



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: ¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?: perspectiva de género en el Museo de la Educación Gabriela Mistral

Autores (en el caso de tesis y directores):

Bárbara Borzani

Ana María Otero, tutora

Paula Morello, co-tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Ciencias de la Comunicación



Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
con orientación en Procesos Educativos

***“¿Por qué el museo decide mostrar a estas
mujeres?” Perspectiva de género en el Museo
de la Educación Gabriela Mistral***

Tesista: Bárbara Borzani

Tesista: Barbara Borzani 24.486.448 barbara@borzani.page +56983845079
Tutora: Ana María Otero aotero@sociales.uba.ar
Co tutora: Paula Morello pmorello@sociales.uba.ar

Noviembre 2020

Resumen

La perspectiva de género como dispositivo está en construcción. En un momento todavía de visibilización de las mujeres como sujetos de la Historia, de las desigualdades entre hombres y mujeres, de denuncia de la educación sexista, de cuestionamiento de los roles. Las preguntas centrales de este trabajo, qué elementos dan cuenta de una perspectiva de género, qué gramática construye esa perspectiva de género y qué características tienen esas mujeres visibilizadas en el Museo, pretenden aportar a la conceptualización del enfoque de género y patrimonio actual.

Museos. Perspectiva de género. Género y patrimonio. Comunicación y patrimonio.
Mujeres. Gabriela Mistral.

A Don José Setecase, su jardín y su biblioteca.

Gracias a Anamy Otero y Paula Morello, Haydeé Di Toro, Jimena Ferreira, María Rosa Beltrán, Reinaldo Britez y Roxana Yacopini.

Índice

1. Introducción	1
2. Presentación del tema	2
2.1 Preguntas y corpus	4
2.2 Objetos y textos	7
2.3 Metodología y planteo del problema	8
3. El museo	11
3.1 Barrio Yungay	11
3.2 Breve historia del museo	
3.3 Colecciones del museo	19
3.3.1 Colecciones digitales sobre educación de la mujer	20
3.4 Visitas guiadas	22
3.5 Descripción de la muestra permanente	23
3.5.1 Sala 1	28
3.5.2 Sala 2	40
3.5.3 Sala 3	45
4. Marco teórico	48
4.1 Museología	48
4.1.1 Museismo pedagógico	48
4.1.2 Perspectiva de género en los museos	51
ICOM Consejo Internacional de Museos	51
DIBAM Guía para la incorporación del enfoque de género...	53
Programa Sistema Equidad de Género	54
Recuperación de la memoria de las mujeres	56
Intervenir en la estructura y volver a narrar	58
De la visibilización a la crítica	59
Coeducación patrimonial	61
4.1.3 Museos pedagógicos y género: estado de la cuestión	62
4.2 Género	63
4.2.1 Mayo feminista y feminismo chileno	63
4.2.2 Género y relaciones de género	67
4.2.3 Mujeres, espacio público y educación	71
4.2.4 Gabriela Mistral	74
La falta	75
La contadora	76
5. Análisis	79
5.1 Sobre la mujer	79
5.1.1 La presencia de la mujer exige una explicación	79
5.1.2 Las mujeres forman a los ciudadanos	79
5.1.3 Cultura, civilización y reproducción	80
5.2 Sobre la perspectiva de género en el Museo	82
5.2.1 Vivencias de hombres y mujeres	82
5.2.2 Visibilizar a qué mujeres y qué posiciones	83
5.2.3 Uso del lenguaje y textos	87
5.2.4 Voz y patrimonio	89
6. Notas finales	91
7. Bibliografía	94

ANEXOS

1. Índice de fotografías
2. Barrio Yungay

- Mapa 1. Comunas de Santiago de Chile
- Mapa 3. Barrio Yungay en Santiago
- Mapa 4. Barrio Yungay y Quinta Normal: circuito de museos
- Mapa 5. Delimitación Barrio Yungay
- Mapa 6. Manzana donde está el MEGM
- Plano Zona Típica Barrio Yungay - Brasil
- 3. Museo
 - Organigramas
 - Colección “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo xx?”
- 4. Notas de prensa
 - Movimientos feministas, Estado, Universidad y otras instituciones
 - Entrevista a la Directora del Museo
- 5. Gabriela Mistral
 - Cronología de la vida de Gabriela Mistral
- 6. Glosario

1. Introducción

El Museo de la Educación Gabriela Mistral se encuentra en Santiago de Chile en el barrio Yungay, una zona histórica en la que conviven otros museos, espacios culturales y circuitos turísticos. El Museo fue creado en 1941 a partir del material para una muestra sobre la enseñanza. Actualmente reúne una colección de objetos y documentos utilizados en escuelas públicas y privadas, en institutos de profesorado y en otras instituciones vinculadas a la educación formal.

El Museo se propone, según enuncia en su misión, colaborar en la discusión sobre la educación en Chile con énfasis en la diversidad de actores e identidades que participan del debate y el rescate de la memoria no oficial. Por su parte, la muestra permanente presenta muchos más aspectos críticos que los formulados y uno en especial que motivó la elección del museo para este trabajo: su propuesta de perspectiva de género.

Desde las primeras vitrinas de la primera sala la presencia de mujeres a través de fotografías -y la ausencia de hombres-, crean un espacio femenino en un ámbito femenino por excelencia: la escuela. Los epígrafes y otros textos, anclan las imágenes hacia sentidos que cuestionan los roles históricos asignados a las mujeres. Fuera de los textos, las imágenes, los objetos, su selección y su disposición en las vitrinas, las instalaciones recreadas -una habitación de una alumna, un despacho y un aula de mediados del siglo XX-, el orden, el recorrido propuesto, no representan en sí mismos un discurso genérico disruptivo.

¿Qué es, entonces, la perspectiva de género?

A primera vista es una búsqueda en construcción y una instancia de visibilización de la educación de la mujer y de la mujer en la historia de la educación. Este trabajo se pregunta qué es y qué podría ser la perspectiva de género de acuerdo a los aportes teóricos actuales y cómo continuar avanzando desde la visibilización de la mujer hacia la equidad entre géneros.

2. Presentación del tema

La muestra permanente del Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) ocupa tres salas contiguas, en las que presenta objetos y documentos utilizados en escuelas e instituciones educativas desde finales del siglo XIX. Pueden encontrarse trajes, libros, objetos de la práctica científica, mobiliario escolar y una gran cantidad de fotografías, especialmente de mujeres. El guión está organizado por niveles educativos, tipos de formación y áreas temáticas o materias, que a su vez contienen cronologías, eventos históricos y referencias a actores significativos para la educación. El Museo surge en 1941 a partir de una exhibición de objetos para la enseñanza con el fin de informar sobre la historia de la educación nacional chilena. Desde entonces y hasta el año 2006 se llamará “Museo Pedagógico de Chile” para convertirse ese año, en el actual “Museo de la Educación Gabriela Mistral”.

En el hall de entrada al museo, un antiguo zaguán, puede leerse en una pared: “Mediante objetos, palabras e imágenes, este museo invita a construir de manera colectiva relatos acerca de nuestra historia pedagógica. Articulado en torno a dos conceptos, patrimonio y memoria, busca establecer un hilo conductor a través del cual se ponen en relieve diferentes procesos que dieron origen a la educación chilena”. Desde la declaración de estos objetivos en la entrada hasta la selección de objetos de la muestra y los lugares que les son asignados dentro de ella, el MEGM evidencia una de las características centrales de los museos pedagógicos: la importancia otorgada al patrimonio material. La historia pedagógica, el patrimonio y la memoria son los puntos de partida para construir la historia de la educación chilena que será cuestionada desde el primer momento a través de textos, en la triada “objetos, palabras e imágenes” con el fin de “construir relatos” acerca de esa historia.

“Los objetos no son activos, son pasivos y se los interpreta” (Hilde Hein en Delgado Rojas 15) y la muestra comienza explicitando esa necesidad interpretativa desde la primera pared: “¿Es importante un objeto en sí mismo?”. Se responde que antes sí eran lo más importante, pero hoy el museo “busca plantearse como una plataforma con sentido crítico en que la mirada de las y los visitantes es esencial en la interpretación de las colecciones, su historia y su contexto.” Cierra el texto y la presentación con otra pregunta: “¿Cuál es el valor actual del museo?”. Así, continuará durante toda la muestra interrogando desde los textos a los objetos e imágenes que

exhibe, a veces construyendo una conversación y a veces dos relatos -por momentos paralelos- sobre la cultura escolar¹ que representa y recrea.

La misión, visión y objetivos del MEGM son:

Misión: Contribuir de manera crítica a la discusión, cuestionamiento y conocimiento de las múltiples dimensiones y tensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, relevando tanto los escenarios culturales y políticos del país, como la diversidad de actores que forman parte del debate.

Visión: El Museo de la Educación Gabriela Mistral espera constituirse en un espacio que revitalice la historia de la educación para que sus visitantes construyan, de-construyan y reconstruyan diversas identidades, rescatando la memoria no oficial que permite comprender los procesos sociales en profundidad.

Objetivos:

1. Fortalecer la relación con los/as distintos/as usuarios/as a través de un trabajo mancomunado, sistematizado, recíproco y permanente con las distintas comunidades.
2. Potenciar la labor cultural y educativa del museo, mediante el fortalecimiento de la investigación, de la aplicación de proyectos y de la implementación de metodologías nuevas.
3. Reforzar los procesos académicos e intelectuales mediante la utilización crítica y propositiva del patrimonio pedagógico que el museo resguarda ("Misión", web MEGM).

Pero los carteles y preguntas no solo interrogan a los objetos para pensar los procesos socioeducativos, la memoria no oficial y las identidades en general, como se lee en la misión sino, muy particularmente, los roles históricos asignados a las mujeres. Se hace evidente al recorrer la muestra que la perspectiva de género está en el centro de sus intereses aunque ni la Misión, ni la Visión, ni los Objetivos del Museo

¹ "La cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación (...). La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo". Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata SL, 2006. Impreso. p. 74

lo declaren ni exista una instancia en la muestra que hable específicamente de la categoría de género. La confirmación y fundamentación de la perspectiva de género del MEGM se halla en la sección de Noticias de la web del Museo:

El Museo de la Educación Gabriela Mistral, desde su reapertura en marzo de 2006 incorporó como línea fundamental de trabajo la perspectiva de género tanto en la muestra permanente como en las actividades educativas, en las exhibiciones temporales y en todas las iniciativas que realiza. Desde entonces ha generado instancias de reflexión y diálogo que permiten valorar la presencia de las mujeres en las aulas y en la historia de la educación en Chile, además visibiliza la escuela como un espacio de reproducción de roles tradicionales y promueve formas de pensar un sistema educativo más justo y libre. En este contexto, y en conjunto con el programa de Equidad de Género del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, nació en 2008 el Seminario de Educación y Género. (“Construcción de identidades en la escuela” Web MEGM 3/10/18)²

De la precedente, y otras muchas notas publicadas en la web del MEGM, se confirma que el Museo trabaja en temas de género de forma articulada y sistemática desde hace, al menos, 13 años cuando reabrió sus puertas. Luego, continuando con la indagación en la web, se constata que todas las visitas guiadas tienen algún tipo de enfoque de género (derechos de las mujeres, cuestionamiento de estereotipos, etc.). Finalmente, en el “Programa Sistema Equidad de Género” del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural de Chile solo aparecen dos seminarios, el Seminario Educación y Género del MEGM y el Seminario Historia del Arte y Feminismo del Museo Nacional de Bellas Artes.

2.1 Preguntas y corpus

La primera pregunta que me hice, abrió el espacio para escribir esta tesina: ¿qué es la perspectiva de género para la muestra permanente del Museo de la Educación Gabriela Mistral? Sin considerar la información de la web, solo indagando la muestra permanente ¿dónde, en qué *aparece*, cómo construye, la perspectiva de género la muestra permanente del MEGM? Según el DIBAM, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile, en la “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” (2012) las dos claves sobre el enfoque de género en museos desde el

² “Construcción de identidades en la escuela” web MEGM. 03/10/2018
<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/w3-article-87833.html?noredirect=1>

punto de vista de las posibilidades de una muestra, son que permita aproximarnos a las vivencias de hombres y mujeres y que permita reflexionar sobre la construcción de género en las disciplinas que aborda el museo (historia, ciencia, arte). Desde una mirada general, la Guía entiende que el enfoque de género debe cuestionar las representaciones que tradicionalmente se han hecho de hombres y mujeres y visibilizar el aporte que han realizado ambos a las ciencias, las artes, la historia y el patrimonio cultural en general (18).

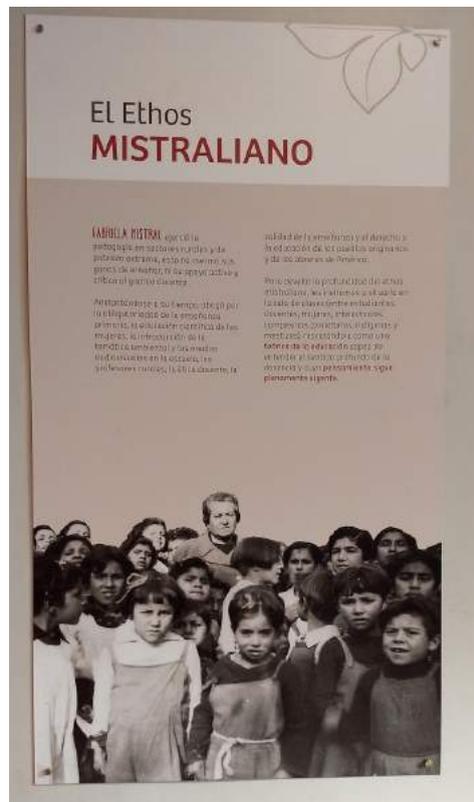
La segunda pregunta que me hice está escrita en una vitrina de la Sala 1: “¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?”.



FOTOGRAFÍA 1

“Poco nombradas, desconocidas, sin premios”, los retratos de Ana Du Rousier, Brígida Walker, Gertrudis Muñoz Maluschka y Juana Gremier, se exhiben en una vitrina de la primera sala con epígrafes que explican el por qué de su presencia: religiosa francesa, primera directora, hija de maestros, fundadora de los primeros liceos públicos de niñas. Un cáliz, una carta y una nota periodística completan la presentación que las ubica en “la labor magisterial” y “la feminización del preceptorado”. La vitrina como conjunto es un texto cerrado en sí mismo, con su pregunta respondida, pero también, la pregunta se irá respondiendo una y otra vez a lo largo de la muestra en fotografías, carteles y epígrafes, como argumentos acerca de la

presencia de estas mujeres. Una de las respuestas a la pregunta “¿Por qué el Museo decide mostrar a estas mujeres?”, la encontramos en la Sala 2 donde se recrea un aula de mediados del Siglo XX: “El Ethos MISTRALIANO”.



FOTOGRAFIA 2

La vitrina “¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?” y el cartel “El Ethos MISTRALIANO” conforman el corpus de esta tesina. En el trayecto entre la vitrina y el cartel surgieron muchas otras preguntas. Algunas de ellas fueron:

- ¿Por qué cuando las exhibidas en el museo son mujeres necesitan de una explicación, de algún tipo de justificación adicional para estar presentes?
¿Qué tipo de justificaciones se ofrecen?
- ¿Qué características se les asignan a las mujeres cuando trascienden su domesticidad?
- ¿Cómo ocupan, viven, apropian las mujeres los espacios públicos desde los roles asignados?
- ¿Cuáles son los atributos de las mujeres visibles, relevantes socialmente, en especial, en el ámbito educativo?
- ¿A qué mujeres se visibiliza y en qué posiciones?
- ¿Qué roles civilizatorios se les asignan a hombres y mujeres?

- ¿Qué relaciones se proponen entre lo masculino y lo femenino en la escuela?
- ¿Qué elementos identifica el museo como lo específico, lo propio, de la educación sexista? ¿Cuál es el problema central de esa educación?
- ¿Cuáles son las discusiones actuales sobre género en museos pedagógicos?
- ¿Son las vitrinas espacios sagrados permanentes que no pueden ser molestados sino con notitas de papel temporal? ¿Cuán dinámica puede ser hoy una muestra permanente basada en objetos materiales?
- ¿Por qué un espacio tan pulcro, lineal y simétrico si se pretende rescatar la memoria no oficial y las identidades?
- ¿Qué función tienen los textos con los objetos? ¿Qué función tienen en el guión del museo?

2.2 Objetos y textos

Las fotografías ocupan un lugar documental fundamental en el museo cuyo archivo cuenta con más de seis mil fotografías digitalizadas y catalogadas: retratos grupales de estudiantes, maestros y agrupaciones gremiales, desfiles, eventos deportivos y momentos de la vida cotidiana de la escuela. Las fotografías en las paredes de la muestra cuentan muchas historias, pero una central: el lugar de la mujer en la educación en (de) Chile. Los textos que las acompañan, interpretan el sentido en que debe ser leída cada una, a través de epígrafes, informaciones contrastadas, datos históricos, preguntas desde el aquí ahora sociopolítico y cultural y en algunos casos específicos, a través de intervenciones del público³. Son textos que funcionan como anclaje y mayormente como relevo⁴.

Los textos conversan con las imágenes y los objetos que exhibe, pero también con los propios textos. Los textos también le preguntan al visitante “qué piensas de este objeto”, “qué experiencia has tenido con objetos similares”. Los textos sospechan

³ La muestra tiene algunas zonas intervenidas por el público con papeles de colores adheridos en los que se escribieron frases o respuestas a preguntas que hace el Museo. Por ejemplo en la Sala 2 donde está montada un aula, hay un cartel que dice “LA LETRA con sangre entra” donde se explica que el estudiantado recibía castigos físicos en ciertas épocas históricas. A la derecha un círculo rojo pregunta “¿Cuál es el peor castigo que has recibido?”. Tanto el texto descriptivo como el círculo con la pregunta son parte de un cartel impreso sobre el que se han pegado notas adhesivas (presumiblemente por parte de estudiantes en una visita guiada) con respuestas a la pregunta.

⁴ “Hoy en día parece ser que, en cuanto a la comunicación de masas, el mensaje lingüístico está presente en todas las imágenes: bien bajo forma de titular, texto explicativo, artículo de prensa, diálogo de película o globo de cómic; esto muestra que no es demasiado exacto hablar de una civilización de la imagen: aún constituimos, y quizá más que nunca, una civilización basada en la escritura, ya que la escritura y la palabra siguen siendo elementos con consistencia en la estructura de la información. En realidad, lo que cuenta es la simple presencia del mensaje lingüístico, ya que ni el lugar que ocupa ni su extensión resultan pertinentes (puede ocurrir que un texto largo, gracias a la connotación, no conlleve sino un significado global, y ese significado sea el que esté en relación con la imagen). ¿Cuáles son las funciones del mensaje lingüístico respecto al (doble) mensaje icónico? Parece tener dos: una función de anclaje y otra de relevo” (Barthes 35).

del objeto, lo coloca en esta época y lo devuelve, cuentan otras historias que el objeto no dice.

Por otro lado, en la muestra se utiliza lenguaje inclusivo y no inclusivo que conviven con una variedad de estrategias enunciativas, tipos de textos y épocas, lo que crea un entramado discursivo cuyos elementos es necesario precisar.

2.3 Metodología y planteo del problema

Esta tesina es un informe de investigación con enfoque cualitativo. La recolección de datos de la muestra permanente del Museo, se realizó a través de observación directa no participante. Realicé 4 visitas al museo en abril, junio y noviembre de 2018 y en septiembre de 2019. Si bien el corpus de la tesina, la fotografía de Mistral rodeada de niños con el título “El ETHOS mistraliano” y la vitrina “¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?” no presentaron ningún cambio aparente durante ese período, sí se observaron textos nuevos en otras vitrinas y paredes. En este trabajo solo se considera el estado de la muestra en la segunda visita (junio 2018). No es de mi interés trabajar la evolución de la muestra, aunque es un dato que debe ser considerado.

A lo largo de la tesina, pero especialmente en el apartado “El museo” se presentan fotografías de las paredes, vitrinas y salas de la muestra permanente, que fueron tomadas en junio 2018.

Los datos aportados tienen sentido si son leídos en un contexto, que aquí intentamos reponer con descripciones de la muestra, fotografías de las imágenes y objetos, análisis de los textos, puesta en relación de textos, imágenes y ambientes y comparaciones. Trabajé en el análisis de contenido de la muestra de forma global y del corpus de forma específica.

El análisis de contenido en un sentido amplio (...), es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela 2).

Por otro lado, en tanto análisis de un discurso social, entendido como propone Angenot (2012), como reglas de encadenamientos de enunciados, que en una sociedad organizan lo decible, lo narrable y opinable (21), es condición el trabajo interdisciplinario, intertextualidad imprescindible en nuestra disciplina de Comunicación, que en este trabajo es el punto de partida. Precisar, también con Angenot, que los enunciados deben tratarse como eslabones (25), no disociar el contenido de la forma, lo que se dice y la manera adecuada de decirlo (27), que todo lenguaje es ideológico, todo lo que significa hace signo en la ideología: “El ámbito de la ideología coincide con el de los signos: se corresponden mutuamente. Allí donde se encuentra el signo, se encuentra también la ideología (Bajtín / Volóshinov 1929, 27) (28) y la valoración de los discursos como operaciones cognitivas, como actos de conocimiento (41).

En el nivel teórico la principal preocupación de este trabajo es por la discusión latinoamericana e hispanoamericana actual sobre género y patrimonio. Consulté diversas tesis y artículos en revistas científicas con el interés de investigar sobre aquello de lo que se está hablando ahora y en los años más recientes.

La perspectiva de género como dispositivo está en construcción. En un momento todavía de visibilización de las mujeres como sujetos de la Historia, de las desigualdades entre hombres y mujeres, de denuncia de la educación sexista, de cuestionamiento de los roles. Las preguntas centrales de este trabajo, qué elementos dan cuenta de una perspectiva de género, qué gramática construye esa perspectiva de género y qué características tienen esas mujeres visibilizadas en el Museo, pretenden aportar a la conceptualización del enfoque de género y patrimonio actual.

La interpretación, en el cruce del análisis de contenido, el análisis discursivo y sociosemiótico y el marco de referencia de la bibliografía y el estado de la cuestión, tiene como horizonte entonces, contribuir al conjunto de trabajos que intentan avanzar más allá de la visibilización de las mujeres y el reconocimiento del género como forma de alteridad.

En el siguiente apartado “El museo” se describe la muestra permanente, con transcripción de los textos que forman parte del corpus y de otras vitrinas y carteles y fotografías de las salas. Se encuentra también allí, una breve descripción del barrio

Yungay donde se ubica el museo, la historia del museo y un catálogo de las colecciones digitales vinculadas a la enseñanza de las mujeres.

En el apartado “Marco teórico” se presentan las definiciones históricas y actuales de museos de educación, algunas propuestas implementadas hasta ahora sobre perspectiva de género y en el cruce entre museos pedagógicos y perspectiva de género, las teorizaciones actuales presentadas como categorías posibles para la implementación práctica.

En el apartado “Análisis”, se cruzan los textos que conforman el marco teórico, la muestra y el análisis sociosemiótico, discursivo y feminista, en dos ejes: la mujer y la perspectiva de género.

Para concluir, el apartado “Notas finales”.

3. El Museo

3.1 Barrio Yungay

El Museo de la Educación Gabriela Mistral está ubicado en el barrio Yungay⁵, en la calle Chacabuco 365 de la Comuna de Santiago (Región Metropolitana de Santiago, Chile). Yungay es un barrio histórico, de los más antiguos de la ciudad, con construcciones coloniales del siglo XVIII. Fue fundado en 1839 -inicialmente era una zona de clases medias y artesanos- y es la primera planificación urbana de Santiago después del centro histórico en los alrededores de la Plaza de Armas. Las viviendas eran principalmente casaquintas de adobe en el área central y ranchos de barro y paja en las zonas más humildes. Luego comienza un proceso de modernización:

Los cambios socioespaciales marcan el término del Santiago colonial para dar paso a la modernización. Este proceso de urbanización fue consecuencia del desarrollo productivo centrado en la minería y la administración estatal. Los grupos sociales que protagonizaron la expansión de la ciudad hacia el poniente eran las clases emergentes ligadas al comercio, a la banca, a la minería y a la industria. Así se conformó una mixtura en el barrio entre clases medias y estratos más altos de la sociedad.

A comienzos de la década de 1870 el intendente de Santiago Benjamín Vicuña Mackenna fijó criterios de planificación en un plan Regulador, el cual planteaba un “camino de cintura”. Este camino o “cordón sanitario” distinguía la ciudad culta (el perímetro de Matucana, la ribera del Mapocho, la actual Vicuña Mackenna, avenida Matta, Blanco Encalada), de la ciudad bárbara. Dicho plan marcó el quiebre entre la ciudad colonial y la requerida por el modelo económico primario-exportador.

(...) Entre los años 1872 y 1891 se prohíben la construcción de ranchos para fomentar la edificación de conventillos y cités, conjuntos habitacionales que albergaban a los sectores populares que aumentaban producto de la migración campo ciudad. Sólo entre 1885 y 1895 la población de Santiago aumentó de un 30%, consolidándose el

⁵ Para profundizar sobre las complejidades y tensiones pasadas y actuales del barrio y una indagación más profunda pueden consultarse: de Ramón, Armando. “Estudio de una periferia urbana. Santiago de Chile, 1850-1900” en *Historia 20*. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985; Araneda Bravo, Fidel. *Crónicas del barrio Yungay*. Santiago, 1972. La villa de Yungai, entre otros documentos disponibles en la Biblioteca Nacional de Chile, Memoria Chilena <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3372.html>>

área de Santiago Poniente entre los años 1910 y 1930. (Dávila Urrejola 16)

Como parte del proceso de modernización, a partir de la década de 1840 se crearon varias instituciones como la Parroquia de San Saturnino (1844), la Escuela de Artes y Oficios (1849), la Casa de Orates (1852) y la Escuela Normal de Preceptoras (1854) que luego se convertirá en la Escuela Normal N°1 de Niñas Brígida Walker (1944-1973) y desde 1981 será el edificio del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

En el año 1854, abre sus puertas en Santiago la primera Escuela Normal de Preceptoras, un hito importante que contribuyó a la inserción de la mujer en el mundo profesional. Esta escuela estaba a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús y se diseñó especialmente para quienes eran consideradas las mejores maestras de Chile, aquellas en las que según el Estado, se debía confiar la educación de los estudiantes de primaria en las escuelas públicas del país. Ese año, la Escuela Normal contaba con un total de 40 alumnas, en su mayoría de origen humilde quienes encontraban en la oportunidad de ingresar a esa escuela una alternativa para generar ingresos. (...)

El currículum de esta prestigiosa escuela contaba con materias como lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, métodos de enseñanza mutua y simultánea, costura, bordado y otras labores de aguja. Estas últimas marcaban la principal diferencia entre ésta escuela y su contraparte masculina, en la cual tenían ramos como agricultura, música vocal, correspondencia epistolar y cosmografía. La primera Escuela Normal de Preceptores fue la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez y abrió sus puertas en Santiago en el año 1842. Su primer director fue Domingo Faustino Sarmiento, escritor, político y también presidente de la nación argentina en 1868. Esta institución, que formó profesores de enseñanza primaria, fue la primera en su tipo en Chile y la más antigua en Hispanoamérica. La formación normalista en ésta, al igual que en la Escuelas Normal de Preceptoras, buscaba mejorar el déficit educativo de la época y llegar a los sectores más vulnerables y rurales del país. (Londoño 2017)

El barrio es reconocido desde la década de 1840 en los periódicos nacionales de la época y se consolida con la llegada de intelectuales, políticos, artistas, escritores,

científicos, como Violeta Parra, Domingo Faustino Sarmiento, Amado Pissis e Ignacio Domeyko “quienes otorgaron al barrio Yungay una fisonomía ligada a la residencia de incipientes grupos medios y vinculados al trabajo en el aparato público” (Memoria Chilena). En 1863 se inauguró la estación de ferrocarril Yungay (cerró en 1987) y en 1888 se inauguró el “principal símbolo urbano de Yungay: el monumento al roto chileno⁶ del escultor Virginio Arias, que selló al barrio como el sector del "roto" y de la chilenidad dentro de la ciudad” (Memoria Chilena). Para la década de 1870 muchas familias pudientes de Santiago se desplazaron hacia esta nueva urbanización.

En la década de 1920⁷, se construyeron, en la parte más sur del barrio -calle Huérfanos-, “hermosos y elegantes cités”⁸ como el Lucrecia Valdés de Barros y el Adriana Cousiño, además del Teatro Novedades, en Cueto, según describe Memoria Chilena, estas construcciones conllevan un cambio importante en la fisonomía del barrio y en la composición de sus habitantes. “Hacia 1950 el barrio Yungay constituía un mundo aparte en la vida urbana de masas. Su fisonomía provinciana y los lazos comunitarios eran extraños en una ciudad como Santiago y, mientras en otros barrios desapareció el carnaval (fiesta de la chaya), en Yungay se celebra hasta hoy, cada 20 de enero” (“El barrio Yungay 1840-2007”, Memoria Chilena). Actualmente los 20 de enero se festeja el Día del Roto Chileno que fue reconocido como Patrimonio

⁶ En Chile se le llamaba “roto” a la persona de origen humilde y pobre del ámbito urbano. “Al roto chileno tradicionalmente se le ha identificado como una figura popular, una representación del pueblo chileno, resultado del mestizaje entre españoles e indígenas. Uno puede rastrear su origen desde la conquista española, donde siempre fue un término ocupado despectivamente. Existen fuentes donde se hace referencia a las tropas de Almagro, pobres y vestidos con harapos y andrajos, a los que se les denomina “rotos”, e incluso se habla ya de los “rotos chilenos” para referirse a los soldados de Almagro que dieron muerte a Pizarro durante el sorpresivo golpe de estado en el Virreinato del Perú en 1541 (Larraín Valdés, 1996). (...) El enaltecimiento por parte de la oligarquía de esta figura respondió entonces a una forma de extender un sentimiento de unidad nacional y pertenencia de estos sectores populares con el estado de Chile, y es por ello que se recurrieron a ciertos “valores” que acompañan a esta figura, tales como el esfuerzo y la valentía. Y la ocasión para exaltar estas virtudes se dio a propósito de la participación, obligatoria por lo demás, de estos sectores en las guerras de la oligarquía, especialmente la guerra contra la Confederación Peruano-Boliviana, la Guerra del Pacífico y la invasión del territorio mapuche en la mal llamada “Pacificación de la Araucanía” por el control de los recursos de la zona norte y sur del país. Guerrero, Alejandro. “Cuál es el origen del Día del Roto Chileno” en *La izquierda diario*. Lunes 20 de enero.

<<https://www.laizquierdadiario.cl/Cual-es-el-origen-del-Dia-del-Roto-Chileno>>

⁷ Según Lali se construyeron entre 1911 y 1928.

⁸ “A principios del siglo xx, en plena industrialización del país, el Estado chileno dicta la primera ley social de su historia, la “Ley de Habitaciones Obreras” en el año 1906, la que busca paliar el grave déficit habitacional de la época debido a la llegada de grandes flujos de población campesina a la ciudad en busca de empleo (...). Es así, como se integra a la ciudad consolidada, un importante parque habitacional de vivienda popular, cuyas principales virtudes se sustentan en un diseño orgánico denso, de alta habitabilidad y respetuoso de su entorno edificado, produciendo además una armónica integración de estratos sociales en los barrios residenciales del centro histórico de Santiago, hasta el día de hoy. Las formas urbanas y arquitectónicas de Cités y Pasajes de la ciudad de Santiago se modelan en función de la fusión de predios recuperados desde el interior de las manzanas que se fueron deteriorando desde la Colonia (...). Se segmenta parcial o completamente la manzana, de modo de liberar espacio para la implantación de unidades de vivienda continua, conectadas a través de un espacio colectivo peatonal mínimo, conjuntos que deben adecuarse a la estructura predial disponible, adoptando una infinidad de formas que enriquecen sustantivamente el lenguaje urbano de la ciudad. Los conjuntos están compuestos por una serie continua de viviendas de uno o dos niveles, articuladas por una circulación colectiva o espacio semi-público, perpendicular a la calle, irrumpiendo así hacia el interior de las manzanas. Cuando estos ejes dividen parcialmente la manzana, se les define como cités, y cuando la dividen, como pasajes”. Imas Brüggmann, Fernando et al. “La ruta del cité. El diseño de una forma de vida”. Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes. Gobierno de Chile. SF. <<https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/03/ruta-del-cite.pdf>>

Inmaterial de Chile, por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, en el año 2014. La fiesta conmemora a los soldados que participaron de la Batalla de Yungay en 1839.

Entre 1930 y 1950 las clases altas y medias de Santiago comenzaron a moverse hacia el oriente y el barrio Yungay vivió un progresivo éxodo de las familias más acomodadas. Simultáneamente llegaron al barrio familias de clases trabajadoras, inmigrantes. “El barrio comienza un proceso de lento deterioro, descuidando la mantención de las propiedades y provocando la subdivisión de los inmuebles” (Dávila Urrejola 17). Más tarde, en 1985, un terremoto dañó muchas construcciones debido a la falta de mantención y provocó un continuo descenso de la población hasta 1990. En ese año la Municipalidad de Santiago impulsa un plan de repoblamiento, otorgando un subsidio habitacional para la compra de viviendas nuevas.

Desde ese momento, surge una notoria atracción del mercado inmobiliario por la ubicación privilegiada del barrio, lo que da como resultado la demolición de antiguas edificaciones por la construcción de modernos y nuevos edificios de alturas aproximadas a los 20 pisos. Es justamente este proceso el que genera el mayor impacto en el patrimonio no sólo material del Barrio Yungay, sino también en su patrimonio intangible, en su vida cotidiana, en el arraigo de sus habitantes y en su identidad, forjada por décadas de historia. (Dávila Urrejola 17)

En respuesta los vecinos se organizaron⁹ para defender el barrio de las acciones de los intereses inmobiliarios y gubernamentales. Sin ser exhaustivo encontramos al menos 5 organizaciones comunitarias relevantes en el barrio Yungay: “Vecinos por la Defensa del Barrio Yungay” (2007), “Junta de Vecinos Barrio Yungay” (2013), “Comité de Adelanto del Barrio Yungay”, “Escuela Taller Fermín Vivaceta” y “Taller Sol Este Centro”.

En el año 2009 el Consejo de Monumentos Nacionales declaró Zona Típica aproximadamente 120 hectáreas del barrio Yungay, lo que implica que cualquier intervención en el patrimonio urbano que se quiera realizar, debe ser consultada al Consejo de Monumentos Nacionales, dependiente del Ministerio de Educación. Además, el barrio cuenta con una gran cantidad de monumentos nacionales e

⁹ “A raíz de estos acontecimientos es que en el año 2006 vecinos del barrio asistieron a una audiencia pública convocada por la Municipalidad de Santiago con fines de modificar el plan regulador, sector Parque Portales, para aumentar las alturas de los edificios hasta 20 pisos. Rápidamente alertaron a más vecinos, se reunieron en asambleas, realizaron campañas y firmas, y gracias a la movilización vecinal lograron frenar el proyecto”. Dávila

inmuebles de conservación histórica de tipo Zona de Conservación Histórica e Inmuebles de Conservación Histórica, dependientes del Ministerio de Vivienda y Urbanismo. Pese a ello, dos hechos muestran el leve impacto de esta normativa en la realidad del barrio: el terremoto de 2010 dejó en evidencia la ausencia de mantención de los edificios y la detención por parte de la policía de Rosario Carvajal, Presidenta de Asociación Chilena de Barrios y Zonas Patrimoniales, por interferir en un derrumbe provocado por una inmobiliaria en una esquina protegida por las leyes mencionadas

La inmigración es otro aspecto que impacta en la forma actual del barrio. La mayoría de los migrantes internacionales son sudamericanos, de los que cerca del 75% son peruanos. Muchos de ellos viven en conventillos y cités, hacinados, en condiciones muy precarias¹⁰.

En resumen, Yungay es un barrio de una historia riquísima, conflictiva, compleja, un territorio de muchos significados, en el que confluyen intereses comerciales, reglamentaciones y descuidos gubernamentales, ciudadanos y habitantes del barrio activos, casas destruidas, casas restauradas, edificios modernos y una festividad de origen militar que se celebra con un carnaval. Desde el punto de vista patrimonial y museístico, Yungay, junto con la Comuna Quinta Normal con la que limita al oeste, conforman un circuito de museos y espacios culturales de los más relevantes de Santiago y de Chile. Entre los más importantes se encuentran:

- Museo de la Educación Gabriela Mistral (Ver mapa en Anexo).
- Museo de Arte Popular Americano
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos
- Museo de Arte Contemporáneo
- Museo Nacional de Historia Natural
- Museo Ferroviario de Santiago
- Museo Artequín
- Museo de Ciencia y Tecnología
- Biblioteca de Santiago
- Dirección Meteorológica de Chile

¹⁰ Los migrantes vecinos del barrio Yungay se asientan en él dejando notar la gran cantidad de ellos, mayoritariamente peruanos y colombianos, generando cambios en la forma de entender y vivir este espacio como era conocido por los locales, a saber, situaciones ligadas a la precariedad en la forma de vida, por hacinamiento, discriminación social y marginalidad, junto con el deterioro creciente de las casas antiguas subdivididas en las que habitan, casi todas ellas dentro del catastro de patrimonio de la zona típica declarada; a su vez, estos mismos son portadores de una creciente renovación cultural y comercial en el barrio con negocios de corte étnico, como restaurantes, centro de llamados y locales con productos proveniente de sus lugares de origen que satisfacen a ellos mismos, aparejada con el auge del barrio como nuevo centro turístico en proceso de gentrificación" (Kujtiuk Delgado 47).

- Museo de la Historieta Chilena
- Centro Cultural Casa Quemada Yungay
- Teatro Camino
- Teatro Novedades
- Centro Cultural Matucana 100
- Internado Nacional Barros Arana
- Parroquia del Sagrado Corazón de Jesús
- Iglesia de Los Capuchinos
- Iglesia San Saturnino
- Santuario Nuestra Señora de Lourdes
- Parque Quinta Normal
- Plaza Yungay

Además, en toda la zona hay talleres artísticos, cafés, bibliotecas, galerías de arte, salas de exposición, escuelas de teatro, restaurantes, hostales, etc.

Un museo que no figura en las reseñas estatales ni en los circuitos turísticos privados, es el Museo Comunitario Barrio Yungay. Comenzó en 2013 con la donación de una vecina, que al fallecer legó todo su patrimonio a la agrupación “Vecinos por la Defensa del Barrio Yungay”. Según Jorge Osorio, presidente de la junta de vecinos, “el museo es el barrio. Eso es lo que nosotros queremos ir construyendo en el tiempo (...) este museo lo hacen los vecinos, por lo que no es una iniciativa centralizada” (Becerra 2015).

La manzana en la que se emplaza el Museo de la Educación Gabriela Mistral es una síntesis de las tensiones que conforman el barrio. En una misma manzana convive el Museo, la Escuela Panamá y las oficinas del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural aunque el cartel del edificio indica “DIBAM”¹¹. En la vereda de acceso al Museo una fila de indigentes duerme en carpas y casas de cartón improvisadas (es la única cuadra con estas características, junto con la plaza). Frente al Museo, el Hospital San Juan de Dios con su acceso a la guardia a pocos metros y el acceso a la morgue del hospital llegando a la esquina opuesta. En la puerta misma del Museo, hay una parada terminal de buses. Las conversaciones de los choferes le dan algo de color a una cuadra de una atmósfera cargada, con gente que deambula entre

¹¹ “El Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, representado políticamente por la Subsecretaría del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, es el sucesor natural de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam)” “Historia”
[https://www.patrimoniocultural.gob.cl/portal/Secciones/Quienes-somos/Historia/..](https://www.patrimoniocultural.gob.cl/portal/Secciones/Quienes-somos/Historia/)

la urgencia hospitalaria, la dureza de vivir en la calle y la pérdida de seres queridos. A solo cien metros del Museo del Educación se encuentra el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, que recuerda las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990.



FOTOGRAFÍA 3



FOTOGRAFÍA 4



FOTOGRAFÍA 5



FOTOGRAFÍA 6



FOTOGRAFÍA 7



FOTOGRAFÍA 8

3.2 Breve historia del Museo

El Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) fue creado en 1941 con el nombre de Museo Pedagógico de Chile, para exhibir el material reunido en la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1941).

Pretendía así dar a conocer a la ciudadanía la historia de la educación nacional pública y privada, reunir los elementos que permitieran comprender su desarrollo y exponer la producción artística, científica, literaria y didáctica del profesorado (“Historia del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, web del MEGM).

El MEGM depende de la Subdirección Nacional de Museos, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (continuador legal de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM). Ocupó varios edificios antes de establecerse en el edificio actual en 1981¹². Desde 1985 hasta el año 2000 el Museo permaneció cerrado al público, debido a los daños que provocó en el edificio el terremoto de 1985 y posteriormente como consecuencia de “la falta de compromiso con la cultura y la educación durante la dictadura cívico militar” (Web del MEGM).

En el año 2000 “la Dibam, en colaboración con el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile A.G., inició la restauración del edificio para recuperar su arquitectura original”. El Museo se reabrió el 8 de marzo de 2006 con el nombre de “Museo de la Educación Gabriela Mistral” presentando una propuesta museográfica nueva, que recogió las opiniones de los/las visitantes, incluyó cambios en “la gráfica, iluminación, y selección y ubicación de objetos”, mejoras en los espacios de circulación, con especial intervención en el Patio de Los Tilos.

La institución tomó el nombre de la primera Premio Nobel de Literatura de Chile y Latinoamérica, relevando así la historia de la edificación que lo alberga, pues fue en este lugar donde Mistral obtuvo su habilitación para ejercer como profesora primaria en 1910. Además, el nuevo nombre buscó poner en valor el legado de la intelectual como maestra y de teórica de la educación.

En esta nueva etapa, el museo se propuso contribuir al conocimiento y debate de las múltiples dimensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, evidenciando así los escenarios culturales y políticos del país, y la diversidad de actores que forman parte del debate. (Web del MEGM)

¹² Entre 1886 y 1973 funcionó en este edificio la Escuela Normal de Niñas N°1 Brígida Walker.

La misión, la visión y los objetivos del Museo son:

Misión: Contribuir de manera crítica a la discusión, cuestionamiento y conocimiento de las múltiples dimensiones y tensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, relevando tanto los escenarios culturales y políticos del país, como la diversidad de actores que forman parte del debate.

Visión: El Museo de la Educación Gabriela Mistral espera constituirse en un espacio que revitalice la historia de la educación para que sus visitantes construyan, de-construyan y reconstruyan diversas identidades, rescatando la memoria no oficial que permite comprender los procesos sociales en profundidad.

Objetivos:

1. Fortalecer la relación con los/as distintos/as usuarios/as a través de un trabajo mancomunado, sistematizado, recíproco y permanente con las distintas comunidades.
2. Potenciar la labor cultural y educativa del museo, mediante el fortalecimiento de la investigación, de la aplicación de proyectos y de la implementación de metodologías nuevas.
3. Reforzar los procesos académicos e intelectuales mediante la utilización crítica y propositiva del patrimonio pedagógico que el museo resguarda. (“Misión”, web MEGM)

3.3 Colecciones del Museo

A los objetos de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1941) que dieron comienzo a la colección del Museo se sumaron otros cedidos por escuelas primarias, secundarias y normales de Chile, por personas particulares y por adquisiciones que fue realizando el Museo a lo largo de su historia.

La colección material y el mobiliario escolar está conformado por más de dos mil piezas que pueden agruparse, según se describe en “Colección de material y mobiliario escolar” de la web del MEGM, en mobiliario, material escolar y elementos de la vida cotidiana.

El mobiliario permite conocer el desarrollo de la educación en Chile: desde los cambios en la materialidad hasta las transformaciones en los métodos de enseñanza. Por ejemplo, la colección recorre desde el pupitre lancasteriano en el que se sentaban muchos estudiantes, hasta los bancos individuales de mediados del siglo XX y la posterior incorporación de escritorios para personas zurdas.

Un segundo grupo de objetos está conformado por material escolar, y comprende diversos implementos empleados para la facilitación del aprendizaje y la didáctica. Forman para de él: láminas utilizadas en clases de ciencias, religión e historia; diferentes tipos de mapas de Europa, América y Chile que abarcan desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX; material didáctico para el estudio de las ciencias y para el uso de la primera infancia, y máquinas y herramientas utilizadas en los colegios técnicos e industriales.

Un tercer grupo se relaciona con la vida cotidiana de los establecimientos educativos, tales como la loza utilizada en las Escuelas Normales, los objetos relacionados a la asistencialidad escolar, las insignias, los banderines, los estandartes y los trofeos que integran la emblemática escolar, entre otros. (“Colección de material y mobiliario escolar”, web MEGM)

La biblioteca del Museo cuenta con más de 40.000 obras, del siglo XVIII hasta la actualidad, “entre libros, publicaciones periódicas educativas chilenas y extranjeras, folletos, silabarios, textos escolares, planes y programas de estudios y una recopilación de documentos y conferencias de educadores chilenos”, parcialmente organizada en 17.000 mil volúmenes inventariados y catalogados. Cuenta también, con alrededor de seis mil fotografías digitalizadas, principalmente del siglo XX, que documentan la actividad escolar, colonias, actos, desfiles, colaciones de grado, eventos deportivos, etc.

3.3.1 Colecciones digitales sobre educación de la mujer

Algunos de los documentos de la biblioteca que están digitalizados, son accesibles desde la web del Museo, entre ellos destacan colecciones (áreas temáticas) sobre educación de adultos campesinos, educación primaria rural, asistencialidad escolar, enseñanza de la gimnasia, las ciencias, historia y educación cívica, construcción del Estado docente, entre otros temas circunscritos

exclusivamente a Chile. Cada colección, ofrece acceso a recursos digitales, como libros, fotografías, folletos, etc.

La colección titulada “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo XX?” (ver Anexo) cuenta con nueve recursos que pueden leerse completos: un folleto del Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet (1900), tres prospectos, “Colejio de Señoritas de las Hermanas Hospitalarias de San José” (1893), “Admisión de alumnos para la escuela de minas de Copiapó” (1935) y “Liceo Americano para niñas y kindergarten para niñitos” (1902) y cinco libros, “La educación femenina” (Ruiz, Ramón 1912), “Los Liceos de Niñas” (Von Kalchberg, Guillermina 1915), “La enseñanza secundaria de la mujer” (Álvarez, Amalia 1922), “Escuela Técnica Superior Femenina” (1932) y “Reseña Histórica del Liceo N° 6 de Niñas” (1946).

Además de los recursos, en la colección “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo XX?” se presentan cuatro comentarios en forma de artículos breves -sin autor especificado- y un detalle de la bibliografía utilizada (Ver Anexo). Los artículos llevan los títulos: “Tres mandatos de la educación femenina”, “Mujeres: desde la instrucción privada a la universidad”, “Organización y planes de estudio en los primeros liceos femeninos” y “Docencia femenina: otra faceta de la crianza”. Cada artículo menciona aspectos del tema al que refiere, con enlaces a los recursos digitales de la colección y citas de la bibliografía.

El artículo “Tres mandatos de la educación femenina” refiere que a comienzos del siglo XX se “buscaba inculcar la feminidad en las alumnas, llamándolas a cumplir con tres mandatos: sostener la familia, formarse como ciudadanas y asistir desde su condición de madres al desarrollo del país.” El artículo expone aspectos políticos de la educación como “preocupación de la clase dirigente” y aspiración ilustrada “de la República”, menciona la “abnegación femenina” promovida como valor moral en las escuelas y cierra:

Las mujeres eran, así, moralmente superiores a los hombres, pues tenían la misma capacidad de instrucción y eran aptas para un esfuerzo mayor. Se decía que su rol era tan amplio como el del hombre, pero era «más intenso por referirse a la moral, salud y vigor de la familia, cuyos efectos se proyectan en el futuro de la raza» (Álvarez 1922, 43) (“¿Para qué se educaba a las mujeres?”, web MEGM).

El artículo “Mujeres: desde la instrucción privada a la universidad” historiza sobre la educación de la mujer desde la colonia, “confinada al ámbito privado”, la promulgación del Decreto Amunátegui en 1877, que permite que “las mujeres accedieran a la universidad a condición de someterse a las mismas exigencias que los hombres” y la creación de liceos fiscales femeninos (en 1888 se aprueba el presupuesto y en 1891 se crea el primer liceo fiscal. Hacia 1907 ya existían 31 liceos femeninos).

Los primeros liceos femeninos, tuvieron en sus planes de estudio menos horas dedicadas a matemáticas y humanidades, y “énfasis en asignaturas como economía doméstica y costura”, según se explica en el tercer artículo “Organización y planes de estudio en los primeros liceos femeninos”.

El cuarto artículo, “Docencia femenina: otra faceta de la crianza”, señala la asociación de la docencia al espacio femenino, que “consolida el vínculo entre mujeres y familia” y que permitió a los establecimientos mantenerse con costos mínimos dada la baja remuneración que se les pagaba a las mujeres, fortaleciendo además la visión de la docencia como “esfuerzo cariñoso vocacional”.

Al ser catalogada como una actividad similar a la crianza, la docencia se consideró a inicios del siglo XX como una actividad femenina para el Estado, la academia y las propias educadoras: «En esta carrera, por ser la continuación natural de la acción educativa de la casa paterna, es donde la mujer demuestra mejor sus facultades psicológicas» (Álvarez 1922, 43).
(Ídem)

3.4 Visitas guiadas

Las visitas guiadas del Museo están dirigidas a tres grupos de estudiantes: del nivel inicial y educación básica, del segundo ciclo de educación básica y educación media y de educación superior¹³. Para el primer grupo, el Museo ofrece dos visitas: “¡Gabriela Mistral estuvo aquí!” y “¿Cómo aprendían las niñas y niños de antes?”. Para

¹³ Según establece la Ley 20.370 Ley General de Educación (2009): “Artículo 17.- La educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas. Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual. Artículo 20.- La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. Artículo 21.- La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. (Extracto). Biblioteca del Congreso Nacional <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>

el segundo grupo de estudiantes las visitas guiadas disponibles son: “Gabriela Mistral, una mujer a inicios del siglo XX”, “Violeta, la estudiante” (refiere a la cantante Violeta Parra), “La educación ¿un derecho conquistado? De la constitución del 1833 a la Revolución Pingüina¹⁴” e “Historia de la educación en Chile”. Para los/las estudiantes del nivel superior las visitas propuestas son: “Formación docente: de la escuela normal a la universidad”, “Historia de la educación en Chile” y “Educación parvularia en Chile”.

Todas las visitas son de una hora aproximada de duración. Al finalizar, las visitas los/las estudiantes tienen la opción de participar de un “recreo a la antigua” con juegos tradicionales (luche, elástico, saltar la cuerda, emboque, trompo, runrún, entre otros), reflexionando sobre los recreos en la actualidad (“Recorridos guiados”, web MEGM).

3.5 Descripción de la muestra permanente

La fachada de acceso al Museo es de ladrillos vista y rejas negras, un papel protegido por un acrílico indica que el edificio es un Monumento Histórico, la referencia inscrita es la siguiente: “Escuela Normal N° 1. Este edificio fue construido entre 1884 y 1886 por el arquitecto francés Victor Henry Villeneuve, para servir de sede a la Escuela Normal N°1 de Niñas, institución que tuvo la responsabilidad de formar maestras primarias hasta 1973. Por su estructura y distribución, fue considerado un modelo de arquitectura educacional”.

Para ingresar al Museo, hay que atravesar un jardín y antes, la puerta de rejas de la calle Chacabuco. Una vez en el jardín se accede a un hall, especie de zaguán o

¹⁴ “El año 2006 se produjo en todo Chile una gran manifestación de estudiantes que tuvo en vilo al país durante meses. En marzo de ese año los resultados de la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) dejaron nuevamente en evidencia el desigual rendimiento según el estrato económico del estudiante. Este hecho instala en la sociedad un intenso debate sobre el derecho que poseen todos los niños a acceder a educación de calidad. Justo en ese momento, un grupo de estudiantes secundarios de distintos liceos públicos de la capital venía organizándose, luego de que el trabajo conjunto que habían realizado con el Ministerio de Educación durante el año 2005 no fuera tomado en cuenta por las autoridades que habían recién asumido el Gobierno. Dicho trabajo planteaba propuestas de solución a ciertos problemas que afectaban –y aún afectan– a la educación pública, y permitirá a estos estudiantes articular un discurso coherente que, poco a poco, va siendo adoptado por el total de los estudiantes que adhiere a la movilización. (...) Los estudiantes expresan sus demandas ampliamente en calles y liceos, buscando establecer un diálogo con el Gobierno. (...) El gobierno recién asumido de Michelle Bachelet no logra prever la magnitud a la que llegará el conflicto y el nivel de organización que alcanzarán los estudiantes. (...) Las marchas se suceden con cientos de detenidos y fuerte represión. El Gobierno debe incluso remover a dos altos mandos de Fuerzas Especiales de Carabineros como consecuencia de los “excesos” en los que esta institución incurre. Después de dos meses de movilización y una escalada de manifestaciones estudiantiles que incluye marchas, tomas de liceos y paros de diverso tipo, y luego de muchos desaciertos que más adelante le costarán el puesto a tres ministros, el Gobierno anuncia que transformará “el problema en oportunidad” y establecerá lo que, se supone, será un diálogo abierto con los estudiantes. (...) Luego de la repentina oferta del Gobierno, los estudiantes se reúnen en asamblea y deciden rechazar la propuesta hecha por el Ejecutivo y mantener el llamado a paro que ya habían realizado. “No estamos pidiendo más recursos. Se está proponiendo la voluntad de construir una mejor educación”, señala uno de los voceros de los secundarios en referencia a la oferta realizada por Bachelet”. Silva Pinochet, Beatriz. *La “Revolución Pingüina” y el cambio cultural en Chile*. Buenos Aires: CLACSO, 2007 <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>>

pasillo ancho, en el que hay un escritorio y un atril, ambos con folletos del Museo sobre la muestra permanente y sobre actividades temporarias¹⁵.



FOTOGRAFÍA 9



FOTOGRAFÍA 10

La pared izquierda del hall de acceso al Museo tiene el siguiente texto:

Mediante objetos, palabras e imágenes, este Museo invita a construir de manera colectiva relatos acerca de nuestra historia pedagógica. Articulado en torno a dos conceptos, patrimonio y memoria, busca establecer un hilo conductor a través del cual se ponen en relieve diferentes procesos que dieron origen a la educación chilena.

Nuestra misión es contribuir de manera relevante¹⁶ a la discusión, cuestionamiento y conocimiento de las múltiples dimensiones y tensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, relevando tanto los escenarios culturales y políticos del país, como la diversidad de actores que forman parte del debate.



FOTOGRAFÍA 11



FOTOGRAFÍA 12

¹⁵ En la primera visita me recibió personal de seguridad y en las siguientes no había nadie. Ese escritorio es la recepción del museo.

¹⁶ En la web del museo la misión es "Contribuir de manera crítica a la discusión..." aquí la palabra "crítica" es reemplazada por "relevante".

La pared del lado derecho ofrece una bienvenida al Museo con las palabras “Bienvenidas y bienvenidos al Museo de la Educación Gabriela Mistral” y debajo hay muchas fotografías en blanco y negro, montadas como pequeños cuadros. En ellas se observan grupos de mujeres, grupos de niños con sus maestras, niñas haciendo actividades manuales, una banda de músicos y típicas fotografías del ámbito escolar de mediados del siglo pasado.



FOTOGRAFÍA 13



FOTOGRAFÍA 14

FOTOGRAFÍA 15

Cuando el pasillo se termina, un pizarrón escrito con tizas de colores indica que la exposición permanente se encuentra a la derecha subiendo las escaleras en el

segundo piso¹⁷. Al levantar la vista del pizarrón un enorme patio con árboles y una fuente en el centro, se presenta ante el/la visitante.



FOTOGRAFÍA 16



FOTOGRAFÍA 17

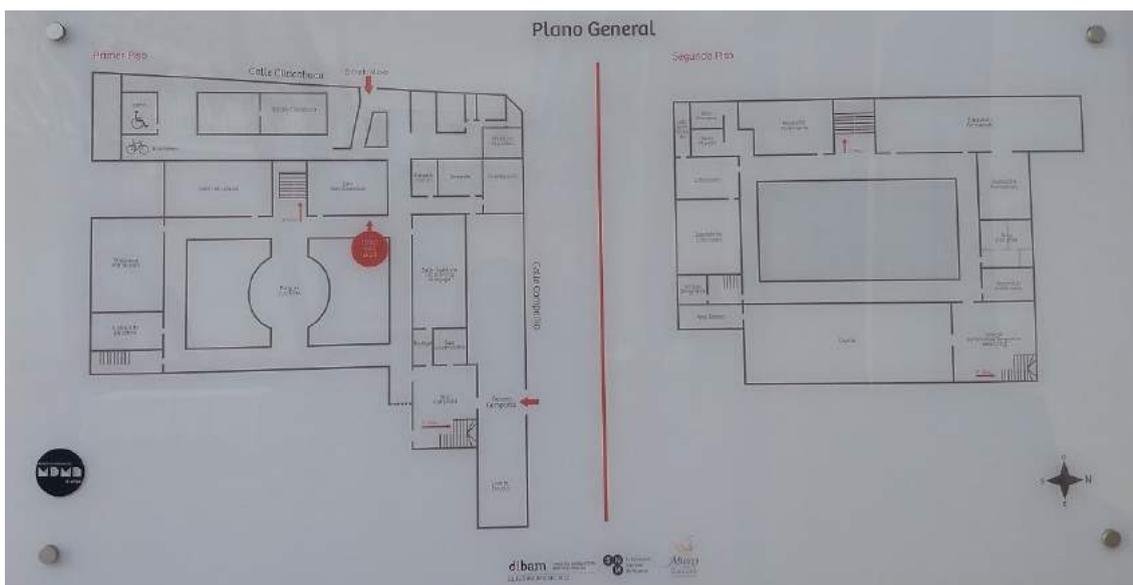
Según Hernández los halls de acceso a los Museos tienen cada día una mayor importancia.

La transición que se da del mundo exterior al museo se realiza a través del “hall” teniendo este un carácter singular dado que es el primer contacto entre museo y público, convirtiéndose en el lugar de adaptación a las condiciones climáticas y de iluminación. De él han de partir las distintas comunicaciones horizontales y verticales. (Hernández 124)

Esta adaptación se ve intervenida por el patio que sume al/la visitante en un patio de una escuela antigua antes que en un museo. Especialmente porque son muy frecuentes las actividades barriales, del Museo y otras acciones culturales, lo que lleva a diversas ornamentaciones temporarias¹⁸.

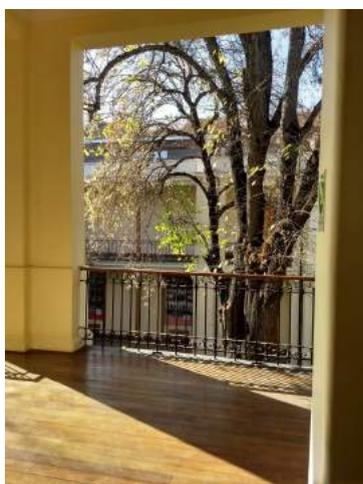
¹⁷ En Chile la planta baja de un edificio es el primer piso.

¹⁸ Durante las cuatro visitas que realicé al museo, registré: un concierto de jazz “Patio vivo jazz”, el dictado de talleres de huerta, venta de tortas y pasteles en una acción barrial, decoración del patio con banderines por una fiesta, entre otros.



PLANO 1

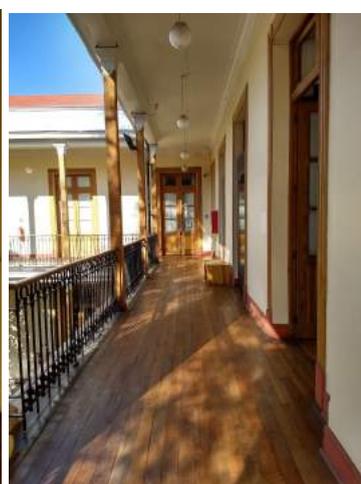
Caminando hasta la mitad del patio, por el pasillo de la derecha, se accede al segundo piso por unas escaleras de granito en mal estado de conservación. Una vez arriba en la galería, los listones de madera del piso, los barandales de rejas, las puertas de madera y un árbol enorme, realzan la belleza del edificio.



FOTOGRAFÍA 18



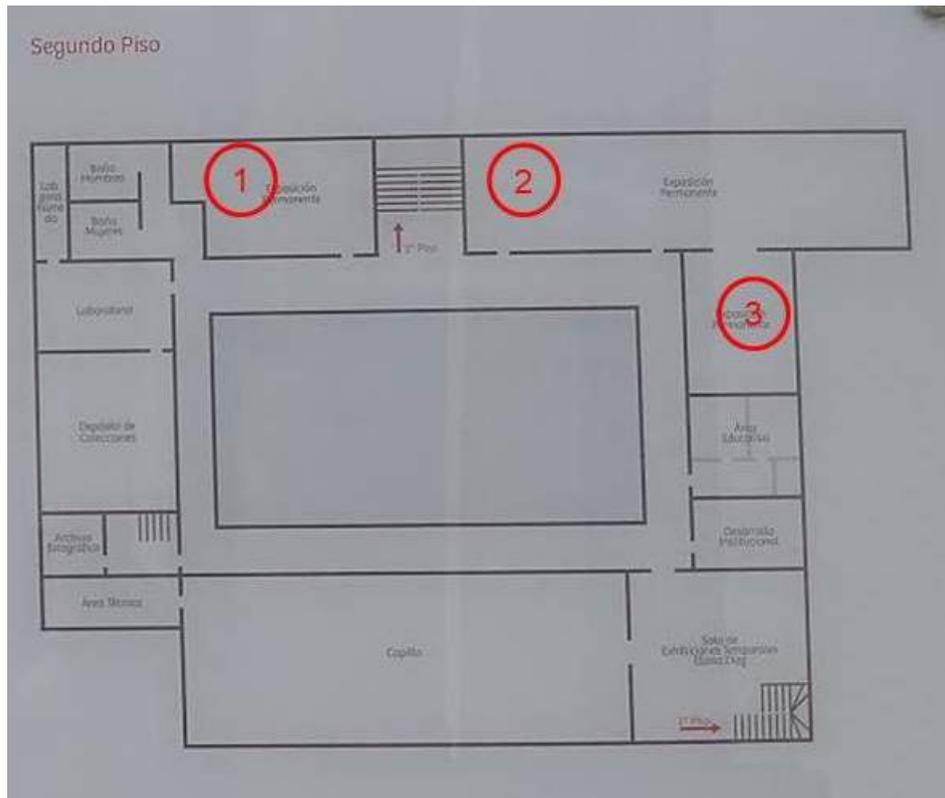
FOTOGRAFÍA 19



FOTOGRAFÍA 20

La muestra permanente “está organizada en cuatro atmósferas temáticas -pedagogía y patrimonio: reconstruyendo nuestra memoria; grandes desafíos colectivos en la formación de la carrera docente; principios y herramientas en el arte de enseñar; agentes educativos y construcción de ciudadanía- que ponen especial énfasis en la visibilización de relatos habitualmente ausentes como el rol de las mujeres en la educación, la infancia o las iniciativas asociativas”. (“Exhibición permanente”, Web MEGM). La muestra tiene tres salas, la primera es una sala

independiente a la que se ingresa y se egresa por la misma puerta. Las siguientes dos salas están conectadas y tienen dos puertas de acceso/salida. La salas no tienen número ni nombre como se observa en el Plano 2, pero a fin de poder identificarlas durante este trabajo, se les asignó números:



PLANO 2

3.5.1 Sala 1

Al ingresar a la Sala 1 se ve de frente la pared derecha del primer pasillo (la sala es rectangular y se forman dos pasillos principales), que abre la muestra con la pregunta “¿Es importante un objeto en sí mismo?”. Un violín en su caja sobre una valija antigua, cojines, portaretratos, y otros objetos pequeños acompañan la respuesta: antes sí eran lo más importante, pero hoy el Museo “busca plantearse como una plataforma con sentido crítico en que la mirada de las y los visitantes es esencial en la interpretación de las colecciones, su historia y su contexto”. Cierra el texto y la presentación con otra pregunta: “¿Cuál es el valor actual del museo?”.



FOTOGRAFÍA 21



FOTOGRAFÍA 22



FOTOGRAFÍA 23

La pared izquierda del primer pasillo tiene cinco vitrinas:

Vitrina 1. De la escuela al museo. Esta vitrina tiene dos paneles blancos de fondo, en el primero se explica la historia de las escuelas normales y se exhibe una foto del edificio del Museo cuando era la Escuela Normal de Preceptoras. También hay información sobre Gabriela Mistral (y una pequeña foto) junto con un facsímil de “La instrucción de la mujer” publicada en el periódico *La voz del Elqui*. Los textos son los siguientes:

Las escuelas normales fueron las instituciones en las que se formaron los profesores primarios (desde 1842) y las profesoras primarias (desde 1854) en nuestro país. Estás se cerraron abruptamente tras el golpe

cívico-militar de septiembre de 1973. Sin embargo, la formación del profesorado de educación primaria se encontraba en ese momento en profunda transformación pues, tras la reforma educativa de 1965, estaba siendo reubicada en las facultades de educación de las universidades, por lo que esta coyuntura política sólo puso un final anticipado a su crisis estructural.

Lucila Godoy, antes de convertirse en Gabriela Mistral, deseaba ser profesora normalista, proceso que le fue negado en la Escuela Normal de La Serena en 1905, fundamentalmente, por considerar que sus escritos aparecidos en algunos periódicos nortinos tenían un carácter “socialista y pagano”. Al no contar con un título formal, pasó por este edificio en 1910 cuando era la Escuela Normal N° 1 de Niñas, para rendir exámenes que le habilitaran como maestra, propósito que cumplió y que le abrió las puertas de numerosas escuelas, entre ellas: Punta Arenas, Traiguén y Antofagasta.

La instrucción de la mujer (especial para la Voz del Elqui). Vicuña, Jueves 8 de marzo de 1906. Retrocedamos en la historia de la humanidad buscando la silueta de la mujer, en las diferentes edades de la Tierra. La encontraremos más humillada i más envilecida mientras más nos internemos en la antigüedad. Su engrandecimiento lleva la misma marcha de la civilización, mientras la luz del progreso irradia más poderosa sobre nuestro globo, ella, agobiada, va irguiéndose más i más.

Que con todo su poder, la ciencia que es Sol, irradie en su cerebro.

Que la ilustración le haga conocer la vileza de la mujer vendida, la mujer depravada. I le fortalezca para las luchas de la vida.

Que pueda llegar a valerse por sí sola i deje de ser aquella creatura que agoniza y miseria, si el padre, el esposo o el hijo no le amparan.

¡Más porvenir para la mujer, más ayuda!

Búsquesele todos los medios para que pueda vivir sin mendigar la protección. I habrán así menos degradadas. I habrá así menos sombra en esa mitad de la humanidad. I más dignidad en el hogar. La instrucción hace noble los espíritus bajos y les inculca sentimientos grandes.

Hágasele amar la ciencia más que a las joyas i las sedas.

Que consagre a ella los mejores años de su vida. Que los libros científicos se coloquen en sus manos como se coloca el Manual de Piedad.

I se alzará con toda su altivez i su majestad, ella que se ha arrastrado desvalida y humillada.

Que la gloria resplandezca en su frente i vibre su nombre en el mundo intelectual.

I no sea al lado del hombre ilustrado ese ser ignorante a quien fastidian las crónicas científicas i no comprende el encanto i la alteza que tiene esa diosa para las almas grandes.

Que sea la Estela que sueña en su obra Fammarion (SIC); compartiendo con el astrónomo la soledad excelsa de su vida; la Estela que no llora la pérdida de sus diamantes ni vive infeliz lejos de la adulación que forma el vicio deplorable de la mujer elegante.

Honor a los representantes del pueblo que en sus programas de trabajo por él incluyan la instrucción de la mujer; a ellos que se proponen luchar por su engrandecimiento, ¡éxito i victoria! LUCILA GODOI Y ALCAYAGA

En el panel de la derecha se exhibe una placa de bronce que dice “Ministerio de Educación Pública Museo Pedagógico de Chile”, un afiche de la exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1941)¹⁹ y un busto de Pedro Aguirre Cerda. El texto que acompaña los objetos dice:



FOTOGRAFÍA 24

Pedro Aguirre Cerda, profesor de Castellano, fue presidente de la República entre 1938 y 1941. Su compromiso con la educación pública expresan su lema de campaña “Gobernar es educar”, se manifestó en acciones tan importantes como la promoción de la educación técnica el incremento de la cobertura escolar y la creación del Museo Pedagógico, hoy Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Este museo nace de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza que se realizó para conmemorar los 400 años de la fundación de Santiago. El encargado de recopilar el material que le dio origen fue el profesor Carlos Stuardo Ortiz, también primer director del museo. La idea era mostrar la evolución de los textos de estudio y el aporte literario y artístico del profesorado, sin embargo, la compleja situación de la enseñanza en el momento impuso la aparición de otros temas relevantes para entender el desarrollo de la educación nacional.

Vitrina 2. El pupitre. Esta vitrina presenta un banco escolar de madera de los que se utilizaban a mediados del siglo pasado. Al pie un epígrafe con una de foto de

¹⁹ Esta exposición es la que da origen a la colección del Museo.

Gabriela Mistral a la izquierda y una de Pedro Aguirre Cerda a la derecha. El texto dice:

Gabriela Mistral está en la historia de la Escuela Normal N° 1 de Niñas;

Pedro Aguirre Cerda en la del Museo Pedagógico. Ambas memorias se funden en este edificio, cuyos objetos van conformando un relato en torno a nuestra historia educativa. Este pupitre nos habla del espacio escolar que, probablemente, hábito Gabriela Mistral en su paso por esta escuela en 1910; pero también remite al ejercicio de selección realizado por el museo con el fin de dar vida a una narrativa que se inicia con la memoria de cada visitante.

Vitrina 3. Educación y género. Aquí se presenta una máquina de coser Singer, que se utilizaba en la clase de Labores de la Escuela Normal N°1 de Niñas y 3 planchas antiguas de distintas épocas con un texto al pie que dice: “Armas ansiosas de triunfo, dedal, agujas y tijeras; si hieren, cortan o punzan no hay llanto por esa herida, que la tela embellecida no lamentará el dolor. Himno de la Escuela Técnica Superior Femenina”. El fondo de la vitrina tiene un panel blanco con una foto en la que se ven niñas en una clase cosiendo a máquina. El texto dice:

La máquina de coser se ha relacionado tradicionalmente con el universo femenino. La costura, así como la puericultura, el lavado y el planchado, formaron parte de los oficios que se enseñaban en las escuelas con el fin de preparar a las mujeres para el mundo doméstico (matrimonio, hogar y maternidad). A pesar de que fueron pensadas para que se ejecutarán dentro del hogar, paradójicamente, para muchas de estas mujeres, durante el siglo XX el aprendizaje de estas labores significó la posibilidad de salir a trabajar, aún cuando le hicieran por sueldos más bajos que los varones.

Vitrina 4. La caladora. Aquí se exhibe una caladora con el siguiente epígrafe al pie: “La caladora representa la educación técnica masculina de las clases más modestas, el aprendizaje de un oficio, el lugar desde donde se imponía la idea de hombre proveedor, disciplinado y obediente, en el que también recaía la responsabilidad de mantener el hogar la mujer y los hijos”.



FOTOGRAFÍA 25



FOTOGRAFÍA 26

Vitrina 5. Corpus. ¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres? Esta es la última vitrina del primer pasillo de la Sala 1 y en ella aparecen cuatro fotografías de mujeres con sus respectivos epígrafes, un cáliz perteneciente a la capilla de la Escuela Normal N° 1, una carta de Gertrudis Muñoz Maluschka dirigida al rector de la Universidad de Chile para postular al cargo de Directora del Liceo de Niñas de San Bernardo y un recorte de una nota periodística. Los textos son los siguientes:

¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres? (Título)

Todas ellas poco nombradas en la historia, desconocidas para muchos, sin premios ni reconocimientos, fueron parte un grupo mayor de mujeres cuya participación activa en la labor magisterial se evidenció, entre otras cosas, en la feminización del preceptorado. *(Epígrafe)*

Ana Du Rousier (Mujer 1)

Religiosa francesa de la Congregación de los Sagrados Corazones quien organizó en 1854, por encargo del presidente Manuel Montt, la primera escuela normal femenina, de la que fue, además, su primera directora.

A pesar de que esta escuela era laica -financiada y examinada por el Estado, a través de visitas de inspección- a su directora se le concedió libertad para decidir, la forma de enseñanza, los ramos de estudio y el reglamento interno. *(Epígrafe)*

Brígida Walker (Mujer 2)

Alumna, profesora y primera directora chilena de la Escuela Normal de Niñas N1.

Gabriela Mistral, en su paso por esta escuela para rendir sus exámenes de habilitación como maestra primaria, le dedicó el poema "La encina", cuyos versos elogian la bondad, vocación y firmeza de esta maestra. *(Epígrafe)*

LA ENCINA (Texto a la izquierda del Epígrafe)

A la maestra señorita Brígida Walker

I

Esta alma de mujer, viril y delicada,
dulce en la gravedad, severa en el amor,
es una encina espléndida de sombra perfumada,
por cuyos brazos rudos trepara un mirto en flor.

Pasta de nardos suaves, pasta de robles fuertes,
le amasaron la carne rosa del corazón,
y aunque es altiva y recia, si miras bien adviertes
un temblor en sus hojas que es temblor de emoción.

Dos millares de alondras el gorjeo aprendieron
en ella, y hacia todos los vientos se esparcieron
para poblar los cielos de gloria. ¡Noble encina,
déjame que te bese en el tronco llagado,
que con la diestra en alto, tu macizo sagrado
largamente bendiga, como hechura divina!

II

El peso de los nidos ¡fuerte! no te ha agobiado.
Nunca la dulce carga pensaste sacudir.
No ha agitado tu fronda sensible otro cuidado
que el ser ancha y espesa para saber cubrir.

La vida (un viento) pasa por tu vasto follaje
como un encantamiento, sin violencia, sin voz;
la vida tumultuosa golpea en tu cordaje
con el sereno ritmo que es el ritmo de Dios.

De tanto albergar nido, de tanto albergar canto,
de tanto hacer tu seno aromosa tibieza,
de tanto dar servicio, y tanto dar amor,

todo tu leño heroico se ha vuelto, encina, santo.
Se te ha hecho en la fronda inmortal la belleza,
¡y pasará el otoño sin tocar tu verdor!

III

¡Encina, noble encina, yo te digo mi canto!
Que nunca de tu tronco mane amargor de llanto,
que delante de ti prosterne el leñador
de la maldad humana, sus hachas; y que cuando
el rayo de Dios hiérate, para ti se haga blando
y ancho como tu seno, el seno del Señor! (*Poema de
Gabiela Mistral*)

Gertrudis Muñoz Maluschka (*Mujer 3*)

Realizó clases en esta escuela entre los años 1929 y 1954. Hija de maestros mientras fue directora le abrió camino a cientos de mujeres.

Con ocasión del centenario de la creación de la Escuela de Preceptores, publicó el libro “El desarrollo de las Escuelas Normales de Chile”, dando cuenta de la relevancia del proyecto normalista en el progreso del país.

(*Epígrafe*)

Juana Gremier (*Mujer 4 en pequeño recorte de diario enmarcado*)

Defensora del derecho a la educación, y de una educación igualitaria para mujeres y hombres.

Juana Gremier nació el 22 de noviembre de 1848 en Rothem Alemania. Vivió sus primeras experiencias como profesora de Alemán y Francés en su país natal. En 1889 llegó a Chile para fundar y hacerse cargo de los primeros liceos públicos de niñas. En 1893 fue nombrada visitadora de liceos profesionales de Chile. Posteriormente en 1894 fundó el Instituto para Señoritas de Santiago, actual Liceo 1. Por encargo el Ministerio de Educación, en 1900 visitó diversos liceos de Europa, donde pudo observar las prácticas educativas de estos países y constatar las diferencias en la formación de hombres y mujeres en Chile. Desde ese entonces luchó por terminar con esas diferencias. El 28 de junio de 1919 falleció a los 70 años de edad, Juana Gremier fue defensora del derecho a la educación y luchó por terminar por las diferencias que existían en los contenidos formativos en la enseñanza de hombres y mujeres. En sus labores como pedagoga y como funcionaria pública Gremier denunció ante las autoridades educacionales de la época estas diferencias que consideraba arbitrarias y perjudiciales para la formación de (FIN).

El pie de la vitrina completa tiene el texto:

La educadora de niños era una misionera de celibato heroico; valiosa, muy valiosa; pero absorta a la cual -en muchos casos- había que remecer para decirle: ¡Maestra, acuérdate de que eres Mujer! Teresa Adametz por Remedios Bravo (*Frases al pie de la vitrina*)



FOTOGRAFÍA 1

Completan la Sala 1: vitrina “Infancias”, la instalación de un dormitorio de las alumnas de la Escuela Normal N° 1 de Niñas, vitrina “Del trabajo infantil a la escuela”, vitrina “Normalismo y Estado”, vitrina “El fin de un proceso” sobre los sistemas evaluativos, vitrina “Uniforme ¿identidad?”, gigantografía (foto y texto) “De estudiante a maestra”, la instalación de un escritorio o despacho, con biblioteca y otros mobiliarios. Cierran la Sala 1 una gigantografía (foto) “Alumnas y directora” y una lámina con el discurso de Teresa Adametz, en una pared contigua al despacho, el texto dice:

Discurso de Teresa Adametz

al inaugurarse el edificio de la escuela en calle Compañía 3150, el 12 de septiembre de 1886



FOTOGRAFÍA 27

Tengan cuidado, mis queridas niñas, que esta hermosa casa no les haga perder su modestia y humildad. Todas nosotras no valemos más por haber recibido este suntuoso edificio; más bien tenemos que empeñarnos en ser siempre dignas de él. La Escuela Normal debe realizar mucho para que esta casa no sea un reproche a nuestros trabajos.

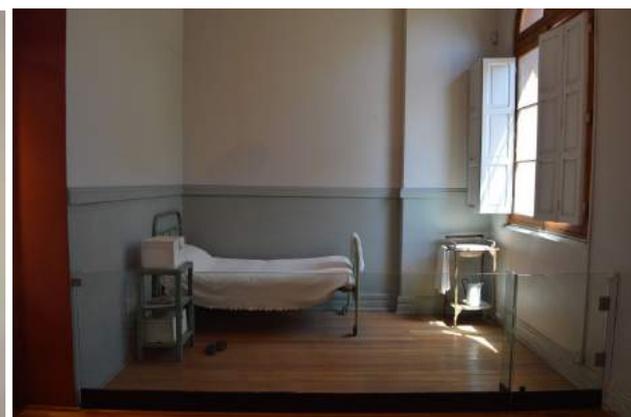
No olviden jamás hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí casa: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, y que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera: primero, buenas alumnas de esta Escuela, y después buenas maestras del pueblo.



FOTOGRAFÍA 28



FOTOGRAFÍA 29



FOTOGRAFÍA 30



FOTOGRAFÍA 31



FOTOGRAFÍA 32



FOTOGRAFÍA 33



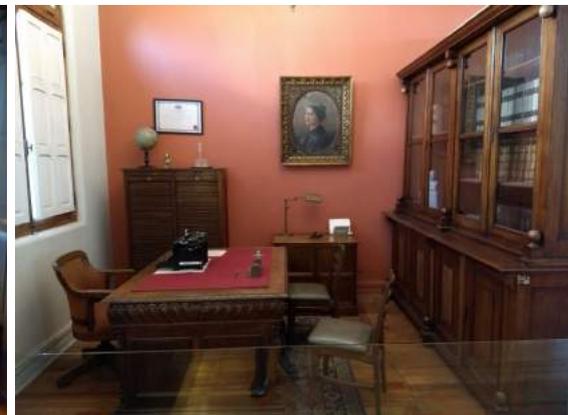
FOTOGRAFÍA 34



FOTOGRAFÍA 35



FOTOGRAFÍA 36



FOTOGRAFÍA 37

históricos, políticos, sociales y culturales durante una buena parte de nuestra vida independiente.



FOTOGRAFÍA 40



FOTOGRAFÍA 41



FOTOGRAFÍA 42



FOTOGRAFÍA 43



FOTOGRAFÍA 44

En la cartelera “La historia es un continuo” que ocupa toda una pared de la Sala 3, aparecen temas, actores y grupos que no están (o están poco) representados en otros lugares de la muestra, por ejemplo, aparece la discapacidad -1852 Primera escuela para sordos en América Latina (en Santiago); 1924 Escuela para ciegos-, otros sistemas educativos, formas de educación y sujetos de educación -1850 Fundación de la Sociedad de la Igualdad promovió la educación de obreros y artesanos; 1865 Ley que autoriza escuelas disidentes donde se pueden impartir otras doctrinas distinta a la católica; 1952 Muerte de María Montessori- y gremios, agrupaciones, movimientos estudiantiles -1967 Estudiantes toman la casa central de la Universidad Católica; 1968 Movimiento de Mayo del 68 iniciado por estudiantes de izquierda en Francia; 2006 Revolución pingüina protesta de estudiantes secundarios en Chile; 2011 Movimiento de protesta de estudiantes universitarios y secundarios; 2018 Estudiantes secundarias y universitarias lideran movilización feministas por una educación no sexista-.

En esta cartelera es donde aparecen mencionados o mostrados la mayor cantidad de hombres de toda la muestra: Con foto, 1876 José Pedro Varela educador uruguayo es nombrado Director de Instrucción Pública. 1921 José Vasconcelos asume el cargo de Secretario de Educación Pública campaña para el analfabetismo en México, invita a participar a Gabriela Mistral. 1943 Paulo Freire filósofo y pedagogo ingresa a la Universidad de Recife. 1939 Pedro Aguirre Cerda asume la presidencia con el lema “Gobernar es Educar”. 1961 Fidel Castro declara Cuba un territorio libre de analfabetismo. Sin foto, 1840 Federico Froebel, educador alemán creó el kindergarten. 1962 James Meredith, es el primer afrodescendiente en cursar la Universidad en EEUU.

Un elemento gráfico textual recurrente en toda la muestra son círculos rojos con textos que la mayoría de las veces se utilizan para hacer preguntas al público, aunque también se usan para llamar a la reflexión sobre el texto central, complementar información o realizar preguntas retóricas. Por ejemplo en las vitrinas y carteleras: 1) “Carta Sincronológica Universal” el círculo rojo dice “¿Qué episodios incorporarías en una línea de tiempo personal y cómo los destacarías?”, 2) “La letra con sangre entra” el círculo rojo dice “¿Cuál es el peor castigo que has recibido?”, 3) “De Estudiante a maestra” el círculo rojo dice “¿Cómo lograr que el sentido crítico y las utopías que se construyen en el proceso de ser estudiante de pedagogía, no se pierdan en el transcurso del ejercicio docente?”, 4) “Abriendo puertas” el círculo rojo dice “¿Quién escribe la historia?”, 5) “Educación técnica profesional” el círculo rojo dice “¿Esperanza de las clases desfavorecidas o necesidad de industrializar el país?”.

Los/Las visitantes cuentan con espacios donde pueden escribir con tizas en pizarras al lado de la cartelera “La historia es un continuo”, el propio pizarrón de la sala de clases y hay notas adhesivas de papel en la cartelera “La letra con sangre entra” alrededor de la pregunta del círculo rojo “¿Cuál es el peor castigo que has recibido?” con respuestas presumiblemente de estudiantes durante una visita guiada.

Al final de la Sala 2, traspasando una arcada, se encuentra montada un aula de mediados del siglo XX. En este espacio se encuentra el cartel “El Ethos MISTRALIANO”, parte del corpus de este trabajo.



FOTOGRAFÍA 45



FOTOGRAFÍA 46

El Ethos MISTRALIANO. Corpus. Ingresando al aula montada al final de la Sala 2, en la pared izquierda, se encuentra la cartelera “El Ethos MISTRALIANO” que contiene una fotografía de Gabriela Mistral rodeada de niñas y un texto.



FOTOGRAFÍA 2

El texto del cartel dice:

Gabriela Mistral ejerció la pedagogía en sectores rurales y de pobreza extrema, esto no mermó sus ganas de enseñar, ni su apoyo activo y crítico al gremio docente.

Adelantándose a su tiempo, abogó por la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la educación científica de las mujeres, la introducción de la temática ambiental y los medios audiovisuales en la escuela, los profesores rurales, la ética docente, la calidad de la enseñanza y el derecho a la educación de los pueblos originarios y de los obreros de América.

Para develar la profundidad del ethos mistraliano, les invitamos a situarla en la sala de clases (entre estudiantes, mujeres, intelectuales, campesinos, proletarios, indígenas y mestizos), rescatándola como una

teórica de la educación capaz de entender el sentido profundo de la docencia y cuyo pensamiento sigue plenamente vigente.

3.5.3 Sala 3

La Sala 3 es la que contiene información sobre hechos más recientes, una propuesta visual diferente al resto de las salas y mayor diversidad de actores de la educación, por fuera de la escuela. En la pared izquierda se encuentran: 1) Cartelera “Otros actores” donde se mencionan “Diversos agentes además de la escuela” donde habla de “La familia” y de “Movimientos asociativos”. 2) Cartelera “Movimientos gremiales”. 3) Vitrina “Comunidad y patrimonio”, “donde las comunidades comparten temporalmente sus patrimonios” allí se encuentran dos grandes libros de clase uno con informes de “personalidad y notas de clase de la ex presidenta Michelle Bachelet. Liceo 1” y el otro con el plan de estudios del Liceo 1; un portaretrato de Bachelet con su familia el primer día de clases en el Liceo 1; un escudo o estandarte del Liceo 1. 4) Cartelera “Movimientos estudiantiles”. Debajo de esta cartelera hay una instalación de sillas desordenadas con carteles pendiendo que dicen “La educación es un derecho.”, “Las barricadas cierran calles pero abren caminos.”, “El pingüino rebelde no se duerme.”, “Y va a caer y va a caer la educación de Pinochet.”.

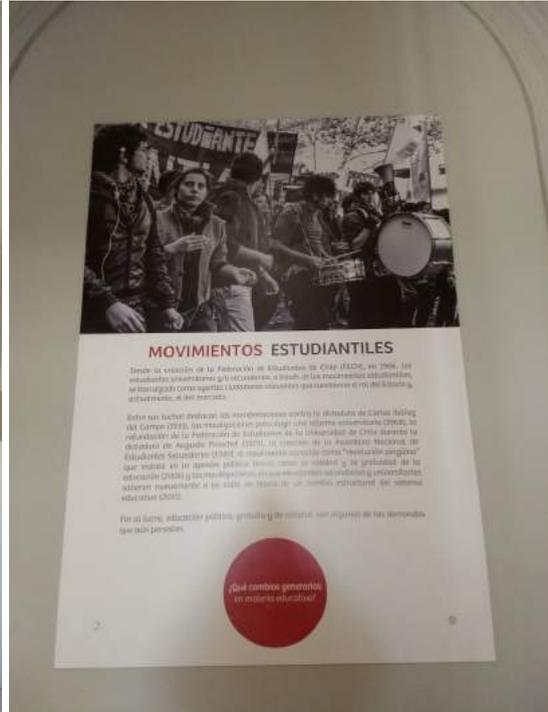
En la pared frontal hay muchas fotografías (casi todas a color) montadas como pequeños cuadros con escenas de la vida escolar más modernas que las del resto de la muestra. Entremedio hay afiches (carteles hechos con papel) escritos a mano con consignas sobre la educación de las mujeres y su empoderamiento. Un cartel en la pared dice “Cada persona es protagonista de estas vitrinas, salas y pasillos. Son sus diversas miradas y experiencias las que otorgan significado y vida a este edificio y los objetos que custodia. Memorias e identidades, anhelos y temores se encuentran y reencuentran en el museo transformándose en el motor que impulsa nuestro porvenir y nos ayuda a imaginarlo (...)”.

En la pared derecha hay dos vitrinas una sobre “Asistencialidad escolar” donde se exhiben ollas y utensilios de cocina y otra con útiles escolares, un maletín, un guardapolvo, zapatos, una libreta de comunicaciones, entre otros objetos, con el texto “Terminar las tareas escolares” refiriendo a todo lo que se hacía fuera de la escuela para ir a la escuela. Al lado, un sector en esquina dedicado a la salud (fotografías, cartel de oftalmología, etc.) con una cartelera “La salud en la escuela”.

En el centro de la Sala, cerca de la esquina “La salud en la escuela”, hay un visor de diapositivas con seis puestos cada uno con etiquetas, “Una geografía diversa”, “En otras partes del mundo”, “Escuelas vacacionales”, “En el campo”, “Diversidad de estudiantes” y “Educando fuera de la escuela”.



FOTOGRAFÍA 47



FOTOGRAFÍA 48



FOTOGRAFÍA 49



FOTOGRAFÍA 50



FOTOGRAFÍA 51



FOTOGRAFÍA 52



FOTOGRAFÍA 53

FOTOGRAFÍA 54

Finalmente, a lo largo de la muestra, hay tres gigantografías de mujeres, recortadas como siluetas, una vestida de negro en la Sala 3, otra tocando una guitarra en la Sala 2 y la última en el pasillo al ingreso de la Sala 2 (esta tiene información sobre las redes sociales y sitio web del Museo).



FOTOGRAFÍA 55



FOTOGRAFÍA 56



FOTOGRAFÍA 57

4. Marco teórico

4.1 Museología

4.1.1 *Museísmo pedagógico*

En 1888 el profesor francés Ferdinand Buisson precisó que por museos pedagógicos se entienden: “los establecimientos que comprenden por una parte una biblioteca de obras de educación, de legislación y administración escolares, así como libros clásicos propiamente dichos; por otra parte, colecciones de materiales de enseñanza y mobiliario escolar²⁰”. En su trabajo “Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos” (2006), Ruiz Berrio sostiene que en la actualidad coexisten dos tipos de museos pedagógicos unos más decimonónicos, “más buissoniano”, y otros que denomina «nuevos museos pedagógicos», que por lo general ofrecen alguna de estas condiciones: “un planteamiento nuevo, una estructura actual, un programa del siglo XXI, utilización de nuevas técnicas museográficas, y una visión acorde con las nuevas orientaciones museológicas, (...) con las características de la sociedad en la que vivimos” (283).

El enfoque tradicional del museo del siglo XIX y XX estaba centrado en el coleccionismo, la sacralización del objeto, la mirada desde una única disciplina. La nueva museología supuso una dinámica renovada que estimuló a los visitantes, especialmente a los locales, a ser creadores, tendió a estructuras descentralizadas y a una metodología interdisciplinaria e incluyó tanto el patrimonio tangible como el intangible. “Es el museo de una sociedad democrática, abierta, global, con una industria desarrollada del ocio y del turismo, con un concepto permanente de la educación, con nuevas tecnologías a su disposición” (Ruiz Berrio 275).

El MEGM abre la muestra permanente con conciencia sobre la pregunta por el lugar que ocupa la colección material hoy: “¿Es importante un objeto en sí mismo?”. El texto que inmediatamente debajo responde a la pregunta da cuenta del desplazamiento del interés desde los objetos hacia “la mirada de las y los visitantes (...) en la interpretación de las colecciones”, en consonancia con los paradigmas de los nuevos museos pedagógicos.

²⁰ BUISSON, F. (dir.): Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire, Paris, Librairie Hachette et Cie., 1888, 1. er Partie, Tome second, p. 1982. en Ruiz Berrio pág 280.

Sin embargo, las colecciones de materiales de enseñanza y mobiliario escolar siguen siendo centrales en los museos pedagógicos, museos de la educación, centros de interpretación y exposiciones escolares permanentes. De modo que la pregunta por el valor actual de los objetos en el museo es particularmente relevante en un museo pedagógico. Según Ruiz Berrio, la importancia de la cultura material de la escuela, -edificios, mobiliario, imágenes-, radica en que son fuentes de investigación



FOTOGRAFÍA 22

destacadas que permiten “una memoria de la educación mediante la reconstrucción crítica de la escuela” y que implica el uso de fuentes ignoradas hasta hace unas décadas (279). Por otro lado, la cultura material de la escuela, habla de la cultura escolar²¹ de “la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos” (Sacchetto en Ruiz Berrio 280).

Se evidencia entonces la profunda importancia que tiene la selección de unos objetos y no de otros en la conformación de la cultura material de la escuela, en tanto que fuentes y narradores de la cultura escolar: ¿Qué historia cuentan esos objetos? ¿Qué usos políticos y sociales tienen? ¿Qué idea de patrimonio promueven? ¿El patrimonio intangible ocupa un lugar real? El museo pasó del “almacenamiento, la visión estática, la espera del visitante anónimo, la ortodoncia cultural del visitante, el edificio, las colecciones, el juicio ex cátedra o el elitismo cultural” a poner su foco en las comunidades locales primero y su profundización como instrumento para el descubrimiento de la identidad de las personas y comunidades, después. Los museos pedagógicos pretenden ser espacios de comunicación y de encuentro, entre los miembros de una comunidad concreta y la cultura escolar y general que debe facilitar ese museo (286).

²¹ El historiador de la cultura, Dominique Julia definió cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden valer según las épocas —finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización” (279). Ver también nota al pie 1.

En “Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional” (2008) Miryam Carreño analiza el resurgir de los museos de educación en las últimas décadas del siglo XX a los que diferencia de sus antecesores, los museos pedagógicos, surgidos en la segunda mitad del siglo XIX. Entre las características de estos nuevos museos aparece su conformación como movimiento de carácter internacional. Los museos de la educación comienzan a expandirse a fines de la década del 80´ especialmente en Europa y América, dando lugar a la internacionalización del museismo de la educación. Carreño menciona el primer “Symposium for Museums of Schools Life and History Collections” (Austria, 1984) en el que participan países europeos pero que ya en 2007²² contaba con la asistencia de países no europeos²³ (Carreño 86). En 2001 se realizó el “I Foro Ibérico de Museismo Pedagógico”, con experiencias museísticas de España y Portugal y el último (el III Foro) se realizó en 2012. En tanto que en 2008 surge el “Primer Encuentro Iberoamericano de Museos de Educación”, en el que se incluyen museos de América Latina. La Mesa de Santiago “La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo”, ICOM-UNESCO, celebrada en Santiago de Chile, el 31 de Mayo de 1972²⁴ es el punto de partida del movimiento internacional de la nueva museología, en el que se ratifica el papel socio-cultural del museo.

La expresión *nueva museología* hace referencia a las nuevas funciones que adquiere el museo a partir de “un análisis sistemático de la realidad museal, fundamentalmente, en dos ideas esenciales: la prioridad de la persona sobre el objeto dentro del museo y la consideración del patrimonio como un instrumento al servicio del desarrollo de la persona y la sociedad.” (Hernández Hernández, 2006, 162). (...) Los objetos del museo dejan de ser elementos inertes que

²² Simposio N°12 llevado a cabo en Noruega. Para ver todos los simposios hasta el 15 consultar “15th International Symposium on School Life and School History Museums & Collections”.

<http://www.ssolski-muzej.si/files/Symposium/symposiumbook2013.pdf>

²³ Sin embargo en el programa del último Simposio (18) “Challenges for the school museums and history of education in a time of globalization and digitization”, que se realizó en julio de 2019, los países expositores eran todos europeos. https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/Program_18th_symposium_3-5.July_2019_FINAL.pdf.

²⁴ “En un contexto de cambios sociales, económicos y culturales -tanto en Chile, con el gobierno de la Unidad Popular, como en el resto del continente-, se conformó un grupo multidisciplinario focalizado en la región. Por una parte, se invitó a profesionales externos al ámbito de la museología, pero estrechamente relacionados con el desarrollo económico y social latinoamericano y, por otra, se convocó a museólogos de Latinoamérica, exclusivamente, para tratar los temas y las necesidades propias del territorio. Junto a representantes de Unesco y del Consejo Internacional de Museos (ICOM), una veintena de especialistas dialogaron sobre la relación de los museos con los medios rural y urbano, con el desarrollo científico y tecnológico y con la educación permanente, de acuerdo a los cuatro temas que se trataron (El desarrollo y la importancia de los museos en el mundo, Fundamento para la creación del museo integrado, Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: resoluciones y Asociación Latinoamericana de Museología: A. L. A. M.) Frente a los problemas expuestos, los participantes consideraron que los museos tenían que asumir un rol decidido y activo en la educación de las comunidades. Para ello, debía propenderse a la constitución de museos integrados, que se incorporasen a la realidad de sus respectivos países y pudiesen recrear los contextos de los objetos expuestos. Junto con esta recomendación, también se resolvió la creación de la Asociación Latinoamericana de Museología (ALAM), organismo profesional e instrumento de consulta y cooperación entre museos de la región”. “Mesa de Santiago (1972)” en *Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile*. <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-543530.html>>

representan un pasado sin vida y tienden a transformarse en instrumentos capaces de despertar la curiosidad por el aprendizaje y el estímulo de una población que busca las razones últimas de su propia identidad; son los encargados de estimular la construcción de la memoria a partir de la materialidad significativa que son (84).

En este contexto, para Carreño los museos de la educación tienen tres tareas inmediatas: tener una función de concientización, de recuperación de los olvidos, para reflexionar sobre el presente educativo (no solo ser fuentes de información sobre el pasado educativo y la cultura escolar). En segundo lugar, analizar la cultura escolar desde una perspectiva de género, intervenir en la producción del discurso museológico para que no adopte una mirada androcéntrica. Finalmente, “elaborar una Pedagogía del patrimonio” para que desde la niñez se enseñe a conservarlo y valorarlo.

En este sentido, la mayoría de los/las autoras/es consultados coinciden en la responsabilidad educativa que tienen los museos pedagógicos en tanto transmisores del patrimonio histórico-educativo -con una “alta densidad simbólica”-, en el cuestionamiento de las posibles historias que cuentan los objetos, en el papel protagónico de las personas que visitan el museo y en la configuración de identidades incluida la de género. “De este modo, interactivo y emocional, los museos influyen en los procesos de aprendizaje simbólico y favorecen el anclaje de mensajes identitarios colectivos” (Maceira en Rebollo Espinosa 5).

4.1.2 Perspectiva de género en los museos

4.1.2.1 ICOM Consejo Internacional de Museos

Muy recientemente, el 8 de marzo de 2020, en ocasión del Día Internacional de la Mujer, el ICOM, Consejo Internacional de Museos, publicó en su web²⁵ una breve síntesis de su recorrido durante los últimos 30 años, en la promoción de la igualdad de género. Con el título “Perspectivas de género: la misión del ICOM en las últimas tres décadas” declara su compromiso por promover la igualdad de género como un tema central de la diversidad en los museos. En ese camino destaca 3 hitos:

1. La publicación de la Carta de diversidad cultural del ICOM en 2010, durante la 25° Asamblea General de Shangai (cuyo precedente es el Marco de políticas de diversidad cultural (1998), reconoce todas las formas de diversidad cultural y diversidad biológica a nivel local, regional e internacional;

²⁵ “Perspectivas de género: la misión del ICOM en las últimas tres décadas” Marzo 8, 2020
<<https://icom.museum/es/news/perspectivas-de-genero-la-mision-del-icom-en-las-ultimas-tres-decadas/>>

2. La Resolución sobre Museos del ICOM, en la 28° Asamblea General de Río de Janeiro (2013) donde señala que la incorporación de la perspectiva de género y otras fronteras culturales de la diversidad, como raza, etnia, clase, fe, edad, capacidad física, situación económica, regionalismo y orientación sexual son importantes para el desarrollo del principio de inclusión en los museos y establece las siguientes recomendaciones: 1. Que los museos analicen las narrativas expresadas desde una perspectiva de igualdad de género. 2. Que, con el fin de establecer una política de igualdad de género, los museos trabajen con el público, el personal y los programas desde una perspectiva de igualdad de género y, al mismo tiempo, las ideas se materialicen. 3. Que los museos empleen el análisis interseccional (raza, etnicidad, género, categoría social, religión, orientación sexual, etc.) para hacer viable el concepto de inclusión en los museos.
3. El tercer hito que señala es que desde 2017, el ICOM promueve el papel de las mujeres en los museos durante el Día Internacional de la Mujer a través del hashtag #MujeresEnLosMuseos. “El objetivo del ICOM con esta campaña es resaltar las muchas formas en que las mujeres dan forma a los museos, desde transformar las narrativas hasta luchar por la inclusión”.

Acerca de los 30 años en la promoción de la igualdad de género del ICOM hay que decir que ni el Marco de políticas de diversidad cultural del 98' ni la Carta de diversidad cultural del ICOM de 2010, mencionan ni una sola vez la palabra género (*gender*) ni mujer (*woman*). En el primer caso se trata de lineamientos generales sobre la diversidad cultural, en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que ese año cumplía 50 años²⁶. En la carta de la diversidad cultural de 2010²⁷, vuelven a estar ausentes ambos términos²⁸ y otros como por ejemplo, diversidad sexual, aunque sí se precisan conceptos como diversidad biológica, democracia participativa, cooperación, construcción de comunidades, innovación, diversidad productiva, sostenibilidad y dominio digital. Lo que reduce, a nuestro criterio, los 30 años de promoción de la igualdad de género a 7²⁹, a contar desde la 28° Asamblea

²⁶ RESOLUTIONS ADOPTED BY ICOM'S 19TH GENERAL ASSEMBLY Melbourne, Australia 1998

https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOMs-Resolutions_1998_Eng.pdf

²⁷ Acta de la 25ª reunión de la Asamblea general del ICOM en Shangai, China, 12 de noviembre 2010.

http://archives.icom.museum/download/june2011/es/110513_GA_Minutes_ES.pdf

²⁸ En rigor aparece la palabra “mujer” una vez: “Desearía por fin expresar toda mi gratitud a mi predecesora, la Sra. Alissandra Cummins. En Seúl en 2004 Alissandra Cummins se convirtió en la primera mujer electa presidente del ICOM, y por muy buenas razones” (ICOM, 2010).

²⁹ Tampoco se comprende la cuenta matemática: 2020 menos 30 años es 1990, si iniciaron su primera acción en 1998 los 30 años ocurrirán en 2028.

General de Río de Janeiro (2013). El #MujeresEnLosMuseos podría ser un dato de color si las desigualdades entre hombres y mujeres fueran reducibles a lo anecdótico.

4.1.2.2 DIBAM Guía para la incorporación del enfoque de género en museos

En el ámbito local, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile, publicó en 2012 una “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” donde expone dos claves sobre el enfoque de género en museos desde el punto de vista de las posibilidades de una muestra: que permita aproximarnos a las vivencias de hombres y mujeres y que permita reflexionar sobre la construcción de género en las disciplinas que aborda el museo (historia, ciencia, arte). La definición de género que presenta inicialmente la Guía es la de Scott: “Se entiende género como la construcción social y cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, a partir de la simbolización de las diferencias sexuales (Scott, 1985; Montecino, 1996; Lamas, 1986; de Barbieri, 1992; Rubin, 1986)” (13). Luego en un capítulo exclusivo “Capítulo 2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?” recoge definiciones de género de un amplio espectro de autoras y teorías: sobre el sistema sexo-género, género como diferencia y desigualdad, como performance, como tecnología, desde el post-feminismo y la teoría queer y desde la diferencia sexual.

La “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” propone, desde una mirada más general, que el enfoque de género cuestione las representaciones que tradicionalmente se han hecho de hombres y mujeres y visibilice el aporte que han realizado ambos a las ciencias, las artes, la historia y el patrimonio cultural en general (p. 18). Como veremos más adelante, el cuestionamiento de las representaciones y la visibilización del aporte de las mujeres resulta difícil ya que no siempre hay fuentes o documentos para consultar, y la consideración del patrimonio inmaterial, que colaboraría en este sentido, es todavía novedosa.

Me interesa responder desde la Guía, en tanto que es parte del marco teórico y metodológico de referencia del MEGM, por qué incorporar el enfoque de género en los museos y qué estrategias recomienda para ello. Acerca de la primera pregunta, el objetivo central de incorporar el enfoque de género en los museos es “para superar las inequidades y las distintas formas de discriminación, simbólicas y materiales, que afectan a las mujeres y otras poblaciones sexualmente diversas” (14). También, porque la misión del DIBAM como servicio público lo demanda, dada su gestión con enfoque en derechos y con enfoque en eficiencia. En este sentido, el DIBAM asume una posición autocrítica al reconocer que como responsables de la construcción del

saber y de los saberes legitimados socialmente, junto con el Estado y las instituciones públicas, han dejado fuera del patrimonio oficial a las mujeres y otros grupos.

Las contribuciones de ciertos grupos de la población –como las mujeres– han sido parcialmente incorporadas en la concepción tradicional de patrimonio o han sido incorporados desde una posición no paritaria con el sujeto masculino convencional. Así, el enfoque de género busca constituirse en una aproximación crítica a este hacer, generando una visión diferente y plural del patrimonio, visibilizando tanto a las mujeres como a otras diversidades y buscando la equidad en el acceso y representación de estos grupos (13).

Acerca de las estrategias de incorporación del enfoque de género en museos se encuentran algunos objetivos amplios como: 1) Aportar a la transformación de las condiciones en las que se vive el ser hombre y ser mujer en nuestras sociedades porque esas condiciones invisibilizaron la participación de las mujeres en el patrimonio cultural. 2) Generar condiciones de acceso equitativas a los bienes culturales y su producción. 3) Diversificar productos atendiendo a las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres y de las distintas identidades de esa comunidad. Pero también se encuentran estrategias y herramientas específicas como el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, adecuación del horario de atención de acuerdo a las necesidades de hombres y mujeres, adecuación de la infraestructura (por ejemplo baños para hombres con mudadores o accesos para discapacitadas y discapacitados), creación de espacios de participación, etc.

Finalmente, en la Guía se presentan diversas experiencias de muestras y exposiciones realizadas con perspectiva de género, donde se identifican cuatro instancias de intervención para incorporar el (o pensar con) enfoque de género:

- La documentación de colecciones.
- La investigación de colecciones.
- La museografía.
- En exposiciones itinerantes.

4.1.2.3 Programa Sistema Equidad de Género

El Servicio Nacional de Patrimonio Cultural de Chile, cuenta desde 2002 con el “Programa Sistema Equidad de Género” que financia iniciativas con enfoque de

género en bibliotecas, archivos y museos. En la web del Programa se mencionan como logros el haber contribuido a

alcanzar una mayor representatividad del aporte de las mujeres a la cultura, el arte, la ciencia y la historia. Así como evidenciar los discursos, imágenes y construcción de saberes oficiales expuestos en clave masculina. Tensionar las categorías binarias de división del mundo aportando a la generación de nuevo conocimiento desde una manera integradora de construir el patrimonio, evidenciando la necesidad de una vinculación participativa con las comunidades. (Web Patrimonio y Género. Servicio Nacional de Patrimonio Cultural de Chile)

El Programa, en conjunto con el Archivo Nacional Histórico, cuenta con el Archivo Mujeres y Géneros desde el año 2011. Sus principales objetivos son: 1) Reunir fuentes históricas que permitan valorar la contribución de una diversidad de mujeres al patrimonio social y dar cuenta de las formas de representación de las mujeres y del género, a lo largo de nuestra trayectoria nacional. 2) Conservar en diversos formatos documentales información producida por organizaciones sociales feministas, de mujeres y de la diversidad sexual, así como objetos y documentos que han formado parte de la vida cotidiana de una pluralidad de personas. 3) Dar acceso a los diversos fondos que dan cuenta de las transformaciones políticas y sociales que las mujeres han vivido durante el siglo XX, así como los cambios en la construcción social y simbólica del género en Chile.

El Archivo Mujeres y Géneros reúne muchas colecciones, con información de acciones actuales, como el movimiento “Ni una menos” y una gran cantidad de información digitalizada del siglo XIX y XX, que no solo se presenta, sino que se interviene con preguntas, se contextualiza, se vinculan objetos y recursos, etc. La web del “Programa Sistema Equidad de Género” también cuenta con muchos recursos digitales en un amplio cruce de temáticas, medios, épocas, artes, ciencias, colectivos, organizaciones, etc. Dentro del área “Género y Biblioteca” se encuentra la colección “Terminología” que ofrece un diccionario en materia de género. En el Programa solo aparecen dos Seminarios, el Seminario Educación y Género del MEGM y el Seminario Historia del Arte y Feminismo del Museo Nacional de Bellas Artes.

4.1.2.4 Recuperación de la memoria de las mujeres

En “Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos” (2018), las autoras Albero Verdú y Arriaga, analizan 95 acciones educativas con perspectiva de género en 33 museos españoles durante el período 2010-2015. Concluyen que las acciones educativas con perspectiva de género son pocas y excepcionales, y que los discursos que más prevalecen son los relacionados con la reparación de la memoria y la visibilización de las mujeres y sus obras. En la investigación, organizan los discursos en cuatro líneas, propuestos por los principales programas de estudios feministas³⁰: la recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la historia; la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; la reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales y la visibilización del pensamiento y la acción feministas en la historia y la historia del arte recientes:

Recuperación de la memoria de las mujeres. Es uno de los objetivos que más se repite en las acciones analizadas, “recuperar la vida y obra de las mujeres que han sido borradas sistemáticamente del discurso oficial de la historia. Casi el 40% de las acciones mapeadas se inscriben en este discurso, concretamente 37 de las 96 actividades analizadas” (1535). El discurso de visibilización de las mujeres se presenta de diversas maneras: a) recuperar a mujeres ilustres con nombre y apellido; b) reivindicar la existencia de mujeres culturalmente influyentes a través de su relación con hombres también ilustres (maridos o padres); c) en atención al uso de objetos por parte de mujeres, por ejemplo, la vestimenta; d) a través de itinerarios, por ejemplo, para hablar del papel de las mujeres en la prehistoria, en la España musulmana, en el devenir político y militar del Imperio Romano, etc.; e) a través de los roles sociales femeninos en contextos históricos y problemáticas concretas como la precarización y explotación femenina en la primera industria textil europea o, por citar otro ejemplo, de la función de la mujer en la educación y la crianza en el s. XIX; f) acciones que tratan la memoria femenina en el presente.

Formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte. Estos discursos analizan el cuerpo de las mujeres como objeto de representación ligada a la sexualidad y el deseo masculino. Las autoras encuentran que los abordajes son muchas veces descriptivos antes que críticos.

³⁰ Las autoras toman la categorización propuesta por López F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y horas.

Según Patricia Mayayo (2003), a menudo en los museos cuando se programan exposiciones del tipo *la imagen de la mujer en el museo*. Como comenta la autora: "(...) los organizadores de esta clase de eventos, desprovistos generalmente de formación en el ámbito de la teoría feminista, se limitan a analizar las imágenes desde el punto de vista de la iconografía clásica, considerando a <la mujer> como <un tema> más de la historia del arte. Se consigue así un doble objetivo: reunir a una gran cantidad de espectadores (atraídos por el carácter presuntamente <novedoso> y <actual> de la exposición), neutralizando al mismo tiempo la dimensión política y subversiva que pueda tener una relectura feminista de la obra de los <grandes maestros>. (Mayayo, 2003, p. 170) (1540).

En aquellos itinerarios que realizan análisis críticos de las representaciones de las mujeres, aparecen análisis sobre a) las consecuencias de imposiciones sociales hechas a las mujeres, como el uso de determinada vestimenta, la imposición de la delgadez, etc.; b) cuestionamientos a la Arqueología y otras disciplinas que fueron construidas desde una visión masculina y patriarcal; c) la construcción de modelos y contra-modelos de mujer o feminidad a través de las representaciones artísticas y la cultura visual y d) las autoras encuentran "algunos proyectos educativos que, más allá de cuestionar las representaciones, buscan producir nuevas formas de autorepresentación de las mujeres" (1542).

La reflexión sobre la construcción de la identidad de género. Estos análisis introducen miradas feministas y queer, no se centran en la mujer sino en los límites de las categorías hombre/mujer y las relaciones de poder que establecen. Dos características centrales de este tipo de discurso es que los/las participantes tienen voz y que se implica el cuerpo. Se cuestionan los estereotipos, los roles y las identidades de género.

Acciones desde y sobre Feminismo. Estos discursos referencian directamente el activismo feminista. Las autoras encontraron muy pocos ejemplos en esta línea, algunas exposiciones temporales y visitas guiadas.

Albero Verdú y Arriaga concluyen que la perspectiva de género en los museos españoles reproducen un discurso de recuperación de la memoria de las mujeres, lo que puede implicar el error de presentarlas como sujetos aislados de su contexto y género. Por otro lado, confirman que la mirada de género en acciones educativas es

todavía “excepcional” y “anecdótica” en los museos (además de que muchas surgen en celebraciones del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer). El problema es que “investigadoras feministas como Griselda Pollock (1982³¹, 1988³²) han indicado que, para cambiar la historia o historia del arte, no basta con añadir nombres de mujeres al relato oficial y hegemónico sino que deben abordarse las causas y formas de perpetuación de las ausencias selectivas y las desigualdades” (1548).

4.1.2.5 Intervenir en la estructura y volver a narrar

En el artículo “Después de *Genealogías feministas*. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes” (2013), Patricia Mayayo revisa el alcance y los logros del modelo de “exposición temporal feminista”³³. Su trabajo me interesa porque parte de lo que considero debería ser la principal estrategia del enfoque de género en museos hoy, 2020: intervenir en la estructura de los museos y dejar de pensar la perspectiva de género como algo que se agrega al contenido original.

Se corre el riesgo de que estos itinerarios [recorridos educativos por los museos que incorporen la perspectiva feminista] se consideren como un mero añadido que se "superpone" a la colección sin incidir en su estructura o contenidos (...) La presión ha de ejercerse también en otras direcciones. Pienso que hasta ahora hemos hecho demasiado hincapié en los contenidos y actividades de los museos y muy poco en sus estructuras. Hoy en día la mayor parte de las instituciones artísticas siguen sometidas a una organización vertical, jerarquías estrictas y un excesivo protagonismo de la figura del director o directora (29).

³¹ Pollock, G. (1982) Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo. En Cordero, K., Sáenz, I. (Comps.) Crítica feminista en la teoría e historia del arte. (PP. 45-81) Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare (2007a).

³² Pollock, G. (1988). Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte. Buenos Aires: Fiordo (2015).

³³ “En junio de 2012 se inauguraba en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) la exposición *Genealogías feministas en el arte español, 1960-2010*, que tuve el privilegio de comisariar junto a Juan Vicente Aliaga. Nuestro trabajo era deudor de toda una serie de muestras –desde 100% (1993), considerada habitualmente como la primera exposición de arte feminista de nuestro país, hasta *En todas partes. Políticas de la diversidad sexual en el arte* (2010), pasando por *Territorios indefinidos* (1995), *Cómo nos vemos. Imágenes y arquetipos femeninos* (1997), *Transgenéric@s* (1998), *Zona F* (2000) o *El bello género* (2002), por citar solo una cuantas– que desde principios de los años noventa habían ido introduciendo los discursos feministas y queer en el mundo artístico español. Muchas de estas propuestas, sin embargo, se centraban en un periodo, contexto geográfico o artistas muy concretas y parecía necesario, por lo tanto, emprender una investigación más amplia, que intentase dar una visión de conjunto de las relaciones entre el arte y las políticas feministas en el Estado español desde el tardofranquismo. Nos interesaba abarcar un arco temporal dilatado (desde los primeros años sesenta del siglo pasado hasta los inicios del XXI, marcados por la irrupción de un nuevo conjunto de prácticas artísticas y activistas conocidas con el nombre de “transfeminismos”) para contrarrestar la imagen tópica de que los discursos feministas no llegaron al arte español sino de forma tardía, en la década de los noventa, como producto de la importación rezagada de “modas” anglosajonas. La exposición *Genealogías feministas* subrayaba las peculiaridades del caso español, que no puede ser analizado extrapolando, sin más, modelos foráneos. En nuestra opinión, desde los años sesenta es posible identificar en la obra de algunas artistas españolas una indagación sobre las injusticias de la sociedad (hetero)patriarcal que cabría describir como protofeminista y que a lo largo de la década siguiente, con la consolidación del movimiento feminista y el final del franquismo, se volverá abiertamente política” (26).

Lograr equidad entre hombres y mujeres requiere que los museos tengan una organización más horizontal y participativa; que se hagan cambios en los organigramas de lógica patriarcal, abandonar la organización piramidal y jerárquica. “El cambio en los modos de narrar debe ir acompañado de un cambio en la cultura de trabajo y en las formas de organización de las instituciones” (30). Mayayo encuentra las estrategias para lograrlo en los modos de trabajo heredados del feminismo -coparticipación, utilización de los afectos y subjetividades como forma de conocimiento, des-jerarquización y trabajo colaborativo, politización de los procesos de trabajo- que aplicadas al ámbito del museo³⁴ implicarían: “construir conocimiento desde la experiencia compartida, crear espacios de encuentro y conversación, implicarse y responder a las historias de los objetos, en definitiva, construir lugares para la relacionalidad horizontales que parten del reconocimiento del otro” (30). Es decir, que intervenir la estructura del museo implica nuevas formas de narrar y nuevas formas de conocimientos antes que la incorporación de unos temas (feministas, femeninos, de mujeres, etc.)

Un segundo aspecto que plantea Mayayo es la necesidad de buscar nuevas categorías expositivas, utilizar modelos historiográficos propios que partan de genealogías cercanas. Encuentra en los testimonios de mujeres artistas un “síndrome de tábula rasa, un mismo cansancio por la sensación de estar siempre empezando desde cero” (35).

4.1.2.6 De la visibilización a la crítica

En su tesis de Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio, “El museo de la mujer o la mujer en el museo: estrategias de visibilización e incorporación del enfoque de género en proyectos curatoriales (Bogotá, 2017) Catalina Delgado Rojas analiza dos estrategias curatoriales que tienen como objetivo incluir el enfoque de género y visibilizar a la mujer: por un lado, crear museos dedicados exclusivamente a la mujer; y por el otro, incluir el enfoque de género en las propuestas curatoriales de museos de arte, ciencia, historia, etc. Realiza un estudio comparado entre el Museo de la Mujer en Ciudad de México y el Museo Nacional de Colombia ubicado en Bogotá. Entre los varios objetivos que se propone, mencionamos tres: describir las estrategias museológicas, contrastar las propuestas del enfoque de género con la situación real y

³⁴ Estas ideas las toma de Laura Trafi-Prats, siguiendo a Hilde Hein, que las denomina "políticas de saber feministas en el museo".

rescatar los aspectos positivos pensando en qué puede aportar la práctica a la teoría (6).

Delgado Rojas recupera uno de los principales obstáculos para la incorporación del enfoque de género en los museos: la ausencia de fuentes, obras e investigaciones que den cuenta de la participación de las mujeres en los procesos históricos. Entre los principales aportes de su trabajo a la perspectiva de género en museos recortamos:

- **Acabar con la creencia de que la perspectiva de género incluye únicamente a la mujer y a un tipo de mujer.** Incluir las diversas formas de ser mujer y hombre, la multiplicidad de identidades sexuales. “Si el Museo busca presentar una historia con enfoque de género, puede incluir otros tópicos dentro de su guión curatorial como las masculinidades y la población LGTBIQ” (33). Reivindicar la historia de las mujeres implica incluir a aquellas mujeres sin capital político o social para sobresalir y evidenciar los cruces de etnia, clase, etc. Por otro lado, sobre los hombres también pesan estereotipos sociales de masculinidad que es necesario exponer y que permitirían incidir en la paternidad, la sexualidad, la violencia, etc. (55).
- **Pasar de la visibilización de la mujer a una postura más crítica.** Siguiendo la metodología del enfoque de género y la museología feminista³⁵, la etapa de dar a conocer mujeres ocultas por la historia ya se concretó y debería dar paso ahora a una crítica que exponga las causas de la inequidad entre los sexos y la inclusión de otras identidades sexuales (35).
- **Romper con la clasificación cronológica de los museos.** La autora analiza una muestra sobre mujeres donde los textos contextualizan a la mujer en cada época lo que permite comprender el por qué de sus acciones y los logros que obtuvieron. “Las obras dialogan entre ellas sin importar la época (...) además de resaltar el papel de las mujeres en las distintas épocas y su influencia en el desarrollo del género del bodegón, rompe con la clasificación cronológica de

³⁵ Aquí la autora sigue el trabajo de Hilde Hein “La teoría feminista y la teoría Queer pueden ayudar a las instituciones museales en la medida en que ofrecen marcos teóricos para reflexiones críticas y proponen la inclusión de nuevos temas. En el campo de los museos esto lleva a preguntarse sobre la procedencia de las colecciones, la objetualización de mujeres o minorías, los discursos de las grandes obras de arte, los lenguajes jerárquicos y cronológicos de enseñanza, y otras atribuciones culturales representadas en el espacio de exhibición” (Delgado Rojas 18).

los museos, uno de los postulados que enunciaba Hein (54) en su teoría sobre la museología feminista” (42).

- **Transversalizar el enfoque de género.** Delgado Rojas concluye su trabajo diciendo que la mayor falencia de los dos museos que analizó es que el enfoque de género no es transversal en todas las instancias del museo ni para todos los públicos. Encuentra que en algunos casos falta coordinar y hacer un seguimiento de las iniciativas, articularlas para lograr un impacto en los visitantes. “También podría contar con una instancia coordinadora dentro del Museo que permita que estas iniciativas tengan más alcance y que la perspectiva de género esté incluida en el desarrollo de los guiones curatoriales, las actividades públicas y la misma cultura organizacional de la entidad” (54).

4.1.2.7 Coeducación patrimonial

La coeducación es un método educativo que consiste en enseñar conjuntamente a niños y niñas (educación mixta) pero para otros autores como María Cacheda (2019), la coeducación traspasa la educación mixta y es la base para educar en igualdad.

Pretende la desaparición de cualquier tipo de exclusión o infravaloración, la superación de estereotipos sexistas y la eliminación de roles y jerarquías de género androcéntricos en el desarrollo educativo desde los primeros años de escolarización de niños y niñas. La coeducación aplica la perspectiva de género a las prácticas educativas, que cuando se da en un contexto patrimonial se transforma en coeducación patrimonial (273).

Como metodología la coeducación pone el foco en tres ámbitos para “transmitir una socialización de los géneros que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes” (Subirats, 2017):

- Los saberes de referencia: cambio de las narrativas, el relato, discursos y materiales educativos.
- El lenguaje: tomar conciencia de la discriminación lingüística en el discurso propio y escrito, en los materiales y recursos. El masculino universal no es neutro, no incluye otros géneros.
- El ámbito relacional: la ocupación del espacio y la relación entre la persona educadora y el alumnado, y entre niños y niñas. Trabajar

estrategias de la comunicación no violenta en la manera de relacionarnos: escucha activa, asertividad, diálogo, parafraseo, trabajo en equipo, respeto, empatía, creatividad, etcétera. En definitiva, trabajar una cultura de paz a través de las competencias emocionales y estrategias didácticas que incluyan por igual a niñas y a niños (279).

Para que la enseñanza sea realmente coeducativa, es necesario formular un nuevo modelo de coeducación que integre a las niñas en las profesiones tradicionalmente masculinas, reforzando su seguridad en sí mismas, cambiando las relaciones entre personas docentes y alumnado, e introduciendo en el currículo escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes (la cura o los cuidados de los y las otras y las necesidades afectivo-relacionales), así como la valoración de las actitudes y capacidades a las que no se les había prestado atención y tienen que ser convertidas en conductas positivas tanto en las niñas como en los niños. (...) Hay que poner atención en la erradicación de los mensajes que fomenten la violencia y el individualismo y aumentar el valor de las actitudes de cooperación y de cuidados, de empatía y respeto de las otras personas y no de rivalidad y competición, y trabajar por una cultura de paz. (290-291)

4.1.3 Museos pedagógicos y género: estado de la cuestión

Durante el I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios (2017) realizado en Buenos Aires, en la Universidad Nacional de La Plata, Rebollo Espinosa, Domínguez y Gil, presentaron el trabajo “Construyendo la identidad femenina en la escuela: género y patrimonio en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla”, donde analizan visitas guiadas con perspectiva de género en ese museo. Proponen que como museo pedagógico debe “visibilizar y reconstruir las trayectorias seguidas para la educación de niñas y mujeres”. Encontramos tres aportes centrales en esta línea:

- **Ampliación del término patrimonio.** Los/Las autores/as proponen ensanchar el concepto mismo de “patrimonio”, término que en su raíz etimológica remite a lo masculino, a la herencia transmitida por la vía del *pater familias*. ¿Cómo se ampliaría el concepto de patrimonio? Incluyendo lo inmaterial; defendiendo la transmisión vía genealogía femenina; recuperando los saberes de las mujeres; promoviendo políticas proactivas de igualdad “que, transversal, crítica y participativamente, hagan visible lo invisible” (2).

- **Búsqueda de relatos alternativos al punto de vista androcéntrico.** El museo selecciona lo que entiende como valioso y digno de ser transmitido a la siguiente generación, es mediador de la realidad y la historia; en el museo tradicional las niñas y mujeres se quedan sin modelo de autoridad para identificarse, sea debido a la ausencia de mujeres o a su presencia asociada a roles maternos o sexuales (2). “Los museos –afirma Eva Carreño- han de tratar de revisar la estructura genérica del relato histórico que hizo que las mujeres, durante mucho tiempo, fueran sometidas a estereotipos prefijados” (CARREÑO, 2016: 157) (3).
- **Visibilización de los procesos de educación femenina.** Entre las tareas principales desde un museo pedagógico, la visibilización de los procesos de educación femenina posibilitaría el análisis crítico de la evolución de los modelos formativos, la revalorización de los saberes de las mujeres frente a los tradicionalmente académicos masculinos, el suministro de referentes de autoridad a las nuevas generaciones. Esto implicaría entre otros cambios:
 - Plantearse objetivos de género y planificar acciones para cumplirlos.
 - Elegir el discurso de género que se pretende exponer.
 - Hacerlo siempre con un lenguaje inclusivo.
 - Diseñar los guiones para las visitas sobre la base de preguntas que inciten al público a cuestionarse los estereotipos de género interiorizados.
 - Preparar materiales de apoyo y complemento a lo explicado.
 - Incentivar la participación crítica del público, animando en especial a las mujeres a que aporten sus experiencias educativas (6).

4.2 Género

4.2.1 Mayo feminista y feminismo chileno

Entre la primera visita que realicé al Museo en abril de 2018, y la segunda en junio, se produjo la manifestación feminista más grande de la historia de Chile: el mayo feminista de 2018. Las actrices principales fueron las alumnas y las profesoras universitarias, junto con estudiantes y profesoras de secundario y otros actores, que tomaron universidades, escuelas y las calles, no solo de Santiago, sino de muchas ciudades de Chile. Las demandas más importantes fueron educación no sexista y fin a

los acosos y abusos sexuales. El listado de eventos³⁶ de los meses previos a mayo que a continuación se exponen, le dan contenido material, político y simbólico a las explicaciones teóricas que le suceden.

- Un padrastro abusa sexualmente, asfixia y mata a golpes a Sophie Claire, una beba de 11 meses. Puerto Montt, 25 de enero de 2018.
- Día de la mujer. Jornada de protesta en 25 ciudades de Chile. Consignas³⁷: *Contra la precarización de la vida. Todo machismo es violencia. No más acoso callejero, golpes, violación, femicidio.* 8 de marzo de 2018.
- El proyecto de ley de Respeto Callejero cumple 3 años de ingreso a diputados sin sanción. No existe una ley vigente para proteger a una víctima de acoso sexual callejero o sancionar al agresor. 14 de marzo de 2018.
- Estudiantes del círculo de mujeres de Antropología toman el edificio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (UACH). Denuncian la insuficiencia de los reglamentos internos y sanciones ante los casos de acoso y abusos sexual. Consignas: *Ya no callamos, UACH en toma.* Valdivia, 17 de abril de 2018.
- Estudiantes toman la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Denuncian la ineptitud de las autoridades en los procesos de investigación de casos de violencia sexual. Consignas: *Hermana, yo sí te creo. Queremos espacios seguros para todas.* Santiago, 27 de abril de 2018.
- Un hombre viola a Ámbar, una beba de 1 año y 7 meses. La niña muere tras sufrir violación y golpiza. Rinconada de Los Andes, Valparaíso. 28 de abril de 2018.
- 5 hombres violan a una mujer a la salida de un partido de fútbol. Ñuñoa, Santiago de Chile. 29 de abril de 2018.
- 10 universidades tienen carreras paralizadas y/o facultades en toma. 8 de mayo de 2018.
- Miles de mujeres marchan en Santiago para manifestarse en contra de la cultura de la violación. La convocatoria fue realizada por la Coordinadora Ni Una Menos. La manifestación se centra en los casos de Ámbar y Sophie. Consignas: *Mi cuerpo, educación y forma de luchar, no se arrodillan a tu sistema patriarcal. Todas las mujeres contra todas las violencias. Si en nuestras vidas la violencia es la norma, reaccionaremos con organización*

³⁶ El listado es de elaboración propia con fuentes periodísticas de medios gráficos chilenos de los meses de mayo y junio 2018 que pueden consultarse en el Anexo.

³⁷ Las consignas fueron tomadas de los carteles y pancartas de las fotografías que acompañaban las notas periodísticas y del propio texto periodístico cuando recogía los cánticos de las manifestantes.

feminista ahora! Contra la cultura de la violación. Que el capitalismo y el patriarcado caigan juntos. Santiago, 11 de mayo de 2018.

- Más de 40 asambleas feministas-estudiantiles convocan a la primera marcha por una educación no sexista. 170 mil estudiantes de universidades y colegios salen a las calles de Santiago a demandar una educación no sexista. Consignas: *Educación no sexista para que dejen de matarnos. Las niñas nunca deberían tener miedo a ser inteligentes. Mi abogado me dijo que me abusaron porque soy bonita. La PUC³⁸ encubre violadores y los titula. Vamos a dejar la cagá, cabras³⁹... vamos a quemarlo todo. Nada nos detiene ni los machitos de izquierda ni de derecha. Dónde estaban cuando nos mataban. Alerta, alerta, alerta machista, que todo el territorio se vuelva feminista. Somos las nietas de las brujas que no pudiste matar.* Santiago, 16 de mayo de 2018.
- Mientras se desarrollan las manifestaciones feministas, el Senado se reúne para que rectores, expertos y el Gobierno expongan lo que están haciendo para lograr equidad de género. El Ministro de Educación Gerardo Varela se refiere a la situación desigual que viven las mujeres en las universidades como “pequeñas humillaciones”. Valparaíso, 16 de mayo de 2018.
- El presidente Sebastián Piñera firma un instructivo de 12 puntos sobre equidad de género. 23 de mayo de 2018.
- Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) toman la Casa Central de la institución. Exigen la redacción de un nuevo protocolo que resguarde a estudiantes, funcionarios y académicos en casos de acoso, suspensión y expulsión de los académicos involucrados en dichos casos, instauración de cuotas de género en cargos académicos y administrativos, aceptación del nombre social para personas transgénero. Consignas: *Toma feminista. Nos han callado. Ahora es cuando.* Santiago, 25 de mayo de 2018.
- El presidente Sebastián Piñera y la ministra de la Mujer y la Equidad de Género, Isabel Plá, firman un proyecto de Reforma Constitucional que modifica el artículo N° 1 de la Constitución que establece la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer⁴⁰. 28 de mayo de 2018.

³⁸ “PUC”: Pontificia Universidad Católica.

³⁹ “Dejar la cagá”: Dejar la cagada es hacer un destrozo, llevar algo al extremo o que algo sea extremo. “Cabras”: pibas, chicas.

⁴⁰ Al 2 de octubre de 2020, el proyecto se encuentra en “Segundo trámite constitucional” desde el 8 de enero de 2019. “Proyecto de Ley: Modifica la Carta Fundamental que establece el deber del Estado de promover la igualdad de derechos entre mujeres y hombres”. Cámara de Diputados y Diputadas.

<https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=12272&prmBOLETIN=11758-07>.

En julio de 2018 la escritora chilena Faride Zerán, publicó el libro “Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado” donde 14 autoras y un autor analizan el mayo feminista, hacen historia del feminismo en Chile y la región, relatan experiencias, exponen teorías sobre género, etc. En el artículo, “De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood”, Alejandra Castillo afirma que cambiar el signo androcéntrico que la universidad promueve implica cuestionar el modelo de conocimiento actual y que la creación de oficinas de transversalidad de género o la incorporación de cursos de género en las mallas disciplinares “dejan intactas las perspectivas con que el saber universitario se presenta como uno de carácter universalista y por ello lejano de la diferencia de los sexos (...) en esa abstracción universalista se sigue reproduciendo un orden donde hay un solo sexo: el masculino” (36).

Castillo caracteriza a la “historia” como una operación, y siguiendo a la socióloga y feminista Kirkwood, como una operación feminista que: implica narrar de otro modo, descentrar la mirada a la hora de pensar en archivos, documentos y citas e implica mirar oblicuamente; es siempre interesada, parcial, no es neutral, es una toma de posición; vuelve explícito el orden masculino que organiza el relato histórico; visibiliza a las mujeres en el relato historiográfico; interrumpe el sistema de privilegios y desigualdades organizadas tanto por el modo de producción capitalista como por el orden del dominio patriarcal; propone otros modos para escribir una historia que genere otra política cuyos signo sea feminista. En definitiva, como dice Camila Rojas en otro de los artículos: alterar el orden establecido, luchar por el poder, antes que “luchar por algo” o mejorar las condiciones de las mujeres (132).

En el mismo contexto sociopolítico y coyuntural, las académicas de la Universidad de Chile elaboraron un manifiesto “para encarar el camino de la igualdad de género en nuestra institución” (“Manifiesto y propuestas de igualdad de género de las académicas de la Universidad de Chile” 2). El documento denuncia las desigualdades persistentes en 2018 como la brecha salarial, la inexistencia de mujeres rectoras (solo una y por designación), que los centros de investigación solo estén dirigidos por mujeres en un 16%, etc. “Las barreras de las mujeres para el logro de esa carrera se vinculan a la inequidad en las responsabilidades domésticas y familiares y especialmente al cuidado como ética social femenina; pero también a la desvalorización de su trabajo y de sus aportes científicos, teóricos y docentes, al

acoso y abuso sexual, entre otras dificultades⁴¹. Así las mujeres deben “optar” entre carrera académica y familia” (4).

En cuanto a la desvalorización del trabajo académico, las académicas denuncian la ausencia de difusión de descubrimientos y avances científicos realizados por mujeres y el que exista censura para investigar temas de género.

Finalmente en el documento se elaboran propuestas como la creación de una Vicerrectoría de Igualdad de Género y Equidad, nombramiento de académicas en los cargos de responsabilidad y gestión de la nueva rectoría y administración universitaria, políticas de ingreso preferencial: especialmente de hombres en aquellas carreras feminizadas y viceversa, tanto para el ingreso de académicos(as) como estudiantes, elaboración de diagnósticos de género y creación de sistemas de información centralizados, creación de una nueva agenda académica que apoye redes de mujeres, creación de un observatorio de igualdad de género, modificación al marco normativo, paridad de género e igualdad de rentas, campañas de difusión y reflexión, entre otras propuestas.

En 2018 la Universidad de Chile creó la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN), dependiente de la Rectoría, “que tiene el propósito de fortalecer la institucionalidad de la U. de Chile en materia de Igualdad de Género, para impulsar políticas antidiscriminatorias en nuestra institución y que garanticen la igualdad de derechos y de oportunidades de hombres y mujeres”. Según se observa en el sitio web de la Dirección⁴², se han recogido muchas de las demandas de las académicas, expresadas en el Manifiesto. Existe una gran cantidad de campañas realizadas entre 2019-2020, contra el acoso y la violencia sexual, junto con los espacios para la actuación, visibilización de la brecha de género en la transmisión del conocimiento, participación de las mujeres en matemáticas, enfoque de género en bibliotecas y archivos, entre otras discriminaciones de género.

4.2.2 Género y relaciones de género

Las relaciones de género han definido las posibilidades de vida de hombres y mujeres, favoreciendo al hombre y lo masculino por sobre otras identidades. La

⁴¹ Es llamativo que el documento incluya “el acoso y abuso sexual” dentro de las desigualdades que sufren las mujeres, en el mismo nivel de relevancia que no acceder a cargos jerárquicos, por ejemplo, y que además los califique de “dificultades”. Se asemeja a las declaraciones del Ministro de Educación que llamó a las desigualdades que viven las mujeres “pequeñas humillaciones” y contrasta con la brutalidad de los hechos reales apenas representados en la cronología de eventos de enero-mayo 2020.

⁴² Dirección de Igualdad de Género. Universidad de Chile <https://direcciondegenero.uchile.cl/>

desigualdad entre hombres y mujeres tiene consecuencias prácticas, materiales y simbólicas, que han cristalizado en roles y argumentos para sostenerlos racionalmente, es decir, el patriarcado. En palabras de Rita Segato (2010):

El patriarcado es una gramática; las combinaciones de elementos léxicos que organiza son ilimitadas. Cualquiera que sea el conjunto de trazos que vengan a encarnar cultural y socialmente la imagen de lo femenino -o femeninos- y de lo masculino -o masculinos- en una cultura particular, la estructura básica que articula el par de términos masculino/femenino, donde el primero se comporta como sujeto de habla y entra activamente en el ámbito público de los trueques de signos y objetos, y el segundo participa como objeto/signo, permanece en el nudo central de la ideología que organiza las relaciones de género como relaciones de poder (62).

Para Segato el género no es observable, ya que se trata de una “estructura de relaciones” que conforman un orden jerárquico. “Una estructura que es más del ámbito de las instituciones que de los sujetos sociales que transitan por ellas y que forma parte del mapa cognitivo con que esos sujetos operan”. El portador de la norma, el legislador, quien instituye la ley y distribuye identidades, está asociado a lo masculino, a la “virilidad ideológica”. “El soporte ideológico que sustenta la jerarquía de prestigio de las tareas y la estructura que trasunta en la narrativa mítica son claramente patriarcales”. No alcanza con cambiar los roles, hay que cambiar los cimientos. Para Segato no importa quien ocupa el rol, ni que anatomía tengan, se trata de dos posiciones, una materna que debe ser abolida y una paterna que instaura la ley (siguiendo la Ley de Castración de Lacan y la prohibición del incesto en la Antropología).

En síntesis, a partir de la figura materna lo femenino es aquello que se sustrae, la falta, el otro, que se sumerge en el inconsciente, formándolo. Por su parte, lo masculino, la figura paterna, fálica y poderosa porque capturó una parte del deseo de la madre, permite la satisfacción pero también sabe cortarla, interdicarla, en nombre de la ley que instaura: es el legislador, el discernidor, y también el teórico, el filósofo y el ideólogo, por ser capaz de otorgar los nombres, lugares y papeles, creando el mundo con sus objetos y personas imbuidos de valor y de sentido (71).

Lo masculino es lo que nombra e instauro la ley. Nadie lo nombra. Como la anécdota escolar varias veces recogida en manuales para el uso no sexista del lenguaje: el masculino no se forma, existe⁴³. “La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto, ella es lo Otro⁴⁴” (De Beauvoir, 18).

Para el teórico de masculinidades, Daniel Cazés (1998) el enfoque de género implica el reconocimiento de la masculinidad como portadora de la opresión. Se pregunta “¿A cuáles privilegios que nos otorga la opresión patriarcal estamos dispuestos a renunciar?, ¿desde cuándo y cómo?”. En ese artículo, “Metodología de género en los estudios de hombres”, Cazés precisa una serie de principios metodológicos para el estudio de hombres o masculinidades con enfoque de género:

- Todo estudio de género es un estudio de ejercicio del dominio de género.
- Abarca no sólo la jerarquización entre los géneros, sino entre quienes ejercen en complicidad ese dominio (espacios y formas de la opresión de género, de la desigualdad y de los pactos entre los hombres).
- La opresión de las mujeres se sintetiza en su inferiorización frente al hombre constituido en paradigma social y cultural de la humanidad.
- Requiere estudiar los pactos patriarcales fundados en la virilidad y fundadores de la violencia de género.
- Hay que ubicar estos estudios de hombres en su estrecha relación de origen y en su vinculación con el feminismo contemporáneo, y recurrir constantemente a sus aportaciones.
- Deconstruir concepciones y actitudes masculinas patriarcales, tanto en la vida pública como en la intimidad de la privada, que prevalecen como si fueran naturales.

⁴³ Anécdota escolar:

“-Señora maestra, ¿Cómo se forma el femenino?

-Partiendo del masculino: la “-o” final se sustituye por la “-a”.

-Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?

-El masculino no se forma, existe.”

⁴⁴ Nota al pie de este texto: “Esta idea ha sido expresada en su forma más explícita por E. Lévinas en su ensayo sobre *Le temps et l’Autre*. Se expresa así: «¿No habría una situación en la cual la alteridad fuese llevada por un ser a un título positivo, como esencia? ¿Cuál es la alteridad que no entra pura y simplemente en la oposición de las dos especies del mismo género? Creo que lo contrario absolutamente contrario, cuya contrariedad no es afectada en absoluto por la relación que puede establecerse entre él y su correlativo, la contrariedad que permite al término permanecer absolutamente otro, es lo femenino. El sexo no es una diferencia específica cualquiera... La diferencia de los sexos tampoco es una contradicción...; no es tampoco la dualidad de dos términos complementarios, porque dos términos complementarios suponen un todo preexistente... La alteridad se cumple en lo femenino. Término del mismo rango, pero de sentido opuesto a la conciencia».

Supongo que el señor Lévinas no olvida que la mujer es también, para sí, conciencia. Sin embargo, es chocante que adopte deliberadamente un punto de vista de hombre, sin señalar la reciprocidad entre el sujeto y el objeto. Cuando escribe que la mujer es misterio, sobreentiende que es misterio para el hombre. De tal modo que esta descripción, que se quiere subjetiva, es en realidad una afirmación del privilegio masculino».”

- El criterio del empoderamiento es imperativo, pues la teoría y la metodología de género son teoría y metodología de ciencias sociales aplicadas al sustento de los procesos abarcados en esa categoría y al apoyo de los oprimidos que construyen alternativas no opresivas.

El autor reconoce que los estudios sobre género son herencia del feminismo y que los estudios sobre mujeres se han ocupado no solo de las mujeres, sino también de los hombres y de las relaciones entre hombres y mujeres. Pero rescata además, que la genealogía de las reflexiones masculinas sobre el género son una preocupación centenaria (citando a Stuart Mill⁴⁵) y que “ya desde entonces la preocupación masculina por la problemática del género provenía de una necesidad y de un requerimiento femeninos” (106).

Su artículo comienza advirtiendo que el Museo del Hombre en París (*Musée de l'Homme*) no tenía perspectiva de género. Que ni la antropología ni la sociología ni los estudios de población de los que partía el museo, tenían una mirada crítica sobre la interpretación científica que ofrecía. Por ejemplo, la muestra no mencionaba nunca las condiciones desiguales en que vivían hombres y mujeres, ubicaba a las mujeres como protagonistas de la reproducción humana y presentaba informaciones como que “más de la mitad de los hombres son mujeres” (103).

Los estudios de género, emprendidos en su gran mayoría por mujeres, han quedado asociados al conocimiento de la condición femenina y de las situaciones de las mujeres. Desde cierto punto de vista, podría parecer que ahora se hacen esfuerzos porque en ellos se incluyan las búsquedas sobre la condición masculina y las situaciones de vida de los hombres. Pero si examinamos los estudios fundamentales hechos durante el último medio siglo por las feministas, advertiremos que esas investigaciones, reflexiones y elaboraciones teóricas acerca de las

⁴⁵ Nota al pie 1: “En la segunda mitad de la década de 1860, John Stuart Mill publicó varios ensayos en los que expresó su preocupación sobre la problemática de la relación entre hombres y mujeres. En *La igualdad de los sexos* (Guadarrama, Madrid, 1973), se incluye su trabajo “La discriminación de la mujer” (pp. 82-215) en cuyas primeras líneas dice que “...el principio regulador de las actuales relaciones sociales entre los dos sexos —la subordinación legal del uno al otro— es intrínsecamente erróneo y ahora constituye uno de los obstáculos más importantes para el progreso humano; y debería ser sustituido por un principio de perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio ni incapacidad para otros”. Este volumen reúne otro escrito suyo sobre el divorcio que mencionaré más adelante, y dos textos paralelos de su esposa Harriet Taylor Mill, uno también sobre el divorcio y otro sobre “La emancipación de la mujer”. Harriet no alcanzó la fama de John, y su nombre ni siquiera aparece en la *Encyclopaedia Britannica* que dedica a su marido más de dos páginas y media, pero los escritos de ella son tan agudos y brillantes como los de él, y en algunos puntos aún más. Estas líneas no sólo muestran que la genealogía de las reflexiones masculinas sobre el género tienen una historia cuando menos centenaria, sino también que ya desde entonces la preocupación masculina por la problemática del género provenía de una necesidad y de un requerimiento femeninos; también, desde luego, evocan una prolongada invisibilidad del trabajo, en este caso intelectual, de una mujer de gran talento opacada por la fama pública de su cónyuge, hombre avanzado en su tiempo, que apoyó los movimientos feministas de entonces” (105-106).

problemáticas de vida de las mujeres se refieren, con ópticas provenientes de las experiencias vitales femeninas, a los hombres y, más que nada, a las relaciones jerarquizadas entre los hombres y las mujeres. (106)

4.2.3 Mujeres, espacio público y educación

En junio de 2018, Claudia Montero publicó *Y también hicieron periódicos. Cien años de prensa de mujeres en Chile 1850-1950*, donde estudia la producción de prensa por parte de mujeres en Chile. La autora encuentra una doble exclusión - invisibilización de esta prensa: en la época en que fueron escritas y en la actualidad, en que todavía se niega el aporte de las mujeres en el campo periodístico. Constata que en todos los países de América Latina hubo periódicos de mujeres desde comienzos del siglo XIX. Sin embargo, en Chile solo se reconocían 10 publicaciones. Luego de 20 años de investigación, estableció una lista de 62 publicaciones entre 1850 y 1950. “Alguien por allí decía que la memoria tenía género. Pues bien, el archivo igual. (...) La omisión comenzó a producirse en el momento mismo en que fueron publicadas las revistas y periódicos [hechos por mujeres]” (13). Muchas de estas publicaciones tuvieron una vida muy corta, algunos periódicos solo tuvieron un número o solo puede accederse a información sobre el primer número.

Montero identifica cuatro obstáculos principales que tuvieron las mujeres para hacer prensa: atreverse a usar la voz propia, falta de financiamiento, falta de socios que quisieran imprimir sus periódicos y difamación por comenzar a ser mujeres públicas. Con posterioridad se presentaron otros, como el olvido de preservar estos documentos o una catalogación que no permite hallarlos como “prensa de mujeres”, por ejemplo, en la Biblioteca Nacional⁴⁶.

La prensa de mujeres es “aquella que es producida por mujeres que se asumen sujetos sociales y que tienen la intención de expresar una opinión, en el espacio público. Quieren ocupar un lugar en él” (18). El espacio público tal como lo definió Habermas es una idealización, según Landes.

Para esta autora, Habermas plantea un espacio público idealizado, ya que no considera la relación de este con los sujetos que no calificaban para participar en él, como las mujeres. Y esto no fue un hecho fortuito,

⁴⁶ En la experiencia de Montero, varias publicaciones que algunas autoras habían registrado ya no estaban en la Biblioteca Nacional, se habían perdido o estaban dañadas. Por otro lado, al buscar “prensa de mujeres” aparecían muy pocas entradas, en general, los periódicos más conocidos.

sino que se hizo desde un ideal republicano masculinista, que otorgó una labor específica a las mujeres de acuerdo a prejuicios sobre lo femenino. Así, las mujeres fueron encargadas de la formación de los ciudadanos de la patria, labor que se hacía desde su reclusión en el espacio privado (entendido como lo doméstico y no como lo íntimo, que supone a un sujeto que es consciente de sí y libre para pensar desde su hogar). Según Joan Landes, el ideal republicano fue construido no sólo sin las mujeres, sino contra ellas, definiéndolas como incapaces para ejercer derechos políticos, sociales y culturales, de acuerdo con marcos ideológicos y culturales que las vinculaban a la naturaleza (gobernadas por las veleidades de su cuerpo), lo que las incapacitaba para desenvolverse en el espacio de la cultura y la civilización (Montero 20).

Por su parte, Hannah Arendt agrupa “los rasgos que contraponen el ámbito privado al ámbito público-político en los siguientes pares de conceptos: necesidad/libertad, violencia/fuerza/diálogo, asimetría/igualdad, gobierno/isonomía. De este modo, lo privado se presenta como opuesto a lo político que, a su vez, parece reunir todas las características de lo público⁴⁷”.

Según Montero, para que las mujeres participaran de forma consciente del espacio público -como piensa que efectivamente hicieron- y pensarse como sujetos de opinión, tuvieron que comprender las normas de género y utilizarlas de acuerdo al momento político y social. Las publicaciones que estudia dan cuenta de una diversidad de sujetos femeninos que expresan diferentes proyectos políticos y posiciones ideológicas, pero que comparten la exclusión del orden genérico. El uso favorable de las normas de género por parte de estas periodistas requirió la utilización de muy diversas estrategias, formas de hablar de sí mismas y presentar a sus periódicos y selección y manejo de los temas. Haciendo un corte transversal a la investigación de Montero⁴⁸, es posible identificar un gran número de estrategias que despliegan estas mujeres para justificar / lograr su participación en el espacio público, de acuerdo a las posibilidades de la época, el momento sociopolítico, los objetivos del periódico, los intereses de ese grupo, etc. En el listado que sigue, sin ser exhaustivo, refiero algunas

⁴⁷ Di Pego, Anabella. “Pensando el espacio público desde Hannah Arendt: Un diálogo con las perspectivas feministas” en *Question 1 (11)*, Memoria Académica, 2006. Pág. 2
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8429/pr.8429.pdf>

⁴⁸ Claudia Montero (2018) investiga la prensa de mujeres en Chile durante el período 1850-1950. Lo divide en cuatro momentos: precursoras (1850-1890), explosión de las voces (1900-1920) emergencia de las políticas (1930) e institucionalización y dilución (1940-1950). En este corte transversal que realizo, no considero los diferentes momentos políticos y sociales.

estrategias desarrolladas por las periodistas, que, como ya se dijo, responden a posiciones diversas:

- Extender su rol de cuidadoras. Algunas comentaristas políticas justifican su participación en la política como una forma de extensión de su rol de cuidadoras (41).
- Utilizar la cultura escrita. Crean una esfera pública femenina basada en una cultura escrita (46).
- Expresar preocupación. Escriben para expresar preocupación por los problemas del país y no crítica patriarcal (42).
- Utilizar la religión. Las mujeres de elite utilizan la religión católica como espacio de poder femenino. Como responsables de la familia y de la moral, corrigen al hombre. Son conservadoras que traspasan un límite para defender el orden social (44). En el caso del sindicalismo católico, éste “funcionó discursivamente como un resguardo ante los prejuicios y oposiciones que el trabajo asalariado femenino evocaba en muchos hombres y mujeres, pues sí la Iglesia, principal defensor del rol de la mujer como ángel del hogar, apoyaba estas organizaciones gremiales, también implicaba la aceptación de la práctica laboral de las mujeres” (159).
- Ser anónimas o utilizar nombre propio según convenga. Cuando hacen política escriben en anonimato (inicialmente). Cuando hacen literatura son autoras (firman con nombre y apellido) (46).
- No hablar de derechos de género. No demandan derechos políticos para su género, su interés político es por compromiso con la sociedad, vinculado a una genealogía de mujeres “pías” que realizaron labores públicas y declarando la función doméstica como compatible (47).
- Utilizar temas femeninos. Autogestionan espacios de opinión en un contexto patriarcal (59). Utilizan temas femeninos para hacer un ingreso al espacio público menos conflictivo. Utilizan sinécdoques para hablar de la nación. 60
- Hablar de salud. Como encargadas del bienestar de los demás, hablan de salud como problema social (102).
- Utilizar cartas. Utilizar la voz masculina. En un periódico expresan opinión política y crítica social a través de una sección de cartas escritas por un supuesto viajero japonés, que cuenta su experiencia como extranjero en Chile (72).
- Utilizar diminutivos. Escribir cautelosamente. Ante el lugar de la opinión como dominio masculino, escriben con cautela, usan diminutivos para definirse. “Era

muy común encontrar periódicos y revistas que se nombraran a sí mismos como “hojitas”. *La Aurora Feminista* de 1905 se definía como *una planta rústica sin preparación, en busca de la luz*” (92).

- Crear una red de mujeres. Pretenden crear una red de mujeres, “uno de los aspectos característicos de la prensa de mujeres en Occidente: la formación de una comunidad en la que se integran las características públicas y privadas de la sociabilidad femenina” (49). idem mistral
- Asociar los derechos de las mujeres a ser un país avanzado. Difundieron la irrupción de la mujer en el espacio público internacional como signo de desarrollo y en sintonía con el clima de época. Informar sobre primeras ministras o parlamentarias europeas. 106, 116.
- Resignificar la virtud. “Ser madre, protectora, nutricia, se transformó en el gran arma para disparar contra los detractores. El lugar de la virtud que ocupan las mujeres, y que fue asignado por el propio patriarcado, fue resignificado para argumentar a favor de la superioridad moral femenina” (116, 117).
- Defender valores tradicionales pero con nuevas formas de comunicación. Publicaciones de la prensa conservadora adoptan formas de escritura moderna como el artículo corto, el comentario, la crónica, el relato y las cartas. 145

4.2.4 Gabriela Mistral

*Esta alma de mujer viril y delicada,
dulce en la gravedad, severa en el amor.
“La encina”, Gabriela Mistral*

Gabriela Mistral, cuyo nombre de nacimiento es Lucila Godoy Alcayaga, recibió su habilitación de profesora primaria en 1910 en el actual Museo de la Educación Gabriela Mistral (Escuela Normal N°1 de Niñas de Santiago en ese tiempo). El Museo lleva su nombre desde la reapertura en 2006, que coincide con un período de puesta en valor del legado de Gabriela Mistral como intelectual, escritora, pedagoga y mujer pública.

Mistral significa muchas cosas para Chile hoy. Existen cientos de biografías, libros, relatos y testimonios, investigaciones de diversas disciplinas sobre ella y sobre su obra, ponencias, ateneos, seminarios; muchas instituciones llevan su nombre, al igual que calles, homenajes y premios; el único billete con rostro femenino en Chile es de Gabriela Mistral. Es por esto que solo el presentarla es recortarla en exceso⁴⁹.

⁴⁹ En el Anexo se presenta una Cronología de la vida de Gabriela Mistral y su obra.

En este trabajo interesa la figura de Mistral por tres razones principales: la primera, ser la protagonista de la fotografía de la cartelera de nuestro corpus y estar mencionada en otras fotos de la muestra; la segunda, formar parte del nombre del museo; y la tercera, estar implicada en la red de mujeres que exhibe la muestra permanente, especialmente en su rol de maestra. De manera que este capítulo recoge unos pocos rasgos de su imagen pública, de su vida privada y de algunos aspectos de su obra, que considero contribuyen al análisis de las características y roles asignados históricamente a las mujeres.

4.2.4.1 La falta

Una impresión que crea la lectura de sus múltiples biografías es que Gabriela Mistral es aquello que le falta: título, dinero, padre, esposo, hijos, sexo⁵⁰, buen carácter, reconocimiento en su propio país, reconocimiento de sus pares. La figura de Mistral tiene la forma de una ausencia, de lo que no es, de lo que le falta o de lo que le quitaron.

Yo no soy la intrusa que decís en el mundo de los niños.

Lo soy según vosotros, porque enseñé sin diploma, aunque enseñe con preparación, porque no estuve al lado de vosotros en un ilustre banco escolar de un ilustre instituto. No pude. Mi madre debía vivir del trabajo de mis manos cuando yo tenía quince años. Vosotros teníais padre o hermanos. / Intrusos son los que enseñan sin amor y sin belleza en un automatismo que mata el fervor y traiciona a la ciencia y al arte mismo.
(Mistral 17)

De las carencias más importantes, la que tuvo severas implicancias en su vida fue el no contar con título de profesora. Según su propia apreciación, el título no solo no se lo dieron quienes debían dárselo sino que se lo quitaron, “La vieja chilenidad me la quitó [la papeleta] me dejó sin ella, me la quitó a pesar de lo dadivosa que he sido para dársela a unas tres mil mujeres más o menos. (...) cuánto me costó vivir una carrera docente sin la papeleta, el cartel y la rúbrica aquella” (Mistral 1988).

El motivo principal por el que Mistral no tenía título es que su trayectoria escolar se había visto muy afectada luego de ser expulsada de la escuela primaria “por ladrona”. Mistral era una niña callada y tímida, “no tenía carácter alguno”. Cuando sus compañeras primero y su maestra-directora después, la acusan de ladrona ella no

⁵⁰ Se muestra a Mistral como asexual en muchas presentaciones oficiales.

se defiende. El incidente se vuelve tan grave que la directora solicita que la retiren de la escuela y recomienda a su madre no llevarla a ninguna otra, por carecer Mistral de “dotes intelectuales de ningún género” y que solo podrá aplicarse a quehaceres domésticos. Pero la niña Mistral tampoco tenía dotes para las labores de la casa. Su desinterés por las tareas domésticas -coser, zurcir, lavar los platos- labores destinadas a las niñas y que ella simplemente despreciaba, la llevan a ser considerada “mentalmente retrasada (...) Desde niña prefirió la poesía a las labores domésticas, oponiendo una labor a la otra⁵¹” (Garrido Donoso 180).

4.2.4.2 La contadora

Garrido Donoso analiza en su tesis de Doctorado en Literatura “*No hay como una contadora para hacer contar*”: *metapoesía y mujer poeta en la obra de Gabriela Mistral* (2010), la visión que Mistral tiene sobre su propia práctica como mujer poeta, en un contexto en que “las grandes corrientes del pensamiento poético y metapoético en Occidente han sido forjadas por una voz masculina que es la que finalmente se ha transformado en canon” (12). La autora realiza un estudio metalingüístico desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, considerando las relaciones de poder al interior del discurso, la crítica literaria feminista y la metapoesía⁵².

Según Garrido Donoso, “la contadora es la figura central sobre la que Mistral forja todo su proyecto artístico y personal” (214). Mistral busca un canon literario alternativo al que excluye a las mujeres e intenta crear una comunidad de mujeres artistas. Una hermandad artística -más centrada en los valores que en los oficios⁵³- para apoyarse entre mujeres y autodefinirse en un mundo patriarcal. Apela a la solidaridad femenina, el reconocimiento, el identificarse y constituirse a través de la otra, de la colega.

⁵¹ “Más adelante, la voz relata cómo fue su infancia, las burlas que debió tolerar al ser considerada mentalmente retrasada para su edad, al no hacer “lo de mis años”. Importa agregar que dichas actividades son todas actividades domésticas: coser, zurcir, lavar los platos; labores destinadas a las niñas y que ella simplemente despreciaba ya que “tenía los ojos vagos,/ cuentos pedía, romances” (vv. 24-25). Por lo tanto, desde niña prefirió la poesía a las labores domésticas, oponiendo una labor a la otra”. (Garrido Donoso 180)

⁵² “Esta práctica literaria que tiene por objeto el propio arte poético involucraría, de acuerdo a Ramón Pérez Parejo (2002), al menos tres dimensiones: “qué son estas palabras, qué relación establecen con el mundo, quién las emite” (14). En Mistral, la reflexión sobre el quehacer del poeta es permanente. (...) una lectura atenta permite detectar numerosas referencias al quehacer del poeta, el que es percibido como un don que otorga satisfacciones, pero que también se realiza con dolor, ya que implica renunciaciones. Se aleja Mistral entonces de las reglas sobre cómo escribir y se centra en la experiencia misma: la de la mujer poeta, tema que atraviesa toda su obra y desde el cual Mistral construye una subjetividad que reforzará en sus escritos en prosa sobre la poesía, las labores artísticas en general y, especialmente, las realizadas por otras mujeres”. (15-16)

⁵³ Pero ¿qué mujeres son las que Mistral incluye en su hermandad artística? Ya he aclarado que, pese a lo que la denominación de contadora pudiera indicar, no todas las analizadas son escritoras o poetas. Hay también una escultora, varias maestras, pintoras, una pianista, y hasta una directora de prisiones. Lo único que todas tienen en común es que fueron mujeres destacadas en su tiempo, pioneras que abrieron paso a otras mujeres en su área o mujeres que Mistral conoció y admira por tener con ellas cierta afinidad más que de labor, de valores (216).

“Mistral se inspira en estas contadoras del campo para crear una tradición de mujeres escritoras y en varios poemas expresa su admiración por esta figura. Su deseo de utilizar una lengua rural o, como ella diría en su ponencia del 38, “lengua conversacional que tanto desprecian los poetas jóvenes”, es también un deseo por encontrar una voz propia, que se acerca a la de aquella mujer que cuenta historias y que con ellas reúne a la colectividad de su pueblo rescatando las tradiciones” (205).

Según Garrido Donoso, el elemento oral en Mistral es más valioso que la escritura, así la contadora, el rol de contadora, adquiere una dimensión, posee unas virtudes de poeta y a la vez de maestra. “Es también una mujer fuerte, que desarrolla su vocación pese a la adversidad del medio patriarcal, abriendo con su labor paso a otras mujeres, motivándolas a seguir o, en palabras de la propia Mistral, *contando para hacer contar*” (229). Rastreando los elementos encontrados por Garrido Donoso en la poesía de Gabriela Mistral, la contadora-poeta-maestra:

- Reúne al pueblo.
- Rescata y preserva las tradiciones, la memoria y la infancia.
- Es una mujer fuerte, se sobrepone a la adversidad.
- Es completamente desinteresada, vela por los demás, se entrega sin condición.
- Ejerce su maternidad real o espiritual.
- Da afecto y dignifica a los que la rodean.
- Mantiene una relación con la naturaleza.
- Crea una comunidad femenina.
- Es solidaria con otras mujeres, les abre paso.
- Es portadora de una sabiduría ancestral.
- Vive en sufrimiento soledad e incomprensión.
- Tiene un don ligado a un mundo superior, espiritual.
- Es moral y espiritualmente superior. Trasciende.
- Alumbra a otros, lleva alegría.
- Posee una pureza original.

Según la autora, Mistral intenta crear un canon paralelo con la figura de la contadora y reforzar su propia subjetividad a través de la hermandad artística, trata de validar su posición en el espacio público. En el caso de los hombres, si bien los admira, les

reconoce ser parte de otra tradición, critica al sistema patriarcal y no los considera “contadores”. (227-231)

5. Análisis

5.1 Sobre la mujer

Los progresos del mundo y la civilización permitieron a la mujer obtener conocimientos; reaccionó, pensó y se consideró con derecho a no ser únicamente la esposa del hombre sino que ayudar a éste en sus tareas más difíciles. Escuela Técnica 1932, 23

5.1.1 La presencia de la mujer exige una explicación

¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres? La presencia de una mujer exige siempre una explicación, una nota aclaratoria: ¿en calidad de qué muestro a esta mujer? ¿qué hizo? La mujer es un hacer. Un hacer excepcional. O un estar con personas excepcionales, esposa de, hija de. La mujer es su hechura, es su producto, es su resultado. Es un hacer sin descanso⁵⁴. “Si quiero definirme, estoy obligada antes de nada a declarar: ‘Soy una mujer’ esta verdad constituye el fondo del cual se extraerán todas las demás afirmaciones. Un hombre no comienza jamás por presentarse como individuo de un determinado sexo: que sea hombre es algo que se da por supuesto” (Beauvoir 17). La historia es la historia del hombre, cuando se cuentan historias de mujeres son historias de un carácter, de una excepcionalidad o de una inauguración⁵⁵. *¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?* encuentra su respuesta en el ethos mistraliano. Mostramos a esta mujer porque es un ethos, un carácter (Aristóteles). El carácter que se logra con el hábito, con la formación repetitiva, metódica, rígida. *Tengan cuidado, mis queridas niñas, que esta hermosa casa no les haga perder su modestia y humildad*, dice Teresa Adametz al inaugurarse el edificio de la escuela en 1886⁵⁶ y su retrato, que acompaña el texto, es una prueba contundente de su carácter. *La mujer rígida tengan cuidado* que no mira a la cámara, que no hace contacto visual, que no se exhibe, que no desafía, que es imitable porque es y está rígida, implacable, ante un hombre que la congela con la lente, la eterniza, la idolatra, como a su madre; la dibuja fuerte: ella es capaz de cambiar el mundo, el del hogar por naturaleza, pero también el espacio público en su rol de enseñante del pueblo.

5.1.2 Las mujeres forman a los ciudadanos

Es una situación claustrofóbica: quien adiestra a los hombres públicos es una mujer recluida en el espacio privado. El ideal republicano masculinista se construye sin la participación de las mujeres a quienes se les otorga funciones femeninas. “Así, las

⁵⁴ En el norte argentino, en el límite con Paraguay, se utilizaba (y tal vez se siga utilizando) la expresión “para nada”. Una vecina decía de la otra “esa para nada tiene la ropa tendida desde hace dos días”, en la comprensión de que una mujer para algo, una mujer que sea, atiende sus quehaceres con prontitud, sin pausa. Es para algo. Su para algo.

⁵⁵ La primera. Ser primera en algo. La primera Directora. La primera premio Nobel.

⁵⁶ Discurso de Teresa Adametz. Ver Descripción de la muestra Sala 1.

mujeres fueron encargadas de la formación de los ciudadanos de la patria, labor que se hacía desde su reclusión en el espacio privado” (Landes en Montero 20). Se les asignan también características excepcionales, heroicas: una moral superior, una resistencia que las habilita para un esfuerzo mayor. En 1922 Amalia Álvarez en “La enseñanza secundaria de la mujer” decía que el rol social de la mujer era tan amplio como el del hombre, pero que era “más intenso por referirse a la moral, salud y vigor de la familia, cuyos efectos se proyectan en el futuro de la raza” (43). La mujer en el espacio público es una mujer al servicio de la patria o al servicio del bien público, del interés general⁵⁷.

Las mujeres transmiten historias y los hombres transmiten historias. Las mujeres, sus aportes y biografías no se transmiten; los olvidos y silencios se evidencian en la ausencia de fuentes materiales de la mayoría de los museos investigados por las autoras y en el análisis de la prensa política de mujeres. “Las damas han avanzado –aunque lentamente y no todas- en lo público, pero sin memoria escrita que muestre e identifique los elementos diferenciadores de las lideresas gracias al “(...) silencio de las fuentes. Las mujeres dejan pocas huellas directas, escritas o materiales. Su acceso a la escritura fue más tardío” (Perrot, 2009, p.10).

5.1.3 Cultura, civilización y reproducción

Es en el espacio de la formación de “cultura y civilización”, preferentemente como educadora, donde la mujer tiene históricamente, una de sus pocas posibilidades de intervención pública. Pero incluso cuando accede a un espacio menos recluso como el de la prensa escrita, y comienza a crear una esfera pública femenina -según entiende Montero-, no cuestiona la jerarquización de género, sino que reconoce sus normas que la excluye de participar políticamente⁵⁸.

(En Chile, durante el período de ampliación de la alfabetización a fines del siglo XIX) para las mujeres se mantuvo un sesgo de género, ya que privada o pública, para niñas de elite o populares, la instrucción femenina perpetuaba diferencias entre hombres y mujeres (citado en Vicuña 85), diferencias que establecían que para ellas no se requería una formación para la reflexión. (...) Según Juan Poblete, el Estado redefinió el tipo de lectura apropiadas para mujeres de tal forma que no

⁵⁷ “Si pasamos revista a algunas de las obras dedicadas a la mujer, vemos que uno de los puntos de vista más frecuentemente adoptados es el del bien público, del interés general: en verdad cada cual entiende por ello el interés de la sociedad tal y como desea conservarla o establecerla” (Beauvoir 30).

⁵⁸ Aquí se refiere a un conjunto de cambios que ocurrieron en la década de 1860, entre ellos el gobierno pasó de manos de los conservadores a los liberales. De todas maneras, el espacio público era ocupado por una oligarquía blanca, letrada y masculina que limita la participación política, social y cultural a una elite.

transgredieran la función social de ser las formadoras de los futuros ciudadanos (citado en Poblete 27). Es decir, reforzaban la idea de que las mujeres eran reproductoras de cultura y no productoras (Montero 36-37).

El comentario político es asumido por estas mujeres como una extensión de su rol de cuidadoras, sin cuestionar su subordinación social en razón de su sexo-género (41), como puede leerse en *El Eco de las Señoras de Santiago* (1865): “Puede decirse con verdad que la mujer nace madre (...). Así pues, toca a la mujer el tiempo de la pasión, de la flaqueza y del dolor, mientras pertenece al hombre el de la acción, del apostolado y de la fuerza”⁵⁹. El espacio de la palabra escrita es un lugar posible de lo femenino y en la prensa escrita, como en la educación, las mujeres *pueden* asumir el rol de cuidadoras, formadoras de ciudadanos, correctoras / corregidoras del hombre familiar (esposo, hermano, padre), católicas, escritoras. Se trata siempre de lugares regulados, autoregulados, de autovigilancia. Cuando Teresa de Adametz dice “Tengan cuidado, mis queridas niñas, todo lo que se les proporciona aquí es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, y que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera: primero, buenas alumnas de esta Escuela, y después buenas maestras del pueblo⁶⁰ está dando cuenta de que la mujer maestra-cuidadora es un lugar público planificado.

Al ser catalogada como una actividad similar a la crianza, la docencia se consideró a inicios del siglo XX como una actividad femenina para el Estado, la academia y las propias educadoras: «En esta carrera, por ser la continuación natural de la acción educativa de la casa paterna, es donde la mujer demuestra mejor sus facultades psicológicas» (Álvarez 1922, 43).

Esta planificación se evidencia también en los planes de estudio: 28 horas de matemáticas para niños, 15 horas de matemáticas para niñas. Los programas educativos de los primeros liceos de niñas en Chile, consideraban que las niñas debían tener menos horas para matemáticas y énfasis en asignaturas como economía doméstica y costura⁶¹. En una de las vitrinas de la muestra se exhiben los manuales de texto: “Claudia y las letras” y “Simón y los números”, el texto que acompaña dice:

⁵⁹ Citado en L’Aimé p. 2.

⁶⁰ Discurso de Teresa Adametz al inaugurarse el edificio de la escuela en calle Compañía 3150, el 12 de septiembre de 1886.

⁶¹ “¿Para qué se educaba a las mujeres a inicios del siglo XX?” en MEGM <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/73274:Organizacion-y-planes-de-estudio-en-los-primeros-liceos-femeninos>

“A través de materiales como silabarios y textos de estudio, se ha generado un imaginario que relaciona a las niñas con las humanidades y a los niños con las ciencias y las matemáticas”.

5.2 Sobre la perspectiva de género en el Museo

La mitad de los hombres son mujeres.
Musée de l'Homme

5.2.1 Vivencias de hombres y mujeres

La mujer de la muestra permanente está sola. No hay quien le quite (protagonismo) ni quien le preste (estatus). Pero más que empoderada está aislada. Cuando está con otras personas está rodeada⁶²: de alumnos, de alumnas o de ambos, pero no de hombres, de mujeres, de pares. Los hombres, cuando aparecen, tienen los cuerpos incompletos, son bustos de bronce, rostros, planos medios, próceres diminutos en láminas escolares, niños. Los hombres enteros aparecen en acción, como un atleta o ilustrando los movimientos gremiales y estudiantiles⁶³.

En la cartelera “La historia es un continuo” aparecen mencionados la mayor cantidad de hombres de toda la muestra, en una selección⁶⁴ que los vincula a la educación y la ciencia o cruza otras identidades, por ejemplo, el primer afrodescendiente en ir a la universidad en EEUU. Los lugares masculinos por excelencia donde se construyó la Historia, las fuerzas armadas, los militares y el ejército, están ausentes o aparecen muy eventualmente asociados a lugares de quiebre institucional. En tanto que se presentan muchos hitos sobre la educación de las mujeres y los avances conseguidos por ellas a lo largo de la historia, donde todas las referencias son positivas. No hay mujeres malas.

“Es necesario acabar con la creencia de que la perspectiva de género incluye únicamente a la mujer” (Delgado Rojas 33) y que presentar mujeres es presentar mujeres buenas o excepcionales. El enfoque de género debe poder expresar las vivencias de hombres y mujeres, los aportes que realizan ambos.

⁶² Eso que *rodea* no se puede penetrar, impone un cerco, tiene la forma y el límite de aquello que es *rodeado*. Del mismo modo, quienes *rodean* no pueden penetrar al que es *rodeado*: su naturaleza es la de ser *alrededor* o *en rededor*, es decir, *cerca*, *próximo*, y por ello, en otro lugar.

⁶³ En el primer caso, junto a mujeres marchando detrás de una bandera, en el segundo, marchando junto a una única joven.

⁶⁴ La selección de protagonistas de esta historiografía pretende mostrar actores distintos a los tradicionales. El mensaje que precede la cartelera dice: “La historiografía tradicional se ha centrado habitualmente en un mundo masculino y adulto en el que los discursos provienen de la política, la gesta militar o la economía. Los hechos aquí relatados buscan incorporar otros actores y cuestionarnos acerca de la manera cómo hemos imaginado y construido el sistema educativo en distintos contextos históricos, políticos, sociales y culturales durante una buena parte de nuestra vida independiente”. (*Texto que antecede a una cronología histórica del mundo y de Chile*)

Sin embargo y coexistiendo con lo dicho, las representaciones de la muestra se ajustan a una realidad: la ausencia de hombres maestros, la ausencia de hombres y mujeres colaborando en la escuela, la ausencia de personas diversas en el entramado de la cultura escolar.

Por otro lado, diversas investigaciones confirman que la mirada de género en acciones educativas es todavía “excepcional” y “anecdótica” en los museos, como informan Albero Verdú y Arriaga. De modo que la visibilidad se sigue presentando como una necesidad. Pero no parece ser un círculo virtuoso. “No basta con añadir nombres de mujeres al relato oficial y hegemónico sino que deben abordarse las causas y formas de perpetuación de las ausencias selectivas y las desigualdades” (Pollock 1982).

La principal estrategia del enfoque de género en museos hoy debería ser intervenir en la estructura de los museos, volver a narrar y dejar de pensar la perspectiva de género como algo que se agrega al contenido original. De las estrategias para lograrlo, creo que desjerarquizar las estructuras, hacer organizaciones más horizontales, coparticipar, politizar y coeducar, son las más accesibles e inmediatas. La coeducación, según Cacheda (2019), puede hacer cambios en los saberes de referencia, el lenguaje y las interrelaciones, para desarrollar competencias para una cultura de la paz. La educación en competencias y habilidades como la empatía, la compasión, la comunicación asertiva, la convivencia, la colaboración y el pensamiento crítico, son pasos centrales en ese camino. Las Ciencias de la Comunicación en el cruce con Educación, tienen mucho para aportar en ese recorrido. Desde la educación en medios de la década del 80´ a los estudios más actuales, lleva décadas investigando las habilidades a desarrollar en el alumnado para el desarrollo de personalidades autónomas y críticas.

5.2.2 Visibilizar a qué mujeres y qué posiciones

Las mujeres del corpus son maestras y directoras destacadas. En el caso de la vitrina “¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?” podría responderse de varias maneras: 1) Porque tienen títulos, logros y credenciales suficientes: participación activa en la labor magisterial, cumplir un encargo del presidente, organizar y dirigir la primera escuela normal femenina, ser la primera directora chilena de la Escuela Normal de Niñas N1, defender el derecho a la educación, y de una educación igualitaria para mujeres y hombres, etc. 2) Porque estamos recuperando la memoria de mujeres olvidadas, “poco nombradas en la historia, desconocidas para muchos, sin premios ni reconocimientos”. 3) Porque son blancas, con todas sus capacidades

físicas y psicológicas plenas, heterosexuales o desexualizadas, urbanas, haciendo de mujeres de acuerdo a los roles históricos asignados a las mujeres. En el caso de la otra pieza del corpus, la cartelera “El ethos mistraliano”, las respuestas podrían ser las mismas, sumado a: 4) porque hay un ethos, un carácter, un mito, una excepcionalidad.

Si la muestra no tuviera textos y solo observáramos los objetos e imágenes, veríamos un relato donde todo está contado linealmente en el tiempo, en un único tiempo desde un único enunciador -la escuela- relatando sus elementos constitutivos y refiriendo a los otros sujetos como otros⁶⁵. Si hiciéramos el ejercicio de mirar la muestra sin textos, de observarla desde sus objetos e imágenes únicamente, encontraríamos una extensa lista de ausencias. No está representada la educación de los pueblos originarios, ni del campesinado, ni de la minería, ni de los inmigrantes, entre otros grupos. No hay personas con discapacidad, ni personas obesas, etc. No hay digitalidad, no hay computadoras, no hay celulares, no hay medios masivos ni redes sociales. No hay sexualidad. Tampoco hay hombres. No hay trabajadores/as de la escuela no docentes, (como la persona que recibe al alumnado -portero/a-). O las personas que reparan los bancos, que pintan, que sirven el té y el pan, que cocinan, etc. No está el barrio. No está la educación mapuche.

En el nivel de los textos, el discurso se amplía: pregunta por las identidades, cuestiona lo que muestra, sospecha del objeto y abre otros relatos donde las imágenes cumplen una función nueva: no es la imagen el objeto a describir, sino el texto el objeto a ilustrar.

Los textos hacen uso del plural para hablar de infancias y juventudes, critican la homogeneización e intento de limitar las diferencias entre clases sociales por parte del Estado y declaran su rol adoctrinador, analizan los espacios como lugares de poder, analizan los símbolos, presentan los sistemas evaluativos como obstaculizadores de la inclusión y la equidad, presentan datos estadísticos sobre la matriculación docente de hombres y mujeres, etc. Así, los textos no solo describen las imágenes, sobre todo las contextualizan, las traen al presente con las preguntas actuales, las cuestionan y las anclan a interpretaciones.

En el nivel del mensaje «simbólico», el mensaje lingüístico pasa de ser el guía de la identificación a serlo de la interpretación, actuando como una especie de cebo que impide que los sentidos connotados

⁶⁵En la Sala 3 de la muestra aparecen otros actores como la familia, los movimientos gremiales y las agrupaciones estudiantiles.

prolifere bien hacia regiones demasiado individuales (o sea, limitando la capacidad proyectiva de la imagen), bien hacia valores disfóricos; (...) Por supuesto que, fuera de la publicidad, el anclaje puede ser ideológico, y ésta es sin duda su función principal; el texto conduce al lector a través de los distintos significados de la imagen, le obliga a evitar unos y a recibir otros; (...) el anclaje es un control, detenta una responsabilidad sobre el uso del mensaje frente a la potencia proyectiva de las imágenes; con respecto a la libertad de significación de la imagen, el texto toma un valor represor, y es comprensible que sea sobre todo en el texto donde la sociedad imponga su moral y su ideología. El anclaje es la más frecuente de las funciones del mensaje lingüístico (Barthes 35-36).

Los textos conversan con las imágenes y los objetos que exhiben, pero también con los propios textos⁶⁶. Los textos también le preguntan al visitante “qué piensas de este objeto”, “qué experiencia has tenido con objetos similares”. Los textos sospechan del objeto⁶⁷, lo coloca en esta época y lo devuelve, cuenta otras historias que el objeto no dice. En este sentido, los textos tienen una función de relevo, ya que las imágenes y los objetos se encuentran en una función complementaria con el texto, son parte de un sintagma más amplio.

Es más rara la función de relevo (al menos por lo que respecta a la imagen fija); esta función se encuentra sobre todo en el humor gráfico y el cómic. En estos casos, la palabra (casi siempre un fragmento de diálogo) y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (lo cual viene a confirmar que se debe tratar la diégesis como un sistema autónomo) (Barthes 37).

En la cartelera “La historia es un continuo” que ocupa toda una pared de la Sala 3, aparecen temas, actores y grupos que no están (o están poco) representados en otros lugares de la muestra, por ejemplo, la discapacidad, otros sistemas educativos, formas de educación y sujetos de educación y gremios, agrupaciones, movimientos

⁶⁶ Por ejemplo, a través de los textos de los círculos rojos (ya descritos) que la mayoría de las veces se utilizan para hacer preguntas dirigidas al público, aunque también se usan para llamar a la reflexión sobre el texto central, complementar información o realizar preguntas retóricas.

⁶⁷ Como usuaria frecuente de museos, la pregunta que abre la muestra “¿Es importante un objeto en sí mismo?” me interpeló. Nunca un museo me había preguntado si lo que me iba a mostrar era valioso en sí mismo.

estudiantiles. Como mencioné en el apartado anterior, también en esta cartelera es donde aparecen referidos o mostrados la mayor cantidad de hombres de la muestra, en una selección que cruza además con otras identidades y contextos que pretenden ser visibilizados. Es notable que uno de los lugares masculinos por excelencia donde se construye la historia, las fuerzas armadas, los militares y el ejército, están relatados como lugares de quiebre institucional y en eventos de violación de los derechos humanos y las libertades individuales. En tanto que se presentan muchos hitos sobre la educación de las mujeres y los avances conseguidos a lo largo de la historia, donde las referencias son positivas. Si bien la cartelera “La Historia es un continuo” ocupa un espacio grande, cada elemento ocupa un lugar pequeño, con fotos pequeñas y letra pequeña en textos muy breves. De modo que algunos de los temas mencionados, solo representados aquí, quedan en un lugar marginal de la muestra.

Ampliando la pregunta ¿visibilizar a qué mujeres, en qué roles⁶⁸, en el cruce con qué otras alteridades y qué posiciones? Pero sobre todo, ¿para qué? ¿qué queremos lograr⁶⁹? En un nivel macro: equidad. En el nivel específico del museo, colaborar en el desarrollo de la comunidad local y de su identidad. ¿Qué le ofrece el museo para elaborar su propia vida a la mayoría de mujeres en Santiago y en el barrio Yungay, que tiene vidas materiales en las que trabaja más que los hombres y gana menos, es responsable del espacio doméstico y el cuidado de familiares, accede a pocos cargos jerárquicos y está expuesta a una gran cantidad de formas de violencia? ¿cuán visibilizada está la mujer del barrio, la inmigrante peruana, la ama de casa del suburbio de clase media, la ingeniera contable, la maestra rural, la cocinera mapuche, la haitiana que vende en el metro, la mujer heterosexual católica, la estudiante adolescente, la desempleada, la mujer golpeada, la administrativa municipal⁷⁰, en las muestras museales y en las discusiones actuales?

El Museo tiene una vida comunitaria muy activa. Su edificio es sede de muchas actividades y proyectos barriales. El Museo tiene 13 años de experiencia (al menos) en la organización de congresos de educación y género. En cada una de las 4 visitas que realicé las paredes de la muestra tenían intervenciones de los/las visitantes, en mis notas escribí: “este museo está vivo”. ¿Cómo puede la muestra permanente dar

⁶⁸ “Otro riesgo que debe estar presente a la hora de reivindicar el papel de las mujeres en la historia es centrarse solamente “en aquellas mujeres sobresalientes que han ocupado cargos superiores ... [prestando] menos atención a esas “fuerzas tranquilas”” (Lopes 6). Es decir, mujeres que no ocupan cargos directivos pero que son vitales para el funcionamiento de instituciones o procesos. La cuestión sobre qué mujeres se reivindican, es tan importante como la pregunta sobre cómo se visibilizan, ya que la información y los discursos que se transmiten socialmente son una fuente de reproducción de los estereotipos de género” (Delgado Rojas, 19).

⁶⁹ Muchos debates actuales responderían “representar”. De alguna forma la representación se volvió un objetivo en sí mismo.

⁷⁰ Está claro que no existe “la mujer”, aquí lo utilizo como figuras ilustrativas para mencionar cruces de identidades.

cuenta de estos conocimientos y relaciones? ¿Cómo puede visibilizar la diversidad de posiciones con las que interactúa? ¿Cómo narrar en esta celeridad con objetos materiales estáticos? ¿Cómo pueden incluirse fuentes inmateriales a la muestra permanente⁷¹?

Finalmente, el contexto agrega una complejidad: la sofisticación de los discursos actuales, donde pareciera que la representación es un objetivo en sí mismo y donde la agenda de representaciones sobre los cuerpos y las sexualidades, se impone sobre muchas otras temáticas que probablemente interpelaran tanto o más, acerca de las identidades.

5.2.3 Uso del lenguaje y textos

En los carteles y textos de la muestra permanente conviven expresiones del lenguaje actualmente recomendado para evitar el sexismo, femeninos para las situaciones que involucran exclusivamente a mujeres y genéricos masculinos para referirse a hombres y mujeres. Los textos que parecen ser relativamente nuevos, como la bienvenida a la Sala 1, “la mirada de las y los visitantes es esencial”, usan la distinción “las / los”, en tanto que la cartelera presumiblemente más vieja mantiene el genérico masculino. Por ejemplo en la cartelera “La historia es un continuo” dice: 2006, “Revolución pingüina, estudiantes secundarios se organizan en tomas...”; 2011, “Movimiento de protesta de estudiantes universitarios y secundarios”; 2016, “Entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar que busca regular la admisión de las y los estudiantes”. “Se firmó la Ley de Carrera Docente que pone énfasis en la formación, desempeño y remuneración de las y los profesores”; 2018, “Estudiantes secundarias y universitarias lideran movilización feminista por una educación no sexista”.

En los textos del corpus solo se utiliza lenguaje masculino: “Hija de maestros”, “los profesores rurales”, “los obreros de América”, “estudiantes, mujeres, intelectuales, campesinos, proletarios, indígenas y mestizos”.

Pero si bien el uso de las / los, permite evidenciar una problemática genérica, no es la única forma de hacerlo. Por ejemplo, un recurso que utiliza el Museo, es hablar de “hombres y mujeres” y la utilización de palabras como “población”. En la cartelera “La

⁷¹ El Museo utiliza técnicas de museología participativa según explica en su web: “Durante el periodo de renovación del museo, iniciado en el año 2000, se consideró integrar a las comunidades en la toma de decisiones, fue así como se ejecutó una propuesta de museología participativa que permitió conocer las expectativas de distintos actores respecto de un museo pedagógico: qué temas debían tratarse, con qué enfoque y qué elementos debían sustentar dichas temáticas. A partir de este proceso, se consideró la puesta en valor de procesos y elementos significativos de la escuela más que reconstruir una historia cronológica”. “Exhibición permanente” en web MEGM <<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Secciones/Exhibiciones/Permanente/>>

historia es un continuo” cada hito histórico habla de las instituciones en lugar de hablar de los hombres de las instituciones. El foco está puesto en la vida institucional (la creación de la institución u otro tópico) y cómo esto ocurre en una atmósfera que conecta con otros hechos. Por ejemplo: 1860, “Se promulgó la ley de instrucción primaria que establecía la gratuidad...” en lugar de decir “Sarmiento elaboró un proyecto que concluye en la ley...” o “El mismo presidente Montt presentó el proyecto...”. Al utilizar el impersonal “Se promulgó...” habla de un conjunto de personas haciendo.

Un segundo aspecto que tiene que ver con el uso de un lenguaje que incluya es ofrecer textos a usuarios y usuarias con los que puedan interactuar de forma simple, con independencia de su formación o situación social. El lenguaje que utiliza la muestra, alterna entre lo académico, lo museal, lo escolar y lo pedagógico. Los textos del corpus son mayormente biográficos, descriptivos de las acciones que realizaron las mujeres exhibidas, e informativos del contexto. Incluyen poesía, notas periodísticas, textos de las propias autoras, que sumado a las preguntas e intervenciones ya descritas, ofrecen una gran riqueza textual. Pero también conviven mensajes con expresiones como “Esto no mermó sus ganas de enseñar”, “Adelantándose a su tiempo, abogó por la obligatoriedad de la enseñanza primaria”, “Para develar la profundidad del ethos mistraliano” donde “mermó”, “abogó” “develar” o el propio “ethos” complejizan la comprensión del texto. Sería relevante usar descripciones sencillas y tender a un lenguaje comprensible y actual.

Un tercer aspecto es la comunicación accesible: recursos táctiles, autodescripción, ayudas ópticas, lenguaje de señas, signoguías, audioguías, piso podotáctil, textos adaptados, textos de lectura fácil, etc⁷². El Museo no cuenta con ninguno de estos recursos ni con instalaciones para personas con movilidad reducida.

Un cuarto aspecto a considerar para el uso de un lenguaje que incluya es el de utilizar textos en los idiomas de las comunidades originarias⁷³ y/o inmigrantes⁷⁴. En 2017, el 12,8% de las personas que respondieron el Censo 2017⁷⁵ en Chile, dijeron considerarse pertenecientes a algún pueblo indígena u originario.

⁷² Para información sobre accesibilidad en museología: Zúñiga Robles, Liz. *Manual de accesibilidad para museos*. 1a ed. Lima: Museo de Arte de Lima, 2019.

<http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8605/1/2019_Zuniga_Manual-de-accesibilidad-para-museos.pdf>

⁷³ Entre ellos comunidades Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Lican Antai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar y Yagán o Yamana.

⁷⁴ En algunas comunas de Santiago, como Quilicura, donde existen comunidades haitianas numerosas, las dependencias municipales ofrecen información y asesoramiento en creole.

⁷⁵ Censo 2017, Instituto Nacional De Estadísticas. Junio / 2018

¿Son todos estos “asuntos” del enfoque de género? ¿El lenguaje inclusivo debe ser sencillo, accesible y en idiomas alternativos al español conforme a las comunidades con las que conviven? Como dice la “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” ¿podemos “generar condiciones de acceso equitativas a los bienes culturales y su producción. Diversificar productos atendiendo a las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres y de las distintas identidades de esa comunidad. Adecuar el horario de atención, adecuar la infraestructura (por ejemplo baños para hombres con mudadores o accesos para discapacitadas y discapacitados), creación de espacios de participación, etc.”.

5.2.4 Voz y patrimonio

Según Garrido Donoso, en la contadora, la oralidad es más importante que la escritura. Inspirada en las contadoras del campo, en la lengua rural, Mistral habla de una “lengua conversacional” que tiene muchas funciones: le permite encontrar una voz propia, reúne al pueblo, rescata tradiciones, crea una comunidad de mujeres. Esta lengua conversacional no es una lengua oficial, no tiene lugar en los grandes relatos de la historia. Por el contrario es una voz que se sobrepone a la adversidad, e insiste, perdura y abre el camino a otras mujeres “contando para hacer contar” en palabras de la propia Mistral⁷⁶.

El enfoque de género requiere ampliar la idea de patrimonio. Recoger las voces actuales -ya no solo de las mujeres, también de aquellas posiciones invisibilizadas y los relatos no oficiales- y traerlas al museo como fuentes inmateriales, “construir conocimiento desde la experiencia compartida, crear espacios de encuentro y conversación” (Mayayo). Rescatar lo oral y la conversación en 2020 implica el cruce de las oralidades tradicionales con el chat, los foros, los comentarios, los grupos de afinidad y otros mensajes en redes sociales. Por ejemplo, los grupos que comparten datos de servicios (plomería (gasfitería), electricidad, construcción) median la información y elaboran imaginarios sobre los oficios, los objetos, las cotidianidades, los prejuicios, los temores. Constituyen formas de socialización arcaicas actualizadas por el medio tecnológico. Los grupos de Whatsapp de inmigrantes crean lazos solidarios entre desconocidos que se orientan acerca de cómo se hacen las cosas aquí, en esta ciudad, en este país. Los grupos ambientalistas en Facebook elaboran

⁷⁶ Pero también cuando esa voz es escrita, como en las mujeres que hicieron prensa (Montero 2018), las tácticas desplegadas recorren un camino similar al utilizar voces anónimas, masculina ficcional, voz de cartas, creación de una red de mujeres y la subversión de los propios cánones: uso de la religión, del rol de cuidadoras, de la salud, de la temática femenina.

conclusiones que cruzan con una variedad de problemáticas sociales de alto contenido político. Etcétera.

El uso científico de fuentes inmateriales como práctica generalizada en la museología ampliaría dramáticamente la representación de sujetos y temas poco visibilizados. Por otro lado, en el caso de las mujeres también es necesario continuar investigando su participación en la Historia.

“Entonces, si comprendemos lo político en el sentido de la pólis, su objetivo o *raison d'être* sería el de establecer y conservar un espacio en el que pueda mostrarse la libertad como virtuosismo: es el campo en el que la libertad es una realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver y en acontecimientos sobre los que se habla, a los que se recuerda y convierte en narraciones antes de que, por último, se incorporen al gran libro de relatos de la historia humana⁷⁷ (Arendt en Di Pego 2) .

⁷⁷ Arendt, Hannah: La condición humana, p. 41 en Di Pego, Anabella Pág. 2 Di Pego, Anabella. “Pensando el espacio público desde Hannah Arendt: Un diálogo con las perspectivas feministas” en *Question 1 (11)*, Memoria Académica, 2006. Pág. 2

6. Notas finales

Las definiciones académicas que damos acerca de que es necesario incorporar el enfoque de género “para superar las inequidades y las distintas formas de discriminación, simbólicas y materiales, que afectan a las mujeres” no son capaces de incluir las consecuencias vitales que tienen en las personas y en la sociedad, especialmente en las niñas, las mujeres y las posiciones femeninas, la cultura machista, la cultura de la violación y la educación sexista⁷⁸.

Incorporar una perspectiva de género a las estructuras tal como están, mejorar las condiciones de las mujeres y las posiciones femeninas, visibilizar, rescatar la memoria, no cambia la estructura patriarcal de las instituciones. Es necesario construir nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de narrar, considerar nuevas fuentes y desjerarquizar en una discusión que esté dada por la diversidad de posiciones en que se encuentran los sujetos más allá de su biología. Tampoco alcanza con cambiar los roles, hay que cambiar los cimientos. Las relaciones de género imponen una jerarquía en la que un género nombra y el otro es nombrado. “Una estructura que es más del ámbito de las instituciones que de los sujetos sociales que transitan por ellas y que forma parte del mapa cognitivo con que esos sujetos operan” (Segato 71).

Sin embargo, el enfoque de género como dispositivo (perfectible) es una herramienta concreta con la que contamos hoy en las instituciones, legitimada socialmente y efectiva para instalar una agenda. En este sentido, las instituciones realizan sus mejores esfuerzos para crear nuevas formas de relatarse. Lo que debe estar claro desde el comienzo es que no se trata de alcanzar algunos beneficios, sino de transformar la estructura desigual y androcentrista de las instituciones y de la sociedad.

Durante la última década, los movimientos de mujeres, el movimiento Ni Una Menos (*Me too*), las marchas feministas y de mujeres, la activa participación de colectivos diversos, instituciones, etc. produjeron un cambio social y discursivo acerca de la mujer, el hombre, lo femenino y lo masculino. La desigualdad entre hombres y mujeres es ahora visible, es un discurso “decible, narrable y opinable” (Angenot 21). Las legislaciones de América Latina comenzaron a revisar los derechos de las mujeres y

⁷⁸ Es por eso que el apartado “Género” de esta tesina no comienza con la definición de Scott, sino con una cronología periodística que inicia con el abuso sexual, asfixia y muerte a golpes de Sophie Claire, una niña de 11 meses.

de otros sujetos sociales. El enfoque de género necesita ahora legislación concreta en muchos ámbitos e instituciones para avanzar en esos derechos. Por otro lado, el enfoque de género requiere urgentes cambios curriculares y de metodología de enseñanza en la educación primaria y secundaria: educación para la paz y educación en el desarrollo de competencias críticas, cooperación, colaboración, habilidades sociales y enfoque en responsabilidades (como parte indisoluble del enfoque en derechos).

1. La perspectiva de género está en construcción dinámica. En la etapa actual pareciera haber todavía una profunda necesidad de visibilizar mujeres, recuperar la memoria de las mujeres y cuestionar los roles que históricamente han tenido. Como consecuencia si se naturaliza la presencia de mujeres en paridad con el hombre y en roles de poder, es probable que se naturalice la transmisión de mujeres, de historias de las mujeres. Lo que impactaría positivamente en el tratamiento de las fuentes. Sin embargo, la perspectiva de género debe apuntar a cambios institucionales permanentes, que trasciendan la visibilización.
2. El uso de las diversas formas del lenguaje inclusivo visibiliza un problema y ejerce una función política. Pero para cambiar la naturaleza de las desigualdades hay que cambiar la narrativa e incluir otros aspectos lingüísticos como la accesibilidad, la sencillez de los mensajes y la opción de textos en lenguas originarias.
3. El enfoque de género requiere poner en el centro actores y agentes diversos e incluir las masculinidades. Narrar de forma no androcéntrica implica involucrar muchas otras formas de alteridad que cruzan con lo femenino. No se trata de representar a todos y a todas, se trata de hacer el mayor trabajo para no excluir. No creo, como afirma Delgado Rojas, que “hoy en día el enfoque de género debe ocuparse de todas las identidades sexuales y su representación”. Sería una taxonomía reductivista e interminable. En tal caso, podríamos ofrecer discursos genéricos lo suficientemente amplios para que usuarios y usuarias creen sus propias representaciones y participen con libertad de acuerdo a sus preferencias, no solo sexuales, sino culturales, políticas, espirituales.
4. Buenas prácticas museales que aparecen dichas en esta tesina: No ubicar a la mujer como un tema más. Incluir la reflexión sobre teoría de género y explicarla. Utilizar formas alternativas a la clasificación cronológica y buscar nuevas formas expositivas. Crear relatos históricos no androcéntricos, por

ejemplo, hablar de las instituciones antes que de los hombres de las instituciones.

Prof. Bárbara Borzani

8 de noviembre de 2020

Bibliografía

LIBROS

- Angenot, Marc.** *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* 1° ed. 1° reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012. Impreso.
- Archenti, Marradi.** *Metodología de las Ciencias Sociales.* Vol. I: 150. 1972. Pág 51. Impreso.
- Barthes, Roland.** "La imagen" en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona: Paidós Comunicación, 1995. Impreso. Págs. 29-67
- *Mitologías.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. Impreso.
- Beauvoir, Simone.** *El segundo sexo.* Santiago de Chile: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018 [1949]. Impreso.
- Derrida, Jacques.** "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas" en *La escritura y la diferencia.* Barcelona: Anthropos, 1989 [1967]. Web.
<https://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2011/04/derrida-jacques-la-escritura-y-la-diferencia_ocr.pdf>
- Foucault, Michel.** *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI, 1970. Impreso.
- *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003. Impreso.
- García Blanco, Ángela.** *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos.* Madrid: Ediciones De La Torre, 1998. Impreso.
- *La exposición. Un medio de comunicación.* Madrid: Akal, 1999. Impreso.
- Hernández Hernández, Francisca.** *Manual de Museología.* Madrid: Editorial Síntesis, 1998. Impreso.
- Mistral, Gabriela.** *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico.* Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2017. Impreso.
- Montero, Claudia.** *Y también hicieron periódicos. Cien años de prensa de mujeres en Chile 1850-1950.* Santiago de Chile: Editorial Hueders, 2018. Impreso
- Scott, Joan.** "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" 1996. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* PUEG, México. 265-302p. Web.
<https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/EI%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf>
- Segato, Rita.** "Capítulo 2. El género en la antropología y más allá de ella" en *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Segunda edición. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010. Págs 53 a 78. Impreso.
- Zerán, Faride** (editora). "De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood", Castillo, Alejandra en *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado.* Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2018. Impreso
- Žizek, Slavoj.** *El sublime objeto de la ideología.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2003 [1989]. Web.
<<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/zizek-el-sublime-objeto-de-la-ideologia.pdf>>

TESIS

- Amati, Mirta y Serrano, Alicia** . *De historia con objetos. Un recorrido por dos museos históricos*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera Lic. Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, 1997. Tutora: Marta Libedinsky.
- Dávila Urrejola, Valentina**. *Rehabilitar la manzana como plataforma de integración social*. Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Proyecto de Título. Santiago de Chile, 2011. Profesor guía: Gunther Suhrcke Caballero. <http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/aq-davila_v/pdfAmont/aq-davila_v.pdf>
- Delgado Rojas, Catalina**. *El museo de la mujer o la mujer en el museo: estrategias de visibilización e incorporación del enfoque de género en proyectos curatoriales*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio. Bogotá, 2017. Directora: Ph.D en Historia del Arte Sylvia Juliana Suárez Segura <<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/62396/Catalina%20Delgado%20Rojas%20-%20La%20Mujer%20en%20el%20Museo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Garrido Donoso, Lorena**. “No hay como una contadora para hacer contar”: *metapoesía y mujer poeta en la obra de Gabriela Mistral*. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Doctorado en Literatura. Santiago de Chile, Agosto 2010. Director: Dr. Grinor Rojo. <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108673/Garrido%20Lorena.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>
- Kujiuk Delgado, Cristina Aurora**. *Inmigrantes, sus familias, sus negocios y vida en el barrio Percepciones de inmigrantes sobre formación y desarrollo de sus comercios entre las cuerdas del Yungay*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales. Santiago de Chile, 2014. Directora: María Emilia Tijoux. <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133315/Tesis%20Kujiuk%20Cristina%2012.03%20france.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Otero, Ana María y Vanin, Adriana María**. *La presencia de las culturas aborígenes en los catálogos de los museos de arte dependientes del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera Lic. Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, 2005. Tutora: Mariana Landau.

PROSPECTOS, PUBLICACIONES Y REVISTAS CIENTÍFICAS

- III Foro de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)**. “Conclusiones” en *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Universidad de Murcia, Murcia, 21, 22 y 23 de noviembre de 2012.
- Abela, Jaime Andreú**. “Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada”. Fundación Centro Estudios Andaluces, 2002. <[https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar.tesis/files/S200103-Las%](https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar.tesis/files/S200103-Las%20t%C3%A9cnicas%20de%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido.pdf)

[20t%C3%A9ncicas%20de%20An%C3%A1lisis%20de%20Contenido%20-%20Una%20revisi%C3%B3n%20actualizada.pdf](#)

- Albero Verdú, Sofía Angela y Arriaga, Amaia.** “Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos”. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), 1531-1555, 2018. doi: 10.4471/generos.2018.2921
<https://www.researchgate.net/publication/323416865_Educacion_con_perspectiva_de_genero_en_museos_espanoles_Enfoques_y_discursos>
- Cacheda, María.** “La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos” en *Cuadernos del CLAEH. Revista uruguaya de Ciencias Sociales*. Segunda serie, año 38, Nro 110, 2019-2, págs. 273-300. Julio 2019.
<<https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/406>>
- Carreño Miryam.** “Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional” en *Encounters on Education Volume 9, Fall 2008 pp. 75–91*. Web.
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683165>>
- Imas Brüggmann, Fernando, Rojas Torrejón, Mario y Velasco Villafaña, Eugenia.** “La ruta del cité: el diseño de una forma de vida”. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. SF. Web.
<<https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/03/ruta-del-cite.pdf>>
- Londoño, Camila.** “Escuela Normal de Preceptoras: un breve recorrido por su historia”. *Elige Educar*, 25 de agosto de 2017. Web.
<<https://eligeeducar.cl/escuela-normal-preceptoras-breve-recorrido-historia>>
- Margarit Segura, Daisy y Bijit Abde, Karina.** “Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago”. *Revista INVI*, 2014, Vol 29 Núm 81, 2014. Págs. 19-77. Web.
<<http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/831/1153>>
- Maillard Mancilla, Carolina, et al.** *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos*. DIBAM Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile, Julio 2012. Web.
<http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/guia_incorporacion_enfoque_genero.pdf>
- Mayayo, Patricia.** “Después de *Genealogías feministas*. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes” en *Investigaciones Feministas*. Volumen 4, 2013. Págs. 25-37.
<<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/41875>>
- Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile.** “El Barrio Yungay (1840-2007)” DIBAM. Web. <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3372.html>>
- “Gabriela Mistral (1889-1957). Cronología”. Web.
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3429.html#cronologia>
- Rebollo Espinosa, María José; Álvarez Domínguez, Pablo y Núñez Gil, Marina.** “Construyendo la identidad femenina en la escuela: género y patrimonio en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla” en *I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Mayo 2017.
<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70069/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=PERSPECTIVA%20DE%20

[G%C3%89NERO%20EN%20LOS%20MUSEOS%20PEDAG%C3%93GICOS%3A&text=Los%20museos%20reemplazan%20la%20visi%C3%B3n.visi%C3%B3n%20ancha%2C%20generosa%2C%20plural>](http://www.inap.uchile.cl/documentos/manifiesto-y-propuestas-de-igualdad-de-genero-de-las-academicas-de-la-u-de-chile_144100_0_3350.pdf)

Red de académicas de la U. de Chile Amanda Labarca. “Manifiesto y propuestas de igualdad de género de las académicas de la Universidad de Chile”. Universidad de Chile. Junio 2018. Web.

<http://www.inap.uchile.cl/documentos/manifiesto-y-propuestas-de-igualdad-de-genero-de-las-academicas-de-la-u-de-chile_144100_0_3350.pdf>

Revista Museos. Subdirección Nacional de Museos. DIBAM. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Chile. Varios números. Web. <<http://www.museosdibam.cl/sitio/Secciones/Que-hacemos/Revista-Museos/>>

Ruiz Berrio, Julio. “Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos” en *Revista Historia Educación*, Nro. 25, 2006. Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 271-290. Web. <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11182/11604>>

Silva Pinochet, Beatriz. “La ‘Revolución Pingüina’ y el cambio cultural en Chile”. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Web.

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>>

PRENSA GRÁFICA Y ARTÍCULOS

Becerra, Abril. “Museo comunitario Barrio Yungay: cuando los vecinos van tejiendo su propia historia” en *Diario U Chile*. Radio Universidad de Chile. 31 de mayo de 2015. Web.

<<https://radio.uchile.cl/2015/05/31/museo-comunitario-barrio-yungay-cuando-los-vecinos-van-tejiendo-su-propia-historia/>>

Cooperativa. “Barrio Yungay ya tiene su primer Museo Comunitario”. 28 de mayo de 2015. Web.

<<https://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/patrimonio/chile/barrio-yungay-ya-tiene-su-primer-museo-comunitario/2015-05-28/122919.html>>

El Mercurio. “La Villa de Yungai”. Valparaíso, 3 de abril de 1842. pág 3. Web <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-78452.html>>

El Sitio de Yungay. “Saludos de solidaridad por agresión y detención a Rosario Carvajal”. 11 de julio de 2014. Web.

<<http://www.elsitiodeyungay.cl/index.php?start=24>>

Plataforma Urbana. “Vecinos demandan plan de reconstrucción del Barrio Yungay” por Bernardita Álvarez en *El Mercurio* 04/10/2010. 4 de octubre de 2010. Web.

<<http://www.plataformaurbana.cl/archive/2010/10/04/vecinos-demandan-plan-de-reconstruccion-del-barrio-yungay/>>

----- “Barrio Yungay y valoración comunitaria del patrimonio”. 6 de julio de 2011. Web.

<<http://www.plataformaurbana.cl/archive/2011/07/06/barrio-yungay-y-valoracion-comunitaria-del-patrimonio/>>

ENCICLOPEDIAS

Wikipedia. “Barrio Yungay”. Web. <https://es.wikipedia.org/wiki/Barrio_Yungay>

SITIOS WEB

Barrio Yungay. <http://barrioyungay.cl>

El Sitio de Yungay. <http://www.elsitiodeyungay.cl>

Junta de Vecinos Barrio Yungay. <http://www.juntadevecinosbarrioyungay.cl>

Municipalidad de Santiago. <https://www.munistgo.cl>

Museo de la Educación Gabriela Mistral. <http://www.museodelaeducacion.cl>

Museo Gabriela Mistral de Vicuña. <http://www.mgmistral.cl>

Santiago Turismo. <http://www.santiagocapital.cl/categorias/home/barrio-yungay/>

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <http://www.dibam.cl>

Subdirección Nacional de Museos. <http://www.museosdibam.cl>

ANEXOS

1. Índice de fotografías

2. Barrio Yungay

Mapa 1. Comunas de Santiago de Chile

Mapa 2. Barrio Yungay y Quinta Normal: circuito de museos

Mapa 3. Delimitación Barrio Yungay

Mapa 4. Manzana donde está el MEGM

3. Museo

Organigrama Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Colección “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo xx?”

4. Notas de prensa

Movimientos feministas, Estado, Universidad y otras instituciones

Entrevista a la Directora del Museo

5. Cronología de la vida de Gabriela Mistral

6. Glosario

ANEXO 1. ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

F	Descripción	F	Descripción
1	Vitrina “¿Por qué el museo decide mostrar a estas mujeres?”	31	Vitrina “UNIFORME ¿Identidad?”
2	Cartel “El Ethos MISTRALIANO”	32	Cartel “De estudiante A MAESTRA”
3	Esquina del Museo desde calle Chacabuco	33	Vitrina “El fin de un PROCESO”
4	Esquina del Museo desde calle Compañía de Jesús	34	Vitrina “Del trabajo infantil A LA ESCUELA”
5	Esquina del Museo desde calle Chacabuco	35	Vitrina “Normalismo Y ESTADO”
6	Parada de bus en la puerta del Museo. Calle Chacabuco	36	Sala 1 pasillo 2
7	Carpa en la vereda. Calle Chacabuco	37	Escritorio y biblioteca
8	Persona durmiendo en la vereda de enfrente al Museo. Calle Chacabuco	38	Cartel “DISCURSO DE TERESA ADAMETZ”
9 y 10	Puerta de ingreso al Museo. Chacabuco 365	39	Cartel “ALUMNAS y directora”
11	Puerta de ingreso al edificio del Museo	40 a 44	Cartelera “La historia es UN CONTÍNUO”
12	Pared izquierda del hall de entrada	45 y 46	Sala de clases
13 a 15	Pared derecha del hall de entrada	47	Sala 3 Cartel “Otros ACTORES”
16	Cartel de bienvenida en el patio	48	Sala 3 Cartel “MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES”
17	Patio	49	Vitrina “COMUNIDAD Y PATRIMONIO”
18 a 20	Pasillo de acceso a la muestra permanente 2° piso	50	Vitrina “La asistencialidad escolar”
21 a 23	Sala 1, pared de la derecha	51	Vitrina “ Terminar las tareas escolares”
24	Sala 1 Vitrina “De la escuela AL MUSEO”	52	Sala 3 Instalación de bancos escolares
25	Sala 1 Vitrina “ Educación y GÉNERO”	53	Espacio con cartel “LA SALUD en la escuela”
26	Sala 1 vitrinas de la pared izquierda	54	Visor de fotografías
27	Sala 1 pasillo 1	55	Mujer 1
28	Vitrina “INFANCIAS”	56	Mujer 2
29	Cartel “RELATO de una alumna”	57	Mujer 3
30	Habitación de una alumna		Plano 1: Plano General pág. 27
			Plano 2: Plano del Segundo Piso pág. 28

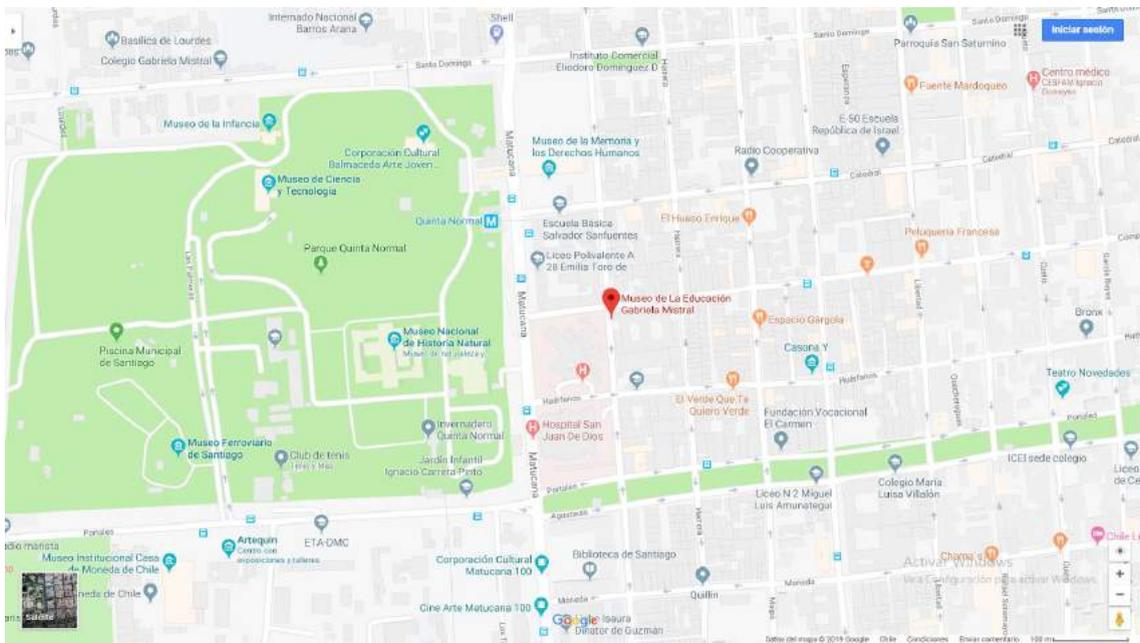
ANEXO 2. BARRIO YUNGAY

Mapa 1. Comunas de Santiago



Wikimedia [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comunas_de_Santiago_\(nombres\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comunas_de_Santiago_(nombres).svg)

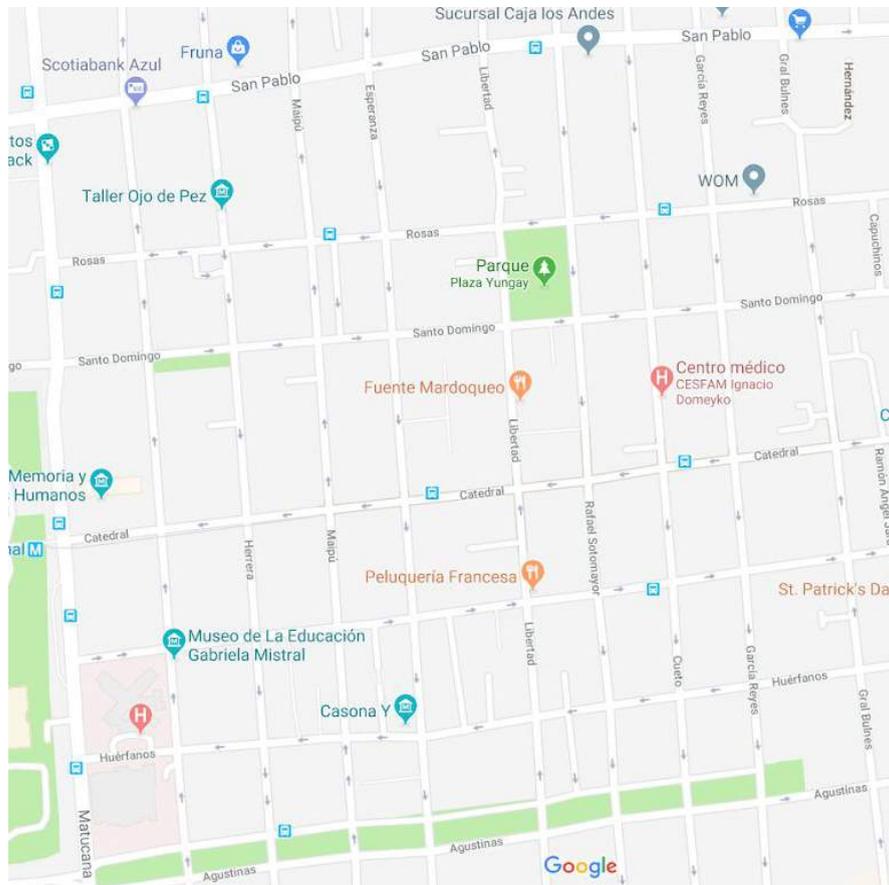
Mapa 2. Barrio Yungay y Quinta Normal: circuito de museos



Google Maps 23/01/19

<https://www.google.com.ar/maps/place/Museo+de+La+Educaci%C3%B3n+Gabriela+Mistral/@-33.4416661,-70.679101,17z/data=!4m5!3m4!1s0x9662c45053c5fb5d:0x7bd123056d8cc4e818m2!3d-33.441599!4d-70.678586>

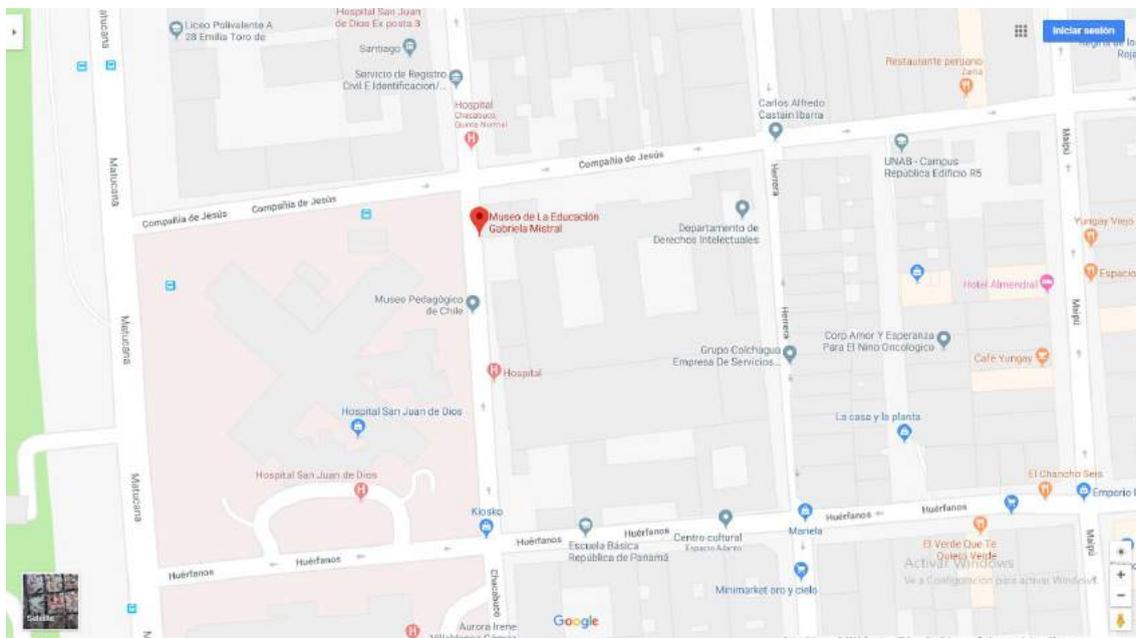
Mapa 3. Delimitación Barrio Yungay



Google Maps

<https://www.google.com.ar/maps/place/Monumento+a+Diego+Portales/@-33.4387313,-70.6734876,17z/data=!4m5!3m4!1s0x9662c5a6819998f5:0x8a3e1307443f711b!8m2!3d-33.4411973!4d-70.6541573>

Mapa 4. Manzana donde está el MEGM



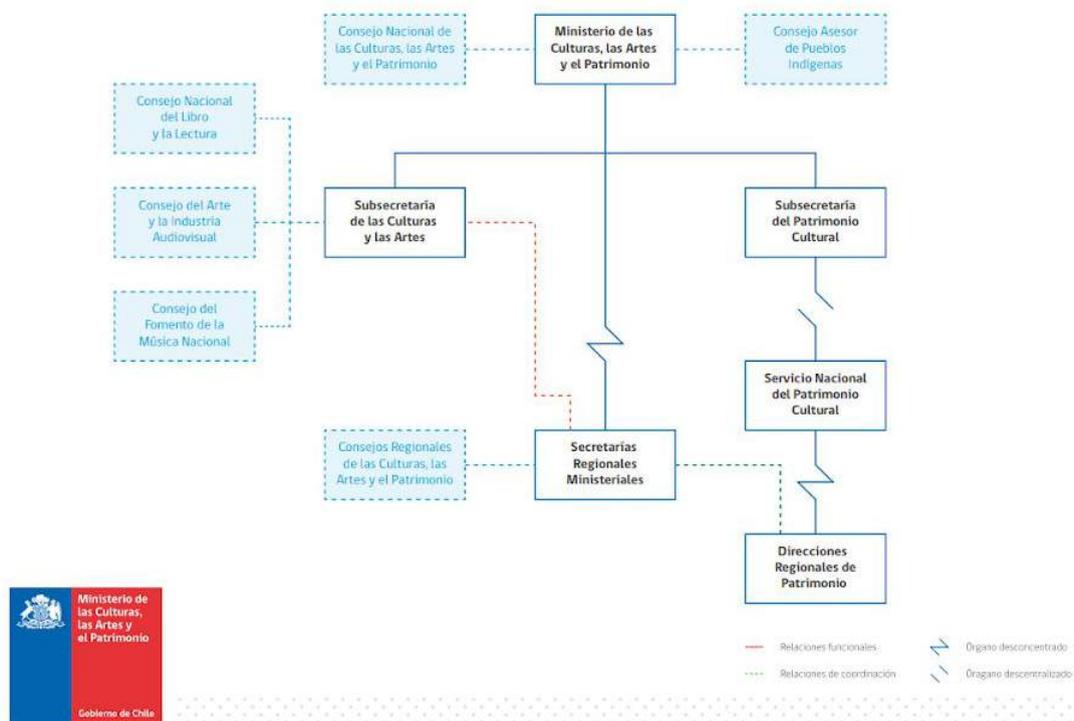
Google Maps 23/01/19

<https://www.google.com.ar/maps/place/Museo+de+La+Educaaci%C3%B3n+Gabriela+Mistral/@-33.4418584,-70.6782446,19z/data=!4m5!3m4!1s0x9662c45053c5fb5d:0x7bd123056d8cc4e8!8m2!3d-33.4415991!4d-70.678586>

ANEXO 3. MUSEO

Organigrama Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Organigrama Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio



http://www.dibam.cl/614/articles-5349_recurso_02.pdf

Colección “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo xx?”

Artículo: Tres mandatos de la educación femenina

Copete: Desde su ingreso a la educación primaria en 1860, hasta la primera mitad del siglo XX, la formación de las mujeres chilenas tuvo como base el fortalecimiento de la familia y el servicio a la patria.

Texto: La formación de las jóvenes a comienzos del siglo XX buscaba inculcar la femineidad en las alumnas, llamándolas a cumplir con tres mandatos: sostener la familia, formarse como ciudadanas y asistir desde su condición de madres al desarrollo del país.

Su aporte era considerado relevante tanto en el espacio público como el privado, ya que la sociedad necesitaba trabajadoras y la familia madres más eficientes. A principios del siglo XX, la visitadora de liceos de niñas, Guillermina von Kalchberg recomendaba:

«La educación femenina de los liceos debe completarse por medio de un curso dedicado especialmente a proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos que la mujer precisa para poder desempeñar con todo acierto las tareas que le incumben

como dueña de hogar, madre de familia y ciudadana ilustrada y culta de la Nación» (1915, 29).

La instrucción primaria, secundaria y universitaria, formaba a las pupilas para replicar su rol de madre en la sociedad, y aplicar los conocimientos de la ciencia en el hogar:

«En Matemáticas hace el profesor que la alumna piense i racione valiéndose de su propio criterio. No importa que la madre de familia no recuerde tal o cual teorema de la geometría; pero el estudio de este ramo la ha enseñado a pensar por su propia cuenta, a racionar con precision, i asi podrá resolver cualquier caso de la vida práctica con lójica segura»(Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet 1900, 4).

Educación de la mujer: un servicio a la patria

La instrucción escolar y universitaria de las jóvenes fue una preocupación creciente de las clases dirigentes de fines del siglo XIX, pues estaba asociada con las aspiraciones ilustradas de la República:

«Los progresos del mundo y la civilización permitieron a la mujer obtener conocimientos; reaccionó, pensó y se consideró con derecho a no ser únicamente la esposa del hombre sino que ayudar a éste en sus tareas más difíciles» (Escuela Técnica 1932, 23).

Luego, ya entrado el siglo XX y en medio de la crisis económica que asolaba el país en los años treinta, las escuelas promovieron el valor de la abnegación femenina:

«Y así vemos que hoy día la vida de la mujer es mucho más pesada que la de la mujer de antaño, pues tiene una doble tarea que cumplir, atender su hogar y sus hijos si los tiene. En estos momentos en que la más completa miseria amenaza al país, ha demostrado la mujer todo su valor, pues, sabe sufrir con resignación y sobreponerse con superioridad en los momentos angustiosos que se presentan en su vida» (Escuela Técnica 1932, 23).

Las mujeres eran, así, moralmente superiores a los hombres, pues tenían la misma capacidad de instrucción y eran aptas para un esfuerzo mayor. Se decía que su rol era tan amplio como el del hombre, pero era «más intenso por referirse a la moral, salud y vigor de la familia, cuyos efectos se proyectan en el futuro de la raza» (Álvarez 1922, 43).

Artículo: Docencia femenina: otra faceta de la crianza

Texto: Al ser catalogada como una actividad similar a la crianza, la docencia se consideró a inicios del siglo XX como una actividad femenina para el Estado, la academia y las propias educadoras: «En esta carrera, por ser la continuación natural de la acción educativa de la casa paterna, es donde la mujer demuestra mejor sus facultades psicológicas» (Álvarez 1922, 43).

El establecimiento de escuelas normales en Chile respondió a la carencia de profesionales para materializar el proyecto educacional republicano. Las mujeres fueron convocadas con elogios, pero se sacó provecho de su apertura a ganar sueldos más bajos. Ello permitió a los establecimientos mantenerse sin grandes costos.

La necesidad de extender la cobertura y equiparar el acceso escolar de niñas y niños generó la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptoras en 1854. La Sociedad del Sagrado Corazón en Chile se encargó de este establecimiento, por lo que las alumnas recibieron instrucción religiosa y capacitación en tareas, aunque para titularse rendían exámenes ante Comisión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Para mejorar la formación del profesorado, en 1870 se reestructuró el sistema educativo y se fundaron instituciones como la Escuela Normal de Mujeres en Chillán (1871) y la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena (1874).

Los nuevos modelos e ideales educacionales se inspiraron en el sistema alemán, que sirvió de base para reformar la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago y la educación de las mujeres en general.

La Directora del Liceo de Niñas n°5 de Santiago Guillermina Von Kalchberg detalla que «me llamó el Gobierno de Chile para que le secundara en la reforma de las escuelas normales, pues intentaba proporcionar a sus ciudadanos una educación «moderna», es decir, científica, veraz y, en consecuencia, práctica en el más elevado sentido de la palabra»(1915, 4).

La formación de las escuelas normales consolidó el rol de maestra de la mujer, en sintonía con el vínculo entre mujeres y familia:

«Con tus conversaciones y consejos llegas a nuestros corazones y dejas en ellos mayor fe y generoso ideales. Eres severa y justa y eres también amable y tierna, y con esta mezcla de severidad y de ternura nos guías y nos llevas por el camino del cumplimiento del deber; tal vez más tarde recogerás los frutos de las semillas hoy sembradas para poder siquiera así agradecer retribuir en algo a nuestra gran madre y maestra» (Escuela Técnica 1932: 9).

Una mujer que por largo tiempo fue recordada como un ícono de la maestra maternal fue la escritora y premio Nobel Gabriela Mistral (Pellegrini, 2007). La Reseña Histórica del Liceo n°6 de Niñas de Santiago, elaborada en 1946 la describía así: «Gabriela Mistral dio carácter de hogar al Liceo; las profesoras eran sus hermanas y compañeras; las alumnas, sus "hijitas", como ella las llamaba cariñosamente» (1946, 6).

Muchas de las desigualdades ya existentes en materia de planes de estudio diferenciados y en el mercado laboral fortalecieron esta asociación entre mujeres y docencia:

«Sabido es que la mujer, a quien le están privadas aún muchas actividades, tiene mayor dedicación al ejercicio del magisterio y que, con dedicación y esfuerzo cariñoso vocacional, puede perfeccionar ampliamente las especialidades docentes a que se dedique.

El profesorado actual de los Liceos de Niñas de primera clase, en general, tiene mayor número de titulados en las Escuelas Normales o en el Instituto Pedagógico que el de los Liceos de Hombres, pues los hombres son alejados del magisterio por la escasa remuneración y buscan actividades más remunerativas» (Álvarez 1922, 58).

Artículo: Mujeres: desde la instrucción privada a la universidad

Copete: La creación de liceos fiscales femeninos y la promulgación del Decreto Amunátegui, significaron a veces significativos en el devenir de la educación femenina.

Texto: Durante la Colonia, la educación femenina en Chile estaba confinada al ámbito privado, donde las niñas aprendían labores domésticas, manuales y artísticas. Sólo a unas pocas se les enseñaba a leer y escribir a través de instructoras particulares o en conventos.

Luego de la Independencia, se dispuso el establecimiento de una escuela en cada villa o ciudad que tuviese más de cincuenta habitantes, pero la formación religiosa continuó

siendo la única posibilidad para las mujeres. Congregaciones como las Hermanas de la Divina Providencia y las Religiosas del Buen Pastor se hicieron cargo además de su rehabilitación e instrucción en el espacio penitenciario (Orellana, 2007: 33).

El Anuario de la Escuela Técnica Superior Femenina de 1932 constata el hecho de que la educación femenina no era un objetivo del Estado en los inicios de la República: «La educación de la mujer en un principio era cosa extraordinaria y no salió del recinto cerrado del hogar, pues los prejuicios sociales impidieron por mucho tiempo con el desprecio y el desprestigio que la mujer fuera su competidora ya que solamente la concebían como la compañera del hombre» (1932, 19).

En 1870, pedagogas chilenas y extranjeras como Isabel Le Brun de Pinochet y Antonia Tarragó fundaron el Liceo Isabel Le Brun y el Liceo Santa Teresa, y cuestionaron la marginación de las mujeres en la formación técnica y universitaria. La investigadora Pilar Vicuña señala: «el Ministerio de Instrucción Pública no tenía una gran injerencia en su gestión ni administración, salvo la subvención anual que otorgaba» (2012, 36).

Las solicitudes de diversos personajes públicos y las quejas por la igualdad entre los sexos en el acceso a la educación por parte de educadoras y educadores impulsaron la firma del Decreto Amunátegui en 1877. En este el ministro de educación Miguel Luis Amunátegui permitía que las mujeres accedieran a la universidad a condición de someterse a las mismas exigencias que los hombres.

El decreto fue un hito en la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. La visitadora de liceos Amanda E. De Álvarez se referiría más tarde a su alcance:

«Se abrió para la mujer chilena el templo del trabajo y de la ciencia, con cuyas enseñanzas luce hoy en la educación, abogacía, medicina, literatura, etc., y contribuye mucho al progreso moral y material de la patria (...) entre las grandes reformas que proyectaron, no se olvidaron de la mujer (...) Don Aníbal Pinto y don Miguel Luis Amunátegui, grandes estadistas, desearon ensanchar el horizonte de las actividades femeninas, comprendiendo que la mujer está llamada a desempeñar funciones sociales como el hombre» (1922, 30- 40).

El proceso de instalación de escuelas fiscales para mujeres fue resistido por el sector conservador, que aludió conflictos en la libertad de enseñanza y criticó los gastos en que incurriría el Estado:

«En el año 1888, el Ministerio de Instrucción pidió un grueso ítem destinado a la fundación de Liceos de niñas. La comisión aprobó el ítem, pero algunos políticos timoratos provocaron gran agitación con motivo de la grave reforma que tal ítem introducía; llegaron hasta el Presidente Balmaceda y lo amenazaron con provocar trastorno político» (Álvarez 1921, 32).

El Instituto Carlos Waddington de Valparaíso se inauguró en 1891 y fue el primer liceo fiscal. Gracias a sus buenos resultados se creó en 1894 el Liceo nº 1 de Niñas en Santiago. Ambos fueron el modelo para la apertura de nuevos establecimientos (Vicuña 2012).

Una comisión gubernamental sentó luego las bases para la formación de otros liceos de niñas en el territorio nacional, que en las primeras décadas del siglo XX se extendieron a sectores populares o alejados geográficamente:

- Fundación del Liceo n° 6 que buscó atender a las niñas del Barrio Matadero de la ciudad de Santiago
- Inauguración de establecimientos en Iquique, Talca, Cauquenes y Chillán en 1900.
- Creación de liceos en Concepción y Talcahuano en 1904.
- Apertura de establecimientos en Traiguén y Punta Arenas en 1906.

Hacia 1907 ya existían 31 liceos femeninos (Rojas 2004).

Artículo: Organización y planes de estudio en los primeros liceos femeninos

Copete: Menos horas para matemáticas y humanidades, y énfasis en asignaturas como economía doméstica y costura, marcaron los programas educativos de los primeros liceos de niñas.

Texto: El ingreso de las mujeres a la educación estuvo motivado por la intención de igualar la base educativa entre ellas y los hombres. Pero aun cuando a ellas se las instruía en el estudio de las matemáticas, la lengua y las ciencias, su rol de madre permanecía como algo indiscutible, lo que se ve reflejado tanto en los reglamentos de la época como en los planes de estudio.

En sus consideraciones previas al Proyecto de Reglamento General para los Liceos de Niñas, presentado al Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria en 1912, Amalia E. de Álvarez plantea que estos establecimientos debían dar a la mujer la misma base educativa que al hombre, y además prepararla para que desempeñe su papel social de hija, esposa y madre, habilitándola para ser guía y sostén (1922, 65).

La admisión de las alumnas buscaba ser inclusiva. Los liceos femeninos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX persiguieron el acceso universal de las jóvenes a la enseñanza e intentaron reunir alumnas de distintos sectores sociales. Cualquiera fuese su origen, se decía, no debía caer sobre ellas «ni el pecado, ni los estigmas sociales de los padres» (Álvarez 1922, 46).

Se presentaban también como un espacio de encuentro y uniformidad para las alumnas:

«No debe haber liceos aristocráticos. Por desgracia los hay en Santiago, Valparaíso y otros pueblos, costeados con dineros fiscales. Los padres de familias que crean que su hijas se rebajan sentándose en un mismo banco con otras de linaje inferior, deberían mandarlas a colegios particulares donde se paga la vanidad» (Álvarez 1922, 40).

Planes de estudios diferenciados

Liceos y escuelas técnicas para mujeres coincidían en la necesidad de usar los mismos planes de estudio que en sus símiles masculinos, pero a fines del siglo XIX y principios del siglo XX prevaleció el plan de estudios diferenciado.

Así se observa en la desigualdad que existió en cuanto a las cargas horarias en ciertas asignaturas. El plan para los liceos de hombres aprobado en 1901 y utilizado hasta 1912, destinaba 28 horas de matemáticas para las humanidades, mientras que en 1907 estas eran solo 15 para las niñas. Es en dicho sentido que se afirmaba que:

«Como hasta hoy la educación dada en los Liceos de Niñas no ha tenido la orientación en cuanto a los fines prácticos, de un plan metódico, estimo ventajoso para la

educación de la mujer la adopción del mismo plan y programa de estudio que se dé al hombre» (Álvarez 1922, 92).

Asignaturas como economía doméstica, costura y labores de mano eran consideradas indispensables y exclusivas para la mujer, mientras que la educación cívica estaba reservada para los liceos masculinos.

Como se desprende de los escritos de la pedagoga y directora de liceos, Amalia de Álvarez, estas diferencias se condecían con una sociedad tradicional que aún no veía con buenos ojos una igualdad plena entre ambos sexos:

«Con relación al deseo general de los padres de familia se notan dos tendencias: la primera antigua y tradicional, de dar a sus hijas cierto barniz de cultura cuyo campo de acción sea exclusivamente el hogar; y la segunda, de obtener resultados económicos en las carreras del profesorado, farmacia, dentística, medicina y otras» (1922, 94).

Se hablaba así de la necesidad de «abrir a la mujer las puertas de actividades económicas y administrativas que, por su naturaleza, son más propias de su sexo y ha monopolizado el hombre» (Álvarez 1922, 53). Según la misma autora, estas actividades serían:

- Higiene y puericultura doméstica aplicada a los servicios sanitarios como dispensarios, enfermerías, maternidad, casas-cunas y asilos.
- Formación para el hogar en labores como cocina, despensa, lavado, entre otras.
- Comercio, con énfasis en contabilidad, redacción, dactilografía y taquigrafía.
- Administración pública y comunal estadística, movimientos demográficos, impuestos internos, oficinas de recaudación y de agua potable, laboratorios municipales, correos, teléfonos, telégrafos, etc
- Agricultura, en materias como horticultura, floricultura, avicultura y apicultura. (Álvarez 1922, 51).

También se propuso que rigieran los mismos horarios y sistemas de exámenes para los liceos fiscales de hombres y de mujeres «sin ninguna otra modificación que la de reemplazar el ramo de Trabajos Manuales por el de Labores de Mano, porque bajo esta última designación se comprenden más comúnmente las obras de aguja y otras propias del sexo femenino» (Von Kalchberg 1915, 29).

La igualdad en la enseñanza se argumentó incluso desde una concepción tradicional del rol masculino, al argüirse que la mujer debía ejercer las tareas técnicas y de cuidado como la mecanografía, el secretariado o la enfermería para que el hombre ampliara sus ambiciones:

«Dar a la mujer estos servicios es procurar al hombre, por impulsión, otros campos más vastos en qué aplicar sus actividades y su preparación, y que por su naturaleza, requieren más esfuerzos, físicos y mayores anhelos de surgimiento social y económico. Preparar al hombre y a la mujer para los diversos cargos, según su naturaleza, es justicia, equidad y progreso; es evitar la miseria y aumentar la riqueza, el bienestar y el equilibrio social de un país» (Álvarez 1922, 46).

Bibliografía de la Colección “¿Para qué se educaba a las mujeres en el siglo xx?”

- Escuela Técnica Superior Femenina. 1932. Santiago: Empresa Editorial La Bandera.

- Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet. 1900. Santiago: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.
- Reseña Histórica del Liceo N° 6 de Niñas. 1946. Santiago: Imprenta La Tarde.
- Prospecto del Colegio de Señoritas de las Hermanas Hospitalarias de San José. 1893. Valparaíso: Imprenta del Taller Universal.
- Prospecto para Liceo Americano de Niñas y kindergarten para niñitos. 1902. Santiago: Imprenta Cervantes. 1902.
- Prospecto de Admisión de Alumnos para la Escuela de Niños de Copiapó. 1935. Santiago: Imprenta y Litografía Universo.
- Álvarez, Amalia. 1922. Enseñanza secundaria de la mujer. Santiago: Imprenta Bellavista.
- Egaña, María Loreto; Núñez, Iván; Salinas, Cecilia. La educación primaria en Chile, 1860-1930: una aventura de niñas y maestras. 2003. Santiago: LOM Ediciones.
- Godoy, Lorena. 1995. Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras. La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912. Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX. Santiago de Chile: Coedición SUR/CEDEM.
- Labarca, Amanda. 1939. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Núñez, Iván. 2010. Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842- 1973. Revista Docencia N° 40, mayo.
- Orellana, María Isabel. 2010. Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja. Santiago: Ediciones SM.
- Orellana, María Isabel. 2007. Educación: improntas de mujer. Serie: itinerario y memoria del bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Orellana, María Isabel. 2009. Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina. Serie: itinerario y memoria del bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Pellegrini, Marcelo. 2007. Gabriela Mistral entre el quicio y el umbral. Acta lit., Concepción, n° 35.
- Rojas, María Teresa. 2004. Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Volumen 34, (31), 179-199.*
- Ruiz, Ramón. 1912. La educación femenina. Barcelona: Librería Religiosa.
- Von Kalchberg, Guillermina. 1915. Los Liceos de Niñas. Santiago: Imprenta y Encuadernación El Globo.

Recursos de la colección



Libro. Escuela Técnica Superior Femenina (1932).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73301_archivo_01.pdf>



Folleto. Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet (1900).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73305_archivo_01.pdf>



Prospecto. Colejio de Señoritas de las Hermanas Hospitalarias de San José (1893).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73307_archivo_01.pdf>



Libro. Reseña Histórica del Liceo N° 6 de Niñas (1946).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73300_archivo_01.pdf>



Libro. Ruiz, Ramón. La educación femenina (1912)
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73299_archivo_01.pdf>



Libro. Von Kalchberg, Guillermina. Los Liceos de Niñas (1915).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73302_archivo_01.pdf>



Libro. Álvarez, Amalia. La enseñanza secundaria de la mujer (1922).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73306_archivo_01.pdf>

Prospecto. Admisión de alumnos para la escuela de minas de Copiapó (1935).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73304_archivo_01.pdf>

Prospecto. Liceo Americano para niñas y kindergarten para nifitos (1902).
<http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-73303_archivo_01.pdf>

Archivo fotográfico:

<http://www.museodelaeducacion.cl/sitio/Contenido/Galerias/25847:Archivo-Fotografico>
Publicaciones <http://www.museodelaeducacion.cl/sitio/Contenido/Publicaciones/>

ANEXO 4. NOTAS DE PRENSA

Movimientos Feministas, Estado, Universidad y otras instituciones

Título: Presidente Piñera anuncia medidas para promover la equidad de género: “Ha llegado el tiempo en nuestro país para una sociedad y una cultura en que hombres y mujeres tengamos los mismos derechos”

Medio: Prensa Presidencia. Gobierno de Chile

Autor: Sin especificar.

Fecha: 23 de mayo de 2018

URL: <https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=75382>

Copete: El mandatario anunció 12 medidas que tomará el gobierno para promover la Agenda Mujer. “Llegó el tiempo de cambiar esa historia, de recuperar el tiempo perdido y de iniciar una nueva etapa en la relación entre hombres y mujeres en nuestro país”, anunció el Presidente.

Título: Presidente Piñera y ministra Plá firman Reforma Constitucional por la equidad de género

Medio: Prensa Presidencia. Gobierno de Chile

Autor: Sin especificar.

Fecha: 28 de mayo de 2018

URL: <https://www.minmujeryeg.cl/prensa/noticias-prensa/presidente-pinera-ministra-pla-firman-reforma-constitucional-la-equidad-genero/>

Copete: Proyecto es parte de la Agenda Mujer y establece como deber del Estado promover la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer.

La ministra de la Mujer, Isabel Plá, hizo un llamado al diálogo para comprender qué es lo que quieren transmitirnos las nuevas generaciones que ya están viviendo en un Chile moderno.

Título: Luna Follegatti: Por un feminismo sin silencio

Medio: Diario Uchile

Autor: Tania González

Fecha: 31 de marzo de 2018

URL: <https://radio.uchile.cl/2018/03/31/luna-follegatti-por-un-feminismo-sin-silencio/>

Copete: Con posterioridad a la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, la Doctora en Filosofía Política y Moral de la Universidad de Chile, Luna Follegatti, instó a las protagonistas de este resurgir del movimiento feminista a no desconocer su historia. Un grupo de expositoras sacaron cuentas de los avances y desafíos, entre estos últimos se apuntaron la relación con otras organizaciones y la suma de la perspectiva de migrantes.

Título: Feminismo en toma: por qué las mujeres están paralizando las universidades

Medio: Diario Uchile

Autor: Martín Espinoza C.

Fecha: 5 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/05/feminismo-en-toma-por-que-las-mujeres-estan-paralizando-las-universidades/>

Copete: A lo largo de todo el territorio nacional, estudiantes mujeres se han organizado para paralizar o tomar diferentes facultades y universidades. Persiguiendo una educación no sexista y el fin de los acosos y abusos sexuales, han levantado consignas que aspiran a modificar la estructura institucional que, según señalan, ofrece un terreno fértil a estas prácticas. A continuación, sus motivos y demandas.

Título: Alumnas de liceo Carmela Carvajal se toman Instituto Nacional

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 15 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/15/alumnas-de-liceo-carmela-carvajal-se-toman-instituto-nacional/>

Copete: La protesta responde a denuncias de acciones que se habrían dado dentro del emblemático liceo de hombres.

Título: El día en que la calle se volvió feminista

Medio: Diario Uchile

Autor: Nicolás Massai D.

Fecha: 16 de mayo de 2018

URL: <https://radio.uchile.cl/2018/05/16/el-dia-en-que-la-calle-se-convolvio-feminista/>

Copete: Las organizaciones convocantes cifraron en 150 mil los asistentes a esta marcha. Todo esto en medio de la ola de tomas y paralizaciones que han habido a lo largo de Chile para reclamar por una educación no sexista e intentar frenar la violencia y discriminación hacia la mujer.

Título: Aquí no se habla de feminismo: Piñera presenta “Agenda Mujer”

Medio: Diario Uchile

Autor: Nicolás Massai D.

Fecha: 23 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/23/aqui-no-se-habla-de-feminismo-pinera-presenta-agenda-mujer/>

Copete: Si bien se valoraron algunos puntos presentados por el presidente, desde los movimientos universitarios criticaron que las medidas no vayan enfocadas a erradicar la educación sexista, una de las principales demandas que han reclamado. Este mismo miércoles un grupo de dirigentas manifestó el piso mínimo para sentarse a conversar: la renuncia del ministro de Educación, Gerardo Varela.

Título: Toma feminista en Casa Central de la UC: La de hoy y las de ayer

Medio: Diario Uchile

Autor: Martín Espinoza C.

Fecha: 25 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/25/toma-feminista-en-casa-central-de-la-uc-la-de-hoy-y-las-de-ayer/>

Copete: La histórica Casa Central de la Universidad Católica amaneció hoy con candados, cadenas y un lienzo desplegado que declaraba "Toma Feminista". Las estudiantes universitarias protagonizan una toma histórica en un espacio que solo ha vivido ese tipo de movilización dos veces en su historia. Acá un repaso por la de hoy, la de 1967 y la de 1986.

Título: Toma de la Universidad Católica sigue en pie

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 27 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/27/toma-de-la-universidad-catolica-sigue-en-pie/> Luego de una reunión con el rector Sánchez las estudiantes evaluarán las ofertas para revisar la continuidad de la toma.

Copete: Luego de una reunión con el rector Sánchez las estudiantes evaluarán las ofertas para revisar la continuidad de la toma.

Título: Alumnas de la Universidad Católica deponen toma de Casa Central

Medio: Diario Uchile

Autor: Sofia Navarro M.

Fecha: 28 de mayo de 2018

URL: <https://radio.uchile.cl/2018/05/28/alumnas-de-uc-deponen-toma-de-casa-central/>

Copete: La decisión se tomó este lunes, luego de quienes se mantenían al interior del recinto se reunieran con el rector de la UC.

Título: Ennio Vivaldi por igualdad de género: “Se puede hacer mucho más”

Medio: Diario Uchile

Autor: Camilo Villa J.

Fecha: 30 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/30/ennio-vivaldi-por-igualdad-de-genero-se-puede-hacer-mucho-mas/>

Copete: En el contexto de la “oleada feminista” que tiene tomada a varias universidades del país, el rector de la Universidad de Chile confirmó el compromiso de las universidades estatales para sacar adelante las demandas que el estudiantado exige.

Título: Confech se resta de mesa de diálogo con el gobierno

Medio: Diario Uchile

Autor: Rodrigo Fuentes

Fecha: 31 de mayo de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/05/31/confech-se-resta-de-mesa-de-dialogo-con-el-gobierno/>

Copete: La organización de estudiantes universitarios llamó también a movilizarse este viernes en Valparaíso. Por otro lado, estudiantes secundarias se tomaron este jueves la sede de la UDI, donde aseguraron que los militantes del partido oficialista han sido los “principales cómplices y precursores de la violencia contra la mujer y del movimiento LGTB”.

Título: Estudiantes convocan nueva marcha por educación no sexista

Medio: Diario Uchile

Autor: Camilo Villa J.

Fecha: 4 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/04/estudiantes-convocan-nueva-marcha-por-educacion-no-sexista/>

Copete: Las organizaciones que llamaron a la marcha consideran que el Presidente Sebastián Piñera no atendió sus demandas en su reciente cuenta pública. La Intendencia Metropolitana aún no autoriza el recorrido por la Alameda.

Título: Estudiantes de universidades privadas: La voz de los invisibles

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile.

Fecha: 5 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/05/estudiantes-de-universidades-privadas-la-voz-de-los-invisibles/>

Copete: Durante los últimos meses hemos sido testigos de las movilizaciones feministas en nuestro país. Más de 20 universidades se encuentran en paro, toma o simplemente reflexionando sobre una educación no sexista. Los estudiantes de universidades privadas, en este contexto, deben sortear barreras institucionales que les impiden la organización. Las organizaciones que llamaron a la marcha consideran que el Presidente Sebastián Piñera no atendió sus demandas en su reciente cuenta pública. La Intendencia Metropolitana aún no autoriza el recorrido por la Alameda.

Título: Feministas respaldan con una marcha sus demandas

Medio: Diario Uchile

Autor: Nicolás Massai D.

Fecha: 6 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/06/feministas-respaldan-en-una-marcha-sus-demandas/>

Copete: Las dirigentas de la Confech criticaron los anuncios de Sebastián Piñera en la cuenta pública y afirmaron que no van relacionadas a lo que se reclama desde las bases movilizadas.

Título: Los avances del feminismo en la Cámara de Diputados

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 7 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/07/los-avances-del-feminismo-en-la-camara-de-diputados/>

Copete: En una sesión especial, marcada por la ausencia de la mayoría de los diputados, la cámara aprobó la eliminación de pruebas estandarizadas y la educación unisexual.

Título: Rector Vivaldi convoca al movimiento feminista a un diálogo inmediato

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 14 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/14/rector-vivaldi-convoca-al-movimiento-feminista-a-un-dialogo-inmediato/>

Copete: El doctor Vivaldi, mediante un comunicado difundido públicamente, señala que mantener la paralización en la Universidad de Chile solo causa daños a la comunidad universitaria y a la vida académica.

Título: Organizaciones de mujeres realiza velatón en homenaje a víctimas de femicidios

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 14 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/06/14/realizan-velaton-en-homenaje-a-mujeres-asesinadas/>

Copete: Cinco femicidios en apenas dos días. Esta realidad lamentable fue la que vivió Chile esta semana. Para la vocera de la Cones, Amanda Opazo, esto es la expresión de la indiferencia del gobierno con el tema de la igualdad de género.

Título: Universidad de Chile realiza conversatorio “Mujeres Sin Biombo: Pioneras del Siglo XXI”

Medio: Diario Uchile

Autor: Rodrigo Fuentes

Fecha: 5 de junio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/05/universidad-de-chile-realiza-conversatorio-mujeres-sin-biombo-pioneras-del-siglo-xxi/>

Copete: La empresa Google, representantes de la academia, la empresa privada y el deporte, participaron en la actividad de discusión que tuvo como coprotagonista a la ex Presidenta Michelle Bachelet, pues participó como público en el evento que conmemoró el legado de la primera cirujana de Latinoamérica: Eloísa Díaz.

Título: Estudiantes de derecho de la Universidad de Chile bajan toma feminista

Medio: Diario Uchile

Autor: Diana Porras

Fecha: 9 de julio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/09/estudiantes-de-derecho-de-la-universidad-de-chile-bajan-toma-feminista/>

Copete: La vocera de la toma de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, Emilia Schneider, dijo que se lograron varios cambios en pos de una educación no sexista, y que desde la universidad abogarán por un cambio en la educación a nivel nacional.

Título: Alumnas de Derecho de la Universidad de Chile entregan facultad tras toma feminista

Medio: Diario Uchile

Autor: Andrea Bustos C.

Fecha: 10 de julio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/10/alumnas-de-derecho-de-la-universidad-de-chile-entregan-facultad-tras-toma-feminista/>

Copete: Tras 74 días de movilización, las estudiantes decidieron bajar la medida de presión, por lo que durante esta tarde entregaron el edificio de la Facultad de Derecho para retomar las actividades académicas y de investigación.

Título: Agenda de género y críticas al gobierno marcan cuarta cuenta pública del Congreso

Medio: Diario Uchile

Autor: Montserrat Rollano

Fecha: 17 de julio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/17/agenda-de-genero-y-criticas-al-gobierno-marcan-cuarta-cuenta-publica-del-congreso/>

Copete: Como es tradición desde el año 2015, los presidentes de ambas cámaras dieron cuenta del trabajo legislativo, actividad que contó con la presencia del Presidente Sebastián Piñera.

Título: Organizaciones feministas aseguran no tener miedo de seguir movilizadas

Medio: Diario Uchile

Autor: Andrea Bustos C.

Fecha: 26 de julio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/26/organizaciones-feministas-aseguran-no-tener-miedo-de-seguir-movilizadas/>

Copete: Luego de los ataques sufridos en la marcha, donde tres mujeres fueron apuñaladas en medio de barricadas levantadas por grupos opositores a la demanda feminista, desde la Coordinadora Feministas en Lucha señalaron que no permitirán que este tipo de hechos amedrente su movilización.

Título: Coordinadora Feministas en Lucha: “Las mujeres somos de segunda clase para este Gobierno”

Medio: Diario Uchile

Autor: Diario Uchile

Fecha: 31 de julio de 2018

URL:

<https://radio.uchile.cl/2018/07/31/coordinadora-feministas-en-lucha-las-mujeres-somos-de-segunda-clase-para-este-gobierno/>

Copete: Macarena Castañeda, representante del movimiento, cuestionó cómo el Ejecutivo ha abordado los temas de género. En este sentido, dijo: "El feminismo no es oportunidad únicamente, el feminismo apela a que redistribuyamos el poder y entendamos que somos iguales en sociedad".

Entrevista a la Directora del Museo**Título: María Isabel Orellana, directora del Museo de la Educación Gabriela Mistral: “SENTIMIENTOS EN BUSCA DE CIENCIA”**

Medio: Revista de Educación

Autor: Sin especificar

Fecha: 6 de septiembre de 2016

URL:

<http://www.revistadeeducacion.cl/maria-isabel-orellana-directora-del-museo-de-la-educacion-gabriela-mistral-sentimientos-en-busca-de-ciencia/>

Copete: Es el título de un interesante sondeo histórico acerca de la introducción y el rol jugado por las mujeres en el campo científico nacional. Su autora es María Isabel Orellana, profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, quien cuenta con una larga carrera como investigadora y docente universitaria. También ha trabajado en diversos proyectos museales. En ese contexto, estuvo a cargo de la restauración y renovación del Museo de la Educación Gabriela Mistral, del que es directora desde septiembre de 2003.

Texto: ¿Qué inspira esta investigación y por qué uno de sus últimos libros se llama “Sentimientos en busca de ciencia”?

Nosotros somos el único, el primer museo en Chile, que incorporó la perspectiva de género en la muestra permanente. Es decir, toda esa selección se hizo pensando en visibilizar a las mujeres y de alguna manera construir las masculinidades, porque siempre se habla del prócer, del héroe, del señor rudo, apasionado y una serie de cosas que en la realidad no son. Los hombres son frágiles emocionalmente, igual que las mujeres.

El interés por los temas de género y la historia de las mujeres lo tenemos desde antes que el museo se reabriera en 2006. Una de nuestras líneas de trabajo es el género, en todos los ámbitos: visitas guiadas, actividades de extensión y de investigación. Otra línea de trabajo que tenemos instalada es la infancia.

El nombre de este libro nació porque al revisar las fuentes me di cuenta que habían tres argumentos que pesaban significativamente con respecto a por qué las mujeres no tenían que estudiar ciencia: uno era que se iban a alejar de Dios; el otro, que iban a parecerse más a los hombres; y el tercero, que eran un manojo de sentimientos, incapaces de una actitud racional.

¿No tenían la frialdad necesaria para la ciencia?

La ciencia era masculina porque era racional. La racionalidad científica era privativa de los hombres porque se concebía que las mujeres sólo nos desenvolvíamos desde los sentimientos y además, se otorgaba a ese plano, a los sentimientos, una connotación negativa.

¿Cuál es el episodio que marca un hito en relación con las mujeres y la ciencia?

El hito es en la década de 1870. En 1877 se promulga el Decreto Amunátegui, que declara que “las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres”. Pero hubo una discusión previa, que empezó a principios de esa década, cuando Isabel Lebrún de Pinochet y Antonia Tarragó solicitaron que las niñas de sus liceos pudieran dar exámenes para entrar a la universidad. Pero en estricto rigor las mujeres nunca tuvieron la prohibición en Chile de estudiar en la universidad, nunca hubo un papel que dijera que ellas no podían entrar, sino que era un asunto de la costumbre.

Lo interesante es que las mujeres tenían muchas veces los mismos prejuicios con respecto a por qué sus pares no podían estudiar, entonces hay todo un discurso femenino en contra, no son solo hombres quienes se oponían. Por supuesto, había hombres que estaban a favor de que las mujeres estudiaran, aquellos de los sectores más liberales.

Obviamente las mujeres que querían estudiar pertenecían a una élite intelectual, de sectores acomodados. Eran hijas nacidas en familias liberales, por eso sus padres las apoyaron. En cambio, a las mujeres del pueblo se les educaba para tener un oficio y punto, no entraba ahí la lógica que pudieran desarrollarse profesionalmente.

Gabriela Mistral luchó para que en los colegios técnicos a las mujeres se les enseñaran oficios, más allá de educarlas para que se casaran.

Ella tiene un texto precioso que se llama la “Educación de la mujer” y lo escribió cuando todavía no cumplía 17 años. Lo fascinante de ese texto es que tiene cosas

muy simbólicas: lo escribió el 8 de marzo de 1906, antes que esa fecha significara algo en términos de la mujer; y ella cumplía 17 años en abril, por lo tanto lo escribió cuando aún no cumplía 17 años y el texto es de una potencia increíble. Allí ella hace una argumentación en relación a la idea de que las mujeres iban a dejar de ser creyentes, dice que mejor que poder conocer los misterios del Altísimo, porque ella era una persona bastante religiosa. Es muy lindo el texto y no es muy largo, le valió muchas animadversiones.

¿Cómo fue el proceso para llegar a este libro?

Largo. Este libro uno lo podría encasillar en lo que se llama la historia pública, pero llevado al plano de la ciencia podemos hablar de un libro de divulgación, que es parte de una investigación que todavía estoy realizando. De hecho, esta investigación va a dar como producto otro libro, donde va haber más información.

Además, cuenta con hartas fotografías, que no son un adorno sino que sirven para entender cómo se dan los procesos. Nosotros reivindicamos la fotografía como una fuente documental importante, pues dice mucho.

Aquí en el Museo tenemos fotografías escolares, de cursos, década por década, y encuentras que van cambiando los niños, pero todos están sentados en la misma posición, hay un globo terráqueo a un lado y al otro, un compás. Uno dice: "Hay una lógica de la disciplina escolar que se refleja en esta fotografía". Se pueden analizar muchas cosas: la formación de ciudadanía, cómo pasan los símbolos patrios, etc.

Este libro es una publicación que el Museo hace no solo para un público especializado, sino para uno no especializado pero que le interesa la historia o la ciencia. Está en esa lógica y es parte de una investigación mayor.

¿Cuál fue la tesis planteada para desarrollar el texto, o sea, el hilo conductor?

La tesis apunta a visibilizar a la mujer. Eso es algo macro para el proyecto completo. En esta primera etapa, quería analizar por qué había sido tan lento el proceso del acceso de la mujer a la universidad. El año en que se promulga el decreto Amunátegui no entran mujeres, en la década siguiente entran las primeras y en los 10 primeros años se deben haber titulado unas 10. Es una proporción mínima, aun considerando que no toda la gente podía ir a la universidad.

El libro concluye en 1930, porque al cumplirse los 50 años del decreto Amunátegui en 1927, se hizo una recopilación que se publicó el año 1928. Y con eso ya se tiene una idea de lo que estaba pasando: cuántas mujeres habían estudiado hasta la fecha, en qué áreas, etc. ¿Qué estudiaban más las mujeres? Pedagogía. También ciencias, pero aquellas vinculadas con el cuidado de la salud: medicina, enfermería. En ingeniería es inexistente la presencia de las mujeres, entonces algo pasa ahí. Hay una representación acerca de por qué tienen que estudiar las mujeres y esa representación va haciendo que este proceso sea lento.

Es cierto que se creó el decreto Amunátegui, pero todos sabemos que es letra muerta si una serie de otras cosas no van de la mano. Aun cuando el texto decía que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, la calidad de su educación era infinitamente inferior a la de los hombres. Si se analizan los programas, ellos estaban más capacitados que ellas para que les fuera bien en esos exámenes.

Si analizamos el tema desde la perspectiva género, en las Escuelas Normales de mujeres –esto es un poco distinto porque no eran conducentes a la universidad, pero

se egresaba con un título- , durante mucho tiempo no se estudió la Constitución política, eso solo se enseñaba en las Escuelas Normales de hombres. Lo mismo ocurría con algunos ramos científicos. Por lo tanto, ya en el currículum había una discriminación.

También quise mostrar en este libro que la discriminación es multifactorial, una persona no es solo mujer o pobre o campesina... sino mujer, pobre y campesina. Hay muchas situaciones que hacen que el proceso de acceso a los estudios sea lento: la falta de capital cultural, no haber estudiado en un colegio que permitía adquirir lo que en la casa no enseñaban, vivir lejos de la urbe, etc. Este periodo fundacional es interesante para entender lo que ha pasado después: hasta hoy las mujeres que se dedican a las ciencias, trabajan más en ciencias aplicadas que en ciencias básicas, por ejemplo.

Mujeres que jamás se olvidarán

¿Qué nombres son destacables en aquella época y por qué?

Hay una mujer que escapa al ámbito de la ciencia, pero me pareció interesante incluirla en el libro porque en ella están reflejados los prejuicios de la época. Es Matilde Throup, quien se convirtió en 1892 en la primera abogada chilena y sudamericana. Postuló al cargo de notario y eso desencadenó en Chile un conflicto enorme. Le dijeron que no podía postular porque los notarios tenían que hacer testamentos y las mujeres tenían prohibido ser testigo en los testamentos. Esto llegó hasta el poder judicial. La corte falló diciendo que tanto los hombres como las mujeres tienen el mismo derecho porque están ejerciendo las mismas funciones al ser notarios en Chile. Fue tanto el revuelo del caso que años después, cuando se quiso titular la primera abogada en Argentina, a quien le estaban generando un montón de problemas, desde ese país vinieron a Chile a investigar el caso para desde esa jurisprudencia poder defenderla y lo mismo ocurrió con unas estudiantes que no podían titularse en Bélgica. Chile sentó un precedente muy importante.

Otras mujeres destacadas fueron las doctoras Eloísa Díaz y Ernestina Pérez. Ambas eran muy jóvenes: Eloísa dio sus exámenes de bachillerato a los 15 años y Ernestina entró dos años después, pero era tan brillante que la alcanzó, fue adelantando cursos y salieron juntas de la universidad. Se titularon con una semana de diferencia.

Ernestina era sencillamente brillante.

Sí, postuló a una beca en Alemania y en ese país las mujeres no podían entrar a la universidad, pero la tuvieron que aceptar porque venía becada por el gobierno de un país amigo. Hay que pensar que cuando entra la primera mujer a la universidad en Chile, solamente dos países habían logrado esto, Inglaterra y Estados Unidos. En países que hoy consideramos desarrollados, como Italia y Canadá, las mujeres ingresaron a la universidad mucho después.

Una anécdota cuenta que a Ernestina en las clases de anatomía en Alemania la separaban de sus compañeros por un biombo, porque iban a ver un cuerpo desnudo. Ella trabajó mucho en la divulgación de la investigación científica, porque combatió la tuberculosis, la higiene en las mujeres y el alcoholismo, que sigue siendo un problema de primera orden en Chile.

En cambio, Eloísa se fue por la línea educativa, fue la primera responsable del Servicio Médico Escolar de Chile. Era una mujer notable en términos de gestión. En

una oportunidad, estaba pidiendo una serie de cosas, y dijo: "Necesito que ustedes me den esto y esto, no sé de los útiles escolares, pero de lo otro me encargo yo". Entonces, eran mujeres muy ejecutivas y comprometidas con su trabajo.

¿Alguna otra mujer que haya destacado en esta obra?

La doctora Cora Mayers, que murió producto de un femicidio antes de cumplir los 36 años. La asesinó un médico, quien después se suicidó. Ella fue la primera pediatra chilena, creó la carrera de las enfermeras sanitarias en Chile

También fue importante la primera ingeniera. Imagínense si ya era complejo el acceso de la mujer a las otras áreas mencionadas, lo complejo que sería en ingeniería. Ella se llamaba Justicia Espada Acuña Mena de Gajardo. Tuvo la inteligencia emocional para aguantar el tranco en esa época, no era fácil para las mujeres.

¿De qué manera influye la Iglesia y la política en este proceso?

Estamos hablando de una época en que la Iglesia y el Estado aún no se habían separado, eso ocurrió con la Constitución de 1925, entonces había una presencia mucho más directa de estas instituciones. Dentro de las representaciones había una que señalaba que las mujeres se iban a alejar de Dios, que iban a dejar de ser piadosas. Otra decía que había que evitar el masculinismo, el parecerse a los hombres. Y una tercera tenía que ver con ser mala madre, promovía que las mujeres estudiaran, pero no para perfeccionarse sino para que los hijos no se les murieran, tenían que saber cómo alimentarlo, cómo arroparlo, sobre puericultura, etc.

Se creía que en la medida que las mujeres salían de esa lógica de estudiar solo para que los hijos no se murieran, de esa especie de maternidad más científica, iban a entrar al plano de la racionalidad. Ahí el choque con la Iglesia era inmediato, y también con los sectores conservadores. Primaba la lógica de que el conocimiento aleja de Dios.

Las brechas que aún existen

¿En qué áreas las mujeres chilenas estamos atrasadas respecto a los hombres?

En términos concretos, en los salarios. En el ámbito de la ciencia, que es lo que compete al libro, en los trabajos de responsabilidad; son menos las mujeres que están a cargo de laboratorios de investigación, en puestos directivos en áreas científicas, ahí hay una brecha enorme. Y esto no lo digo yo, lo dicen todos los estudios.

En otras áreas se ha masificado la presencia de las mujeres, por ejemplo, en física, química, biología, medicina y astronomía. Pero en los puestos de responsabilidad, hay una gran brecha, marcada por prejuicios que atraviesan todas las actividades de la mujer en el espacio público: que se van a embarazar, que van a pedir licencia por los hijos, etc. ¿Y si se suman las veces que los hombres faltan al trabajo porque se quebraron el pie jugando a la pelota o porque el domingo les pasó tal cosa? Está comprobado, las mujeres no faltan más que los hombres a trabajar.

Si pensamos en el Premio Nobel de Ciencia, lo han recibido más de 400 científicos y ¿cuántas mujeres? 14, creo... la diferencia es enorme.

Y volviendo a la educación, ¿qué ocurre con el currículo oculto?, ¿se traspasan cosas culturalmente que mantienen esa brecha?

Hemos avanzado bastante, incluso a nivel latinoamericano, pero vivimos atravesados por los medios de comunicación, que van completamente al revés de lo que uno

esperaría que ocurriera. Cuesta competir contra la televisión, internet, donde el estereotipo sigue siendo el mismo, donde se identifica a las niñas con el rosado y a los niños con el celeste, donde la mujer sigue siendo un objeto de placer para los hombres y no una persona que puede desarrollarse por sí misma.

Eso en la escuela está muy instalado también. El currículo oculto de la escuela es mucho más difícil de erradicar. La profesora que le dice a la niña: “Pero cómo vas a andar jugando como los hombres”, lo que le está diciendo es que las niñas tienen que ser diferentes, que no pueden andar corriendo en el patio, que no pueden jugar a empujarse y una serie de cosas. No lo hacen con mala intención, pero es algo que se ha naturalizado. Lo mismo se observa cuando un profesor le dice a un niño: “¡cómo vas a estar llorando!”, o cuando la gente dice: “mira, él se comporta como un niño”, dándole al juego una connotación negativa, como si por ser adultos tenemos que dejar de jugar.

Recuerdo que en una oportunidad había un grupo de estudiantes de ingeniería que ganaron un concurso, eran tres o cuatro hombres y una mujer. Uno de ellos al exponer el proyecto dijo: “Ella es nuestra mascota”. No lo hizo con mala intención porque seguramente le tenía mucho cariño, pero no es la mascota, es una persona que trabajó en el proyecto. Entonces, hay ciertas cosas que están naturalizadas.

Ahí jugaría un rol importante la formación de los profesores, para que no se repliquen esas prácticas.

Me da la impresión que en la mayoría de las escuelas de pedagogía el tema de la perspectiva de género no es parte de la formación inicial docente, solo lo ven como algo aislado. Hay ciertos temas que tienen que ser transversales en educación: género, medio ambiente, derechos humanos, no se trata de hacer un ramo de eso, pero hay que incorporarlos en toda la estrategia, en los ramos de metodología, de historia de la educación y de las especialidades.

¿Qué tipo de formación debieran recibir nuestros niños y niñas en general y en ciencias en particular?

En ciencias hay un tema que es relevante, ahí el género está muy marcado. Tenemos en la biblioteca libros de aprestos, que son de educación inicial. Recuerdo uno que se llama “Claudia y las letras” y el otro, “Simón y los números”; con esos títulos se está partiendo de la base de una representación que ha dejado a las mujeres históricamente fuera de la ciencia, que concibe que ellas sirven solamente para el área humanista y que quienes sirven para las matemáticas, la ciencia y los números son los hombres. Así se van generando barreras de entrada y eso es muy peligroso en educación.

Además, si se analiza qué es lo que pasa en los primeros años de educación, en 1º y 2º básico a los niños y niñas generalmente no les cuesta matemática, sino lenguaje, les cuesta aprender a leer.

¿Cómo está hoy el panorama de la formación científica femenina?

Es bastante auspicioso. Hay estudios que deben tener más de 10 años, que muestran que a las carreras científicas entran más mujeres que hombres. Pero es triste cuando después la pirámide se va haciendo angosta y las mujeres van quedando de nuevo relegadas. Acceder a las carreras es algo que ya está saldado, no sé si al 100% pero no hay una coartación como antes. Es en los salarios donde todavía no hay equidad, ha mejorado pero falta mucho.

Las mujeres tenemos más conciencia de que somos importantes en la construcción de la sociedad. Si pensamos en la frase: “Detrás de cada gran hombre siempre hay una mujer”, a nosotras ya no nos venden ese cuento, de que había que estar ahí detrás. Está más internalizado que vamos caminando juntos, sobre todo en las generaciones jóvenes. El machismo persiste, falta mucho para que desaparezca, pero se ve que hay otra sensibilidad con respecto a la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres.

¿Cómo ves el futuro nacional en este tema de las mujeres científicas?

Esperanzador, a lo mejor es menos de lo que creemos, pero uno tiene que generarse expectativas con respecto a esto, porque si partimos de la base de que las cosas ya están mal, siempre vamos a estar más abajo, en puestos secundarios. Es la profecía autocumplida de la que hablaba Karl Popper. Si nosotros nos generamos expectativas de que va a llegar un momento en el que vamos a construir juntos la ciencia, entonces tenemos más posibilidades de lograrlo.

¿Desde dónde pelear: política, ciencia, cultura, arte, literatura? ¿Desde dónde seguir abriendo espacios para la mujer?

En esta época de confrontaciones y donde uno pensaría que los grandes ideales tienden a desaparecer, o nos quieren hacer creer que están en retirada, hay que plantearse desde la revolución individual que significa querer hacer las cosas desde mi espacio vital. Y el espacio vital de uno está en todos lados, porque uno va con lo que uno es a todas partes. Entonces, desde ese espacio vital personal, uno tiene que plantearse para que las cosas cambien: yo tengo que hacer la diferencia en mi trabajo, tengo que hacer la diferencia con mi familia, tengo que hacer la diferencia en la crianza con mis hijos. Obviamente, después cada persona es dueña de hacerse cargo de lo que quiera o no quiera.

Como decía Gabriela Mistral, se enseña con el gesto, la actitud y la palabra. Esas tres condiciones hay que ponerlas en la vida diaria, en el entorno donde uno puede influir, ahí es la pelea.

Por supuesto. Se puede influir a través del voto, de la participación ciudadana, eso es muy importante. Pero uno influye más en lo cotidiano, en la conversación con el señor al que le va a comprar el pan al almacén de la esquina. Son situaciones que terminan siendo más significativas porque pasan por un ámbito más humano y emocional. Finalmente, el otro cambio de actitud toca el aspecto emocional, porque veamos lo que ocurre con el cigarrillo: si solo bastara la información que se pone en las cajetillas estaría solucionado el problema, nadie fumaría. La información no es suficiente para cambiar ese hábito. Hay algo más que se requiere, y ese algo más está en el intercambio cotidiano con el otro y la otra

ANEXO 5. Cronología de la vida de Gabriela Mistral

La presente cronología fue construida con dos fuentes: la "Cronología pedagógica de Gabriela Mistral" de Pedro Pablo Zegers y la Cronología de Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. Cuando las diferencias entre ambas son relevantes se colocan las dos versiones. Se aclara también cuando los datos proceden de una sola de las fuentes.

1889

7 de Abril. Nace Gabriela Mistral en la ciudad de Vicuña, calle Maipú N° 759 (hoy Gabriela Mistral) en la casa de su abuela materna. Sus padres fueron Juan Jerónimo Godoy Villanueva, profesor y Petronila Alcayaga Rojas, modista. Fue bautizada ese mismo día en la Parroquia de la Inmaculada Concepción de Vicuña con el nombre de Lucila de María. Sus padrinos fueron Mateo Torres y Rosario Álvarez.

1891

Jerónimo Godoy Villanueva, su padre, maestro de la Escuela de La Unión (hoy Pisco Elqui) desde 1887, es trasladado a Panulcillo, poblado minero que existió desde principios del siglo XIX al noroeste de Ovalle. Emelina Molina Alcayaga, hija de Doña Petronila y medio hermana de Lucila, recibe el nombramiento de ayudante en la Escuela de Niñas de Paihuano.

1892

Cuando Lucila tenía tres años, su padre abandonó a la familia. Emelina Molina Alcayaga es designada directora de la Escuela Primaria de Montegrande. Vive en la casa de la escuela, junto a su madre y Lucila (Memoria Chilena). Emelina fue nombrada maestra en la escuela rural de Montegrande (Zegers). En los ocho años que permanecieron allí, Lucila aprendió a leer y a escribir, y se familiarizó con la naturaleza y sus especies.

1900

Emelina obtiene su traslado a la localidad de Diaguitas. Lucila ingresa a la Escuela Superior de Niñas de Vicuña donde permaneció solo 4 meses.

1901-1903

Emelina contrajo matrimonio con José de la Cruz Barraza. La familia residió un breve tiempo en La Serena y luego en Coquimbo. En ambas ciudades Lucila tuvo que suspender sus estudios. Se trasladaron definitivamente a El Molle, situado entre La Serena y Vicuña.

1904

Es designada ayudante en la Escuela de La Compañía Baja (La Serena). Colabora en el periódico El Coquimbo de La Serena.

1905

Colabora en los periódicos El Coquimbo de La Serena y La Voz de Elqui de Vicuña. En el primero aparecen dos artículos suyos publicados con el seudónimo de "Soledad".

1906

Tiene 17 años. Conoce a Romelio Ureta Carvajal, empleado de Ferrocarriles. Colabora en los periódicos El Coquimbo de La Serena y La Voz de Elqui de Vicuña. En este último aparecen varios de sus artículos publicados bajo el seudónimo "Alguien".

1907

Es nombrada inspectora del Liceo de Niñas de La Serena. Colabora en los periódicos El Coquimbo y La Reforma y en la revista Penumbras de La Serena. Usa el seudónimo de "Alma".

1908

Sirve una plaza de maestra en La Cantera. Escribe para los periódicos El Coquimbo, La Reforma y La Tribuna y en la revista Penumbras de La Serena. Figura en la antología Literatura Coquimbana, de Luis Carlos Soto Ayala, quien le dedica un breve estudio y selecciona tres prosas poéticas de la autora: "Ensoñaciones", "Junto al mar" y "Carta íntima". El 23 de julio aparece publicada en El Coquimbo la poesía "Del pasado", con la firma Gabriela Mistral

1909

Se desempeña como maestra en la Escuela de Los Cerrillos (camino a Ovalle)
El 25 de noviembre se suicida Romelio Ureta Carvajal. Escribe para los periódicos El Coquimbo y La Tribuna y en la revista La Idea, de La Serena

1910

Rinde examen en la Escuela Normal N°1 de Niñas de Santiago para que se le reconozcan los estudios y conocimientos adquiridos en la práctica escolar. Obtiene el título de maestra primaria. Es nombrada profesora primaria en Barrancas, sector poniente de Santiago. El Coquimbo de La Serena, publica "Ventajoso canje", artículo sobre instrucción primaria obligatoria

1911

Es nombrada profesora de Higiene en el Liceo de Traiguén. siendo trasladada después, en 1912, a Antofagasta, como profesora de Historia e inspectora general. Muere su padre, don Juan Jerónimo Godoy, en Copiapó, a los 52 años.

1912

Es nombrada inspectora y profesora de Castellano en el Liceo de Los Andes. Residiendo en Coquimbito escribe la mayoría de los poemas que forman Desolación.

1914

El 22 de diciembre obtiene la más alta distinción en los Juegos Florales celebrados en Santiago, con "Los Sonetos de la Muerte": La flor natural, Medalla de oro y Corona de laurel.

1917

Colabora con poemas y cuentos en los libros de lectura de Manuel Guzmán Maturana.

1918

Pedro Aguirre Cerda nombra a Gabriela Mistral profesora de Castellano y Directora del Liceo de Punta Arenas, donde permanece hasta abril de 1919.

1920

Es trasladada al Liceo de Temuco, con igual cargo. Conoce al joven Nefthalí Reyes Basoalto (Pablo Neruda).

1921

El 14 de mayo se funda el Liceo de Niñas N° 6 de Santiago. Es nombrada su primera directora.

1922

El Instituto de "Las Españas" de Nueva York, por iniciativa de su director Federico de Onís, publica la primera obra maestra de Gabriela Mistral: Desolación.

23 de junio. Gabriela Mistral viaja a México en el vapor Orcoma, acompañada de Laura Rodig, para colaborar en la Reforma Educacional mexicana.

1923

El Consejo de Instrucción Primaria, a propuesta del rector de la Universidad de Chile, Gregorio Amunátegui, le otorga el título de profesora de Castellano.

1923

Aparece en México su libro Lectura para mujeres. Se imprimen 20.000 ejemplares. En Santiago de Chile se publica la segunda edición de Desolación. Se inaugura su estatua en México. La Editorial Cervantes de Barcelona la da a conocer en España en la obra antológica: Las mejores poesías, con prólogo de Manuel de Montoliú

1924

Ofrece una conferencia en la Universidad de Columbia, sobre la Reforma Educacional en México

Realiza su primer viaje a Europa. En Madrid, la Editorial Saturnino Callejas publica un pequeño volumen: Ternura, su segundo libro de poesía. Ese mismo año visita los Estados Unidos y otros países de Europa (Italia, Francia, España)

1925

Regresa a Latinoamérica. Es agasajada en Brasil, Uruguay y Argentina. Se radica por algunos meses en Chile. Se le reconoce una pensión, jubilándola como maestra

El 15 de septiembre, Ricardo Marín, alcalde de la Ilustre Municipalidad de Vicuña, la declara Hija Predilecta de la ciudad

1926

Se publica la tercera edición de Desolación

1926

Ocupa la secretaría del Instituto de Cooperación Internacional, de la Sociedad de las Naciones, en Ginebra

Es nombrada secretaria de una de las secciones de la Liga de las Naciones

1927

Participa en el Congreso de Protección a la Infancia efectuado en Ginebra, Suiza

Funda la Colección de "Clásicos Iberoamericanos" traducidos al francés, entidad dependiente del Instituto de Cooperación Intelectual. Su activa labor en este Instituto permitió a Gabriela Mistral crear entre sus miembros vínculos de amistad con importantes intelectuales del mundo: Henri Bergson, Madame Curie, Paul Valéry, George Duhamel, Francois Mauriac y George Bernanos

Se traslada a vivir en Fontainebleau, Francia. Sucede a Joaquín Edwards Bello como delegado chileno del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual. Asiste al Congreso de Educación en Locarno (Suiza) en representación de la Unión de Profesores de Chile

1928

En el otoño, asiste al Congreso de la Federación Universitaria celebrada en Madrid, en representación de Chile y Ecuador

Propicia la incorporación al Instituto de Cooperación Intelectual de Eugenio D'ors, como representante de España

Se traslada a vivir a Provenza, entre Orange y Avignon (Francia). Desde aquí viaja permanentemente a París, Ginebra y Roma para asistir a reuniones de trabajo. Ya vive con ella su sobrino Juan Miguel Godoy Mendoza, de 4 años, al que llamaba Yin Yin

Septiembre 26, es designada por el Consejo de la Liga de las Naciones para ocupar un importante cargo en el Consejo Cinematográfico Educativo creado en Roma

1929

Muere doña Petronila Alcayaga Rojas, su madre. Es sepultada en La Serena

1930

Visita los Estados Unidos, invitada para dictar cursos y conferencias en establecimientos de Segunda enseñanza, Barnard College, entre otros

1931

Continúa en Estados Unidos dictando conferencias y ejerciendo docencia sobre literatura chilena e hispanoamericana en los principales Institutos: Middlebury College, en Vermont; Vassar College de Poughkeepsie, entre otros

1932

Gabriela Mistral inicia su carrera consular. Es nombrada "Cónsul particular de libre elección". Comienza en Génova. No ejerce funciones al declarar su posición antifascista

1933

18 de julio. Es nombrada consul en Madrid, en reemplazo de Víctor Domingo Silva.

1934

Publica Nubes Blancas y Breve descripción de Chile

1935

Por Ley del Congreso chileno, de 24 de septiembre, se le designa Cónsul de Elección con carácter vitalicio. En octubre se traslada a Lisboa.

1936

Luego de visitar Oporto se traslada a Guatemala con el rango de Encargado de Negocios y cónsul general

Viaja a París para asistir a una reunión del Comité de Publicaciones de la Colección Clásicos Iberoamericanos con el propósito de formar un subcomité encargado de editar un volumen de folklore chileno

1937

Participa en el Coloquio de Artes y Letras efectuado en París del 20 al 23 de julio, el que fue presidido por el poeta Paul Valéry. La intervención de Gabriela Mistral versó acerca de la situación del escritor latinoamericano y el futuro de las letras de este continente

A fines de este año viaja a Brasil. En Sao Paulo se le declara Miembro Honorario de la Sociedad Panamericana de Brasil. Luego se establece por un tiempo en Buenos Aires, Argentina, capital en la que estrecha lazos de amistad con la escritora Victoria Ocampo. Pasa una temporada con ella en su casa de Mar del Plata

1938

En Buenos Aires, la Editorial Sur de la escritora Victoria Ocampo, publica su segunda obra maestra Tala. La poetisa destina el producto de autoría de esta edición a las instituciones catalanas que, como la Residencia de Pedralbes, albergaban a los niños españoles víctimas de la Guerra Civil. Viaja al Perú en calidad de huésped oficial del Gobierno para dictar ciclos de conferencias. Luego a Cuba, país en el que es aclamada como apóstol de la unificación intelectual americana

Regresa por tercera vez a Estados Unidos, radicándose en St. Augustine, Florida, por dos meses. Visita enseguida las ciudades de Jacksonville, Tallahassee, Mobile y New Orleans. Continúa viaje a Nueva York y Washington, en calidad de huésped de la Unión Panamericana

Luego de una gira por América Latina, retorna a Chile por segunda vez. Hubo actos oficiales y populares en su honor: Gabriela Mistral se había convertido en la mujer más aclamada del continente

1939

Cónsul de Chile en Niza. Este año surge el interés de los intelectuales latinoamericanos por presentar a Gabriela Mistral como candidata al Premio Nobel de Literatura. Encabeza esta iniciativa la escritora ecuatoriana Adelaida Velasco Galdós

En París se prepara la versión francesa de su obra poética, a cargo de Mathilde Pomés y Francis de Miomandre. La Segunda Guerra impidió la finalización del proyecto. Sólo en 1946 fue posible su edición, bajo el título de Gabriela Mistral. Presentation par Mathilde Pomés. Choix de textes Editado por "Poètes d'aujourd'hui. 103. París"

El Presidente de Chile, don Pedro Aguirre Cerda, la designa "Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario", ante los gobiernos de América Central, con residencia en San José de Costa Rica, cargo que ella no acepta por razones de salud

1940

Es transferida a Brasil para hacerse cargo del Consulado de Niteroi. Lleva consigo a su sobrino Juan Miguel Godoy Mendonza (Yin Yin)

1941

Se traslada a Petrópolis (1941), Brasil, en calidad de Cónsul. Pese a su aparente retiro, prosiguió desarrollando una intensa labor literaria en los principales periódicos de América y de Europa. Este lapso corresponde a uno de los más tristes de la vida de Gabriela Mistral, a raíz de los horrores de la segunda conflagración mundial en lo colectivo y en lo personal, las muertes sucesivas de su amigo Stefan Sweig y familia (1942) y de su sobrino Juan Miguel (Yin Yin), en 1943, ocurridas en Petrópolis

1945

Cónsul de Chile en Los Ángeles y, luego, en Santa Bárbara, Estados Unidos, ciudad en la que adquiere una casa con el dinero del Nobel

En Petrópolis, el 15 de noviembre, Gabriela Mistral recibe la noticia de que le ha sido otorgado el Premio Nobel de Literatura. Tiene 56 años de edad. El día 18 de este mes se embarca para Estocolmo en el vapor sueco Ecuador

La Asociación Bibliográfica y Cultural de Cuba le otorga la "Medalla Enrique José Varona", correspondiente a 1945. Es la primera vez que esta Asociación confiere este premio a un ciudadano extranjero

1946

Regresa a Estados Unidos: visita Los Ángeles y Monrovia (California). Se radica en Santa Bárbara. Aquí escribe parte considerable de *Lagar I*

Huésped oficial de Francia. Italia y Gran Bretaña. En París se le otorga el grado correspondiente de la "Legion d'honneur". En Italia recibe el grado de "Doctor Honoris Causa" de la Universidad de Florencia

1947

Recibe el título de "Doctor Honoris Causa" del Mills College, Oakland, California. En New Orleans se la declara "Hija de la Ciudad"

1948

Cónsul en Veracruz, México. Vivió aquí dos años

1950

Se embarca en Nueva York rumbo a Génova. Cónsul de Chile en Nápoles, Italia
Regresa a Estados Unidos. En New Orleans, el alcalde le hace entrega simbólica de las llaves de la ciudad

Obtiene el "Premio Serra de las Américas", conferido en Washington por "The Academy of America Franciscan History"

1951

En Chile, se le otorga el Premio Nacional de Literatura a Gabriela Mistral. Reside en Rapallo. Italia

1953

Cónsul de Chile en Nueva York. Participa como delegada de Chile en la Asamblea de las Naciones Unidas, Comisión "La Condición Jurídica y Social de la Mujer", entre el 16 de marzo al 3 de abril, séptima sesión

1954

Lagar I es editado en Santiago de Chile por la Editorial del Pacífico. Regresa a Estados Unidos

Viaja a Chile con rango de invitada oficial del Gobierno. Recibe los honores correspondientes, mientras el pueblo la aclama con entusiasmo

Participa en la octava sesión de la Comisión "La Condición Jurídica y Social de la Mujer", entre el 22 de marzo y el 9 de abril, convocada por la Asamblea General de las Naciones Unidas

1955

En Nueva York, el 10 de diciembre, asiste a la lectura de su "Mensaje sobre los Derechos Humanos" en la gran sala de las Naciones Unidas

1956

El Gobierno de Chile le fija una pensión especial, mediante Ley promulgada en noviembre

1957

10 de enero. Gabriela Mistral muere en el Hospital de Hempstead, Nueva York

Aparece en Chile el tomo IV de las Obras Completas de Gabriela Mistral: "Recados", "Contando a Chile", con prólogo y notas del Padre Alfonso María Escudero

1960

El 23 de marzo, sus restos mortales son trasladados desde el Cementerio General a su "amado pueblo de Montegrande"

1965

La Editorial del Pacífico S.A. publica en Chile: Motivos de San Francisco

1967

La Editorial Pomaire publica: Poema de Chile

1989

La Editorial Lord Cochrane prepara por primera vez en Chile sus Poesías Completas, y por primera vez en el mundo, su Libro de Poesía: Lagar II, es incluido en dicha obra antológica.

Con una multitud de homenajes en Chile y en los principales países del mundo, se conmemora el centenario de su nacimiento

"Gabriela Mistral (1889-1957). Cronología" en Memoria Chilena

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3429.html#cronologia>

"Cronología pedagógica de Gabriela Mistral" por Pedro Pablo Zegers en *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2017. Impreso. 321 a 327

ANEXO 6. GLOSARIO

Definiciones DIBAM 56

La documentación de colecciones con enfoque de género implica incorporar la dimensión Enfoque de Género en los procesos de registro, inventario y catalogación del objeto, así como también la búsqueda, revisión, recopilación e incremento de la documentación existente.

La investigación de colecciones con enfoque de género tiene por objetivo estudiar, indagar en el conjunto o en un subconjunto de la colección del museo, ya sea para visibilizar la historia, creación artística y roles de las mujeres, como para poner en valor las relaciones de género y diversidades presentes en las colecciones.

La museografía con enfoque de género: implica la disposición de objetos, espacios y discursos (guión museográfico) de los museos, la cual puede integrar de forma transversal o específica el enfoque de género, con el fin de visibilizar la historia, creación artística y roles de las mujeres, así como para poner en valor las relaciones de género y diversidades presentes en las colecciones.

Exposiciones itinerantes, la inclusión de la perspectiva de género también se puede llevar a cabo en las exposiciones de carácter temporal o itinerante, a través de los procesos señalados anteriormente vinculados a la documentación y la investigación de colecciones. Aunque también se pueden realizar acciones de documentación e investigación específicas que involucren a las comunidades locales y sus organizaciones.

Las visitas guiadas con enfoque de género en museos tienen por objetivo orientar a los y las visitantes en la observación de las exposiciones y al mismo tiempo generar inquietud respecto a las posibilidades de descubrimiento que los museos ofrecen. Asimismo, a través de las visitas guiadas se provoca la reflexión, discusión y visibilización de la temática y relaciones de género.

Extracto de la “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” (2012).

Glosario

Androcentrismo: sistema basado en el lugar hegemónico del hombre y en la subalternidad de las mujeres. Es decir, existe una jerarquía simbólica y práctica donde se entiende que el hombre es el centro de la cultura y la civilización.

Barreras para avanzar en la incorporación de género: obstáculos o limitantes que impiden desarrollar acciones o generar cambios para enfrentar situaciones de inequidad de género (económicas, culturales, organizativas, legales u otras).

Brecha de género: diferencia cuantitativa observada entre mujeres y hombres en cuanto a valores, actitudes y variables de acceso a los recursos, a los beneficios de la producción, a la educación, a la participación política, al acceso al poder y la toma de decisiones, entre otros. Las brechas de género son construidas sobre las diferencias biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres.

Desigualdad de género: las diferencias entre individuos se convierten en desigualdad cuando se asignan atributos o valores en función de la categoría social a la que pertenece cada persona, en este caso según sexo.

Discriminación sobre la base del género: cualquier distinción, exclusión o restricción hecha en base al sexo que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio de derechos por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera (Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer, CEDAW).

Enfoque de género: responde a una perspectiva de análisis crítico de la sociedad basada en la diferencia sexual. Este enfoque o perspectiva permite ver las relaciones de hombres y mujeres en el escenario de las relaciones de poder a partir del lugar social y sexual que el sistema sexo-género les ha sido asignado a los individuos.

Esteretipos de género: se entiende por la naturalización y fijación de los comportamientos sociales de hombres y mujeres. Los estereotipos de género funcionan como ideas pre-establecidas que se derivan de la construcción social de lo masculino y femenino.

Estudios gays-lésbicos: surgimiento en los años 80 en Estados Unidos de una serie de saberes e investigaciones en torno a la vida de gays, transexuales y lesbianas desde diversas disciplinas. Una parte importante de universidades norteamericanas inauguraron departamentos donde se investiga diferentes aspectos de las minorías sexuales. Este avance en la academia se dio por los resultados de las políticas de identidad y los impactos de la producción cultural, crítica y académica de muchas lesbianas y gays militantes insertos en diferentes áreas de creación y acción política.

Feminismo: expresión de la lucha emancipadora de las mujeres a través de la historia. Durante el siglo XX el feminismo ha sido uno de los movimientos más influyentes para transformar la realidad de las mujeres cobrando relevancia política, cultural y social desde diversas expresiones.

Heteronormatividad: término que da cuenta de la norma heterosexual como sistema de regularización de los individuos ejercido en las sociedades contemporáneas. Definición derivada de los estudios queer que devela los dispositivos de control de la heterosexualidad como norma naturalizada en la sociedad.

Heterosexualidad obligatoria: sistema normativo de la heterosexualidad que organizadamente construye una obligación normativa en hombres y mujeres. Según Butler, la heterosexualidad es una parodia de género que al ser repetida, imitada, convocada produce efectos performativos en los cuerpos. Fue Monique Wittig quién acuñó e hizo famoso el término de heterosexualidad obligatoria en sus textos.

Homofobia/lesfobia: se refiere a la aversión, prejuicio, odio y discriminación hacia hombres homosexuales y las mujeres lesbianas.

Identidad de género: es una construcción cultural en la cual se establece un sentimiento compartido de pertenencia a un conglomerado humano mayor y de identificación con los

otros. Se adquiere más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia

anat6mica entre los sexos. El ni1o/a estructura su experiencia vital, el g6nero al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "ni1o" o de "ni1a", comportamientos, juegos, etc. Despu6s de establecida la identidad de g6nero, cuando el ni1o se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una ni1a al de lo femenino, 6sta se convierte en un filtro por el que pasan todas sus experiencias. Ya asumida la identidad de g6nero, es casi imposible cambiarla (Lamas, 1986).

Inequidad de g6nero: situaciones injustas por razones de g6nero. Desigualdades y discriminaciones basadas en el sexo de las personas.

Lenguaje sexista: es todo aquel lenguaje que excluya (SIC), invisibiliza y menosprecia a las mujeres.

Lenguaje inclusivo: es aquel lenguaje que busca que las personas se sientan integradas y consideradas promoviendo la incorporaci6n de la figura femenina y otras diversidades en lo que se dice.

Masculinidades: grupo de investigaciones y estudios que investigan la construcci6n de las masculinidades desde la perspectiva de la diferencia sexual enmarcada en los estudios de g6nero. Territorio y 6mbito que se especializa en los comportamientos, actitudes y ritos que se le confiere a la masculinidad y a los hombres de acuerdo a contextos globales y locales.

Patrimonio: la DIBAM entiende por patrimonio cultural un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de pr6cticas sociales, a los que se les atribuyen valores a ser transmitidos y luego re-significados, de una 6poca a otra, o de una generaci6n a las siguientes.

Patriarcado: es un sistema en el que los varones dominan a las mujeres. Los hombres ejercen una opresi6n sobre las integrantes del g6nero femenino, apropi6ndose por medios pacíficos o violentos de su fuerza productiva y reproductiva.

Performatividad: a partir de la teoría de los actos de habla de Austin, Judith Butler desarrolla una propuesta que plantea como tesis principal que el g6nero es un acto performativo, es decir, basado en la reiteraci6n y acci6n de construir realidades genéricas. Un acto de habla considera una acci6n acompa1ada de un enunciado que ejecuta determinadas acciones.

Post-estructuralismo: corriente surgida del estructuralismo que da por superado ciertas nociones de la corriente estructuralista. Seg6n Barthes, el movimiento que va desde el estructuralismo al pos-estructuralismo es, en parte, un movimiento que va de la obra al texto. Se tratará entonces de un cambio de perspectiva para considerar a la literatura como una pluralidad que no puede reducirse a un campo cerrado, centro o esencia. En esa perspectiva, la explicaci6n de los diversos elementos del texto avanzará hacia una mirada respecto al sujeto y los impactos que provocará su construcci6n a trav6s del lenguaje. El sujeto no pre-existe antes del lenguaje que los construye. En ese marco, las polítimas de identidad trabajarán con nociones de lenguaje que re-sitúan la relaci6n de sujetos, discursos, poder e identidades.

Post-feminismos: luego de a1os de acumulaci6n de saberes feministas, reconocimiento de las luchas emancipatorias de las mujeres y avances te6ricos en la conceptualizaci6n de la diferencia sexual, nuevas generaciones han estado

reflexionando sobre categorías claves del feminismo (diferencia, igualdad, identidad, cuerpo) que configurarían autoras y campos definidos como post-feministas. Nuevas conceptualizaciones que revisan, enriquecen y dan nuevas miradas respecto a la diferencia sexual en las sociedades contemporáneas.

Queer/cur: término que surge en el mundo anglosajón en los años '80. Inicialmente vocablo estigmatizante e injurioso para referirse a homosexuales, lesbianas, travestis y personas fuera de la normatividad sexual y cultural hegemónica. Con difícil traducción queer podría entenderse como raro, extraño, anormal, aunque su traspaso a otras lenguas no contenga del todo sus diversos significados. En su versión latinoamericana, se ha comenzado a usar políticamente desde diversas áreas y problematizando su traducción cultural. Algunos activistas utilizan el término ironizando queer desde el vocablo cuir castellanizado.

Tecnologías del sexo: fue Michel Foucault quien acuñó la definición de tecnología a la sexualidad en su célebre investigación *La historia de la sexualidad*. Foucault entiende la sexualidad como un conjunto de tecnologías productivas. Asimismo, identifica algunas tecnologías de la sexualidad creadas a fines del siglo XIX como la psiquiatrización del placer perverso y la socialización de las conductas procreadoras, entre otras.

“Guía para la incorporación del enfoque de género en museos” (2012). Págs 96 y 97