

INVESTIGACIONES

Resiliencia en las subjetividades del profesorado de artes visuales en Chile

Resilience in the subjectivities of visual arts teachers in Chile

Rosario García-Huidobro-Munita^{a, 1}
Francisca Viveros-Reyes^{a, 2}

^a Universidad de Los Lagos, Chile.

rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl, daniela.viveros@ulagos.cl

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los hallazgos de un estudio cuyo objetivo fue conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales en Chile y cómo contribuyen hacia el desarrollo social y cultural de la región de Los Lagos, al sur de Chile. Se aplicó la metodología cualitativa de la Investigación Basada en las Artes. Se desarrollaron Talleres Artísticos de Discusión (TAD). Emergieron hallazgos en torno a cuatro categorías: (i) el lugar de la cultura en la escuela y la enseñanza de las artes, (ii) las dificultades en la enseñanza de las artes, (iii) los deseos del profesorado en la enseñanza de las artes, y (iv) la enseñanza de las artes como acto resiliente. Como conclusión el estudio permitió establecer que la subjetividad del profesorado de artes se construye en un proceso multisituacional, resiliente y rizomático, donde además existen procesos de subjetividad que son individuales y otros colectivos.

Palabras clave: arte, educación artística, docente, resiliencia, identidad.

ABSTRACT

This article presents part of the findings of a study whose objective was to know the subjectivities of visual arts teachers in Chile and how they contribute to the social and cultural development of the region of Los Lagos, in southern Chile. A Research based on the Arts qualitative methodology was applied. Artistic Workshops of Discussion (TAD) were developed. The findings that emerged allude to four categories: (i) the place of culture in school and the teaching of the arts; (ii) the difficulties in teaching the arts; (iii) the desires of teachers in art teaching; and (iv) teaching the arts as a resilient act. As a conclusion, the study established that the subjectivity of the arts faculty is constructed in a multisituational, resilient and rizomatic process, where there are also processes of subjectivity that are individual and other are collective.

Key words: Art, Art Education, Teachers, Resilience, Identity.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1401-9437>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8282-3235>

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra parte de los resultados del estudio “Identidades profesionales de lo/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”, que se ha realizado en el sur de Chile³. Este proyecto, iniciado en 2018, surgió del interés por las experiencias de los y las artistas-docentes en Chile y por las preguntas ¿qué sabemos sobre el desarrollo profesional del profesorado que enseña artes visuales en la región de Los Lagos, en Chile? ¿Cómo conforman sus identidades y subjetividades en tanto profesionales de la enseñanza y, sobre todo, de qué manera su compromiso social se refleja en el desarrollo cultural y ciudadano de la región? Estas preguntas se enmarcan en la falta de estudios nacionales que vayan más allá de caracterizar el área de la educación artística en Chile (Cobos, 2013; Errázuriz, Marini, Urrutia y Chacón, 2014) y que puedan dar respuesta al sentido vivido de quienes la encarnan, valorando sus aportes, dificultades y limitaciones como elementos que afectan el trabajo de las artes en las escuelas y, así también, que impulsan el desarrollo cultural y social de la región. Nos parece necesario valorar y validar la labor de los y las artistas-docentes y cómo logran situar en el centro de sus recorridos, entre la creación artística y la enseñanza, un sentido de lo pedagógico que trasciende la idea del *arte por el arte* o como una instancia propositiva y se acerca a la capacidad del arte por impactar socialmente y transformar. A partir de aquí, el objetivo principal de la investigación ya concluida, fue conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la región de Los Lagos en Chile y comprender cómo la conformación de sus subjetividades contribuye hacia el desarrollo social y cultural de la región.

El proyecto utilizó una metodología mixta. En la primera etapa cuantitativa se construyó un instrumento para medir la importancia dada a aspectos que influyen en la conformación identitaria de los/as artistas-docentes (García-Huidobro y Ferrada, 2020). Este sondeo abrió una serie de inquietudes y líneas de trabajo que fueron abordadas en una segunda etapa de la investigación utilizando herramientas cualitativas. En este artículo se presentan los hallazgos que emergieron de la realización de grupos focales donde se utilizaron elementos de la metodología Investigación Basada en las Artes (IBA) para conformar Talleres Artísticos de Discusión (TAD). A través de este método se buscó que los/as participantes pudieran dar sentido subjetivo a un conjunto de conceptos que están vinculados en el proceso de sus subjetividades como artistas y docentes. A saber: Cultura, Región de Los Lagos (referido al contexto o territorio geográfico donde viven y trabajan el profesorado de esta investigación), Obstáculos, Deseos, Sujetos Objetos/materialidad, Enseñar y Creación artística. Dialogar sobre cómo se encarnan estos conceptos en sus trayectorias y recorridos como artistas y docentes nos permitió entender elementos relevantes sobre cómo van conformando sus subjetividades.

A continuación, se presentan algunos antecedentes teóricos y empíricos respecto a la subjetividad, la subjetividad docente y la de artistas-docentes. Luego, se presenta la metodología de la investigación utilizada con los y las artistas-docentes. En la discusión de los hallazgos no damos cuenta sobre cómo conforman sus subjetividades, ya que no es posible fijarlas de manera unitaria, sino que a través de las categorías emergentes señalamos elementos relevantes sobre cómo se van conformando. Entre estos, analizamos que la dificultad, cultura, deseo y resiliencia surgen como conceptos relevantes y que nos llevan a plantear sus subjetividades como multisituacionales, rizomáticas y resilientes.

³ Investigación financiada por fondos del Concurso Regular Interno de la Universidad de Los Lagos, entre 2018-2020.

2. SUBJETIVIDAD

Pensar la subjetividad —hoy— implica mirar y poner en relación una serie de dimensiones y contextos que surgen de manera original, desde un cuerpo que acciona y reacciona. La subjetividad no es material (Cachorro, 2008), sino que surge desde los cuerpos en acción. Este primer llamado es reconocer nuestra diferencia sexual y, desde el saberse cuerpo, comenzar a entrecruzar las diversas lecturas de aquella normativa que nos ha llamado a ser y hacer (identidad), con eso *otro* que es nuestra experiencia y que apunta a un re-significado complejo de nosotros/as (subjetividad). La idea de persona encarnada e inscrita en un cuerpo-contexto, es una idea central del materialismo que defiende Rosi Braidotti (2005), puesto que la estructura corporal de la subjetividad emergería de la diferencia sexual y, en ese sentido, de las relaciones entre el cuerpo y lo otro. Por ello, se considera primordial pensar la subjetividad desde lo tangible, porque si el cuerpo sería “una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas (...), un juego de fuerzas, una superficie de intensidades (Braidotti, 2005, p. 37), entonces son las propias fuerzas sociales y afectivas entre las que circulan los cuerpos y donde emerge la subjetividad. Dichos vínculos o fuerzas sociales afectivas se mueven desde el poder, como fuerzas que normalizan y homogenizan formas de ser y hacer, forjando resistencias a lo que Foucault (1991) ha llamado *dispositivos y tecnologías*. Estas resistencias configuran espacios de re-comprensión personal y profesional que abren a nuevas formas de comprendernos, y que ayudan a reformularnos en un continuo devenir. Sobre estas ideas, la larga y compleja pregunta por la identidad y los procesos de subjetividad no pasan por cuestionarse quiénes somos, sino cómo nos hemos ido conformando (Braidotti, 2000) y, en ese devenir, también dilatando, multiplicando o *desgenerando*.

Los procesos de construcción identitarios responden a las tradiciones, instituciones, normativas y moldeamientos que fijan nuestras realidades. En ese mismo camino —y de manera paralela— se van desprendiendo nuevas maneras de ser y hacer que son vividas como espacios de subjetivación, y que apuntan a las constantes tensiones, resistencias y desdoblamientos con los discursos, representaciones y normas sociales. Ese diálogo entre lo individual y lo social es un proceso donde se generan sentidos propios de ser y hacer que rompen con lo normativo. Ahora, esta apertura y configuración de nuevos sentidos ha sido uno de los mayores aportes de la posmodernidad, donde se ha desafiado el carácter dado, unitario, aislado y condensado de los/as sujetos/as para desmitificar la razón humana y apelar a que —más bien—, somos dispersas, tempestuosas, inciertas, impredecibles, irresolutas y contradictorias. En este sentido, cuando referimos a una identidad no unitaria —que sería la subjetividad— hablamos de una forma de ser y hacer que es disonante y que conlleva contradicciones y paradojas. Todo ello porque hombres y mujeres somos relacionales, lo que apunta a una conformación del yo-nosotros-otros que es abierta y en constante reformulación.

Sobre estas ideas, la perspectiva del Nuevo Materialismo (Saint Pierre, 2014, 2018) y lo Post-humano (Braidotti, 2015) se ha encargado de mostrarnos que este modo de ser *en* relación no pasa solo por vincularnos con sujetos, sino también con cuerpos, objetos y lugares. Somos materia que se *materializa* en su hacer con otros elementos de manera intra-activa (Barad, 2003), es decir, en la acción *entre*. Por ello es que para este estudio fue tan importante considerar la relación entre ocho conceptos propuestos, considerando que la subjetividad se conforma en los desplazamientos y relaciones entre deseos, sujetos, objetos, lugares, materialidad, etc.

Cuenta Ana María Fernández (2011), que la subjetividad se produce materialmente en cualquier tipo de acto productivo y que trasciende lo discursivo, puesto que es un complejo de acciones, prácticas, cuerpos e intensidades que constantemente se producen *entre* otros sujetos, objetos, afecciones, espacios. Por ende, la subjetividad es un nudo complejo, un tejido en muchas direcciones y con múltiples inscripciones históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, que se re-inscriben en sus diversos contextos. Se trata de pensar una subjetividad que ocurre en la acción situada y enraizada de ir siendo, revisando quienes somos y hacia dónde queremos ir, porque es justamente en esas acciones y situaciones donde se despliegan los modos de subjetividad.

2.1. SUBJETIVIDAD DOCENTE

Los estudios sobre la construcción de subjetividad docente han sido explorados desde diversas perspectivas y tienen una importante trayectoria en la investigación educativa. Por ejemplo, desde un ámbito más vinculado con el construccionismo social, encontramos los estudios de Wittrock (1986), Theobald (1990), Vezub (2007), Cornejo (2008, 2009), Rockwel (2009), Sancho y Hernández (2014) entre otros, los cuales ponen foco en aspectos de la subjetividad docente que relacionan sus construcciones personales con las trayectorias profesionales y las condiciones escolares. También encontramos estudios sobre la subjetividad docente que, desde una perspectiva crítica y narrativa, ponen foco en aspectos biográficos (Goodson, 2004; Day, 2006; Rivas y Herrera, 2009; Ríos, 2018) y otros en la construcción del saber docente (Mercado, 1991; Salgueiro, 1998; Tardif, 2004; García-Huidobro, 2019). Por último, también encontramos estudios que, al situarse en perspectivas postestructuralistas, exploran formas de concebir la subjetividad docente desde estrategias creativas basadas en la corporeidad (Arévalo e Hidalgo, 2015) y que buscan acercarse a conocer la relevancia de la intercorporeidad (Merleau-Ponty, 2002) en los procesos de subjetividad docente.

Los aportes de estos estudios nos han permitido comprender la dimensión de la subjetividad docente como un espacio de ser y hacer interdisciplinario, que es cruzado por “aspectos del pensamiento, de la voluntad, de las emociones, de valores, del lenguaje, de los deseos y las prácticas de los docentes” (Mancebo, 2010, p. 2). A su vez, desde la perspectiva de los nuevos materialismos, integramos aspectos tangibles, como lo son objetos y personas, y donde el vínculo reflexivo entre estos elementos permite encontrar nuevas formas y zonas de sentido corpóreo y simbólico en la subjetividad.

Continuando la línea de autores revisados, apostamos por una construcción de subjetividad que surge desde la comprensión compleja de la propia práctica y, por ende, donde el componente reflexivo en el hacer toma un rol protagónico en el desarrollo y empoderamiento profesional. Sobre este proceso, la estrategia narrativa se presenta como una posibilidad para aprender desde las historias que contamos y reflexionamos y como un aprendizaje contingente que sucede durante el proceso de relatarse, puesto que esta acción abre espacios y posibilidades de subjetividad. Referimos a una posición activa, donde al reflexionar sobre la experiencia —pasada, presente y futura— los y las profesoras pueden dibujarse como sujetos/as activas y apropiarse de sus historias para trazar sus recorridos subjetivos. Este proceso, que me remite al aprendizaje narrativo que explora Ivor Goodson (2010), no es simplemente aprender desde las historias que contamos sobre nuestra vida, sino que es un aprendizaje que sucede durante el proceso de narrarse con y entre otros/as,

a partir de la reflexión y la escucha. Este proceso de reflexión y escritura también ha sido llamado saber narrativo (Clandinin, 2007) y refiere al cómo los y las profesoras construyen sus saberes desde la re-significación de sus historias.

En este sentido, consideramos que el sentido y fuerza de los espacios narrativos colaborativos son experiencias que impulsan a explorarse, reflexionarse, pensarse, nombrarse y relatarse desde múltiples posicionamientos, y es, en ese ir contando los diversos espacios y desplazamientos de saberes donde va circulando la subjetividad política del saber. Explica Rancière (2006) que la subjetividad política trasciende la afirmación de una identidad dada, porque implica una resistencia que al ser narrada, declarada y posicionada remarca un nuevo espacio de ser y hacer que niega la identidad impuesta por otros.

2.2. SUBJETIVIDAD ARTISTA Y DOCENTE

Como hemos comprendido en el apartado anterior, la subjetividad es la capacidad de ser artista-docente en acción; una construcción continua que surge desde el tramado rizomático de esas formas de ser y hacer artista-docente; lo que podemos llamar posiciones intersubjetivas. Dar cuenta de la subjetividad de quienes van siendo artistas-docentes implica comprender cada una de esas posiciones y sus recorridos, los que lógicamente serán móviles, inestables y, por ende, siempre tendrán una posibilidad de cambio, agenciamiento y permitirán transformación de sí y de otros/as en sus diversos compromisos como artistas o educadores/as. Ello se materializa en el proceso de ir siendo un/a sujeto múltiple en un tiempo y contexto específico y no es posible concebir dicha subjetividad si descuidamos la producción de sentido que cada quien hace de sí en relación a lo otro de mí y de sí.

Ahora bien, para el presente estudio nos centramos en la situación, fenómeno o acto de ir siendo artista y docente a la vez, dos acciones onto-epistemológicas (García-Huidobro 2018b; Viveros, 2020) que están en constante relación, enredándose, nutriéndose, tensionándose y resignificándose. Es decir, hablamos de un proceso constante de acción y decisión de ir siendo *artista y docente*, puesto que el hacer propio de la especialidad en artes visuales o música permite corporeizar y dar sentido a la enseñanza y, a su vez, el acto performativo de enseñar nutre los procesos creativos.

En este sentido, la subjetividad de los y las artistas-docentes es un proceso múltiple y discontinuo, donde se establecen interrelaciones entre el sentido de ser artista y docente. Si para Braidotti la subjetividad es una multiplicidad de posiciones y “el sujeto es un proceso hecho de desplazamientos, negociaciones constantes entre niveles diferentes de poder” (1991, p. 99), entonces la subjetividad del profesorado de artes se encarna en un cuerpo que se desplaza constantemente entre lo artístico y lo pedagógico. Por ello, decimos que dicha subjetividad tiene un sentido onto-epistemológico que está en constante relación de movimiento (García-Huidobro 2018b) y que ocurre, únicamente, en el proceso de acción. En el proceso encarnado de *ir siendo* artista-docente, dicho sujeto/a se construye como tal a partir de la relación dialógica entre su quehacer artístico y pedagógico, tanto en su formación como a lo largo de su desarrollo profesional (García-Huidobro, 2018a; 2019). Por ello, si un/a artista-docente pierde ese diálogo, esa capacidad de decidir y de transitar entre ambas realidades, deja de ser sujeto en esa relación y, por ende, deja de producir sentidos subjetivos entre sus espacios creativos vinculados al arte y la enseñanza.

De este modo, cuando pensamos la subjetividad de los/as artistas-docentes imaginamos *espacios dentro de espacios*, donde circulan flujos entre los elementos propios del *hacer*

artístico-docente; tales como cuerpos, objetos simbólicos, sujetos, deseos, tensiones y resistencias, creaciones. Es a partir de las interconexiones de estos elementos y sus relatos donde encontramos las posiciones subjetivas de los y las artistas-docentes. En relación a ello, encontramos ocho elementos relevantes a considerar en la construcción de la subjetividad de artistas-docentes y que consideramos importantes los vínculos que se generan entre sí. A saber: Cultura, Región de Los Lagos (referido al contexto o territorio geográfico donde viven y trabajan el profesorado de esta investigación), Obstáculos, Deseos, Sujetos Objetos/materialidad, Enseñar y Creación artística.

A continuación, iremos describiendo cada uno de manera breve, para luego profundizarlos en el apartado de análisis.

a) Subjetividad y Cultura

Cuenta Fernando González (Díaz y González, 2005) que, en el plano posmoderno, la subjetividad se define por la acción de los/as sujetos con la cultura. El profesorado de artes va definiendo su ser y hacer desde lo contextual, generando un diálogo abierto y caótico entre la producción de creaciones con sentidos artísticos en el espacio pedagógico. Dicho cruce es activo y se materializa en acciones concretas que se confrontan en sus diversos escenarios y son vividas, además, como múltiples desdoblamientos que resignifican el hacer personal y social. Desde aquí la importancia de la acción artística-pedagógica de los y las profesoras de artes, puesto que su compromiso por desarrollar creaciones y también enseñarlas, se transforman en un espacio de construcción subjetiva original, que es cultural.

b) Subjetividad y Región de Los Lagos

Los Lagos es la décima región, al sur de Chile. Sin entrar a describir y caracterizar dicha región, consideramos que el territorio que habitan y donde laboran los/as artistas-docentes es un contexto relevante, donde se conforman y configuran las subjetividades, puesto que no podemos pensar estos procesos sin tomar en cuenta los espacios y la localización geográfica donde nos movemos. Desde un posicionamiento materialista de la subjetividad, las conformaciones artísticas y pedagógicas se dan en un espacio de acción ontológico, donde el cuerpo del sujeto no puede desvincularse del contexto donde acciona, habita, se relaciona, produce y enseña.

c) Subjetividad y Obstáculos

Llamamos obstáculos a los elementos que en las experiencias de los/as artistas docentes generan tensión y resistencia. Sabido es que los y las artistas-docentes viven dicha subjetividad como espacios de conflictos (Adams, 2003, 2007; Daichendt, 2009, 2010; García-Huidobro, 2018c, 2019), donde transitan constantemente por espacios de tensión y es, en ese recorrido entre fuerzas complejas, donde se va formando la subjetividad. El proceso de devenir artista-docente requiere mediar con elementos propios del hacer y de la cultura, los cuales se negocian constantemente a partir de normas, reglamentos y formas culturales. Desde esta perspectiva, la subjetividad sería el proceso en donde se encuentra y ensamblan las diversas instancias reactivas y activas donde circula el poder y el deseo.

d) *Subjetividad y Deseo*

Sobre el elemento del deseo, cuenta Rosi Braidotti:

El sujeto es un proceso hecho de desplazamientos y de negociaciones constantes entre diferentes niveles de poder y de deseo, es decir, entre elecciones voluntarias e impulsos inconscientes. Toda posible apariencia de unidad no responde a una esencia otorgada por Dios, sino, más exactamente, a la coreografía ficticia de múltiples niveles en un yo socialmente operativo. Esto implica que todo el proceso de devenir sujeto se sostiene sobre la voluntad de saber, el deseo de decir, el deseo de hablar: un deseo fundacional, primaria, vital, necesario y, por lo tanto, original de devenir (Braidotti, 2005, p. 38).

En relación a ello, esta autora nos señala que la subjetividad es un proceso compuesto por una red de pasiones y deseos que interactúan. Asimismo, la subjetividad es *deseante*, en el sentido que surge de un deseo que luego entra en una dinámica relacional. Por último, Vick y Martínez (2011) localizan al deseo como parte del proceso de subjetivación de los y las profesoras, puesto que es un medio que lleva al cambio, agenciamiento y constituye un potencial de transformación.

e) *Subjetividad y Sujetos*

Sobre el lugar de los/as sujetos en la subjetividad, vale la pena señalar que este proceso no es individual, sino relacional y mediado, lo que implica que la interacción social y todo lo que emana de esa interrelación es parte del proceso subjetivo. Hablamos de una subjetividad que se construye en el proceso de mediación entre un-a sujeto con su colectivo. Por ello, la subjetividad se alimenta y produce de la red de vínculos que construye con otras realidades e individuos.

f) *Subjetividad, Enseñanza y Creación Artística*

Los elementos de creación artística y enseñanza son relevantes para la construcción de subjetividad artista-docente, ya que son los procesos, acciones y producciones que encarnan cotidianamente (Braidotti, 2005). Por ello, consideramos que las acciones propias de los/as artistas-docentes, como enseñar y generar creaciones, producciones o proyectos creativos son parte de los gestos simbólicos y políticos que construyen sus subjetividades y donde van desplegando sus deseos y formas de ser/hacer.

g) *Subjetividad y Objetos*

Por último, preguntarnos por el lugar de los objetos en la subjetividad de los/as docentes implica escuchar lo que el feminismo materialista ha expresado sobre las nuevas relaciones que establecemos hoy, hombres y mujeres, artistas y docentes. Sobre esta idea, Rosi Braidotti señala que,

La idea de subjetividad como compuesto que engloba agentes no humanos tiene una serie de consecuencias. En primer lugar, implica que la subjetividad no es prerrogativa exclusiva del *anthropos*; en segundo lugar, que no está ligada a la razón trascendental; en tercer lugar, que es independiente de la dialéctica del reconocimiento; y por último, que se basa en la inmanencia de las relaciones (Braidotti, 2015, p. 83).

Estas ideas significan que cuando referimos a artistas-docentes, aludimos a sujetos posthumanos que son materialistas y vitalistas, es decir, viven encarnados/as e interrelacionados/as situados en un contexto local (artístico, cultural, pedagógico, etc.) y rodeado de elementos materiales que les permiten desarrollarse, pensarse y *accionarse* como tales.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La fase cualitativa que da origen a este artículo se pensó como un lugar de encuentro entre subjetividades artísticas y docentes, donde los y las participantes pudiesen conocerse, dialogar y además aprender para repensar sus prácticas desde herramientas artísticas. Para ello realizamos jornadas de trabajo que llamamos Talleres Artísticos de Discusión (TAD).

Este método de recogida de información es un cruce entre la creación artística y los grupos de discusión, pues, como un método postcualitativo buscó ser un espacio de entrevista y diálogo grupal, que tomó elementos de la Investigación Basada en las Artes (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2008), para dar cuenta sobre cómo la práctica artística podía ser utilizada como una estrategia para organizar, dar coherencia y nuevos significados sociales al relato que compartió cada participante (García-Huidobro y Schenffeldt, s/f).

A los TAD asistieron 24 artistas-docentes de la región (quienes ya habían participado de la primera fase cuantitativa), quienes se dividieron en grupos para la actividad propuesta. Se les invitó a desarrollar una cartografía social pedagógica conjunta, como estrategia artística que permitiese explorar la experiencia de cada artista-docente y, que, a su vez, ayudara a desencadenar un diálogo reflexivo entre los y las participantes (García-Huidobro, 2016), para repensar sus experiencias y develar subjetividades. Se propuso a los grupos trabajar las cartografías de tipo temporal – social (Barragán y Amador, 2014), para centrarnos en cómo los y las artistas-docentes reconocían ciertos elementos como acontecimientos de sus experiencias artísticas y pedagógicas. En este sentido, el objetivo del TAD era que cada artista-docente pudiera crear un recorrido visual y discursivo de su experiencia profesional, a partir de ciertos conceptos entregados.

En el desarrollo del TAD se les explicó el objetivo de la investigación que se estaba realizando y se les invitó a que cada uno/a pudiera realizar una cartografía temporal individual a partir de ocho conceptos claves que les explicamos. Posteriormente, a cada participante se le entregaron unas tarjetas de colores. Cada tarjeta de color tenía escrita un concepto clave distinto, los que fueron: Deseos, Objetos/materialidad, Obstáculos, Enseñar, Sujetos, Creación artística, Cultura y Región de Los Lagos (referido al contexto territorial donde viven y trabajan dicho profesorado). Dichos conceptos fueron muy relevantes, dado que fueron estudiados previamente por el equipo de investigación como elementos significativos que forman parte de la construcción de subjetividad de los/as artistas-docentes.

Para el grupo de investigación, que cada participante diera sentido temporal-social y subjetivo a dichos conceptos en su experiencia, ayudaría a comprender cómo cada uno/a se mueve y transita en sus espacios como artista-docente.

Tras la invitación, los/as participantes comenzaron a escribir, en cada tarjeta de color, cómo les resonaba cada concepto en su experiencia, qué valor y significado le atribuían, y luego de manera individual, disponían las tarjetas de colores en la mesa para darle un orden o forma creando un recorrido. A medida que todos comenzaban a realizar dicho ordenamiento, se comenzó a crear un mapa colectivo, donde los conceptos se fueron cruzando simbólicamente con otros. Una vez que el mapa colectivo se concluyó, cada participante relató el significado que, dada su experiencia profesional, atribuía a cada concepto y hacía un relato general sobre cómo el conjunto de conceptos afectaba sus construcciones de subjetividad (Figura 1).



Figura 1. Proceso de los Talleres Artísticos Docentes (TAD) del proyecto “Identities profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”.

Fuente: Elaboración propia.

Esos relatos fueron grabados y transcritos previa firma del consentimiento por parte del profesorado. Las transcripciones fueron codificadas y analizadas siguiendo el método categorial. Se identificaron categorías emergentes de acuerdo a distintos temas. A continuación, se describen los principales hallazgos del análisis realizado.

4. HALLAZGOS SOBRE LOS RELATOS DE SUBJETIVIDAD ARTISTA-DOCENTE: DESPLAZAMIENTOS ENTRE EL DESEO Y LA RESILIENCIA

En este apartado describiremos los hallazgos de la investigación, las categorías emergentes y luego explicaremos algunos aspectos relevantes sobre la conformación de subjetividad de artistas-docentes a partir de algunos relatos expresado por los/as participantes durante las jornadas de trabajo. El análisis del TAD se realizó a través del software Atlas.ti y tuvo varias etapas. En la primera, se realizó el ejercicio de observar qué conceptos eran colocados en primer y en último lugar de relato de cada participante, tanto en la imagen de los mapas como en las grabaciones. Esta información nos permitió entender desde dónde iniciaban y terminaban sus relatos en relación a los conceptos. Este ejercicio nos ayudó a ver cómo situaban dicha subjetividad y su cauce.

De tal manera, se observó que los conceptos iniciales del relato fueron deseos (4 participantes), Obstáculos (4 participantes), Enseñar (4 participantes) y Región de Los Lagos (4 participantes). En el caso del fin del relato los conceptos más mencionados fueron: Enseñar (6 participantes), Creación Artística (4 participantes) y Región de Los Lagos (4 participantes). Lo interesante a destacar es que tanto como punto de inicio o término los conceptos citados les permiten articular un sentido a su propio relato, lo cual nos encausa a indagar de mejor manera los significados subjetivos implicados en la práctica docente. Es importante señalar que los/as entrevistados/as no otorgan jerarquía de importancia entre los conceptos, más bien se vuelven pretextos para entretejen un relato subjetivo con características muy particulares las cuales serán profundizadas más adelante.

La segunda dimensión de análisis fue comprender el significado que, en sus relatos orales del TAD, otorgaban a cada concepto, entendiendo que muchas veces estos involucraban a los otros conceptos. Dicho análisis también fue realizado mediante el software Atlas.ti, a través de una codificación que fue orientada por las preguntas ¿cuál es el significado que le otorgan a cada concepto? ¿cómo se vinculan los conceptos y sus significados entre sí? Dicha codificación nos orientó para ordenar las experiencias y comprender fenómenos que se cruzaban y repetían constantemente, el cual nos ayudó a visibilizar nuevos conceptos emergentes y más amplios, para explicar algunas características de dichas construcciones de subjetividad

Ambos hallazgos serán profundizados a través de las cuatro categorías que pudimos ordenar a través del análisis, las que fueron; (i) Dificultad, (ii) Cultura, (iii) Deseo y (iv) Resiliencia. En la siguiente tabla (Figura 2) se muestran los códigos de las categorías.

Categoría	Código			
Dificultad	Carencias de la escuela	Tiempo en la práctica docente	Herramientas pedagógicas	Reconocimiento
Cultura	Como necesidad	Genera cambios	Transmitirla desde la creación	
Deseo	En la creación artística	En la educación y la enseñanza		
Resiliencia	Enseñanza como acto de resiliencia			

Figura 2. Categorías emergentes y sus respectivos códigos Proyecto “Identidades profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”

Fuente: Elaboración propia.

Por último, dado que las categorías no son estáticas e individuales, en el siguiente diagrama (Figura 3) se muestran los vínculos entre las categorías y además los movimientos, donde pudimos apreciar que las subjetividades de las/os artistas-docentes se conforman como desplazamientos constantes, multisituacionales y dialécticos entre sus prácticas docentes y las artísticas, y son cruzadas por deseos y dificultades que transforman a dicho proceso en *resiliente*. Esto será abordado a partir de la última categoría. Por último, la cultura, dada por el contexto donde habitan y laboran se transforma en un agente de acción relevante para nutrir sus procesos de enseñanza y creación. En los siguientes apartados se relatan estas categorías y son explicadas a partir de las voces de los/as artistas-docentes.



Figura 3. Vínculos entre las categorías emergentes y la resiliencia de las subjetividades del profesorado de artes que participaron en Talleres Artísticos Docentes en el Proyecto “Identidades profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”.

Fuente: Elaboración propia.

4.1. DIFICULTADES Y TENSIONES EN LA SUBJETIVIDAD ARTISTA-DOCENTE

Una de las categorías emergentes del análisis fueron las diversas dificultades que conviven en la práctica docente del profesorado de artes y que se manifiesta en las escuelas donde se desempeñan. Estas dificultades son múltiples y obedecen a carencias de infraestructura, equipamiento, falta de recursos económicos para realizar las actividades pedagógicas vinculadas al arte. La siguiente es una cita que da cuenta de lo anterior:

la falta de materiales a veces juega malas pasadas, porque a mí me gustaría que los niños tengan la posibilidad de probar con muchas cosas y eso a veces como que uno no lo puede hacer porque no está no más, entonces hay que ocupar lo que esté al alcance, igual yo reutilizo mucho y todo, pero a veces te quedas como con ese gusto de que,

pucha yo, me encantaría que pudieran pintar con acrílico y saber la diferencia que tiene con la témpera o con la acuarela o no sé... el ejemplo es súper básico...

Este hallazgo coincide con otros trabajos donde las carencias materiales de las escuelas derivadas de los contextos de vulnerabilidad en donde emplazan han sido reconocidas como dificultades del quehacer docente (Forján y Morelato, 2018). Otro tipo de obstáculo se relaciona con las limitaciones que impone la estructura del trabajo docente. En relación a ello, distintos/as profesores/as refieren a que la jornada laboral está sobrepasada de actividades no solo de docencia, sino que también de gestión, planificación y evaluación, entre otras: “bueno y sobre todo la falta de tiempo, o sea yo tengo cuarenta y cuatro horas, pero tengo que abarcar muchas cosas (...) me encantaría dedicarme solo a un área específica”.

Como otro obstáculo, se reconoce la falta de validación de la labor que realiza el profesorado de artes. El desconocimiento, falta de apoyo, homogeneización de la educación artística como cualquier otra rama de la educación, hace que vivencien la falta de reconocimiento como una piedra de tope para el ejercicio pedagógico. En este código se aprecia que el sistema educacional es el nicho de este obstáculo.

Básicamente la ignorancia frente a nuestra asignatura por parte de los directivos, jefes de utp, planes y programas que no son atingentes a la realidad de cada establecimiento o de cada región.

La falta de interés no solo desde los niños, sino como de... el entorno en que uno se ve involucrado, el establecimiento y que no, no esté ni ahí con la hora de artes, con la hora de tecnología y como siempre termina invadiendo ese espacio para otras actividades.

Respecto a las dificultades y limitaciones que nos relatan, estas nos recuerdan al llamado síntoma del burnout que vive el profesorado y que según Rodrigo Cornejo y Marcela Quiñónez (2007) significa “quemarse” en el trabajo. Este síntoma alude a la experiencia de agotamiento y decepción laboral. En Chile este síndrome ha sido investigado en la experiencia docente por Rodrigo Cornejo (2008, 2009), quien ha expresado que los factores percibidos ante este malestar son diversos, pero en nuestra investigación, todas las características de este síndrome son relatadas por los/as participantes.

Un elemento relevante que debemos mencionar es que los diferentes tipos de obstáculos responden a la marginalidad que históricamente ha tenido la asignatura de artes en el currículum nacional (Carrasco y García-Huidobro, 2016) y, por ende, el valor que otorgan los equipos directivos en las escuelas, donde los recursos, tiempo, infraestructura y reconocimiento no permite a los/as artistas-docentes validar la asignatura, lo que genera frustración, decepción y cansancio.

Las dificultades y obstáculos vividos por el profesorado de artes suelen definir y situar a la práctica docente en los establecimientos, donde se desempeñan desde la precariedad y fragilidad y son significados negativamente, lo que manifiesta conflictos en sus procesos docentes y creativos (Adams, 2003, 2007; Daichendt, 2009, 2010; García-Huidobro, 2018c, 2019). Nos parece relevante destacarlo, ya que observamos que las dificultades, tensiones y conflictos diarios son parte relevante de sus procesos de subjetivación y les lleva a vivir dicha subjetividad como espacios de conflicto.

4.2. LA CULTURA COMO NECESIDAD PARA SER AGENTES/AS DE CAMBIO

Esta categoría hace referencia a la cultura como el factor productivo de cambios, tanto para vencer obstáculos, como para empoderar al estudiantado. Nos parece crucial lo que los y las artistas-docentes nos enseñan sobre esta categoría, porque alude a la cultura como una necesidad y una postura onto-epistemológica para generar cambios. En relación a ello, algunos/as significan a la cultura como actividades de extensión cultural y al respecto se indica:

También puse la cultura, que hay pocos centros culturales, hay escasa actividades culturales (...) Osorno es una ciudad demasiado tradicional (...) No hay centro de especialización en donde hacer un curso, un taller o algo... no hay escuelas de arte o academias o hay muy poco o prácticamente nada.

Según el relato del sujeto, el desarrollo de actividades culturales es escaso en la realidad regional. Estas actividades se consideran necesarias para nutrir la formación de los/as artistas-docentes, por cuanto promueven una forma de pensar que potencia la capacidad creativa y la posibilidad de generar cambios en los estudiantes. Como se ve en las siguientes citas:

El enseñar la cultura y sujetos, creo que esos son para mí los elementos más importantes en la vida, incluso de ahí surge todo el resto, lo que nos convoca, lo que nos une.

Entonces encuentro súper importante revitalizar todas las ramas del arte mapuche, la lana, la cestería, la madera, el metal, el cuero... y llevar eso a sala de clases es maravilloso para los niños, porque, eh... uno lo, lo expone, eh... es muy dinámico, eh... mi deseo es que, a través del rescate de la cultura mapuche, la gente se sienta más empoderada, de forma positiva, porque, hay muchos valores por detrás de nuestra cultura.

En cultura, puse ahí ser agente de cambio para mis estudiantes, que aprecien y valoren sus costumbres, sus raíces, que experimenten las distintas disciplinas del arte: música, danza, visuales, teatro y lo relacionen con su entorno e identidad.

En el proceso artístico un elemento que alimenta la creatividad es la cultura, elementos del entorno para crear, o sea para mí, que la cultura es un elemento más igual que los objetos y los materiales, pero para mí no es solo útiles, sino que son elementos para desarrollar todo los demás de arriba, desde en el caso de los estudiantes y usualmente son (...) elementos que aplican a la creación.

En estos relatos la cultura adquiere un papel fundamental, ya que se visualiza como el motor que da sentido al hacer. Se otorga el sentido de cultura como aquello que significa su estar en el área de las artes y su sentido pedagógico y también como un elemento crucial que incorporan para generar conciencia en el estudiantado y trabajar sus subjetividades. Esto es coincidente con los hallazgos de García-Huidobro (2018a), donde se pone de manifiesto cómo los/as artistas que aprenden a enseñar son capaces de reconocer la importancia de su

propio rol como agentes de cambio y, en este sentido, ver en la cultura que portan y que son, un potencial a trabajar conjuntamente con el estudiantado.

Desde aquí consideramos que la subjetividad que van conformando los/as artistas-docentes va ligada a la cultura y al territorio que habitan, porque esa cultura —entendida como esas formas de ser y hacer— se manifiestan en sus territorios y entornos. En relación a ello, aprendemos que la cultura es un aspecto onto-epistemológico en la subjetividad de los y las artistas-docentes, porque se expresa en la cultura como sus formas de ser y conocer y que son encarnadas en sus prácticas docentes como un compromiso social y cultural.

4.3. EL DESEO COMO MOTOR EN LA CONFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ARTISTA-DOCENTE

En esta categoría, observamos que el deseo se articula como un movilizador en dos vertientes, por un lado, sobre la creación personal y segundo sobre la misma acción pedagógica. Sobre la primera, una artista-docente nos cuenta: “Yo comencé, mi prioridad, lo que me mueve, son mis deseos, eh... que tengo como generar intereses, generar cambios y eh... deseo de libertad para poder crear...desde ahí me muevo”.

A través de este relato, se nos señala el deseo y necesidad de crear de los/as artistas-docentes como un motor que nutre la enseñanza, ya que entrega a sus saberes sentido y afecto de lo que viven a ras de piel (Blanco, 2006). El deseo de creación como necesidad ontológica para ser y hacer docente, nos permite pensar en cómo se transforma la misma epistemología del aprendizaje, ya que es situado. Como señala Nieves Blanco:

El conocimiento, el saber, está ligado a la realidad, a la experiencia y tiene rostro: el de quienes lo crean, lo transmiten, lo utilizan, lo enriquecen, lo cuestionan, lo rechazan (...) Porque el conocimiento surge, procede, de la relación viva de un hombre o de una mujer con el mundo. Y esa relación original necesita y requiere ser activada cada vez. Porque no es el mundo lo que nos presenta el conocimiento, sino la relación de alguien con el mundo (Blanco, 2006, p. 180).

Nos parece relevante la relación que se establece entre la experiencia creativa e interés artístico como deseo y punto de inicio para enseñar, porque nos permite entender subjetividades que se configuran a partir de sus intereses y preocupaciones.

La segunda vertiente de la categoría del deseo que quisiéramos compartir es la vinculada a la enseñanza.

Así resumí mis deseos y esos deseos yo los llevo a la enseñanza, que es lo segundo que opte y en esa enseñanza (...) yo enseñé desde mis ideas, mis creencias, desde mi formación, mi forma de ser, también mi esencia como persona y las orientaciones que tengo que yo y las inspiraciones que me nacen y la madurez y la inmadurez también que puedo tener y los valores que tengo.

Partí con enseñar y que creo que ahí está la clave de todo, de la vida incluso.

En los relatos de estas artistas-docentes, el deseo se reconoce como un motor del quehacer artístico y pedagógico, lo cual es sumamente relevante para comprender las subjetividades del profesorado de artes. Esto se vincula a lo indicado por Mancebo (2010),

quien afirma que la subjetividad docente es un espacio cruzado por el pensamiento, los valores, la voluntad, las emociones y los deseos. Tal como aparece en los relatos, el deseo tiene un anclaje ontológico personal con las formas de ver y ser del profesorado, por ende, es un elemento crucial que nutre y da forma a las subjetividades de los/as artistas-docentes. Por ello, y como nos señalan Deleuze y Guattari (2004, p. 19) “el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente”.

4.4. LA SUBJETIVIDAD COMO UN ACTO DE RESILIENCIA RIZOMÁTICO

Como se mencionó en el análisis de las categorías anteriores, en el quehacer docente surgen diversos obstáculos que se viven como dificultades. Durante nuestros encuentros, el profesorado relataba estar muy consciente de sus dificultades y refieren a la necesidad de desarrollar acciones para sobrellevarlas. De tal manera, su propia formación y experiencia pedagógica y artística se despliega como una estrategia permanente para superar las dificultades que se presentan cotidianamente, lo que nos mostró a la resiliencia como una característica de sus subjetividades. Al respecto:

Nos ponemos creativos para poder responder a esos obstáculos y desde ahí damos una respuesta. A veces puede ser exitosa esa respuesta y a veces no, pero nosotros como somos creativos (...) o sea tenemos que encontrar siempre al niño y que incluso aquello que no resultó es un éxito (...) y creo que tú lo dijiste, que tu como actriz constantemente te estás encontrando con obstáculos y eventualmente también con los éxitos después de eso.

En la experiencia de esta artista-docente, la creatividad aparece como un dispositivo que le permite enfrentar los problemas de una manera propia de la profesión. Esto ha sido documentado en otros trabajos donde se indica que la creatividad ha ayudado a personas que han sufrido trauma por catástrofes naturales a estar mejor preparados para futuras situaciones estresantes (McManamey, 2009 en Heise, 2014; Metzl, 2009). Además, este proceso de enfrentar dificultades es tan propio de la profesión que es abiertamente reconocido como un elemento permanente en sus prácticas docentes:

Tengo que estar siempre investigando, leyendo, para que yo sea la facilitadora de los niños, o sino lo otro que hago es que investigamos juntos, porque igual ellos preguntan y uno no sabe, por lo mismo, porque uno no tiene todas las herramientas, o sea igual son muchas materias que tengo que hacer y es complicado, o sea mi diario vivir tiene obstáculos, es complicado, pero a la vez es bonito y satisfactorio, a mí me gusta lo que hago.

No sé po enseñar, que era la primera parte de esto, es lo que amo y después vamos desglosando y vuelvo a desilusionarme a partir de todos estos obstáculos que vienen, pero después vuelvo a enamorarme y vuelvo y así... por eso es como un espiral.

La figura del espiral es muy reveladora de este constante amor que va y viene por la enseñanza y ese sentimiento de enfrentar obstáculos que desaniman, pero que se enfrentan con creatividad, arte, paciencia y resignación. Esto nos llevó a pensar en la pertinencia

del concepto de resiliencia para dar cuenta del proceso descrito por los/las entrevistados. La resiliencia es la capacidad de las personas para sobreponerse a la adversidad. No solo es una habilidad psicológica, sino que corresponde a un proceso dinámico que depende de factores personales y contextuales (Bravo y López, 2015; Morelato, 2011). En este proceso dinámico confluyen dimensiones de riesgo y protección cuya interacción, frente a una situación traumática, permite encaminar a los sujetos hacia algún desarrollo, es decir, responder de una forma positiva y adaptada (Cyrułnik, 2003).

En nuestro caso de estudio, la manera en que los/las docentes armaron su propio relato entre la enseñanza, los deseos, las dificultades y la posibilidad de ser agentes de cambio dio cuenta del despliegue de estrategias artísticas para hacer frente a la adversidad que, para ellos, define al trabajo del docente de artes. De tal manera, la resiliencia de estos profesores/as de artes no es un proceso estático ni unidimensional: desarrollan estrategias artísticas diversas que se adaptan al entorno regional, la cultura propia del territorio y del estudiantado. El carácter artístico de estas estrategias, nos llevó a caracterizar esta resiliencia como rizomática. Según Deleuze y Guattari (2004), lo rizomático es múltiple, no tiene puntos ni u oposiciones, hay líneas y conexiones y si se quiebra se vuelve a unificar. En relación a ello, creemos que el saber pedagógico que van conformando los/as artistas-docentes como espacio de subjetividad son relaciones interminables que fluyen rizomáticamente. Son experiencias que se conforman desde las múltiples vivencias de resiliencia, y eso se manifiesta en sus discursos y lo que hacen para lidiar con las opresiones que el propio sistema educativo les genera. En relación a ello, entendemos que, en sus subjetividades, la resiliencia no siempre es vivida como capacidad de agencia, puesto que, más bien, optan por acciones que apacigüe sus opresiones, pero no que las transforme.

5. CONCLUSIONES

La construcción de la subjetividad del profesorado de artes es un proceso importante y que en Chile está siendo crecientemente investigado. En este contexto, el objetivo del artículo fue presentar los hallazgos cualitativos del estudio “Identidades profesionales de lo/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”. Con este trabajo de investigación, inédito en el sur de Chile, esperamos dar cuenta de una serie de procesos que están ocurriendo en las subjetividades del profesorado de artes visuales de la región de Los Lagos, con particularidades propias del territorio austral, donde se emplazan las escuelas y los/as actores involucrados.

La aplicación de los TAD permitió relevar información muy interesante para el objetivo propuesto, a saber, conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la región de Los Lagos en Chile y comprender cómo la conformación de sus subjetividades contribuye hacia el desarrollo social y cultural de la región. En primer lugar, a partir del análisis realizado, en los relatos del profesorado fue posible identificar distintos tipos de dificultades que enfrenta cotidianamente el profesorado de artes. Estos conflictos tienen que ver con la carencia de recursos en las escuelas para realizar las clases de arte, la estructura del trabajo docente que impone grandes cargas horarias y diversos trabajos fuera del aula. A esto se suma la falta de validación/valoración de la labor del docente de artes tanto en las escuelas como en las familias de los estudiantes, donde se la concibe como una actividad de menor importancia.

En segundo lugar, llamó la atención que el profesorado entrevistado indicara, a pesar de dichas dificultades, sentir un profundo amor y goce por la labor que desempeñan en los establecimientos educativos. Señalaron que ante los problemas y dificultades ellos responden con propuestas artísticas refiriéndose a la creatividad para superar los obstáculos. Esta peculiar forma de concebir el trabajo docente nos permitió concluir que los/as profesores de arte construyen su subjetividad en un proceso resiliente. A esto se suma las diversas formas de considerar el territorio, la enseñanza, la cultura y el deseo en su quehacer profesional como un engranaje que se mueve permanentemente. Desde aquí consideramos que la resiliencia de estos profesores tiene una característica importante y que hemos identificado como rizomática, utilizando el concepto de Deleuze y Guattari (2004), puesto que están constantemente ideando formas de resistir a dichas opresiones y conflictos.

Así, este estudio nos permitió entender que las conformaciones de subjetividades artistas-docentes no son lineales ni unitarias, pues se conforman como un relato rizomático, dialéctico y multisituacional, en donde, si bien iban relatando de manera ordenada su vínculo con cada concepto, luego volvían a conceptos ya mencionados para acentuarlos y volver a reafirmarse. Esto nos permitió pensar que dichas subjetividades se conforman a partir de un relato que se sitúa en movimiento y es rizomático.

Tomamos esta noción de Deleuze y Guattari, quienes la extraen desde la botánica y el estudio de los tubérculos para hablarnos de los procesos de pensamiento. En su libro *Mil Mesetas*, Deleuze y Guattari (2004) nos explican la noción de rizoma como un sistema que no es jerárquico, tampoco acentrado ni lineal, puesto que es heterogéneo y siempre implica un cruce de raíces, por lo que se compone por múltiples ramas fluidas, donde cualquier parte afecta e incide sobre la otra. Un rizoma, nos explican, “no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 13).

Desde estas ideas, creemos que en ese relato múltiples de los/as artistas-docentes hay distintas posiciones intersubjetivas que son rizomáticas y donde ocurre un reconocimiento de sus posiciones. Es en esos recorridos donde encontramos que va emergiendo la subjetividad. En este sentido la subjetividad, al igual que el rizoma, no es posible fijarlo o determinarlo como uno que es igual para todas las personas que se desarrollan como artistas-docentes, ya que conlleva procesos y viajes distintos.

Otro hallazgo relevante fue comprender que las subjetividades de los/as artistas-docentes se van conformando como un rizoma de resiliencia, lo que nos lleva a entender dichas subjetividades como un *acto rizomático de resiliencia*, donde constantemente se desplazan entre los obstáculos (donde emergen tensiones y conflictos) y sus intentos por trascender la opresión.

Un elemento relevante para la investigación se encuentra en que, más que identificar situaciones comunes vinculadas a la formación y trayectorias del profesorado de artes para la construcción de sus subjetividades, pudimos dilucidar cómo se apropiaban de ciertos conceptos durante su trayectoria, siendo las nociones de obstáculos, deseos, sujetos objetos/materialidad, enseñar y creación artística, elementos relevantes para hablar de sí mismas/os y, desde estos relatos que eran multisituacionales y rizomáticos, generar espacios de subjetividad. Esto, dado que en sus relatos todos/as podían significar estos conceptos con intenciones y vivencias propias, que a su vez se cruzaban con las de sus colegas. En este sentido, este estudio nos permitió entender que existen procesos de subjetividad que son

individuales y otros colectivos, ya que la subjetividad no se conforma de manera aislada, sino que es dialogante con otras vivencias y sujetos. Es por ello que en esta investigación se consideró el TAD como un encuentro artístico y reflexivo para compartir subjetividades, puesto que “aprender con las colegas conlleva también aprender sobre las ideas que guían la práctica docente” (Padilla-Petry, 2014, p. 95) y, por ende, también para construir las de manera conjunta.

Para finalizar, los hallazgos de esta investigación abren algunas interesantes líneas de indagación. Considerando a la resiliencia del profesorado de artes como característica de sus subjetividades, cabe preguntarse en qué medida ellos/as mismos están siendo modelos de resiliencia para el estudiantado, toda vez que, siguiendo a Cyrulnik (2009, citado en Forján y Morelato, 2018) y a Ius y Sidenberg (2017), los docentes que han desarrollado mecanismos de resiliencia tienden a convertirse en tutores y referentes de resiliencia, lo cual permitiría al estudiantado desarrollar y fortalecer estas habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher Education, *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 183-194. <http://doi.org/10.1111/1468-5949.00353>
- _____. (2007). Artists becoming teachers: expressions of identity transformation in a virtual fórum, *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273. <http://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00537.x>
- Arévalo, A. e Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno, *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter, *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <http://doi.org/10.1086/345321>
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación, *Itinerario Educativo*, 64, 127-141.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research, en Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. XV-XX). AERA.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A.M. y Mañeru, A. (coords.). *Educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance. A study of women in contemporary philosophy*. Routledge.
- _____. (2000). *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- _____. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- _____. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa
- Bravo, H. y López, J. (2015). Resiliencia familiar: una revisión sobre artículos publicados en español, *Revista de Investigación En Psicología*, 18(2), 151-170. <http://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12089>
- Cachorro, G. (2008). *Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones, ponencia presentada en las Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata*, Universidad Nacional de La Plata, 15-17 de mayo de 2008. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad, *Revista Invisibilidades*, 9, 105-112. http://issuu.com/invisibilidades/docs/revista_invisibilidades_n9_web

- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage.
- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes, *Revista Educarte*, 44, 08-14. <http://repositorio.uc.cl/handle/11534/21345>
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo, *Docencia*, 35, 77-85.
- _____. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile, *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. <http://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5471/5909>
- Cyrułnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Daichendt, J. (2009). Redefining the artist-teacher, *Art Education*, 62(5), 33-38. <http://doi.org/http://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519035>
- _____. (2010). *Artist-teacher a philosophy for creating and teaching*. Intellect Books.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Díaz A. y González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey, *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000300011&lng=en&tlng=es
- Errázuriz, L., Marini, G., Urrutia, I. y Chacón, R. (2014). *Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la X Región de Los Lagos*. Teatro del Lago y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fernández, A.M. (2011). *Política y Subjetividad*. Biblos sociedad.
- Forján, R. y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables, *Psicogente*, 21(40), 277-296, en: <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Endymion.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa, *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178.
- _____. (2018a). Artistas-Docentes que aprenden a enseñar. Abriendo espacios pedagógicos y transgrediendo dualidades, *Innovación educativa*, 18(77), 39-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200039&lng=es&tlng=es
- _____. (2018b). Hacia una formación onto-epistemológica de artistas-docentes. Un cruce de experiencias, en Román, E., Porras, M., Madrigal, A. y Medina, P. (Comps.). *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde la universidad*. REDEM.
- _____. (2018c). El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes, *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 959-973. <http://doi.org/10.5209/RCED.54399>
- _____. (2019). *Experiencias del Saber pedagógico de mujeres artistas docentes. Narraciones biográficas sobre el desplazamiento del saber*. Cuarto Propio.
- García-Huidobro, R. y Ferrada, J. (2020). El compromiso cultural en las identidades del profesorado de artes en Chile. *CUHSO (Temuco)*, 30(2), 426-444.
- García-Huidobro, R. y Schenffeldt, N. (s/f). El método de taller artístico de discusión para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa. *Revista Arnodes*, En revisión de pares.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- _____. (2010). *Narrative Learning*. Routledge.

- Heise, D. (2014). Steeling and Resilience in Art Education, *Art Education*, 67(3), 26-30. <http://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519270>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Ius, M. y Sidenberg, M. (2017). The All-Powerful Freedom: Creativity and Resilience in the Context of Friedl Dicker-Brandeis' Art Teaching Experiment, *Proceedings*, 1(904), 1-12. <http://doi.org/10.3390/proceedings1090904>
- Mancebo, D. (2010). Subjetividade docente. En Oliveira, D., Duarte, A. y Vieira, L. (Orgs.) *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG Faculdade de Educação.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, *Infancia y Aprendizaje*, (55), 59-72, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Metzl, E. (2009). The Role of Creative Thinking in Resilience After Hurricane Katrina, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112-123. <http://doi.org/10.1037/a0013479>
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico, *Revista de Psicología*, 29(2), 203-224. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2467>
- Padilla-Petry, P. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En: Sancho, J. y Hernández, F. (Coords.). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Lom.
- Ríos, M. (2018). *De la formación en artes visuales a la práctica educativa: narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rivas, J. y Herrera, P. (2009). *Voz y educación. La narrativa como interpretación de enfoque de la realidad*. Octaedro.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Octaedro.
- Sancho, J. y Hernández, F. (Coord.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Saint Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry", *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 1-19.
- _____. (2018). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence, *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800418772634>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Theobald, N. (1990). An examination of the personal, professional, and school district characteristics on public school retention, *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250. [http://doi.org/10.1016/0272-7757\(90\)90005-P](http://doi.org/10.1016/0272-7757(90)90005-P)
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vick, M. J. y Martínez, C. (2011). Teachers and teaching: subjectivity, performativity and the body, *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 178-192. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00552.x>
- Viveros, F. (2020). Artistas y Artistas-docentes en Chile: orígenes, formación y desafíos. En García-Huidobro, R. (Ed.). *Cruzar la Mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual*. Ril Editores.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan.