empíricos que tensionan materialidades, procesos y regímenes de audibilidad. El primero, *Museo en toma*, es una intervención de estudiantes del Liceo N.º 1 de Niñas Javiera Carrera que invirtió el vector habitual de autoridad entre escuela y museo. El segundo, *Recuerdos por siempre*, es un proceso de museología crítica y curaduría participativa realizado con estudiantes privados de libertad del liceo polivalente ubicado en un recinto carcelario de Santiago de Chile, el cual nos obliga a reflexionar sobre el archivo, el cuidado y la ética de la exposición en contextos de encierro. El tercero,

¹ Isabel Orellana, “Réflexions sur les musées et la participation sociale en Amérique latine.” En *La fonction sociale des musées: une mise en tension entre participation des habitants et implication politique*, ed. Y. Girault (Londres: ISTE Editions, 2023), 27–53.

² Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?” En Cary Nelson y Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 271–313.

³ Para saber más sobre la injusticia epistémica que se produce cuando ciertas voces son sistemáticamente desautorizadas, leer: Spivak, “Can the Subaltern Speak?”; y Miranda Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

el *Taller del uniforme*,⁴ es una actividad permanente donde re-encuadramos una prenda de uso cotidiano en escuelas y liceos chilenos, el uniforme escolar, que organiza cuerpos y reputaciones, para activar nuevos relatos y prototipos razonados en torno a ella.

En las tres instancias trabajamos con procedimientos verificables (registro de relatos orales, elaboración de cédulas y textos para la trama narrativa, intervención y adecuación de prendas de vestir, consentimiento informado por escrito, notas de cambio y reclasificaciones de objetos) y con una distinción operativa entre evidencia (huellas documentales o testimoniales) e interpretación (inferencia histórica y museológica). Además, contamos con descripciones claras de propósito y dispositivos para cada caso (por ejemplo, el recorrido y la problematización de género en *Museo en toma*, o el ejercicio de rediseño en el taller del uniforme), junto con testimonios ya sistematizados. Estos materiales anclan el análisis y hacen replicable el método.

Desde esta base empírica, que nos permitió observar decisiones, tensiones y cambios documentados, formulamos la pregunta de investigación central: ¿Cómo puede un museo de educación operar para que los sujetos históricamente silenciados en la escuela no sean traducidos ni sustituidos por el dispositivo institucional, sino que dejen huellas propias, audibles y auditables, en el archivo, las colecciones, la trama narrativa y la mediación? En atención a este cuestionamiento, emergen otras interrogantes prácticas: ¿qué procedimientos concretos reducen la ventriloquia institucional y estabilizan escenas de enunciación? ¿Qué fricciones surgen cuando la escuela interviene el museo (por ejemplo, en *Museo en toma*)? ¿Cómo se registran las memorias de nuestros visitantes sin neutralizarlas? ¿Qué criterios de ética y cuidado exige trabajar con memorias de alta vulnerabilidad, como en *Recuerdos por siempre*, con hombres jóvenes y adultos privados de libertad, para no convertir el archivo en un espectáculo del dolor? Finalmente, cabe preguntar ¿qué aprendemos, en términos de método transferible, cuando abordamos el uniforme escolar como problema público argumentado y no como mera indumentaria o accesorio estético. La respuesta que proponemos es que lo verdaderamente trasladable no es un diseño final, sino una gramática de procedimientos. Por eso elaboramos una gramática mínima y modesta (no un “modelo” acabado) que nos permite traducir nuestras convicciones críticas en prácticas auditables, mediante pautas de devolución pública y protocolos éticos de archivo. El valor reside, por tanto, en la trazabilidad de cada paso y en la posibilidad de verificación externa, más que en la espectacularidad de los resultados.

⁴ Isabel Orellana, “Le Musée de l’Éducation Gabriela Mistral comme espace de transformation sociale: pratiques critiques et de résistance autour de l’uniforme scolaire,” en *School Uniforms and Dress Codes: Cultural and Public Responses* (University of Aberdeen Press, en prensa; eds. por confirmar).

Entender la accesibilidad como parte de una política del conocimiento supone desplazarla del margen técnico al centro del problema epistemológico: si no todos pueden acceder a los argumentos que presenta el museo, debido al formato, el lenguaje o los soportes, el proceso de producción de sentido queda restringido y la deliberación pública se empobrece. En esta clave, la accesibilidad no es un aditamento amable, sino una condición para que la co-decisión sea realmente verificable y para que el museo exista con legitimidad frente a sus públicos.

Sobre este supuesto y apoyándonos en un marco teórico que articula interrogaciones de Spivak (voces subalternizadas y condiciones de enunciación),⁵ genealogías foucaultianas (contingencia de los órdenes y regímenes de verdad),⁶ la psicología social de Moscovici (circulación de representaciones)⁷ y la historiografía de la cultura escolar, precisaremos operativamente tres nociones de trabajo: *autoría expandida* (distribución explícita de crédito por tareas intelectuales como la selección, interpretación, edición y mediación), *curaduría interrogativa* (una forma de exhibición que muestra no sólo objetos sino también las razones y controversias de su selección) y *resistencia suave* (cambios discretos, acumulativos y documentados que reordenan vocabularios y jerarquías). Este andamiaje se pone a prueba en el trabajo cotidiano del museo, pero, como ya señalamos, su objetivo no es proclamar un modelo, sino utilizar y compartir un método que nos permita, por una parte, convertir convicciones críticas en diseño institucional y, por otra, rendir cuentas de ello en el espacio público.

Marco teórico y conceptual: algunas aproximaciones

Para precisar nuestro marco teórico, partimos de una pregunta radical: ¿qué significa *hacer audible* una voz cuando la institución (sea el museo o la escuela) tiende a traducirla, domesticarla o directamente sustituirla? Con Spivak⁸ tomamos en serio el riesgo de la ventriloquia institucional: el problema no es “dar voz”, sino no reemplazarla con el aparato que dice representarla.⁹ En nuestro trabajo museal, esto nos obliga a diseñar escenas de enunciación donde las personas dejen huellas verificables de su palabra y, si corresponde, mantengan control sobre el uso y la exposición de sus relatos.

⁵ Spivak, “Can the Subaltern Speak?”

⁶ Michel Foucault, *El orden del discurso* (Barcelona: Tusquets, 1970); Michel Foucault, *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (Paris: Gallimard, 1975).

⁷ Serge Moscovici, *Psicología social II* (Barcelona: Paidós, 1996).

⁸ Spivak, “Can the Subaltern Speak?”

⁹ Spivak, “Can the Subaltern Speak?”; Fricker, *Epistemic Injustice*.

En nuestra práctica, el museo opera como un dispositivo que re-contextualiza aquellos artefactos escolares (uniformes, manuales, mobiliario, material, fotografías, archivos, actas), pero no para canonizarlos o celebrarlos acríticamente, sino para volver discutibles sus efectos y para registrar, metódicamente, qué se decide en torno a ellos y por qué. Ese pasaje del objeto a la decisión documentada (una nota en post-it junto a la pieza, un registro audiovisual, un dibujo, la reelaboración participativa de textos de una sala o una nota de cambio en la trama narrativa)¹⁰ no es simplemente una técnica editorial, es más bien una política de conocimiento y de trazabilidad. Así, asumimos la pregunta clásica de Spivak “¿puede hablar el subalterno?” como un criterio negativo, esto es, no prometemos “dar voz”, sino que nos imponemos la obligación de no suplantarla. De ahí se desprende un marco operativo sobrio pero exigente, basado en cuatro reglas fundamentales:

1. Autoría diferenciada: es fundamental explicitar quién hizo qué (ya sea en la selección, interpretación, edición o mediación) para reconocer las contribuciones específicas y evitar la homogeneización de las voces. Atribuir con claridad los créditos no solo hace auditable la agencia involucrada, sino que también permite desarmar aquellas formas de ventriloquía, incluso bienintencionadas, que diluyen las experiencias y saberes de otros. Este principio no responde solo a una cuestión de transparencia metodológica, también obedece a un compromiso ético con nuestras audiencias colaboradoras, que exige reconocer sus formas de enunciación, sus trayectorias y su derecho a ser nombradas.

2. Derecho a retiro y reserva de identidad: en toda práctica museal crítica, es imprescindible garantizar que, ante cualquier riesgo de reidentificación, la protección de las personas no implique el borramiento de su autoría, sino su resguardo mediante fórmulas acordadas. Esto incluye, por ejemplo, la posibilidad de retirar su nombre o su aporte en cualquier momento del proceso, sin necesidad de justificación y sin consecuencias. Reconocer este derecho no solo responde a criterios de ética investigativa, sino que constituye un acto de cuidado hacia quienes han confiado al museo sus memorias, imágenes o relatos. El resguardo de identidad, en este marco, no oculta, sino que protege sin expropiar.

3. Licenciamiento acotado de los aportes: el uso museal de los materiales colaborativos se rige por un principio de no exclusividad, con límites claros en su circulación y sin apropiaciones discrecionales por parte de la institución. Este criterio permite, por ejemplo, que niñas y niños de educación inicial de

¹⁰ Una nota de cambio es una pieza documental breve que vuelve pública y legible una modificación curatorial, textual o de catalogación. Es el puente entre el objeto y la decisión que explica qué se cambió, por qué, con qué fuentes, quiénes participaron, cuándo ocurrió dicho cambio y dónde impactó. Es un elemento clave que obliga a justificar y a dejar huella.

las escuelas públicas del barrio compartan con el museo sus “objetos queridos” (pequeños juguetes que cargan historias, afectos y vínculos familiares), los cuales pueden exhibirse por un tiempo determinado. Sin embargo, si al verlos en la vitrina alguno de ellos decide finalmente no entregarlos, esa decisión se respeta sin interrogatorios ni reproches: el museo reconoce en ese gesto no una omisión, sino un ejercicio legítimo de cuidado y soberanía afectiva.

4. Metadatos de proceso: documentar de manera sistemática cómo se toman las decisiones curatoriales (quién propuso qué, quién decidió, con qué evidencias y en qué momento) no es solo un procedimiento técnico, es también un gesto de responsabilidad institucional. Esta trazabilidad permite que cada expediente sea transparente, verificable y abierto a revisión, resguardando tanto la memoria del proceso como la legitimidad de las elecciones realizadas. Registrar los metadatos no busca burocratizar la creación, sino honrar la pluralidad de voces involucradas, sostener acuerdos contruidos colectivamente y prevenir formas de arbitrariedad o borramiento.

En conjunto, estas reglas no “hacen hablar” a nadie. Por el contrario, establecen condiciones verificables para que aquello que ha sido dicho por las y los participantes no sea sustituido ni reformulado por la institución, sino que pueda perdurar en sus propios términos. En este marco, el museo no se erige como portavoz ni como intérprete autorizado, sino como un mediador responsable que asume su rol con cuidado, transparencia y sentido ético, habilitando espacios donde las voces no se imitan, se escuchan. Esta ética de mediación no se agota en garantizar procedimientos; exige, además, interrogar las tramas simbólicas que encuadran lo decible y lo audible en la escuela. En ese punto resulta clave la noción de representaciones sociales, pues, aquello que llamamos “voz” se ve preconfigurado por categorías que, bajo apariencia de evidencia, orientan percepciones y jerarquías. Aquí la contribución de Moscovici ofrece el andamiaje para desnaturalizarlas y examinar cómo operan en la vida escolar y nos permite desmontar la supuesta “naturalidad” de muchas categorías escolares.¹¹ En tal sentido, etiquetas como *la buena alumna*, *el pingüino* (apelativo para referirse a las y los estudiantes secundarios en Chile) o *la señorita* (para la maestra normalista) no describen hechos evidentes, sino que constituyen representaciones sociales que, al repetirse, hacen plausibles y legítimos ciertos órdenes de género, clase y disciplina.¹² Desde el museo no pretendemos “corregir” estas categorías en abstracto, sino historizarlas, mostrando evidencia y trazabilidad. Para ello, ampliamos relatos con fuentes primarias, proponemos reclasificaciones argumentadas y explicitamos

¹¹ Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public* (París: Presses Universitaires de France, 1961); Serge Moscovici, *Psicología social I* (México, D.F.: Paidós Mexicana, 2005); Moscovici, *Psicología social II*.

¹² Michel Foucault, *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974–1975)*, trad. H. Valencia (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

créditos por tareas, revelando quién interpretó qué y con qué materiales. Al hacer visible ese itinerario (cómo circulan las categorías, quiénes las sostienen, a quiénes afectan) demostramos que lo dado por “normal” es en realidad producto de decisiones y disputas históricas y que puede (y debe) ser discutido. Desde ahí, el paso siguiente es situar esas representaciones en la trama que las sostiene. En vez de discutir etiquetas en abstracto, desplazamos la mirada hacia los soportes y rutinas que las vuelven operativas (uniformes, manuales, horarios, rituales, mobiliario, sanciones...) y a sus circuitos de circulación y de disputa. Ese movimiento, del nivel representacional al ecológico, nos conduce a leer la escuela como una cultura material y simbólica en sí misma y a interrogarla con herramientas de la historia cultural. Sobre este suelo, como veremos a continuación, se entiende el museo como *archivo vivo* que, desde una sensibilidad decolonial, reordena series, repone autorías y abre controversias sin estereotipar ni anestesiar el conflicto.

Cultura escolar, decolonialidad y archivo vivo

Leemos la escuela como cultura, no solo como institución o currículo. En la línea de Agustín Escolano, para quien se trata de un entramado de prácticas, objetos, lenguajes y rituales que producen sentido, entendemos la cultura escolar como un ecosistema complejo, material y simbólico.¹³ El museo, a su vez, es el lugar donde esa cultura escolar puede examinarse con herramientas de la historia cultural tal como las propone Peter Burke,¹⁴ capaces de situar los artefactos escolares en series, genealogías y disputas. Esto nos permite evitar dos trampas frecuentes en la museología educativa: la folclorización, que convierte la escuela en una estampa pintoresca y congelada en el pasado y la anestesia patrimonial, que inmoviliza los conflictos bajo una pátina de veneración acrítica del patrimonio.

Desde los marcos decoloniales latinoamericanos que nos proponen autores como Aníbal Quijano,¹⁵ Silvia Rivera Cusicanqui,¹⁶ Guillermo Bonfil Batalla¹⁷ y René Zavaleta Mercado,¹⁸ nos cuidamos de las

¹³ Agustín Escolano, “La escuela como construcción cultural: el giro etnográfico en la historiografía de la escuela,” *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 131–146; y Agustín Escolano, *La escuela como cultura: experiencia, memoria, arqueología* (Campinas, SP: Editora Alínea, 2017).

¹⁴ Peter Burke, “Obertura: La nueva historia, su pasado y futuro,” en *Formas de hacer historia*, ed. Peter Burke (España: Alianza Editorial, 1993), 11–37; Peter Burke, *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005); Peter Burke, “La historia cultural y sus vecinos,” *Alteridades* 17, n.º 33 (2007): 111–117.

¹⁵ Aníbal Quijano, *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, ed. Danilo A. Clímaco, pról. de César Germaná, 1.ª ed. esp. (CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020).

traducciones domesticadoras y de la mirada colonial sobre el acervo escolar patrimonial. Procuramos situar cada pieza y cada relato en su contexto preciso, nombrar los conflictos sin eufemismos y preservar el derecho a la opacidad de quienes colaboran cuando la exposición pública de sus historias podría dañarlos o simplificarlos. En el abordaje del patrimonio escolar, por una parte, seguimos la crítica de Alain Choppin a las “falsas evidencias” del manual escolar, esos documentos que parecen neutrales, pero portan regímenes de verdad implícitos¹⁹ y, por otra, atendemos a los matices entre memoria e historia que destaca Pierre Nora²⁰ cuando establece una distinción clave entre la memoria viva (afectiva, situada, encarnada) y la historia como reconstrucción crítica y discursiva. Esta diferencia resulta fundamental para nuestro trabajo con testimonios sensibles, pues nos recuerda que, al acoger relatos marcados por la experiencia, el dolor o la desigualdad, el museo no debe objetivarlos ni subsumirlos en una narrativa general. Al contrario, debe cuidar su singularidad, preservar su espesor emocional y resguardarlos de toda forma de instrumentalización. La memoria, en este sentido, no es solo fuente, es presencia. Esto implica tratar testimonios sensibles con una ética rigurosa: contrastar fuentes, explicitar criterios de selección, registrar cada decisión y, si corresponde, optar por el silencio o la paráfrasis acreditada antes que por una exhibición que convierta el dolor en espectáculo.

Ahora bien, para que este enfoque no se reduzca a una declaración de principios, hemos desarrollado un andamiaje operativo que orienta y documenta cada decisión. Denominamos *curaduría interrogativa* a aquella práctica museológica que transforma piezas y documentos en preguntas públicas, desplazando el objeto de la contemplación pasiva a la deliberación activa. Así, un rótulo de exposición deja de ser una afirmación cerrada y comienza a explicitar sus fuentes, sus criterios de selección y sus límites interpretativos, invitando a las y los visitantes a pensar con el museo, no solo frente a él. Este régimen de versiones documentadas no busca teatralizar el proceso, sino volverlo enseñable, verificable y replicable, fortaleciendo la función pública del museo como espacio de producción situada de conocimiento.²¹ A su vez, La *autoría expandida* se inscribe en el corazón de una

¹⁶ Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2010).

¹⁷ Guillermo Bonfil Batalla, *El concepto de indio en América* (México: Secretaría de Educación Pública, 1987); Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo: una civilización negada* (México, D.F.: Grijalbo, 1990).

¹⁸ René Zavaleta Mercado, *Lo nacional-popular en Bolivia* (La Paz: Plural, 2016) [orig. 1986].

¹⁹ Alain Choppin, “Le manuel scolaire, une fausse évidence historique,” *Histoire de l'éducation* 117 (2008): 7–56.

²⁰ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire* (Paris: Gallimard, 2008) [orig. 1989].

²¹ Donna Haraway, “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective,” *Feminist Studies* 14, n.º 3 (1988): 575–599.

curaduría ética, situada y comprometida con la justicia epistémica. Evita que el museo actúe como un sujeto unificado que “habla por” y promueve, en cambio, una distribución explícita de las tareas intelectuales (selección, interpretación, edición, mediación), respetando tanto la agencia como los matices de cada colaboración. Este principio se sostiene sobre un doble compromiso: reconocer los aportes en su especificidad y, cuando sea necesario, resguardar las identidades sin borrar las autorías. Lejos de ser una concesión simbólica, este enfoque metodológico permite reconstruir con precisión quién hizo qué, en qué condiciones y con qué acuerdos, haciendo trazables los procesos y comparables las experiencias. Así, el conocimiento que se produce no solo es situado,²² sino también transferible y éticamente sustentado, fortaleciendo la posibilidad de que otras instituciones dialoguen, repliquen o transformen estas prácticas desde sus propios contextos. Este tipo de trazabilidad ética y colaborativa no solo estructura nuestras prácticas curatoriales, sino que también configura un modo específico de agencia institucional, una forma de resistencia que no opera desde la confrontación abierta, sino desde la transformación cuidadosa y sostenida de las lógicas que organiza. En ese horizonte, el tipo de agencia institucional al que adscribimos se alinea con la noción de resistencia suave (*subversion douce*), política de desplazamiento interno del orden, mediante gestos mínimos y perseverantes, cuya pertinencia desarrollamos a continuación.

Resistencia suave: la potencia de lo discreto

El concepto de *resistencia suave*, o *subversion douce*, en la formulación de la filósofa francesa Myriam Revault d'Allonnes²³ ha sido utilizado para nombrar formas sutiles, pero persistentes, de cuestionamiento en contextos donde la confrontación directa no es siempre posible, ni necesariamente deseable. En su obra *La crise sans fin*, examina cómo la noción de “crisis”, que en su sentido clásico designaba un punto de inflexión que habilitaba la transformación, ha devenido en la modernidad un estado crónico, transversal a la economía, la política y la cultura. Esta crisis sin resolución no solo ha erosionado antiguos marcos de certeza y pertenencia, sino que ha dejado al sujeto moderno expuesto a un presente auto-referencial, sin anclajes ni promesas. Sin embargo, la autora propone leer esta condición no como pura catástrofe, sino como una oportunidad para reconfigurar el tiempo político y abrir espacios para nuevas formas de acción: discretas, modestas, no heroicas. Es en ese registro que sitúa la *subversion douce*: una forma de subversión no estridente, que no busca el colapso del orden sino su desplazamiento desde adentro, mediante gestos mínimos que revelan las fisuras de lo instituido.

²² Donna Haraway, “Situated Knowledges”.

²³ Myriam Revault d'Allonnes, *La crise sans fin: Essai sur l'expérience moderne du temps* (París: Seuil, 2012).

Este horizonte conceptual resulta especialmente fértil para pensar la agencia situada que ejercen ciertas prácticas culturales, educativas y museológicas que, sin romper frontalmente con las instituciones, las erosionan desde sus márgenes con imaginación, empatía y persistencia. En este artículo, adoptamos la noción de *resistencia suave* para describir formas de transformación que desestabilizan el statu quo sin recurrir al enfrentamiento directo, acciones que, sin renunciar al conflicto, lo desplazan hacia registros simbólicos, afectivos o narrativos. Se trata de transformaciones que no necesariamente buscan espectacularidad, pero que alcanzan profundidad; resistencias que toman cuerpo en gestos silenciosos, en curadurías compartidas, en archivos alternativos, en dispositivos pedagógicos que interrumpen suavemente las lógicas dominantes. Lejos de un gesto moralizante o de mediocridad, esta resistencia se ancla en lo cotidiano, en lo local y en lo relacional.

Desde esta perspectiva, concebimos la *resistencia suave* como una política de transformación discreta, acumulativa y documentada, que desnaturaliza las rutinas escolares (manuales, rituales, revisión de cuadernos, actos cívicos, efemérides, uniformes, etc.) sustituyendo certezas por evidencia pública y relatos plurales. Esta lógica se proyecta directamente en nuestra concepción del museo como espacio crítico. No lo entendemos como recinto neutral ni como escenario de grandes rupturas, sino como una plataforma de deliberación situada y éticamente responsable ante quienes participan en él. En este marco, lo “crítico” no se mide por la intensidad de un gesto inaugural ni por la retórica de denuncia, sino por la capacidad de producir escenas de problematización con registro y trazabilidad. En nuestra práctica concreta, estas escenas se pueden materializar en documentos como cartas de intención que establecen los marcos éticos de colaboración; “contra-cédulas” y contra-índices elaborados por las escuelas y reincorporados en la trama narrativa; o bitácoras de discusión donde se hacen visibles las tensiones entre el discurso oficial y las memorias situadas de las comunidades. Así, el museo no busca hablar en nombre de nadie, sino habilitar condiciones para que otras voces, a menudo postergadas, puedan narrarse, discutirse y preservarse desde sus propios términos.

Estas prácticas curatoriales se sostienen en la existencia de un archivo responsable, concebido no como mero repositorio de objetos o relatos, sino como un dispositivo ético que acoge memorias sensibles sin instrumentalizarlas. En este marco, el consentimiento no es un trámite formal, sino una conversación situada, documentada y revisable, en la que se definen con claridad los usos autorizados y los márgenes de exposición aceptables. Más que una estrategia de protección, este archivo opera como una arquitectura de cuidado, que reconoce en cada relato no solo una fuente, sino una subjetividad que debe ser resguardada y que combate, desde los márgenes, el extractivismo académico y museológico. En este contexto, un formulario de consentimiento informado deja de ser una simple formalidad administrativa para convertirse en el piso ético que permite sostener la apertura

museal sin convertirla en daño. Desde este piso ético, la investigación no aparece como un frente paralelo, sino como la continuación operativa de esa arquitectura de cuidado: ofrece los marcos para interrogar la producción de audibilidad, explicitar trazabilidades y convertir el consentimiento en criterio de lectura y mediación, no solo de resguardo. En consecuencia, categorías como autoría expandida y curaduría interrogativa orientan tanto el análisis de fuentes como el diseño de experiencias con los públicos. Es, precisamente, desde este cruce entre archivo responsable y política del conocimiento, que se vuelven decisivas nuestras líneas de trabajo. En las páginas que siguen, nos referiremos a dos de ellas que articulan investigación y mediación: Otredad en los textos escolares (1840-1940) y Teoría y praxis mistraliana (1900-1960).

De la investigación a la mediación: otredad y lectura mistraliana

Un punto fundamental de nuestro marco teórico proviene de las investigaciones desarrolladas por el museo en los últimos años. En este artículo nos referiremos a dos que nutren en buena medida nuestras prácticas curatoriales y pedagógicas actuales: “Construcción de la otredad en los textos escolares chilenos (1840-1940)”²⁴ y “Pensamiento educativo y pedagogía mistraliana: cómo leer a Gabriela Mistral desde el museo”.²⁵ Ambos estudios trazan el puente entre la investigación y la mediación museal que sustenta nuestros casos de estudio. La primera investigación plantea que el texto escolar chileno, entre 1840 y 1940, no fue un medio neutro de transmisión, sino un dispositivo de poder/saber²⁶ que naturalizó un “nosotros” civilizado, masculino y letrado y, como contracara, fijó a indígenas, mujeres, infancias pobres y personas con discapacidad como sujetos deficitarios o peligrosos. Ese efecto operó más allá del contenido explícito de los manuales, se manifestó también en las representaciones sociales transmitidas (relatos, ilustraciones, ejercicios...) y en la cultura material de la escuela (uniformes, mobiliario, reglamentos, rituales...), dispositivos que regularon cuerpos, emociones y trayectorias. Sustentada en un amplio corpus de manuales de nuestra colección y en una metodología cualitativa (análisis crítico del discurso, codificación temática y análisis visual), esta investigación muestra que el texto escolar no refleja pasivamente el orden social: lo co-constituye, instituyendo jerarquías de audibilidad y autoridad cognitiva dentro y fuera del aula.

²⁴ Isabel Orellana, “Educar para excluir: construcción de la otredad en los textos escolares chilenos (1840–1940)” (manuscrito inédito, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago de Chile, 2025).

²⁵ Isabel Orellana, ed., *Gabriela Mistral: maestra sin tiempo. Pensamiento educativo y pedagogía mistraliana* (Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2025).

²⁶ Foucault, *Los anormales*.

A partir de estos hallazgos, articulamos una genealogía situada que vincula a Foucault²⁷ (dispositivos y normalización), Moscovici²⁸ (representaciones sociales) y críticas decoloniales latinoamericanas (Bonfil Batalla²⁹ y Zavaleta Mercado,³⁰ entre otros) con la pregunta spivakiana por la subalternidad y la voz. La tesis central (que la escuela republicana codificó la diferencia como déficit bajo la retórica del progreso) se matiza al rastrear fisuras en ese discurso: apropiaciones disidentes en la prensa escolar, desvíos en el uso cotidiano de los manuales y tensiones internas que llegaron a desestabilizar el monólogo normativo. Este doble movimiento (desnaturalizar la narrativa dominante y a la vez abrir grietas en ella) permite reconcebir el texto escolar como un archivo vivo, un lugar de exclusión, pero también de posibilidad.

Ahora bien, si el manual escolar fue un artefacto que fabricó visibilidades y silencios, el museo puede desarmar esa tutela discursiva transformando el análisis histórico en procedimiento público. En clave de lo que denominamos una *pedagogía de la re-escucha* o de la audibilidad, esta investigación respalda tres líneas de trabajo que venimos desarrollando en el MEGM: la curaduría interrogativa, la autoría expandida y el archivo responsable. De este modo, talleres, visitas guiadas, intervenciones o jornadas de formación docente dejan de ser actividades aisladas para devenir escenas de enunciación con huellas auditables. Esto permite pasar de la mera denuncia de la exclusión a transformar las condiciones de posibilidad del habla en el ámbito escolar. En síntesis, la lectura crítica del texto escolar como tecnología de normalización nos provee una gramática para la acción museal, según la cual mostrar cómo se decidió lo que se muestra y quién puede hablar allí, es parte integral de la reparación epistémica que buscamos. Como ya señalamos, no se trata de “dar voz”, sino de no sustituirla; de convertir el patrimonio escolar en un espacio de deliberación situada donde memorias subalternizadas - históricamente traducidas o borradas- encuentren las condiciones para dejar registro propio y disputable. Este es el punto de cruce entre dicha investigación y nuestras prácticas curatoriales, museológicas y pedagógicas: pasar del archivo entendido como depósito inerte al archivo como controversia pública, que ensaya, con método y cuidado, una política concreta de justicia epistémica.

Por su parte, la investigación sobre la vigencia del pensamiento educativo de Gabriela Mistral fija una tesis que se ha vuelto parte de nuestro método de trabajo: entender su obra como horizonte para una mediación que, desde el enfoque de derechos, sirva para reflexionar sobre las normas del aula

²⁷ Foucault, *Los anormales*.

²⁸ Moscovici, *Psicología social II*.

²⁹ Bonfil Batalla, *El concepto de indio en América*; Bonfil Batalla, *México profundo*; Guillermo Bonfil Batalla, “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos,” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 4, no. 12 (1991): 165–204.

³⁰ Zavaleta Mercado, *Lo nacional-popular en Bolivia*.

desde la propia voz escolar. En este contexto, Mistral no es solo una poeta que “opina” sobre “cosas de escuela”, sino una teórica de la educación y una maestra cuyo pensamiento nace de la práctica y vuelve constantemente a ella. Esta investigación releva, por ejemplo, cómo la escuela chilena, entre 1920 y 1960, montó un dispositivo de recepción que la canonizó como “madre universal” y “poeta de la infancia”, amputando con frecuencia su programa de justicia social y su incomodidad frente a las violencias institucionales. Para el museo, releer a Mistral de esta manera habilita un espacio que no habla por ella, sino que -más que “dar voz”- crea escenas de enunciación documentables donde sus escritos dejan huellas propias. La clave no es mitificarla ni fijarla en bronce, sino devolverle espesor pedagógico y leer sus textos junto a las huellas de la cultura escolar (manuales, revistas elaboradas por estudiantes, cuadernos, mobiliario, reglamentos, material didáctico, etc.). Así, mostramos que aquello que hoy parece “natural” en la escuela fue producido históricamente y, por lo tanto, puede discutirse y rehacerse. Esta operación, anclada en la mediación crítica, conecta directamente con nuestra práctica de curaduría interrogativa, autoría expandida y archivo responsable.

Para evitar la domesticación de Mistral (y de sus lectorados), ensayamos dos lentes que -como hemos visto- también orientan este artículo. Con Spivak,³¹ desconfiamos del gesto de “dar voz”, diseñando condiciones para no sustituirla; con Chartier,³² leemos materialmente la circulación y el paratexto, las selecciones, glosas, imágenes y rituales que hicieron y deshicieron a la autora en el mundo escolar. En términos operativos, el corpus de esta investigación mezcla prosa, cartas, conferencias y poemas con fuentes escolares aún consideradas “menores” por parte de la historiografía tradicional (revistas estudiantiles, cuadernos de clase, reglamentos, útiles escolares, instrumentos de castigo, etc.). En este contexto, proponemos una lectura iconotextual y comparada, por ejemplo, observar cómo cambia uno de sus textos al pasar de una antología ministerial a una revista estudiantil o a ser declamado en un acto cívico escolar. Cuidamos de no convertir el archivo en mera confirmación de nuestras hipótesis, sino en una contradicción fértil que reorienta la interpretación cuando sea necesario. De este modo, esta investigación trenza una justicia epistémica situada, que reordena quién puede ser creído, quién puede decir *nosotras* y participar en la elaboración del sentido común escolar, con un horizonte decolonial que descentra el canon y reconoce saberes locales en la educación.

Para nuestro argumento central (el MEGM como dispositivo público que activa memorias, cuerpos y saberes subalternizados) estas investigaciones ofrecen tres consecuencias prácticas claras. La primera, transforman el archivo en controversia pública (las piezas ya no se exhiben de forma neutra,

³¹ Spivak, “Can the Subaltern Speak?”

³² Roger Chartier, *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural* (Barcelona: Gedisa, 1992).

sino que se leen, reescriben, versionan y dejan rastro de esas reinterpretaciones). La segunda, sustituyen la lógica del gran *evento* único por la del procedimiento continuo (escritura colaborativa en post-its, notas de cambio en las fichas, devoluciones públicas de resultados, consentimientos informados trazables). La tercera, hacen de la mediación una política institucional (no un aditamento), de modo que barrio, escuela y museo co-desarrollen contenidos y elaboren criterios compartidos y no solo “vivan experiencias” puntuales en el museo.

Así, nuestras experiencias -*Taller del uniforme* como argumentación material sobre el cuerpo,³³ *Museo en toma* como contra-circulación que documenta tensiones entre discurso oficial y memoria escolar y *Recuerdos por siempre* como ejercicio de ética de la exposición en un contexto de vulnerabilidad extrema- dejan de ser actividades aisladas para convertirse en escenas de enunciación audibles y auditables. Este es exactamente el desplazamiento que nuestras investigaciones reclaman: pasar de la conmemoración pasiva a la reparación epistémica situada. En este derrotero, el museo se instala como un espacio de transformación social a pequeña escala, que investiga, conserva, difunde y *activa* colecciones y archivos para reparar memorias dañadas por el olvido o la simplificación, poniendo en manos de sus comunidades pruebas materiales de cómo la escuela fabricó imágenes, jerarquías y silencios a lo largo de su historia. Sostener esta vocación transformadora exige más que un marco curatorial coherente, requiere un enfoque metodológico atento y riguroso, capaz de examinar cómo se configuran, en la práctica, las condiciones de enunciación, escucha y validación dentro del museo. Es a este enfoque al que nos referimos a continuación.

Metodología situada: escena de enunciación y trazabilidad ética

Nuestro enfoque metodológico es cualitativo y situado, pues no nos interesa derivar leyes generales sino comprender cómo, en condiciones concretas, ciertos procedimientos disminuyen la sustitución de voces en ámbitos museales, históricos y educativos. Tratamos cada caso como una escena de enunciación: un momento con actores identificables, materiales disponibles, reglas explícitas e implícitas y decisiones trazables. Por eso privilegiamos huellas auditables como los créditos desagregados (dejar constancia de quién hizo qué, cuándo y con qué alcance), las notas en post-it sistematizadas, el consentimiento informado (como documento de trabajo, no solo firma) y las notas de cambio que registran qué se modificó, quién lo decidió y con qué fundamento. No basta con escuchar: necesitamos mostrar cómo circula la voz y cómo se toma la decisión en cada instancia.

³³ Isabel Orellana, “Le Musée de l’Éducation Gabriela Mistral comme espace de transformation sociale: pratiques critiques et de résistance autour de l’uniforme scolaire,” en *School Uniforms and Dress Codes: Cultural and Public Responses*, eds. por confirmar (University of Aberdeen Press, en prensa).

El corpus de este artículo reúne tres experiencias deliberadamente contrastadas por su densidad ética y técnica. Cada una aborda nuestro problema desde un ángulo distinto: en el taller del uniforme trabajamos la memoria material y la memoria viva para desplazar la obediencia tácita asociada a esta indumentaria escolar hacia prototipos razonados y discutibles, evitando la estetización sin fundamento. En museo en toma abrimos nuestros depósitos y salas de exhibición para que una intervención estudiantil invirtiera el vector de autoridad entre escuela y museo, obligándonos a registrar las fricciones sin neutralizarlas ni traducirlas a un guión tranquilizador. De este modo, la escuela dejó de ser “usuaria” para devenir coautora y, cuando su potencia argumentativa entró en la trama narrativa del museo, la fricción (diferencias de ritmo y de lenguaje) no se amortiguó: se documentó tal cual. En el taller de patrimonio y memorias escolares con su exposición derivada, *“Recuerdos por siempre”*, trabajamos con estudiantes privados de libertad para co-crear archivos y relatos escolares con consentimiento renovable, anonimización e identificación opcional. Validamos conjuntamente cada decisión e intervenimos la exposición permanente del museo, promoviendo justicia epistémica (redistribución, reconocimiento y representación) entre personas que no tenían ninguna capacidad de agencia en el espacio cultural, ni siquiera la posibilidad de visitar el museo personalmente.

Entendiendo que la dimensión ética no es un apéndice sino la condición de posibilidad de nuestro trabajo, la selección de casos respondió a tres apuestas articuladas. La primera: activar el cruce cuerpo-género-escuela a través del uniforme, un objeto en apariencia banal, pero profundamente normativo. La segunda: desplazar el locus de decisión hacia las estudiantes en un conflicto real (el *museo en toma*), aceptando la incomodidad como un dato y no como una falla del dispositivo y registrando qué ocurre cuando la escuela toma el mando para discutir recorridos, categorías y tiempos. Con esto no buscábamos teatralizar la protesta estudiantil, sino examinar si el museo soporta una escena de enunciación ajena a sus claves de lectura y a su jerga institucional. La tercera apuesta: ensayar salvaguardas robustas de archivo responsable en un escenario de privación de libertad, donde los protocolos de seguridad, las normativas internas y el deber de cuidado restringen la visibilidad y priorizan la autonomía de los participantes por sobre la exhibición pública de sus contribuciones.

En los tres casos, los procedimientos de producción de datos combinaron observación participante, conversaciones registradas (entrevistas breves, relatos voluntarios o registros escritos) y análisis documental. Las conversaciones se recogieron bajo consentimiento informado, entendido como *conversación documentada* más que como una firma aislada, con opción de anonimización total de los participantes. Establecimos un licenciamiento de uso museal *no exclusivo*, revocable y sin fines de lucro, por el cual el museo queda autorizado a difundir los aportes en el marco del proyecto, sin transferir derechos de autoría ni impedir que quienes participaron puedan utilizar su propio material en

el futuro. En paralelo, el análisis de reglamentos escolares, prensa y archivos históricos permitió historizar las prescripciones y evidenciar su contingencia; esa triangulación documental nos previno de caer en moralizaciones ahistóricas o en juicios de valor descontextualizados, manteniendo la discusión anclada en procesos sociales más amplios y no en anécdotas individuales.

Reconocemos sesgos y límites previsibles en nuestro trabajo e intentamos explicitarlos junto con sus mecanismos de contención. Por ejemplo, la asimetría institucional entre museo y escuela podría reintroducir formas de ventriloquía: para contrarrestarlo practicamos *devoluciones públicas* que cierran el ciclo con quienes participaron (presentando los resultados en sus comunidades), marcamos huellas de incidencia concreta (qué cambió en la trama narrativa, en los criterios de colección y por decisión de quién) más allá de la clásica fotografía conmemorativa de la actividad, y contrastamos constantemente los argumentos surgidos con evidencia histórica, devolviendo la discusión al ámbito escolar y no a la anécdota personal. Por ejemplo, nos esforzamos por desplazar el debate sobre “el uniforme” desde la obediencia tácita hacia una decisión argumentada y documentada por la propia comunidad escolar.

En suma, nuestra metodología no descansa en la elocuencia de las intenciones sino en la capacidad de dejar rastro y asumir sus consecuencias. Buscamos producir documentos que cualquiera pueda seguir, versiones sucesivas que expliquen los cambios, reglas claras sobre usos y límites y decisiones que se puedan discutir o refutar. Solo así la escena de enunciación permanece como propiedad de quienes hablan y el museo evita, con la debida sobriedad, volver a hablar por ellas y ellos. Si hemos de fallar, preferimos que sea por exceso de cuidado y no por exceso de voz.

Prácticas curatoriales

La lógica de trazabilidad y cuidado antes descrita no se agota en el plano conceptual, se traduce en prácticas curatoriales concretas, especialmente relevantes cuando se trabaja con memorias marcadas por la exclusión y la fragilidad institucional. Ello implica asegurar condiciones de enunciación que impidan la sustitución de voces y conviertan los objetos en testimonios situados, no en “pruebas” silenciosas. Más que un gesto moral, es un método que organiza lo que puede decirse, mostrarse y nombrarse, y por quién. Esta arquitectura se pone a prueba en dos experiencias que examinamos a continuación: *Recuerdos por siempre*, desarrollado en un contexto donde las condiciones de enunciación eran excepcionalmente precarias y, por lo mismo, exigían un compromiso aún más riguroso con la escucha, la protección y la legitimidad del relato; y el *Taller del nuevo uniforme*, que tensiona materialidades, afectos y regímenes normativos para traducir ese método en decisiones de diseño, fabricación y exhibición.

1. Recuerdos por siempre: curaduría participativa desde la exclusión

“Recuerdos por siempre” fue un taller desarrollado con estudiantes del Liceo Herbert Vargas Wallis, ubicado dentro del Centro de Detención Preventiva Santiago Sur (ex Penitenciaría de Santiago). Desde el inicio operamos con un estándar estricto de cuidado de los participantes y del archivo basado en las tres garantías básicas a las que ya hemos hecho referencia: reserva de identidad por defecto (con opción de identificación solo a solicitud expresa), derecho a retiro efectivo y límites estrictos de exposición pública. Esta tríada establece un gradiente de riesgo y visibilidad que va desde prácticas creativas abiertas hasta contextos de alta vulnerabilidad, pero bajo un mismo estándar documental, en el que toda decisión relevante deja una huella verificable de qué se decide, quién lo decide y con qué argumentos.

El propósito del taller no fue simplemente “exhibir” resultados, sino redistribuir las condiciones de voz y autoría. En la sesión inicial discutimos colectivamente los propósitos y expectativas del taller; co-diseñamos criterios de inclusión y exclusión de materiales y sometimos a verificación conjunta cada decisión de montaje expositivo y de archivo. Por protocolos de seguridad del recinto carcelario no se nos permitió ingresar dispositivos electrónicos, lo que impidió grabar, filmar o fotografiar las sesiones. Por ello, al cierre de cada actividad redactábamos a mano, ya de regreso en el museo, una sistematización detallada de lo trabajado; en la sesión siguiente leíamos ese texto junto con los estudiantes para corregirlo, validarlo o incluso retirar contenidos si así lo requerían. De esta manera, los textos y materiales que finalmente integraron la propuesta museográfica quedaron expresamente validados por sus autores, con consentimiento renovable y registro de cada modificación. Como lo indicamos anteriormente, este procedimiento, más que una técnica o metodología editorial, afirma una política de conocimiento en el sentido propuesto por Spivak³⁴ y Fricker,³⁵ orientada a evitar la sustitución de las voces participantes.

En cuanto a la identidad de los participantes, cabe mencionar que, si bien la anonimización total fue la regla general, algunos estudiantes solicitaron expresamente ser identificados con sus nombres para que sus familias pudieran reconocer su contribución en la exposición. Registramos por escrito esa voluntad y su alcance, de modo que el reconocimiento no quedara subsumido en la protección anónima, sino equilibrado mediante procedimientos de consentimiento renovable y control de la exposición. Este punto es decisivo para la justicia epistémica, pues restituye agencia autoral allí donde

³⁴ Spivak, “Can the Subaltern Speak?”

³⁵ Fricker, *Epistemic Injustice*.

suele negarse (como advierte Fricker).³⁶ Cabe consignar que, dada su condición legal de reclusión, estos estudiantes nunca pudieron visitar el museo; de ahí la importancia de que sus familias pudieran conocer su trabajo a través de la exhibición montada.

En cuanto al *display* museográfico, inicialmente proyectamos ubicar el material resultado del taller en la *Vitrina de las Comunidades*, un espacio de la exhibición permanente destinado a que organizaciones sociales externas al museo se expresen en nuestras salas. Sin embargo, la densidad de las narraciones recopiladas, su potencia crítica y su valor como memoria escolar nos llevó a intervenir la exposición permanente del museo, incorporando esos relatos como una nueva capa en la trama histórica que presentamos al público. Desde entonces, quienes visitan el MEGM encuentran esos relatos integrados de manera estable en nuestras vitrinas. Este gesto no busca idealizar ni estetizar la experiencia del encierro, sino documentar prácticas escolares y patrimoniales que persisten en condiciones extremas, haciéndolas legibles en un espacio público dedicado a la memoria de la educación.

Los objetos donados por los reclusos a la colección del museo -tales como pruebas y cuadernos con trabajos destacados, artesanías en cuero y madera (elaboradas a partir de oficios transmitidos entre pares dentro de la cárcel) y revistas o libros heredados de quienes recuperaron la libertad- se montaron con contexto y trazabilidad. El objetivo fue interpelar, con evidencias materiales, cuestiones como el género y la educación, los derechos de las infancias o las trayectorias escolares truncadas, invitando al visitante a cuestionar sus supuestos sobre estos temas.

Leído con la perspectiva de Nancy Fraser,³⁷ este proyecto nos permitió avanzar en tres frentes articulados: redistribución, reconocimiento y representación, pues, asignamos tiempos de trabajo del equipo, espacios expositivos y apoyo editorial a un grupo tradicionalmente excluido del ámbito cultural;³⁸ garantizamos una autoría situada para los participantes (con identificación opcional cuando fue solicitada y documentada), evitando la suplantación de sus voces; y se produjo una incidencia real de los participantes en los contenidos, la colección y el archivo del museo. Esto se logró mediante lectura colectiva de los textos elaborados (curados), correcciones realizadas por ellos mismos y

³⁶ Fricker, *Epistemic Injustice*.

³⁷ Nancy Fraser, *Escalas de justicia* (Barcelona: Herder, 2008).

³⁸ Aun así, vale enfatizarlo, persistieron límites no negociables impuestos por el entorno: las políticas de seguridad del penal y la imposibilidad de que los estudiantes privados de libertad visitaran el museo fijaron un techo a la participación, que sigue siendo nuestro principal desafío de cara al futuro.

validaciones de cada documento expuesto. Es decir, participaron en la elaboración del relato expositivo, no solo como informantes sino como co-autores con poder de veto y propuesta.

Ahora bien, frente a la deferencia comprensible que puede generar la asimetría institucional (es decir, la tendencia de los participantes a aceptar nuestras decisiones por considerar al museo una autoridad), implementamos algunas salvaguardas adicionales. Por ejemplo, hacíamos contra-preguntas abiertas, permitíamos y respetábamos silencios prolongados y establecimos cierres escalonados de decisión para asegurarnos de no conducir indirectamente el proceso hacia nuestras expectativas.

En síntesis, esta experiencia, que se desarrolló durante dos años y tuvo que ser interrumpida por la pandemia de Covid-19, muestra cómo un museo de la educación puede funcionar como infraestructura de justicia epistémica cuando los procedimientos (y no solo las intenciones) protegen la agencia y la autoría allí donde suelen diluirse. La clave está en sostener estándares documentales que aseguren el consentimiento renovable, la trazabilidad y el control de la exposición por parte de quienes participan. Dicho de otro modo, la contribución de un proyecto como este se mide en términos de ciudadanía cultural: ¿quién puede nombrar, archivar y narrar su propia experiencia escolar? ¿Qué derechos se garantizan en la práctica? El desafío pendiente es profundizar la incidencia de los participantes en las decisiones espaciales y curatoriales del museo, a pesar de las restricciones del contexto carcelario, y traducir estos aprendizajes en protocolos replicables para futuros proyectos de inclusión cultural. Estas preguntas sobre quién puede narrar, decidir y permanecer en el archivo se proyectan también fuera del contexto carcelario, hacia otros dispositivos de normalización escolar que regulan los cuerpos y restringen la expresión individual. Uno de ellos, particularmente potente y naturalizado, es el uniforme: una superficie aparentemente neutra que codifica género, clase y conducta desde la infancia.

2. Taller del uniforme escolar: del dispositivo disciplinario al diseño situado y auditable

La escuela moderna fabrica cuerpos legibles mediante múltiples dispositivos de normalización: horarios, mobiliario, reglamentos, rutinas cotidianas y, por supuesto, también la vestimenta. En el caso chileno, el uniforme escolar dista de ser un mero accesorio; por el contrario, funciona como un operador de disciplina y una gramática visual de género y de clase. Esta intuición foucaultiana (concebir el uniforme como un dispositivo de poder/saber, parte de la microfísica disciplinaria y del archivo escolar como régimen de visibilidad) guía nuestro análisis de esta prenda escolar y su relectura crítica en el museo.

Desde la sociología del cuerpo de David Le Breton³⁹ y los estudios de género en educación, entendemos el uniforme escolar como una superficie de inscripción normativa: en él se proyectan expectativas morales y estéticas (como el decoro, la modestia o la respetabilidad) que regulan la presentación de sí y el movimiento de los sujetos en la escuela.⁴⁰ Esa regulación pesa con particular intensidad sobre niñas y jóvenes: el jumper y la falda imponen longitudes “aceptables”, gestos “adecuados” y modos específicos de habitar el aula y el patio. Esto produce una disponibilidad corporal vigilada (cómo sentarse, correr, subir escaleras o participar en talleres, siempre con recato) a la vez que opera como marcador de clase, género y, no pocas veces, de pertenencia racializada.

Nuestros talleres de uniforme buscan desplazar ese régimen desde la obediencia tácita hacia la reapropiación crítica y el diseño situado. Partimos de diagnósticos históricos y situacionales (revisando colecciones del museo, archivo documental y testimonios orales contemporáneos), explicitamos criterios públicos para evaluar el uniforme (adecuación al territorio y clima, libertad de movimiento, comodidad, economía familiar, identidad escolar, entre otros) y ensayamos prototipos razonados que documentamos con formularios de consentimiento y créditos por tareas realizadas. El objetivo no es “estilizar” la prenda, sino argumentarla: es decir, mostrar por qué una opción favorece o limita la experiencia escolar, qué costos reales implica su mantención y qué lenguajes corporales habilita o restringe. Así, el uniforme deja de ser un dato natural para convertirse en un problema público discutible, cuyos eventuales cambios quedan plasmados en diseños, fotografiados y anotados en pizarras, post-its y nuevos relatos incorporados a la trama narrativa de la exposición permanente. Todo este proceso evita la sustitución de voces (es la comunidad escolar la que opina y decide sobre su indumentaria) y hace auditable la transformación.

Así, los tres casos presentados muestran con claridad que no existen atajos entre la intención crítica y una transformación institucional real: lo que cambia no es la retórica, sino el método. El taller sobre el uniforme escolar, por ejemplo, demuestra que la discusión pública en torno al cuerpo, el género y el sistema educativo solo se vuelve significativa cuando cada decisión está anclada a una argumentación material clara y verificable. En este sentido, la lectura foucaultiana de los dispositivos permite pensar tanto el uniforme como el museo como tecnologías de normalización susceptibles de ser reconfiguradas. En la práctica, este desplazamiento se materializa a través de versiones sucesivas,

³⁹ David Le Breton, *La sociología del cuerpo* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2013). Le Breton reconstruye la genealogía de las teorías del cuerpo y enfatiza su dimensión normativa; esa clave orienta nuestro análisis del uniforme escolar.

⁴⁰ Isabel Orellana, “Le Musée de l'Éducation Gabriela Mistral comme espace de transformation sociale.”, *op.cit.*

retroalimentaciones y devoluciones que transforman el “objeto dado” en un espacio de reflexión, problematización y decisión documentada. Lo que parecía fijo se torna así disponible para la crítica.

Con Gayatri Spivak, operamos desde la negativa: no se trata de “dar voz”, sino de evitar su sustitución. Por eso desagregamos la autoría por tareas específicas, respetamos la reserva de identidad cuando así se solicita y garantizamos en todo momento el derecho a retiro. Esta ética de la enunciación también se apoya en Serge Moscovici, al entender que las categorías escolares son construcciones históricas y no esencias naturales: sus representaciones sociales pueden, y deben, ser historizadas. En consecuencia, más que presentar “resultados finales”, lo que ofrecemos son procedimientos replicables que traducen la voluntad de apertura y accesibilidad del conocimiento en prácticas concretas, verificables y transferibles. No se trata de enunciar principios, sino de sostenerlos en formas públicas de trabajo.

En suma, si el museo aspira a operar como un espacio de justicia epistémica y no como un nuevo dispositivo de captura, necesita más que buenas intenciones, requiere procedimientos que hagan auditable su práctica y legible su responsabilidad. Las escenas que hemos documentado, desde la discusión sobre el uniforme hasta la redistribución del crédito autoral, no buscan ejemplificar una metodología ideal, sino evidenciar que toda práctica transformadora se juega en el detalle, en la trazabilidad de sus decisiones y en la coherencia entre lo que se afirma y lo que se hace. Solo cuando esa coherencia se vuelve material, situada y verificable, el museo deja de hablar en nombre de otros y se convierte en una institución que escucha, que registra y que aprende. Desde allí, se abre la posibilidad de pensar una crítica que no deslumbre, sino que acompañe, que no se enuncia desde arriba, sino que se construye junto a otras y otros, con tiempo, cuidado y voluntad de transformación sostenida.

Conclusiones: huellas, no promesas

A lo largo de este artículo hemos argumentado que un museo de la educación puede reducir la sustitución de voces si logra traducir sus convicciones críticas en procedimientos concretos, auditables y sostenibles. Nuestros tres casos de estudio no prometen giros espectaculares ni resultados transformadores inmediatos. Su aporte reside, más bien, en mostrar cómo pequeñas decisiones, cuando son trazables, discutibles y replicables, pueden configurar una práctica museal comprometida con la justicia epistémica. Trabajar “en negativo” con Spivak -no para “dar voz”, sino para no sustituirla- nos exige diseñar escenas de enunciación sustentadas en regímenes de evidencia y cuidado. Cuando esas condiciones no están presentes, la institución, por bienintencionada que sea, tiende a reinstalar su propia voz como mediadora dominante.

Es necesario subrayar que se trata de experiencias intensivas y profundamente situadas que no aspiran a ofrecer soluciones a los problemas estructurales del sistema educativo chileno (financiamiento, normativas, políticas punitivas y un largo etcétera) ni a producir efectos sectoriales generalizables; su alcance es metodológico y ético. Proponemos una *pedagogía de la audibilidad* y una *museología de la escucha*, sostenidas en una gramática de decisiones, huellas y responsabilidades compartidas. No ofrecemos un modelo, sino una forma de hacer que toma posición frente a la historia, el poder y la palabra.

Como equipo, tenemos una convicción clara: la prueba de nuestro trabajo no está en la elocuencia del discurso, sino en la huella que deja. En esa mecánica sobria, hecha de gestos mínimos, documentación persistente y disponibilidad a la crítica, reside la posibilidad de que las voces históricamente silenciadas no vuelvan a ser desplazadas y de que el museo, sin necesidad de espectacularidad, cumpla con su tarea educativa y social más profunda: habilitar condiciones para que otras narraciones sean posibles, audibles y respetadas.

Hemos buscado problematizar el lugar del museo educativo en la disputa por la palabra, la memoria y la representación y, lejos de concebir la crítica como un gesto discursivo o un acto de denuncia, hemos defendido la necesidad de traducirla en procedimientos verificables que permitan reducir la sustitución de voces y habilitar formas éticas de enunciación. Los casos analizados muestran que esa tarea no ocurre en el plano de las declaraciones, sino en la organización material de las decisiones: cómo se distribuye la autoría, cómo se protege la identidad, cómo se documenta el consentimiento, cómo se hace trazable una versión, cómo se garantiza el derecho a retiro. Lo que está en juego no es solo una metodología, sino una política del cuidado y de la palabra.

Desde una perspectiva foucaultiana, hemos entendido el museo y la escuela como dispositivos productores de visibilidad y normalización. Por eso trabajamos con sus propios lenguajes (el archivo, la vitrina, la cédula, el uniforme, el relato...) no para replicarlos, sino para interrumpir sus automatismos y abrirlos a otras posibilidades. Con Spivak, insistimos en la necesidad de evitar que el museo hable por otras y otros, aun cuando crea hacerlo en su favor; con Moscovici, historizamos las categorías escolares, desnaturalizando sus formas de clasificación y jerarquización y desde los estudios decoloniales, reconocemos que ningún gesto museal es neutro, pues toda curaduría implica una toma de posición en las disputas por el saber, el recuerdo y la legitimidad.

Lo que proponemos, entonces, no es un modelo universal ni una receta metodológica. Es una invitación a pensar el museo como un espacio situado de deliberación, donde el conocimiento se construye con otros, de manera relacional y documentada. Una institución que no pretende tener la última palabra, sino que se compromete a dejar rastro de cómo la ha construido.

En tiempos en que la espectacularización del discurso crítico amenaza con vaciarlo de contenido, apostamos por una crítica sobria, paciente, que no deslumbra, pero transforma. Una crítica que no se mide por la intensidad de sus gestos, sino por su capacidad de generar condiciones para que otras voces, históricamente marginalizadas, puedan hablar por sí mismas y ser escuchadas en sus propios términos. Si el museo puede contribuir a ello, no será por su elocuencia, sino por su disposición a aprender, a corregirse y a dejar huellas, no promesas.

Bibliografía:

Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo: una civilización negada*. México, D.F.: Grijalbo, 1990.

_____. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos." *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 4, n° 12 (1991): 165-204.

_____. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos." *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 4, n° 12 (1991): 165-204.

Burke, Peter. "Obertura: La nueva historia, su pasado y futuro." En *Formas de hacer historia*, editado por Peter Burke, 11-37. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

_____. "La historia cultural y sus vecinos." *Alteridades* 17, n° 33 (2007): 111-117.

Chartier, Roger. *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 1992.

Choppin, Alain. "Le manuel scolaire, une fausse évidence historique." *Histoire de l'éducation* 117 (2008): 7-56.

Escolano, Agustín. "La escuela como construcción cultural: el giro etnográfico en la historiografía de la escuela." *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 131-146.

_____. *La escuela como cultura: experiencia, memoria, arqueología*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

Fraser, Nancy. *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder, 2008.

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1970.

_____. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

_____. *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Trad. H. Valencia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

- Fricker, Miranda. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Haraway, Donna. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, nº 3 (1988): 575-599.
- Le Breton, David. *La sociologie du corps*. 2.^a ed. París: Presses Universitaires de France, 2007.
- Moscovici, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France, 1961.
- _____. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, 1996.
- _____. *Psicología social I*. México, D.F.: Paidós Mexicana, 2005.
- Nora, Pierre. *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard, 2008. (Obra original publicada en 1989).
- Orellana, Isabel. "Réflexions sur les musées et la participation sociale en Amérique latine." En *La fonction sociale des musées: une mise en tension entre participation des habitants et implication politique*, editado por Y. Girault, 27-53. Londres: ISTE Editions, 2022.
- _____. "Gabriela Mistral: una lectura desde el museo." En *Gabriela Mistral: maestra sin tiempo. Pensamiento educativo y pedagogía mistraliana*, editado por Isabel Orellana, 25-58. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2025.
- _____. ed. *Gabriela Mistral: maestra sin tiempo. Pensamiento educativo y pedagogía mistraliana*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2025.
- _____. "Le Musée de l'Éducation Gabriela Mistral comme espace de transformation sociale: pratiques critiques et de résistance autour de l'uniforme scolaire." En *School Uniforms and Dress Codes: Cultural and Public Responses*, eds. por confirmar. University of Aberdeen Press, en prensa.
- _____. "Educar para excluir: construcción de la otredad en los textos escolares chilenos (1840-1940)". Manuscrito inédito, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago de Chile, 2025.
- Pollak, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." *Estudos Históricos* 2, nº 3 (1989): 3-15.
- Quijano, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ed. Danilo A. Clímaco; pról. César Germaná. 1.^a ed. esp. CLACSO y Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana>.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Revault d'Allonnes, Myriam. *La crise sans fin: essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris: Seuil, 2012.

Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?" En Cary Nelson y Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 271-313. Urbana: University of Illinois Press, 1988.

Zavaleta Mercado, René. *Lo nacional-popular en Bolivia*. La Paz: Plural, 2016. Obra original publicada en 1986.