



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Urdiendo Dispositivos y Nueva Política Curricular en la Construcción de Subjetividad Docente: una Investigación Dialógica con profesoras de Artes Visuales de Escuelas chilenas

Patricia Fernanda Quintana Figueroa



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

URDIENDO DISPOSITIVOS Y NUEVA POLÍTICA
CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD DOCENTE:
UNA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA CON PROFESORAS DE
ARTES VISUALES DE ESCUELAS CHILENAS

Patricia Fernanda Quintana Figueroa

Barcelona, 2024



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

URDIENDO DISPOSITIVOS Y NUEVA POLÍTICA
CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD DOCENTE:

UNA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA CON PROFESORAS DE
ARTES VISUALES DE ESCUELAS CHILENAS

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN ARTE Y EDUCACIÓN

Doctoranda:

PATRICIA FERNANDA QUINTANA FIGUEROA

Director y tutor de tesis:

FERNANDO HERRAIZ GARCÍA

Barcelona, 2024

URDIENDO DISPOSITIVOS Y NUEVA POLÍTICA
CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD
DOCENTE:

UNA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA CON PROFESORAS DE ARTES
VISUALES DE ESCUELAS CHILENAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ARTE Y EDUCACIÓN
FACULTAD DE BELLAS ARTES
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Doctoranda: PATRICIA FERNANDA QUINTANA FIGUEROA

Director y tutor de tesis: FERNANDO HERRAIZ GARCÍA



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència
Reconeixement- NoComercial –CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia
Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.



PROYECTO FINANCIADO
POR EL FONDO NACIONAL
DE DESARROLLO CULTURAL
Y LAS ARTES (FONDART)

Esta investigación doctoral tiene el apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, FONDART a través de línea de financiamiento Becas Chile Crea folio nº 529879, convocatoria 2020.



PROYECTO FINANCIADO
POR EL FONDART NACIONAL
CONVOCATORIA 2020

*A Teresa y Patricio,
mi cable a Tierra y mi cable al Cielo.*

AGRADECIMIENTOS

Escribo estos agradecimientos desde Valdivia. Cerrando un proceso que viví y exploré en Barcelona, la ciudad que nunca para, como la bauticé. Y mientras escribo recuerdo a mis amigos, mi familia y la familia nueva que tejí con amor y cuidado en ese territorio tan lejos del mío, pero que también se hizo mío. Agradecer siempre se hace complejo, pues, hay muchas personas, cosas y lugares que hicieron esto posible, y no solo de los últimos 5 años. Pero como siempre me sucede, debo empezar por algo. Y quiero empezar por ellas, por **Teresa, Solange, Pamela, Bárbara, Claudia, Ana María, Fernanda**. Mujeres generosas, mujeres sensibles, poderosas, amorosas. Mujeres profesoras, madres, hijas, amigas, hermanas, tías. Mujeres que sostienen a pulso un sistema, un sistema que a veces agota, cansa, desanima. Pero ellas están ahí, con sus risas, sus miradas, su ternura. La ternura que se necesita para lidiar en los espacios educativos, esa ternura política, esa ternura exigente, esa ternura que abriga y que cobija, ternura que potencia. Gracias, gracias por todo, por tanto, por sus palabras, sus historias, sus tiempos. Vaya a ustedes mi eterna admiración, esta tesis es para ustedes y sobre todo con ustedes. ¡Son lo máximo!

A **Fernando Herraíz García**, por su escucha sensible, su comprensión, su preocupación. Por lo compartido y lo aprendido juntos. Por las conversaciones que permitieron seguir tejiendo esta tesis, incluso en momentos donde pensaba que no podría. También al Doctorado en Artes y Educación, de la mano de **Fernando Hernández** que me posibilitaron expandir miradas, y seguir construyendo saberes infinitos.

A mi familia en Barcelona, tejida entre los cuidados, la risa, la contención, pero sobre todo el amor. Gracias **José R., Paula E., Catalina O., Ariadna M., Valentina R., Betania R. y Andrea M.**, por cada café compartido, cada cerveza dialogada, cada abrazo sostenido, cada historia escrita. Hoy son mis hermanas.

A mi compañero **Pau**, a sus cuidados, su preocupación, su amor, su atención, sus abrazos, sus ideas, su humor, sus conversaciones, su lucidez, sus paseos, nuestros viajes, nuestras risas y vida juntos. Ha sido de lo más lindo que me traje de Barcelona a esta Valdivia lluviosa. Agradecer a **Feli y Joan**, por su cariño genuino, me hicieron sentir siempre en casa.

A los vecis, mis amigos, la familia de la 73, **Paulina y Cristian** [y la Curi, la Gatis y la Guaco] gracias por seguir estando siempre en la distancia, y por recibimos con tanta alegría, amor y sobre todo diversión. También a **Claudia, Nicole, Angela y Yessica** por permitirme seguir construyendo lazos y agrandar mi familia valdiviana. A **Juli**, por su acompañamiento necesario para este proceso.

A mis amigas de la infancia, de la adolescencia y juventud, por hacer historias, construir amistad, ablandar los caminos, por seguir permaneciendo siempre, donde sea que vaya. A **Paula Valenzuela**, por sostener caminos, historias, y seguir tejiendo complicidades, gracias por permitirme ser tía y madrina de tus hijas.

A mi mamá **Teresa**, mi hermana **Claudia** y mi hermano **Diego**. Por la vida juntos, por la infancia feliz, por los recuerdos amorosos que tengo en mi memoria, y los recuerdos que seguimos construyendo. A ellos les debo el estar aquí hoy, son mi lugar seguro, mi tierra firme. Gracias por amarme como lo hacen y por apañar en cada locura y aventura. A mi sobrina y sobrinos **Renata, Gabriel y Salvador**, por ser esa lucecita que llena de alegrías mis días cuando estoy lejos, por mostrarme ese amor genuino e infinito. A **Alejandra** por su compañía, nuestras locuras y por construir familia con mi hermano. A mis tías **Menita, Marta, María** y mi **Momita** por ser mis otras madres. A mi tío **Coco** por regalarnos fortaleza. A mis primos, en especial a mis **Palominos**, porque juntos somos dinamita. Y un agradecimiento al cielo a mi padre **Patricio**, a mi tío **Juan** y a mi adorada **Chenita**, por seguir construyendo cimientos desde donde estén.

Agradecer al Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Austral de Chile, por el apoyo brindado mientras realizaba el Doctorado, y en especial a **Marcelo** y **Tamara** por la comprensión en este último tiempo para poder finalizar este proceso.

Agradecer también a al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio a través del FONDART por financiar este proyecto.

Y como diría Gustavo,

¡GRACIAS, TOTALES!

Sigo dos caminos sin querer: lo que me pregunto en un principio, y lo que se va desplegando mientras me voy preguntando constantemente por el sentido de ese principio.

(Valdivia, 2023)

El cuerpo está ahí. Siempre está, el nuestro y los otros. Personas, objetos, voces, olores, temperaturas, texturas, contundencias. Es desde el cuerpo que nace el misterio y el deseo de descifrarlo. El libro promete o no promete goces, despierta o no sospechas, esperanzas, lanza sus anzuelos desde la tapa, desde su peso, su forma, sus colores, sus dibujos. La voz revela o esconde, sobresalta seduce.

Ha sido así en los comienzos, cuando las palabras eran solidarias con las cosas. Todos tuvimos un instante de cuerpo a cuerpo, algún hueco en la almohada, un atisbo de libro de tapas rojas. La memoria de esos cuerpos, aunque abrumada por el escombros, todavía nos pertenece. Claro que es más fácil jugar el juego del amo y del esclavo que hacer silencio y dejar que se abra la memoria.

La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.

Graciela Montes, 1999.

Esperando que un Mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.

La Palabra que sana

Alejandra Pizarnik

ÍNDICE

RESUMEN.....	13
RESUM	14
ABSTRACT	14
1 URDIMBRE: INTRODUCCIÓN AL TEJIDO DE UNA TESIS	17
1.1 Quienes me permitieron tejer esta tesis: Teresa, Ana María, Claudia, Solange, Fernanda, Bárbara, Pamela	22
1.2 Tejiendo Ahora	29
1.3 Mirar para tejer	32
1.4 Las Puntadas germinales que posibilitan el tejido.....	38
Puntada como La experiencia Docente	38
Puntada como La política + que educativa	42
Puntada como la Escritura y Filosofía posibilitadora	44
Puntada como La pedagogía militante.....	45
Puntada como El diálogo colectivo.....	47
2 URDIMBRE: DISPOSITIVO, CURRÍCULUM Y SUBJETIVIDAD, UNAS PUNTADAS DEL DERECHO Y DEL REVÉS	50
2.1 Con el Dispositivo	59
Del Derecho>> El Dispositivo Pedagógico Curricular	69
Del Revés<< El dispositivo Pedagógico como Objeto material.....	70
2.2 Con el Currículum de Artes Visuales	73
Del Derecho >> El Currículum de Artes Visuales en la Escuela	78
Del Revés << La Reforma. Los movimientos de un currículum En un Chile Neoliberal	92
2.3 Con la Subjetividad	100
Del Derecho >> de Identidades e Identificación (Docente).....	111
Del Revés << Procesos de subjetivación	117
3 URDIMBRE: EL TEJIDO METODOLÓGICO	123
3.1 Descentrando la Autoría.....	129
3.2 Reencontrándome con la Escritura	135
3.3 En Diálogos, una Metodología que emergió	139
3.4 Etnografía Digital	143

4	URDIMBRE: TEJIENDO EMERGEN SERENDIPIAS EN UN CAMPO MOVILIZADO EN MEDIO DE LAS CRISIS.....	164
4.1	Primera Serendipia: no son 30 pesos son 30+ años	166
4.2	Segunda Serendipia: una Pandemia que arrebató	171
4.3	Tercera Serendipia: cuerpos en/con/detrás de las Pantallas Negras	182
4.4	Cuarta Serendipia: hacia una Pedagogía Virtual	189
5	URDIMBRE: DESPLEGANDO UN INVENTARIO DE DISPOSITIVOS.....	199
5.1	Primer Inventario: Subjetividades en un Dispositivo Curriculum del Afuera	214
5.2	Segundo Inventario: Subjetividades Docentes entretejidas con el Dispositivo Territorial.....	224
5.3	Tercer Inventario. “Lo hago con lo que tengo”: Subjetividades con Dispositivos Materiales para la enseñanza de las Artes Visuales.....	250
5.4	Cuarto Inventario: El dispositivo de la Apropiación curricular	263
6	URDIMBRE: CONCLUSIONES AL TEJER SUBJETIVIDADES. LO QUE QUEDA Y LO QUE SIGUE DE ESTA TESIS	282
6.1	Dispositivo <> Curriculum de Artes Visuales <> Subjetividad	287
6.2	Metodologías emergentes	288
6.3	Las serendipias que permitieron construir	288
6.4	Pensándose desde el afuera, el territorio, la materialidad y la apropiación.....	289
7	URDIMBRE: EL DESPLIEGUE DE UN CURRÍCULUM	294
	BIBLIOGRAFÍA.....	297
	ÍNDICE DE IMÁGENES	313
	ANEXOS	315

RESUMEN

Esta tesis se teje desde un iniciático proceso para comprender las construcciones subjetivas de profesoras de Artes Visuales a raíz de una nueva política curricular, entendida esta como dispositivo, y junto con ello analizar la relación de esta normativa y la puesta en práctica del curriculum en la configuración de subjetividades docentes. Aquello comenzó a trazar diferentes caminos, puesto que se anudó con las lógicas neoliberales chilenas, la filosofía, la narrativa, la escritura y las crisis sociales que se vivieron a partir del estallido social en Chile del año 2019 y la posterior Pandemia del año 2020-2021. Así, el encuentro con siete profesoras de distintos territorios da cuenta de sus vivencias a partir de experiencias en la docencia y la llegada de un nuevo curriculum. La investigación siguió su trayecto a través de *serendipias* que dan forma a un *inventario de dispositivos*, posibilitando y extendiendo un análisis en relación a las situaciones que ocurren dentro y fuera de la escuela y que propician procesos de subjetivación. A través de una metodología dialógica y etnográfica digital, se da cuenta de 4 *serendipias* y 4 *inventarios*. En las *serendipias*, encontramos el estallido social, la pandemia, las pantallas negras y una pedagogía virtual; y en los *inventarios* se expone el análisis del curriculum desde la noción de dispositivo que se constituye como aquello que nos permite comprender lo que está ocurriendo en los contextos de docencia. Emergen entonces, 4 *inventarios*: un dispositivo curricular del afuera; un dispositivo territorial; un dispositivo como materialidades; y el dispositivo de la apropiación. De este modo, se complejiza la forma en que las profesoras se reposicionan en términos pedagógicos, reconociendo así, las relocalaciones de una subjetividad ética que reafirma un sentido de pertenencia encarnado y localmente situado. Una investigación que, desde la urdimbre del dispositivo, proyecta una práctica relacional que moviliza una reflexión conversacional para repensar el curriculum y sus fugas. Un proceso de producción dialógica entre profesoras posicionadas desde modos y territorios diversos.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo, Curriculum de Artes Visuales, Subjetividad, escritura, Investigación dialógica, etnografía digital, serendipias, inventario de dispositivos.

RESUM

Aquesta tesi es teixeix des d'un procés iniciàtic per a comprendre les construccions subjectives de professores d'Arts Visuals arran d'una nova política curricular, entesa aquesta com a dispositiu, i amb això, analitzar la relació d'aquesta normativa i la seva posada en pràctica a la configuració de subjectivitats docents. Allò va començar a traçar diferents camins a l'entrelligar-se amb les lògiques neoliberals xilenes, la filosofia, la narrativa, l'escriptura i les crisis socials que es van viure a partir de l'esclat social a Xile de l'any 2019 i la posterior Pandèmia de l'any 2020-2021. D'aquestes trobades amb set professores de diferents territoris, es posen de relleu les seves vivències a partir d'experiències en la docència i l'arribada d'un nou currículum. La investigació va seguir el seu trajecte a través de quatre *serendípies* que donen forma a un *inventari de dispositius*, possibilitant i ampliant una anàlisi en relació amb les situacions que succeeixen dins i fora de l'escola i que propicien processos de subjectivació. A través d'una metodologia dialògica i etnogràfica digital, es fan visibles aquestes 4 *serendípies* i 4 *inventaris*. Respecte a les serendípies, trobem l'esclat social, la pandèmia, les pantalles negres i una pedagogia virtual; i als inventaris de dispositius, s'exposa l'anàlisi del currículum, des de la noció de dispositiu que es constitueix com allò que ens permet comprendre el que està passant als contextos de docència, erigint així un dispositiu curricular de l'enfora; un dispositiu territorial; un dispositiu com a materialitats; i el dispositiu de l'apropiació. D'aquesta manera, es fa més complexa la manera com les professores es repositionen en termes pedagògics, reconeixent així les recol·locacions d'una subjectivitat ètica que reafirma un sentit de pertinença encarnat localment situat. Una investigació que, des de l'ordit del dispositiu, projecta una pràctica relacional que mobilitza una reflexió dialectal per a repensar el currículum i les seves fuites. Un procés de producció dialògica entre professores posicionades des de formes i territoris diversos.

PARAULES CLAU: Dispositiu, Currículum d'Arts Visuals, Subjectivitat, escriptura, Recerca Dialògica, etnografia digital, serendípies, inventari de dispositiu

ABSTRACT

This thesis is woven from an initiatory process to understand the subjective constructions of Visual Arts teachers as a result of a new curricular policy, understood as a device. In addition, to analyse the relationship between this new

regulation and the implementation of the curriculum in the formation of teaching subjectivities. This understanding began to draw different, as it intertwined with Chilean neoliberal logics, philosophy, narrative, writing, and social crises experienced since the social outbreak in Chile in 2019 and the subsequent Pandemic of 2020. Thus, the several interviews with seven female teachers from different Chilean territories show their teaching experiences through their classroom life experience following the implementation of a new curriculum. The research follows their journeys through four *serendipities* that compose an *inventory of devices*, enabling and extending an analysis in relation to situations occurring inside and outside the school making possible the subjectivation processes. Through dialogic and digital ethnographic methodology, these 4 *serendipities* and 4 *inventories of devices* are presented. In the serendipities, we find the social outbreak, the pandemic, black screens, and a virtual pedagogy. Regarding the devices, the analysis of the curriculum is presented from the notion of a device that is constituted as mechanism that allows us to understand what is happening in the teaching contexts. It will be presented in four different categories: as a curricular device of the outside; a territorial device; a materiality device; and the appropriation device. Thus, the way in which women teachers reposition themselves in pedagogical terms becomes more complex, recognizing the repositioning of an ethical subjectivity that reaffirms an embodied and locally situated sense of belonging. The presented research projects a relational practice that mobilizes a conversational reflection to rethink the curriculum and its leaks, weaved along mesh of the device concept; a process of dialogues between teachers positioned in diverse ways and territories.

KEY WORDS: Device, Visual Arts Curriculum, Subjectivity, writing, dialogic research, digital ethnography, serendipities, inventory of devices.

URDIMBRE: INTRODUCCIÓN AL TEJIDO DE UNA TESIS

URDIMBRE:
DISPOSITIVO,
CURRICULUM Y
SUBJETIVIDAD.
UNAS PUNTADAS
DEL REVÉS Y DEL
DERECHO

URDIMBRE: EL
TEJIDO
METODOLÓGICO

URDIMBRE:
TEJIENDO EMERGEN
SERENDIPIAS EN UN
CAMPO
MOVILIZADO EN
MEDIO DE LAS
CRISIS

URDIMBRE:
DESPLEGANDO UN
INVENTARIO DE
DISPOSITIVOS

URDIMBRE:
CONCLUSIONES AL
TEJER
SUBJETIVIDADES. LO
QUE QUEDA Y LO
QUE SIGUE DE ESTA
TESIS

URDIMBRE: EL
DESPLIEGUE DE UN
CURRICULUM

1 URDIMBRE: INTRODUCCIÓN AL TEJIDO DE UNA TESIS

El tejer tiene multiplicidades puesto que “aunque no siempre visibles, todo tejido tiene —y es, en un sentido ontológico— costuras, remiendos e hilos rotos” (Pérez-Bustos, 2016, p.167). Los hilos rotos que mi abuela volvía a usar, después de terminar un chaleco, para hacer guantes. O los remiendos de las bufandas que a veces quedaban como pastiches pero que había que utilizar igual en invierno. Un acto que podría ayudarme a comprender por qué he decidido relacionar los temas que aparecen en esta tesis, reconocer lo que queda fuera, lo que queda dentro, lo que se teje, lo que queda como *pastiche* mal remedado, y que otros hilos rotos sirven para tejer conocimiento a futuro. Un tejido que se ha sostenido con las puntadas de la subjetividad, el dispositivo y el curriculum de Artes Visuales como un puente, y sobre todo con las profesoras que han contribuido a dar forma a esta investigación y que se han ido destejiendo también (Gregorio y Cota, 2022).

Ese acto de entramar lanas, coloridas o uniformes, de crear objetos diversos, con infinidad de usos a partir de una sola técnica me parece una labor artesana y poética que surge de las manos de quien lo realiza donde convergen las “dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza” (Sennett, 2008, p.12). Siguiendo el relato de Pérez-Bustos, resuena la metáfora que emerge del hacer de las Caladoras de Cartago, esa acción me permite dar cuenta de los caminos trazados/seguidos de esta tesis:

El calado es habitualmente reconocido como una técnica de bordado, pero también es una forma de tejido, puesto que produce una nueva estructura mediante la reconfiguración de la urdimbre y la trama originales de la tela. Las caladoras de Cartago invierten un tiempo considerable destruyendo parcialmente la estructura inicial de la tela. Este proceso es conocido como *deshilado* y puede entenderse como el debilitamiento del tejido que resulta de la extracción cuidadosa de algunos hilos de la trama y la urdimbre, según lo requiera el diseño, para generar una especie de rejilla nueva, cuyos espacios son más amplios que los de la tela original. En ese sentido, el deshilado puede comprenderse también como la creación de una nueva tela, sobre la que luego se bordará. El calado abarca esos dos procesos: la destrucción cuidadosa de la tela o

deshilado y el posterior proceso de bordado de esa nueva estructura o superficie. (2016, p. 169)

Una investigación situada que cuidadosamente se fue deshilando de su urdimbre, entre *crisis*, que provocaron destejer y volver a tejer los presupuestos con los que iba encaminada, reconfigurando así la urdimbre original. *Crisis* que me permiten encontrar *serendipias* para dar cuenta que una investigación nunca se está quieta. Porque las investigaciones siempre anhelan fugarse, fluir, para demostrarnos que nunca tendremos certezas de cosas más allá de que todo puede mutar, de un momento a otro. Por eso, estos escenarios propiciaron la creación [o la transformación] de nuevas lanas, nuevas urdimbres, que permitieron ir encontrando sentidos diversos a las proyecciones que traía arraigadas. Es una investigación que se piensa constantemente, por eso a lo largo de la lectura podrán notar que emergen análisis incipientes, cuestionamientos, recuerdos y reflexiones que permiten ir movilizándolo el camino tanto teórico, metodológico y analítico.

Así, esta investigación se tejió desde algunos conceptos que me fueron acompañando durante todo el recorrido [dispositivo, curriculum de artes visuales, subjetividad]. Anudándose entre la construcción neoliberal en que se encuentra Chile, la filosofía, la narrativa [la música, la poesía y la crónica], los procesos metodológicos [centrados en la autoría, el diálogo, la escritura y la etnografía digital], las crisis sociales [políticas, pandémicas y virtuales], para dar cuenta finalmente de un *inventario de dispositivos*, que me permitió hacer lecturas sobre las conversaciones que sostuve con 7 profesoras a lo largo de Chile. Es fundamental contarles, que no intenté analizar las situaciones como una teoría de los dispositivos, sino que como una práctica, como una forma de actuar liderada por una continua reflexión (Foucault, 2010). Un *inventario* que genera prácticas de subjetivación y construcciones subjetivas cuando reconocemos los contextos en los que nos situamos. Así se desprenden 4 *inventarios*: Dispositivo como curriculum del afuera, dispositivo como territorios, dispositivo como las materialidades que permiten pensar nuestra docencia, y las apropiaciones curriculares que se nos manifiestan en el día a día. Todos ellos participan de las construcciones subjetivas en el contexto de docencia.

Nos hemos convertido en profesoras nómades, que se movilizan según las urgencias entre dispositivos que constituyen nuestra docencia y los quehaceres pedagógicos. Entre los escenarios escolares que “conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos” (Suárez, 2017, p. 43). Reconocemos las

posibilidades curriculares, desde este como regulador de aprendizaje hasta el que evidencia las desigualdades territoriales y sociales. Todo lo anterior, se tejió en diferentes momentos y de diferentes formas, permítanme contarles, a modo de introducción, como fue este proceso y que cosas, situaciones y momentos posibilitaron esta tesis, y construyeron mi propia ontoepistemología. Pero antes, quiero contarles una historia...

Cuando me convertí en profesora

¿Qué es eso?

¿Qué cosa?

¡Cómo que qué cosa Yessica...eso que va caminando ahí!

¡Ah! ¿Un chancho?

Sé que es un chancho, no soy imbécil, pero ¿por qué lo pasean con una correa tipo arnés?

Es su mascota pues', obviamente lo tienen que sacar a pasear de vez en cuando, ¿no crees?

Corrí con un nudo en la garganta al teléfono público, que estaba ubicado al pie de la escalera del primer piso del departamento de Artes Visuales del glorioso Pedagógico. Tiritando de los nervios le pongo una moneda de \$100 antigua y espero impaciente que alguien me conteste al otro lado. A los segundos -que parecieron minutos- contesta Malaquías, el Inspector General de la Escuela República de la India ubicada en Quinta Normal. Rápidamente le digo: Hola, soy Patty, la hija de Teresa Figueroa, necesito ubicarla urgente, no es nada grave. – Hola Patita, voy corriendo – contesta.

Mi madre trabajaba al final del pasillo, en la sala del 3^o Básico B. En la espera tuve que poner otra moneda de \$100, ya que habían pasado los cinco minutos permitidos. Me imaginaba a Malaquías con su bigote rechoncho y colorín, saludando a niños en el pasillo, caminando no tan rápido, pero lo suficiente para no tener que meter otra moneda de \$100. Por otro lado, la imagen de mi madre se venía a mi cabeza, con su melena negra, su sonrisa vigorosa, su delantal azul con un cuello blanco impecable, esperando ansiosa la llamada que sabía que tenía que llegar en algún momento.

En el teléfono me movía de un lado a otro, subiendo el primer peldaño una y otra vez. Leía los horarios que habían estado todo el mes de marzo puestos en el fichero que estaba al costado del teléfono. Sentía la sensación que sería la última vez que vería esa imagen, o que al menos ya no me interesaría saber en qué hora tendría dibujo, grabado, fotografía o historia del Arte. Ya no estaría la ansiedad de los profesores que me tocaran ese año, ni si el viernes tendría libre o me pondrían las asignaturas más complejas a las tres de la tarde, como para arruinar la juventud y la cerveza necesaria de la vida universitaria.

*¿Aló, Patty?
¡Mamá! estoy lista! ¡Tu hija es Profesora [digo una palabra grosera]!
Hija, tu vocabulario.
Ay, mamá!
¡Hermosa, Te amo!
Yo también, mami.*

Al cortar el teléfono, pensé en lo poco expresiva que es y ha sido mi madre siempre, pero al mismo tiempo, esa poca expresión cuando existe, uno tiene la certeza de que lo que dice es cierto. Sabía que estaba orgullosa y que quería gritarle a todas sus colegas que su hija se había sacado un siete en su examen de titulación.

Afuera me esperaba mi amiga Paula, Nelly, Daniela y mi hermano Diego, quien me había corrido las diapositivas de la presentación y me ayudó a meditar en la mañana porque estaba muy nerviosa. En el auto de la Dani estaba mi ropa 'normal', así que fui al baño de Artes, el maloliente y más feo de toda la universidad. Sin espejos, sin puertas, y de ladrillos rojos podridos. Me cambié de ropa y fuimos a la cancha, al frente de las tres palmeras de la perdición, como las llamábamos. Mi hermano saca de la mochila variadas cosas para celebrar, improvisamos un coctel elegante sentados en el pasto. El examen había sido a las 8:30 am. Eran las 11:00 am y ya estaba lo suficientemente alegre como para ponerme a llorar y a agradecer el apoyo, el amor, y escuchar una y otra vez las impresiones de mi hermano sobre mi defensa de tesina.

Entre las infinitas 'salucitas', los cigarros que corrían de mano en mano, de la gente que iba cayendo poco a poco, como siempre pasaba en la cancha, recibo un llamado de un número desconocido. Contesto extrañada, y suena una voz muy formal preguntando por "Patricia Quintana". Era Catalina, la directora de la Escuela RD de La Región de Valparaíso, para decirme que tenía una entrevista a las 8.30 am del día siguiente. Con esto, les debo contar que el mes de enero había tomado las maletas para mudarme, sin trabajo, por cierto, al Cerro la Cruz en Valparaíso. Busqué trabajo en muchas partes, pero nadie contrataba a una profesora de 22 años sin experiencia alguna más que animar fiestas infantiles, que era lo único que podía tener mi Curriculum Vitae a la fecha.

No tenía idea que era Reñaca Alto, imaginaba que era extremadamente cuico [pijo], niños con plata y antipáticos [me hago cargo del prejuicio]. Si era Alto, era cuico. Había hecho mi práctica final en el Colegio San Agustín, además de animar cumpleaños para niñitos millonarios. Así que de primera instancia no me motivó absolutamente nada, pero era lo único que tenía hasta el momento. Tomé el primer bus rumbo a Viña del Mar, porque Catalina me dijo que era más fácil llegar desde ahí. Sus indicaciones fueron muy certeras, además corté el mapa de la zona que estaba en las guías amarillas. Tenía que tomar la 220

o la 221 si la memoria no me falla y bajarme 3 paraderos después del “Mirador”. La ansiedad me jugó una mala pasada y me bajé antes, por lo que tuve que subir una escalera enorme, preguntando con cara de despistada si conocían la Escuela. Llegué. Antes no teníamos tantas habilidades de perdernos, los mapas nos salvaban y el preguntar a vecinos era un método infalible.

La Escuela era feísima, como un galpón, con un pedazo grande de tierra y piedrecillas. La reja que daba a la calle parecía malla de gallinas de lo inseguro que se veía y estaba ubicada pegadita a una toma [chabolas]. ¿Y los niñitos rubiecitos? – pensé -. La calle de la escuela estaba sucia, había varios perros abandonados con sus platos y baldes de agua que avisaba que, si tenías algo, había que dejarles. Se vislumbraba la pobreza, pero también la dignidad que a futuro conocería.

La entrevista fue corta, en verdad Catalina ya tenía decidido que yo entraba a trabajar ese mismo día, pero no venía preparada así que le dije que iría al día siguiente. Me presentó a Valentina quien cumplía un rol entre inspectora general, cuidar el recreo y hacer reemplazos, pero no era profesora. Luego a la señora Sara quien era la profesora oficial de Artes Plásticas, pero no quería hacer Educación Tecnológica y un taller de Artes, que eran las ocho horas que me estaban ofreciendo. Me presentó a Yessica, encontré que tenía carita de frutilla, coloradita, joven y bonita. La directora me contó que había otra profe joven, la Gianna, y que la conocería después, que era igual de inexperta que yo (al menos me contrató sabiendo que con suerte sabía planificar).

A las 9:30 am. sonó el timbre del recreo, salieron muchos niños corriendo. La Escuela era tan pequeña y con tan poco personal que mi presencia causaba extrañeza. La mayoría de las niñas pequeñas estaban muy chasconas y con sus rodillas sucias o peladas de tanto caerse. Las más grandes, usaban accesorios coquetos y se instalaban en un rincón del patio. Los niños grandes y pequeños estaban rojos de calor, muchos sudando, y con los pantalones llenos de tierra, apoderándose del patio como históricamente lo hacen los niños para jugar a la pelota. De pronto se acerca un pequeño de segundo básico. Usaba patillas como Elvis, estaba peinado hacia un costado, tenía la nariz muy larga y puntiaguda, el botón de su cotona estaba a punto de estallar, usaba el cuello de la camisa levantada y llevaba unas converse negras. Se acercó y con voz ronca me dijo: ‘hola, tía’. Le sonreí. De pronto hace la mímica de tocar guitarra, y tararea One de Metallica al ritmo de sus dedos haciendo un punteo en su imaginario instrumento. Todo un metalero, pensé. Cuando terminó su performance me mira a los ojos y me dice: se tocar temas de Sepultura también, y se fue corriendo.

Me fui de la escuelita, contenta. Estaba muy entusiasmada con empezar, equivocarme, hacerlo bien y hacerlo mal. Caminé dos cuadras, llenas de edificios parecidos a los Block rojos que hay cerca de la casa de mi mamá en San Pablo. Tomé la 220, me puse los audífonos y coloqué El salmón de Andrés Calamaro. Me bajé en avenida Francia con Pedro Montt, caminé con un gozo especial, pasé a comprar una palta [aguacate] y una báltica desechable, doblé a la izquierda por la calle Vallejos, subí la cuesta terrible que hizo que mis pantorrillas se pusieran musculosas, llegué a Garibaldi 179, nuestra casa estilo expresionista alemana donde todo estaba chueco y en cualquier momento se caía. Busco un CD que me había regalado Carlitos, lo pongo, escojo canción, y a todo volumen escucho One. ¡Qué día más espléndido!

A la semana siguiente, estoy sentada en una silla al sol junto con la chica carita de frutilla en el patio del colegio, y veo a un caballero con un gran sombrero paseando a su "mascota". Ya intuía lo que venía del primer día que llegué, pero fue en ese momento exacto que supe que la experiencia que tendría en aquel lugar sería épica, y coronaría mi triunfal ingreso al sistema Educativo en Chile.

ONE

Crónicas de una profesora, Agosto, 2020.

1.1 Quienes me permitieron tejer esta tesis: Teresa, Ana María, Claudia, Solange, Fernanda, Bárbara, Pamela

En una de las conversaciones, Bárbara me interrumpe cuando le estaba contando que me había reunido con Fernanda y Daniela – está última no continuó en el proceso-, y me dice: puedo hacerte una pregunta..." *¿qué hay en esto de que seamos todas mujeres?*" Yo me río, me río un poco nerviosa un poco confundida. Le respondo, con honestidad, que aún no definía por qué pero que ya lo había decidido: en un momento dije, quiero que sean puras mujeres, ahora tengo que buscar el porqué. Profes de artes, obvio, pero encontrar por qué mujeres y no hombres.

B: Y en eso, matemáticamente, ¿cachay estadísticas? – me pregunta-

P: ¿Cuántas mujeres hay de profes de Arte? No, igual podría buscar eso, aunque creo que hay más mujeres que se dedican a la pedagogía en Artes, que hombres.

B: Yo también creo, mmm no sé cómo explicarlo, yo creo que el Arte todavía sigue siendo un espacio más masculino, ¿cachay? Que es más fácil para el hombre ser artista y para la mujer la enseñanza de las Artes, o sea, esa es muy mi teoría en la vida.

P: ¿Y tú hubieras incluido hombres?

B: No sé, siempre me parece interesante la visión del hombre, como vive esta experiencia, ¿reflexionaran tanto? Esa es como mi pregunta. Me parece que son otros diálogos, como que las sensibilidades dentro del aula son distintas. Y eso no implica ser malo o buen profesor. Yo que trabajo en un colegio como super de familia, se nota mucho que las mujeres cuando tenemos jefatura, somos mamás, ¿cachay? Y los estudiantes nos dicen: usted es como mi otra mamá. En cambio, los profes, hay buenos profes jefes, pero no los llegan a ver como el papá, más que nada es como la buena onda, que se preocupa por ellos conscientes de eso.

P: Son los roles que históricamente se han dado como del cuidado, al final igual las mujeres siguen siendo cuidadoras, en ese ámbito se nos sigue manteniendo como ahí. Pero me parece interesante una tesis que sea de puras mujeres.

B: Yo también creo y además imagino que una recurre a sus propias redes y lo que más tiene en esta área son mujeres. La verdad me lo cuestione ahora que estamos conversando, cuando me dijiste el nombre de todas.

P: Igual yo tengo muchos compañeros hombres de mi carrera, profes de Arte igual, podría haber recurrido a ellos en ese sentido, pero nunca pensé en hombres, no estaba dentro de mi lógica, no tengo idea porqué. Fernando me decía después vas a empezar a descubrir porque por algo no te interesaron los hombres

B: Por eso te preguntaba, porque yo creo que es un asunto más irracional.

P: Yo quiero trabajar con mujeres, los hombres están metidos en todos, los hombres hacen todo, jajajaja. Quiero que seamos las mujeres protagonistas de este momento, de esa situación, de esta historia también.

Cuando decidí que serían mujeres, se convirtió precisamente en una disposición de mi parte más que una imposición (Abrego y Penilla, 2015). Una disposición que me permitiría cobijar espacios para detener a mirarnos y darnos cuenta de cuanto cambiamos, situándonos así en las discontinuidades de las historias buscando sus pliegues (Medina-Zárate y Uchóa de Oliveira, 2019). Pliegues que permiten ir tejiendo urdimbres, una tras otras, y que a su vez permiten ir construyendo otras interrogantes a futuro. Cada vez que comenzaba una nueva experiencia con otra profesora, tomaba algunos recuerdos de los encuentros anteriores que me permitían propiciar otras cuestiones que no hubiesen aparecido sin la práctica anterior. Básicamente, construir encuentros dialógicos “para pensar situaciones, nutrir la práctica y, a la vez, enriquecernos con ella y con las reflexiones de todas” (Najmanovich, 2015, p. 196). Era una experiencia que debía ser cómoda para mí y para ellas, y esa comodidad, de alguna forma la siento en mayor ocasión junto a mujeres, que construyen experiencias y espacios de docencia cuando tienen otras cosas en contra que permean esa práctica. Sin olvidar que cada mujer se enfrenta constantemente a realidades diferentes a una (Figueres, 2019).

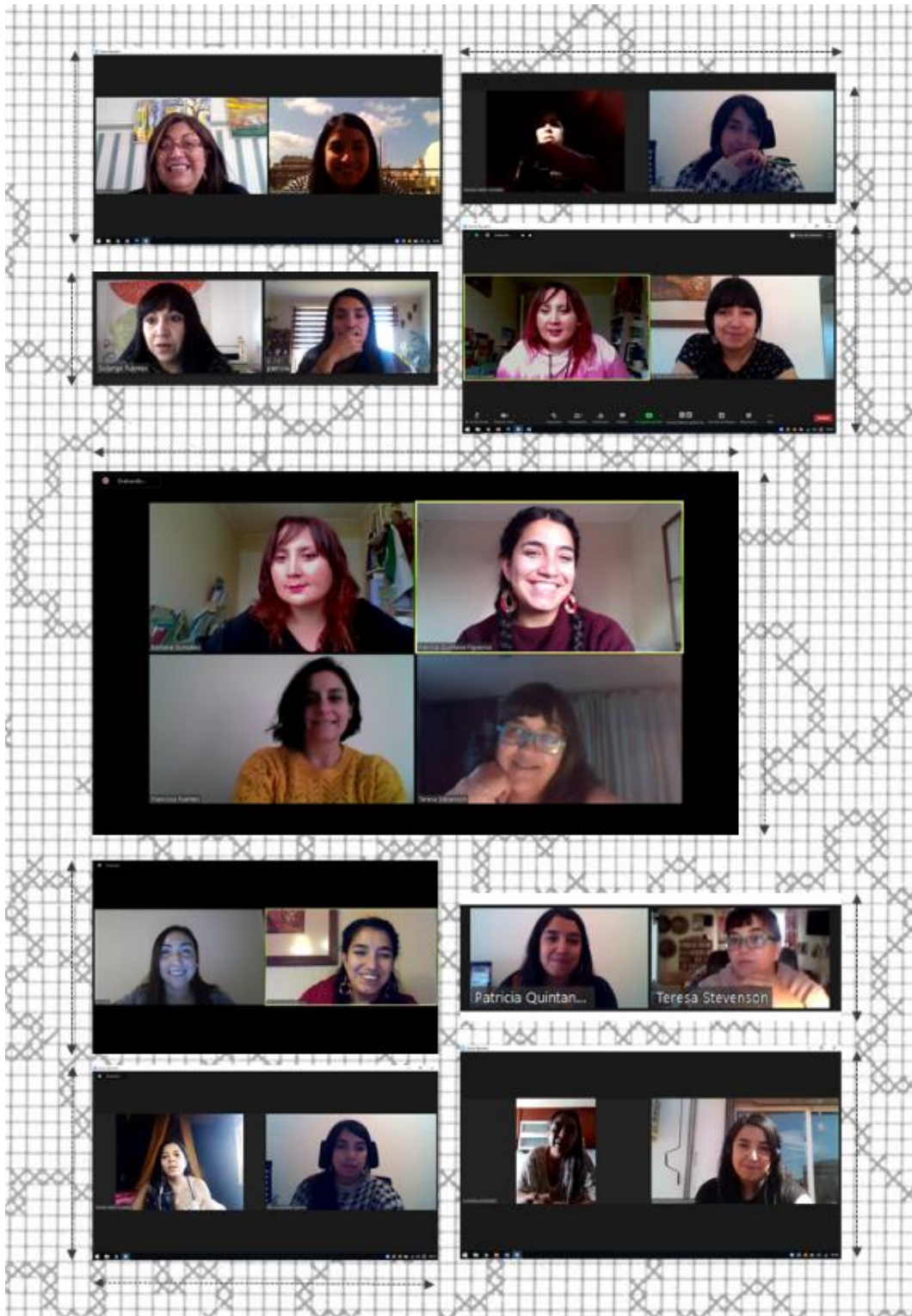
Trabajar con mujeres me parecía mucho más evocador y convocante desde lo afectivo (Abrego y Penilla, 2015). Quizá sin pensarlo concretamente “creo que hay una energía femenina – que muchos hombres la tienen- que lleva a tener una actitud abierta y una mayor capacidad para lidiar con la complejidad y con las diferencias de opinión” (Figueres, 2019, p. 12). Lo anterior, por supuesto, no exige ni busca una generalización. A veces me cuesta visibilizar o explicar por qué busco mujeres, porque tampoco sé si viene de alguna situación personal o no. Solo me parecía que escucharnos, como profesoras de Artes visuales, como mujeres en un medio que a veces nos vigila y nos pone en posiciones desafortunadas, en roles encapsulados. Roles que coartan nuestros deseos dentro de una matriz androcéntrica que, nos sitúa muchas veces en ciertos lugares según posiciones adquiridas o construidas, como un mandato de género que nos afecta y transversaliza las acciones de nuestro quehacer, merecía la pena. Aprender en conjunto a escucharnos profundamente (Figueres, 2019). Reconocer lo que nos afecta, lo que nos rodea, nuestras formas de estar me pareció que era el acto más sensato que podría compartir con ustedes, quienes están leyendo esta investigación. Por ello, me resuena acercarme a eso que sucede desde la fragilidad que nos constituye “es decir, desde un sabernos afectados y dañables por el entorno, y saber que en la medida en que no podamos experimentar esa fragilidad no sólo propia sino desde el otro, entonces no podemos estar de otras maneras” (Abrego y Penilla, 2015, p. 42).

Elegir Profesoras de Artes Visuales para que acompañaran este trayecto, fue también una apuesta colectiva, considerando aquellos “procesos de constitución de la subjetividad colectiva que no son el resultado de la sumatoria de las subjetividades individuales, sino de la confrontación con las maneras con las que hoy se fabrica la subjetividad a escala planetaria” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 43). En esa escala, donde emergen procesos de resistencia [o no] como “esta resistencia interna y atravesada por los dispositivos de poder y de saber” (Garcés, 2015, p. 245) y en esa misma línea, reconocer que las mujeres usamos la colaboración y la sabiduría colectiva con el fin de hacernos cargo de estos problemas (Figueres, 2019). Elegir Profesoras de Artes Visuales fue una apuesta política también, reconociendo que “en todo el mundo existen barreras culturales, estructurales, institucionales que debemos superar para asegurarnos que las mujeres tengan voz, capacidad de intervención y autoridad para poder contribuir” (Espinosa, 2019, p. 18). Una voz que en realidad tenemos siempre, solo que a veces se resguardan en espacios de contención, cuidado y seguridad y parece no tener visibilidad, por un predominio a la voz masculina que está latente en muchos espacios, lugares y contextos:

El problema que durante miles de años han predominado las singularidades masculinas. Si las mujeres tienen las mismas oportunidades para contribuir al bienestar global seremos capaces de crear un mundo más seguro, más justo, más próspero: mediante la participación universal alcanzaremos un bienestar universal. (Figueres, 2019, p. 16)

Las mujeres situadas en roles de cuidados, como hablaba con Bárbara, desde esa lógica de lo natural, de lo que siempre ha existido, de cómo la pedagogía se había convertido poco a poco en un lugar principalmente femenino. En esos lugares, donde los saberes se disolvían frente a lo verificable, a lo racional, negando así otras formas de encontrarse con el conocimiento, de cómo aquello que nos emociona y se convierte intuitivo se mutila para que exista solo una única forma de conocer (Mejía, 2022). Con esto, se imposibilitan nuestras miradas como mujeres en una historia y un contexto que tiene una construcción a la base, y más aún, se ha seguido construyendo sobre nosotras sin si quiera muchas veces ser partícipes de esas decisiones, pues como se menciona anteriormente, ha predominado las singularidades masculinas. Sin embargo, se hace imperioso reconocer que “los individuos no preceden a las relaciones que hay entre ellos, por el contrario, los individuos emergen a través y como parte de ese entrelazamiento

interrelacionado” (Barad en Street, 2015, p. 27). Es entonces importante comprender que nuestras historias se han interrelacionado con la de otros y otras.



Fotografía 1 Encuentros por Zoom desde el 12 de Abril de 2020 hasta el 13 de Mayo 2022.

Al ver estas imágenes, estas sonrisas, estas miradas, y volver a escuchar nuestros encuentros, solo trae en mí, buenos recuerdos e incluso nostalgias de aquellos pequeños espacios que nos sirvieron para comprender, para conversar, para relajarnos en un contexto no tan adecuado, un momento solitario, de incertezas. Es ahí donde voy entendiendo que “la subjetividad se construye dentro de la historia y la cultura y para reconocerla debemos relacionarnos con diferentes contextos y tiempos” (Medina-Zárate y Uchóa de Oliveira, 2019) así nace una historicidad entretejida al alero de un tema que desemboca en alegrías, tristezas y esperanzas. Y como dice Fernanda, es darnos el tiempo porque “*es interesante, es darle un vuelco, es aprender, porque en este re-pensar uno va analizando cosas que no te das el tiempo de hacer porque trabajas como caballito mirando para el frente*” (Fernanda, 29 de abril 2020).

Estás imágenes, a pesar del formato estricto, rectangular, en algunos casos oscuros, significan lo que deben significar: el estar allí, de una u otra forma nuestros cuerpos estaban juntos, conectábamos en los espacios y en los entornos. Un rizoma que se extendía a través de la virtualidad digital y permitía observar y ser observada de una manera casual, horizontal, pero, sobre todo, fluida. Es por ello que me hace sentido “destacar las lógicas rizomáticas y develar las conexiones fortuitas que emergieron para enriquecer” (Street, 2015, p .28). Pensar en nosotras, las 8 profesoras conversando a través de una pantalla, pensar en nuestras necesidades [y también necedades], reconectar y reconocernos, nos permitió que cada una tomase la deriva que surgía en las conversaciones, así, algunas antepusieron “una mirada retrospectiva a partir de alguna reconfiguración en las relaciones de poder que atraviesan el proceso, otras optaron por suspender una mirada introspectiva para dar la palabra a los actores mismos en su propia versión reconfigurada de los hechos” (Ibid., p. 28). En estas lógicas situadas en las que cada una iba decidiendo su andar, su porvenir, y planteaban sus miradas sobre el tema que nos convocaba, comienza entonces nuestros propios procesos de subjetivación, pero también de nuestra desidentificación, porque las profesoras no tenían problema en des enmarcarse de algunas cuestiones, no tenían problema a soñar travesuras como diría *Silvio Rodríguez*. La subjetivación entonces comienza a tomar ese rol de salirse de sí, ‘salir fuera’, más que una apropiación de sí “que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se exige que sea” (Tassin, 2012, p. 37). Nos construimos como sujetas que nos formamos a nosotras mismas en nuestras propias prácticas, reapropiándonos a través de los tejidos de relaciones (Ibid.). Es indudable que las profesoras transformamos la educación, transformamos el curriculum, como diría Foucault

(2014), nuestras existencias en organismos institucionales permiten que todo nacimiento sea un archivo, por ende, somos la primera forma de ley [en este caso, ley educativa-curricular]. Somos como el pivote, esa raíz pivotante (Deleuze y Guattari, 2016). Las docentes rotamos, nos movemos, tomamos decisiones en y con movimiento. Un pivote que soporta raíces secundarias (Ibid.) podemos ser el pivote en la educación, sin embargo, también serlo nos limitaría a entender la multiplicidad de las relaciones, y perder de vista que estas raíces múltiples pueden romper las linealidades, pueden romper la linealidad de un curriculum, y romper las trayectorias con el fin de abrir otras proyecciones.

Las urdimbres que me permitieron las profesoras hacen revelar nuevas preguntas que trascienden más allá si son respondidas o no, pues el simple acto de preguntarse hace emerger nuevas formas, miradas y procesos. Por ello, me pregunto: ¿qué modos de subjetivación vemos aparecer hoy? ¿cómo llegamos a ser quiénes somos? ¿qué problemáticas devienen del dispositivo curricular? ¿cómo las profesoras hacen escuela? Profesoras de Artes Visuales que no dejan de resistir, un curriculum que agudiza la brecha entre establecimientos y regiones ¿de qué manera entonces la subjetividad se posiciona dentro del curriculum? ¿cómo fisuramos este dispositivo puente, el curriculum?

1.2 Tejiendo Ahora

Aún no es ahora, ahora es nunca, aún no es ahora, ahora y siempre es nunca... versaba Alejandra Pizarnik, quien me acompaña constantemente en mis poesías de bolsillo que traigo al presente cuando me voy perdiendo en esta vorágine de enraizar mis *deseos* con la aventura que implica escribir una tesis. Tesis que se pierde de vez en cuando, que se pierde en el umbral de mi mirada de la que *fui y la que soy* (Pizarnik, 2016), que se pierde cuando busca algo y no lo encuentra. Tesis que se frustra. Tesis que busca el pasado para reencontrarse con el *deseo*, porque en cuatro años, el deseo cambia. Y cambia el *ahora*, y ese *ahora* se convierte en nunca, en algo sin fin porque está siempre en movimiento.

Y entonces, ¿cuándo puedo decir que ese ahora es ahora? Escribo esto en medio de este recorrido, solo para contar que este ahora ha mutado, por esos cuatro años [y más] que no han dejado de transitar, fugarse, emanciparse. Crecer. Ese ahora, que aparece en este título, en realidad partió antes del comienzo de esta tesis, ha comenzado significando antes de saber lo que significaba (Deleuze y Guattari, 2020). Puedo destrabar un primer recuerdo, en el año 2016 cuando comencé a

percibir desde mi propia experiencia ciertos movimientos en mi práctica pedagógica y en el ejercicio docente. Movimientos que suponían de una u otra forma reestablecer ciertas concepciones que hasta ese entonces tenía sobre la enseñanza de las artes y el curriculum como objeto tangible de un saber-hacer en el aula. No sé si esas vacilaciones e incertidumbres que me abordaron por esos años hoy significarán algo nuevo, o una investigación novedosa para el mundo académico – o más bien academicista como diría Paulo Freire (2008)-. Sin embargo, comparto el significado que las problemáticas nos siguen interpelando, incluso si ya se han abordado desde diversos contextos, nos siguen demandando y por eso “siguen vivos, o vuelven a estarlo, transformándose, gracias a cada escritura capaz de darles una nueva vida” (Garcés, 2015, p.73). Entonces, pienso que puedo escribir para que aparezcan *cosas* que no había pensado (St. Pierre, 2017) antes de darle vida a un texto a través de la escritura, porque escribir le da presencia al pensamiento, y no es hasta que lo escribimos cuando realmente sabemos lo que conocemos (van Manen, 2003). Buscar las formas que me permitan contar sinceramente una historia sincera (Geertz, 1989). Sostener que “escribimos desde nuestra presencia en diferentes espacios, en momentos, en cuerpos, en sensaciones” (Colectivo, Seminario de Etnografías afectivas y autoetnografías, 2021, p.2 [autoedición]). Puedo reescribir, encontrar y reencontrarme las veces que, desde mi posición, me parezcan necesarias para reconstituir nuestros quehaceres pedagógicos, nuestras miradas éticas que, en la honestidad de la palabra, muchas veces se vuelven disonantes. Porque como diría Sartre (en van Manen, 2003) reescribir significa construir capas para ir descubriendo verdades. Y quizá en una de esas reconstrucciones acercarme a lo “no-sabido en el pensamiento” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 15) para así seguir generando espacios de preguntas, espacios de no-saber, *ese* no-saber cómo el “gesto soberano de declararse fuera del sentido ya heredado, es todo lo contrario del analfabetismo como condena social. Es un gesto de insumisión respecto a la comprensión y la aceptación de los códigos, los mensajes y los argumentos del poder” (Garcés, 2019, p. 27) y, de esta manera, se conviertan en espacios que me permitan seguir pensando, creando y co-creando con las experiencias y los entornos nuevas formas de enfrentar el conocimiento, los contextos y las posiciones éticas en la educación. Pues pensar es una acción y “los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas” (hooks, 2022, p. 17). Pues, quizá no tenía respuestas para casi nada de lo que me cuestionaba, pero sabía que a través de la colectividad si podíamos llegar a ciertas certezas (Figueres, 2019).

Tengo tiempo, para saber si lo que sueño concluye en algo... resuena muchas mañanas en el piso del barrio de Sants de Barcelona, el que es mi refugio, mi despacho, mi hogar. El que suena es *Luis Alberto Spinetta*, poeta, cantante, músico, compositor, [y muchas cosas más], quien ha desentramado y me ha dado espacios de luz en estos años, esos espacios que permiten continuar. El tiempo vivido que es nuestra forma temporal de estar en el mundo (Van Manen, 2003). Ese tiempo que nunca deja de transcurrir, en que nada se detiene. Ese que no cesa, no descansa, no se agota, y por algún motivo que desconozco, solemos tener la creencia de poseer todo el tiempo, tener un futuro irrompible, un futuro como tiempo de promesa (Garcés, 2019). Y en esa esperanza desconocida, espero tener el tiempo suficiente como para “escuchar lo no pensado: solo ahí se desata el deseo de seguir pensando, de volver a escribir sobre lo ya escrito, la necesidad de retomar o de volver a empezar” (Garcés, 2015 p.73). De volver a empezar, sin siquiera saber si podré concluir, sin si quiera saber si tendré el tiempo *suficiente*, pero con el afán de encontrar interpelaciones, encuentros y espacios que me posibiliten procurar no perder los sueños, los deseos, toda la emoción que ha significado llegar hasta aquí porque “según Simondon, la emoción es aquello a través de lo cual entramos en relación con lo preindividual. Emocionarse significa sentir lo impersonal que hay en nosotros” (Agamben, 2005, p.17). Eso impersonal que muchas veces nos permite pensar con otra gente (Estalella, 2019) ¹ pensar desde el afuera como “este pensamiento que se mantiene fuera de toda subjetividad para hacer surgir como del exterior sus límites, enunciar su fin, hacer brillar su dispersión y no obtener más que su irrefutable ausencia” (Foucault, 2014, p.16), me permite pensar la curiosidad genuina de esta tesis, aquella que busca descubrimientos, y si me lo concede, descubrirme en otros sueños, por ello abrazo que “la curiosidad es, junto con la consciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Si no fuera por la curiosidad no conoceríamos” (Freire, 2008, p.29).

Y, ¿qué hay? Para situarnos en el contexto chileno y los estudios con relación a la implementación del currículo de artes visuales considerando las nuevas bases para 7^{mo} básico a 2^{do} medio², me doy cuenta de que son escasos en Chile. Entre otras indagaciones, Morales y Jhean-Larose (2015; 2016) han realizado investigaciones

¹ En entrevista realizada por Violeta Argudo-Portal en el año 2019

² La Enseñanza o Educación media en Chile equivale a Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España.

de la implementación curricular de artes visuales en primer ciclo. A su vez Cárdenas, et al (2016), lo han hecho con las bases hasta segundo ciclo. Estos ejemplos, básicamente se centran en la manera de implementar dichos instrumentos y las opiniones que los docentes tienen respecto a ello, dejando a un lado las transformaciones en el quehacer docente que una política nueva relativa al curriculum podría generar. Silva et al (2020) realizan por su parte, una investigación más profunda al proponer un análisis crítico de las nuevas bases curriculares y sus objetivos, centrandó el análisis en un curso específico (1^{ro} medio). En relación con las bases curriculares para 3^{ro} y 4^{to} medio³, aún no se evidencian investigaciones concretas, he de suponer que se debe a que son programas aún más recientes que los anteriores.

Existen estudios sobre la construcción de subjetividad docente bajo políticas educativas. Por ejemplo, la investigación que realizan Leyton y Rojas (2014) analiza los efectos que tienen en la constitución de las subjetividades docentes una política educativa como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En el estudio plantean que ciertas normativas públicas pueden afectar el cotidiano de los profesores y construye ideas acerca de lo que significa y debe ser el sujeto docente advirtiendo las transformaciones subjetivas que puede tener una política pública. Fardella y Sisto (2015) realizan un trabajo sobre las nuevas regulaciones en el trabajo docente, y como estas generan ciertos discursos subjetivos, considerando que las nuevas prácticas políticas introducen nuevas formas de desempeño.

1.3 Mirar para tejer

Una mirada, un punto en que anclar esa mirada, donde los sujetos somos producidos y ocurrimos en un constante desequilibrio en esa relación de fuerzas. Esto es, si hay conducción de las conductas, si hay preocupación por diseñar artefactos que se dirigen a afectar la conducta es porque, justamente, los sujetos afectamos y también fugamos.
(Grinberg, 2022. p.35)

Propongo una premisa sobre la posibilidad que tenemos de observar y, eventualmente, comprender en que consiste una realidad, la cual muchas veces tratamos de objetivarla al percibirnos como espectadores o constructores de ella,

³ El símil de 3^o y 4^o medio, es Bachillerato y Educación Técnica Profesional obligatoria.

sustentando en la cotidianidad, lo que es real para cada uno de nosotros a partir de nuestros pensamientos y acciones (Berger y Luckmann, 2011). Por ello, comparto en que *la forma en cómo vemos las cosas es solo la forma en como vemos las cosas* (Echeverría, 2008) para situar que esta investigación en muchas aristas tendrá un poco de aquello: será la forma en como veré/veremos las cosas. Maturana y Varela bien lo señalan cuando nos plantean que “no vemos el ‘espacio’ del mundo, vivimos nuestro espacio visual, no vemos los ‘colores’ del mundo, vivimos nuestro espacio cromático” (1990, p. 10). Por lo tanto, cualquier *objeto* que nos permita visualizar, mirar, observar, experimentar, palpar, comprender, conocer (y otras acciones) estará atravesado por las experiencias particulares, y las relaciones generales. Nos permite afectarnos y afectar, situarnos, producirnos, entendernos.

¿Desde dónde miraré? ¿Habrá un lugar desde donde mirar?

Sobre *mi lugar* de observación, la pregunta también puedo desplazarla sobre la *posición* que utilizarán en este recorrido algunas teorías, conceptos/nociones o trayectos⁴, que he decidido que me acompañen (o qué han decidido acompañarme). Retomo en este momento – sin tener claridad que sea un acierto retomarlo - un vívido recuerdo de una discusión sostenida en el año 2003, con el profesor que guiaba mi proyecto artístico del taller de pintura. Llevaba poco tiempo como estudiante universitaria, por tanto, mi experiencia aún era bastante escolarizada. Este debate se gestaba en mi poca preparación en esta disciplina y mi necesidad imperiosa de aprender la técnica del óleo, y por contraparte, la de mi profesor que me alentaba a crear y dejarme desarmar. Yo le sugería que para poder desarmar debía primero aprender a armar [una manera de acercarme al conocimiento heredada de una educación pública, reconocida como Liceos de ‘excelencia’ o emblemáticos⁵], y él me invitaba a lo contrario. Con el tiempo tuve

⁴ Según la RAE un trayecto es un “espacio que se recorre o puede recorrerse de un punto a otro”. Atendiendo el sentido de recorrer, es que decido en algunas ocasiones nombrar los conceptos que tejen esta tesis como *trayecto/s* pues me hace sentido pensarlos como un recorrido móvil más que nociones estáticas. Y pues, también el pensar partir en un punto para terminar en otro enriquecido por los saberes que he ido compartiendo.

⁵ Estas escuelas se convierten de excelencia, por factores que van más allá de un proceso de estrategias didácticas que den valor, sino más bien de procesos de selectividad de estudiantes con alto rendimiento académico en sus escuelas primarias (Quaresma y Zamorano, 2016) que, en gran medida, pertenecen a sectores vulnerables que no pueden acceder a la educación privada. Esto permite un mejor liderazgo por parte de profesores y una gestión del aprendizaje facilitador. Los resultados en pruebas estandarizadas las posicionan como una *esperanza* de lograr una educación

que acomodarme a su didáctica, y me las ingeniaba con el ayudante o mis compañeros que amablemente me explicaban algunas cosas básicas de la *técnica*.

Este pequeño y sintético recuerdo, surge a raíz del mismo proceso que he llevado este tiempo durante la investigación que aquí se vuelca y ha comenzado a emerger desde las inquietudes. Lo traigo a la mano, porque me parece que es indisoluble de una tesis la vivencia de quien la escribe, y con ello, reconocer que ya existe una parte marcada por la experiencia individual (Agamben, 2005). Me pregunto: ¿Qué quiero encontrar? ¿Qué quiero conocer? Me resuena entonces la posibilidad que todo acto de conocer trae un mundo a la mano, como manifiestan Maturana y Varela (1990) en el *Árbol del conocimiento*, y vuelvo a pensar [ese pensamiento que siempre está en *fuga*] si todo acto de conocer trae un mundo a la mano y, sobre todo, *todo hacer es conocer y todo conocer es hacer* (Ibid.) ¿no sería entonces la posibilidad de recorrer este proceso a través de lo que hago a la vez que voy conociendo, pero también lo que conozco que me permite ir haciendo? Anuncio esto, porque mi llegada a diferentes trayectos teóricos tuvo un poco de ambos. Primero el dejarme transitar dentro de conceptos que no reconocía del todo, y luego enfocando, es decir, conociendo [armando], para luego desenfocar lo que reconozco como un ir haciendo [desarmando] con lo que estoy enfocando. Y así, reconozco que hay muchos lugares desde donde proyectar la mirada. En palabras con las que comulgo: “hay que contextualizar para poder descontextualizar, para poder perforar y resurgir. ¿Dónde? No lo sabemos” (Abrego y Penilla, 2015, p.39).

Así pues, decido realizar un *tejido* con lo que estoy encontrando. La metáfora del tejer, la utilizo con el fin de intentar unir, en primera instancia, tres trayectos que han aparecido en constancia – no únicos ni menos estáticos- de esta tesis: *Dispositivo, Subjetividad y Curriculum de Artes Visuales*. La utilizo porque nunca aprendí bien a tejer, a pesar de las insistencias de mi abuela, pero siempre me pareció un acto hermoso. Así, armo, desarmo, enfoco y desenfoco. Con humildad, con sencillez y esperando no perderme tanto en este tejer. Para ello me dispongo a pensar en todas las lanas que he ido descubriendo y como puedo tejerlas [o no]. En este sentido las profesoras, autores, autoras, la experiencia y tantas otras circunstancias, me han ayudado a tejer esta tesis y a buscarle un sentido, situado y

pública similar a un privada, con rasgos mercantiles enfocadas en la excelencia académica. A modo de experiencia, y como estudiante que ‘padeció’ está educación, si bien permitió a mí y a otras muchas compañeras que veníamos de comunas vulneradas socialmente, una cierta movilidad social, nos heredó una estructura competitiva y de mercado que ha sido un proceso largo de ‘desheredar’.

contextualizado a la realidad construida con la que convivo. En suma, tejer esta investigación poniendo en dialogo diversas miradas (Gregorio y Cota, 2022).

Por consecuencia y sin buscarlo mucho, en algunas partes de nuestra⁶ investigación, he decidido tomar la vía que proponía en aquel taller de pintura: Enfocar [armar] para aprender a desenfocar [desarmar]. Quizá como un acto pedagógico de intentar colaborar con la lectura del recorrido de esta tesis.

¿Hacia dónde quiero mirar?

Por el año 1996, a los 12 años, tuve mi primer encuentro con el cantautor cubano *Silvio Rodríguez Domínguez*. Fue para una fiesta de mi hermano que en ese entonces estaba cumpliendo 16 años. Por supuesto él no quería que participara en el evento porque aún era una niña mañosa y un poco fastidiosa, pero protesté y mi mamá dejó que me instalara en el *living* de mi casa, y así apreciar a toda esa juventud impetuosa y divertida. En algún momento de la fiesta aparece una guitarra, y uno de los amigos adolescentes de mi hermano, se sienta sobre la alfombra de color marrón, en posición de yoga, con un cigarrillo en su boca y un vaso con cerveza a su costado. Tenía *dreadlocks* como los de Bob Marley, por toda su cabellera castaña. Comienza a tocar las primeras notas con bastante talento. La canción elegida era “*Ojalá*”, una bella pieza poética, donde el amor, la sutil naturaleza, los cuerpos desbordados, la noche, y la vida misma se enlazan con la sociedad, la política y las flores. Quedé encandilada. Fue como si retumbara algo en mí que siempre había estado oculto. Desde ese día, Silvio me habló de ser necia, de tener días y flores, de jugarnos a regalar un 6 de enero, me habló del fusil contra fusil, de la madre revolución. Silvio me habló los cuadros de Chagall, de las ausencias, de los seres de otro mundo, de los resúmenes de noticia, de vivir sin tener precio. Me habló de los deseos, de la nostalgia de cosas pequeñas y tontas, de la virtud del amor, me hablo de la Hermandad. El mirar. Del soñar. Del caminar.

En el año 1977 Silvio, escribía una singular canción de nombre “*Fábula de los tres hermanos*”, la cual aparecería algunos años después en el disco “*Rabo de Nube*” (1980). Nosotros somos tres hermanos, así que recuerdo que fue una de las

⁶ Escribo *Nuestra*, porque en este acto de investigación, intento comprender que la autoría de esta tesis es, principalmente, realizado por las ocho profesoras que trabajamos y colaboramos con ella. Por ello, puedo posicionarme en el borde del texto (Agamben, 2005) pensando en cómo Foucault plantea que el autor no precede a la obra. Esta deriva será desarrollada más adelante en *Descentrando la autoría*.

canciones que más rápido introduje a mi repertorio. La historia me parecía entretenida, y la música aún más, era movida y tenía un dejo de alegría pintoresca no tan habitual en las trovas escritas por *Silvio*. Me gustaba imaginarme a mí, como la hermana menor, mirando hacia muchas partes, extraviándome en las historias, como esa posibilidad de estar y no estar. Encontraba que era el hermano de la canción más asertivo, hasta que entendí que las miradas extraviadas podían desvirtuar los procesos, la vida y los intentos. En fin, extraviarse me parecía una apuesta de vida, pero por otro lado una incerteza que podía jugar en contra.

*De tres hermanos el más grande se fue
Por la vereda a descubrir y a fundar
Y para nunca equivocarse o errar
Iba despierto y bien atento a cuanto iba a pisar*

*De tanto en esta posición caminar
Ya nunca el cuello se le enderezó
Y anduvo esclavo ya de la precaución
Y se hizo viejo, queriendo ir lejos, con su corta visión.*

[...]

*De tres hermanos, el del medio se fue
Por la vereda a descubrir y a fundar
Y para nunca equivocarse o errar
Iba despierto y bien atento al horizonte igual*

*Pero este chico listo no podía ver
La piedra, el hoyo que vencía a su pie
Y revolcado siempre se la pasó
Y se hizo viejo queriendo ir lejos
A donde no llegó.*

[...]

*De tres hermanos, el pequeño partió
Por la vereda a descubrir y a fundar
Y para nunca equivocarse o errar
Una pupila llevaba arriba y la otra en el andar*

*Y caminó vereda adentro el que más
Ojo en camino, y ojo en lo porvenir
Y cuando vino el tiempo de resumir
Ya su mirada estaba extraviada
Entre el estar y el ir...*

Los tres hermanos, deseaban un porvenir, pero un porvenir sin tropiezos. Atentos a alrededor desde una sola dirección, pero no a todo su contexto. Se limitaban a probar lo que al otro no le había resultado: si el miró arriba, entonces yo miraré abajo. Se limitaban a intentar triunfar en un mundo donde, no solo hay una posibilidad, y, donde los entornos agencian nuestro andar, nuestro caminar, nuestro mirar. Un entorno que se constituye a sí mismo y afecta el obrar de nuestros cuerpos, como diría Spinoza. Porque el *hacia* constituye un futuro incierto, una construcción en vías, un intento de exploración. Una necesidad, como dice Silvio, porque *yo no sé lo que es el destino, caminando fui lo que fui*. Y estos hermanos sin saber lo que deparaban se fueron construyendo en su error *hacia* la búsqueda del descubrirse, el intento de encontrar, encontrarse y ser encontrado.

El año 2003, se cumplieron 30 años del golpe militar en Chile, hicieron un gran concierto en el Estadio Nacional, al cuál por supuesto fui. Estaba Quilapayún, Inti-illimani, Illapu, Los Tres... en fin, una enorme lista de artistas y sería, a mis 19 años, la primera oportunidad de ver a Silvio en vivo. El estadio estaba lleno, ese estadio que había sido escenario de tanta tortura durante la dictadura. Lo vi del tamaño de la mitad de mi dedo pulgar de la mano. Tan pequeño, pero tan grande para mi emoción. Tocó tres icónicas canciones, que fueron suficientes para mi euforia. No podía contener mi felicidad. Era parte de mi historia, de mi vida, y a esas alturas también de mi activismo político que inicié a los 14 años. Silvio en muchas ocasiones me hizo pensar hacia dónde mirar, hacia dónde militar. Hacia dónde extraviar mi mirada.

Y hoy, en este afán de desenrollar un deseo con un futuro incierto, ese afán de buscar tierra firme, pero que sin embargo está abierta a suspenderse al vacío, a ponerse *fuera de sí* para volverse a encontrar al final, y recogerse con el pensamiento, incluso si más allá de todo lenguaje, este el silencio y más allá de todo ser, esté la nada como diría Foucault (2014). Porque más allá, está la experiencia del afuera, esa experiencia que *los tres hermanos* buscaban en ese afuera no reconocido. Y es en esa búsqueda que intento en tanto profesora-mujer-investigadora moverme en diferentes escenarios de realidad, consciente de la constitución de múltiples realidades (Berger y Lukmann, 2011), transitando entre una y otra, como un ánima entre los libros, las conversaciones, las pantallas, las intimidades de quienes han compartido conmigo sus sentires, sus historias, sus voluntades. Un desplazamiento que puede impactar (Ibid), al caminar en tantas historias. Jugar a una metodología que me permita transitar, una metodología inventiva que ha ido surgiendo en relación con los fines destinados (Lury y

Wakeford, 2012) a los fines transformados por un campo movilizado. Y, reconocer que los métodos también se constituyen como dispositivos con posibilidad de enredarse con las subjetividades docentes.

1.4 Las Puntadas germinales que posibilitan el tejido

Gladys Poblete fue mi profesora jefa (tutora) entre los años 1996 y 1998. Era profesora de Técnico Manual, una asignatura que hoy lleva por nombre Educación Tecnológica. El primer año, nos enseñó a bordar diferentes puntos. Nos hizo hacer un inventario de puntos de bordados, lo hacíamos en pequeños recuadros de tela de 10 cm x 10 cm y los pegábamos en un cuaderno destinado para ello. Los que más recuerdo era el punto nido de abeja, el punto cadeneta y el punto máquina. Después, ya bordábamos cojines, remeras, bolsos, entre otras cosas. Al año siguiente, dio el paso al tejer con palillos, algo que por mucho que mi abuelita intentó enseñarme no lo consiguió. También tuvimos que realizar un inventario, y luego para el examen debíamos tejer una bufanda. Esa bufanda no quedó mal, quedó terrible. Aprobé la asignatura porque Gladys reconoció mi esfuerzo con el poco talento que tenía para ello. Me parecía bello el acto mismo de cruzar palillos, y veía como mi abuela lo hacía de forma tan hermosa, tan natural como si hubiese nacido tejiendo, y no entendía por qué a mí me costaba tanto aprender, si prácticamente me había criado con esa imagen de ella sentada con sus pies cruzados y su cabellera blanca muy larga, moviendo sus manos como una directora de orquesta para hacernos chalecos o frazadas. Mi abuela, tejía complicidades (Abrego y Penilla, 2015) entre ella, los puntos, los palillos, las lanas y los diseños. Y en este tejido investigativo, de lanas invisibles, o lanas convertidas en palabras, ¿qué puntadas lo posibilitan? ¿Por qué el tejido? Comparto que es porque no hay “nada mejor para captar la urdimbre de un texto, sus articulaciones y promesas, que aprehenderlo no desde la visión lineal, sino desde la del tejido” (Rey, 2022, p. 12).

Puntada como La experiencia Docente

El interés de ese ahora, que hoy parece ser pasado, pero que viene a este presente para intentar seguir constituyendo futuro, estaba entramado principalmente con ciertas Políticas en Educación. Políticas que suelen ir variando según los poderes ejecutivos y legislativos que gobiernen en ciertos períodos, y se ajustan a una constitución neoliberal vigente. Políticas públicas en educación que van transformando la labor docente (Ossa y Espinoza, 2020). Es por ello por lo que, y

en el fulgor en que se encuentra Chile, la implementación de las nuevas bases curriculares en Artes Visuales para educación secundaria escolarizada, y la posibilidad de estas como constructoras de subjetividad docente, se tornaba para mí en ese momento un punto clave, interesante, y arraigado a una militancia pedagógica, para indagar sobre los efectos – y afectos - que estas pueden tener en profesoras, en la docencia, y en la educación artística visual.

Un interés que se teje desde mis comienzos como profesora de Artes Plásticas en el año 2007 [bastante antes que aquel ahora anteriormente contado, porque la vida cotidiana abarca mucho más que un “aquí y ahora” (Berger y Luckmann, 2011)], hasta mis inquietudes por estos cambios estructurados desde las políticas gubernamentales en Educación Artística a partir del año 2015. Así comprendo que mis experiencias vitales eran accesibles para mí (Van Manen, 2003), por ello llego a ellas tan rápidamente, pero a su vez comprendo que estas experiencias pueden ser las de otras también (Ibid.). Estas inquietudes podrían abordar transformaciones que, pueden tener incidencia en la enseñanza de las Artes Visuales dentro de la institución escolar y, eventualmente un encuentro transformativo con las subjetividades docentes. Subjetividades de profesoras que, finalmente, terminarían delineando lo que se enseña y el cómo se enseña dentro de las salas de clases. Y en ese sentido, he de reconocer que todo individuo que acepta las leyes de su país – en este caso un marco de enseñanza – “ha suscripto de hecho el contrato social, lo reconoce y lo prorroga a cada instante en su propio comportamiento” (Foucault, 2006, p. 65). Un comportamiento que se moviliza en cada tejido, y que se construye en cada acción, en la relación del dialogo curricular y en la relación y vínculo con quienes se trabaja directamente, en este caso, los y las estudiantes.

Estas iniciales intenciones, como bien se manifiesta, se vieron atravesadas por los cambios curriculares nacidos desde el Ministerio de Educación (a partir de ahora MINEDUC). Dichas transformaciones han sido sustanciales y han llevado a reconfigurar una serie de documentos con el fin de mejorar la calidad en educación, en una “clara” intención de hacerse cargo de los problemas educativos crecientes y, “hacerse cargo significa simplificar y estandarizar. Sin estandarización la evaluación comparativa del desempeño escolar es prácticamente imposible; y sin evaluación comparativa, es muy difícil establecer un orden de calificaciones. Sin un orden de calificaciones, es difícil determinar la excelencia” (Eisner, 2007, p. 19). Es así como, dichos documentos van desde el aseguramiento de la calidad a través de estándares disciplinares y pedagógicos

paras las carreras universitarias vinculadas a la Formación Inicial Docente (FID), como la construcción de nuevas bases curriculares para la enseñanza escolar según lo establecido por la Ley General de Educación (LGE). Estas bases son, en parte, el sustento para los estándares de la FID. En esta búsqueda me reconozco ignorante; ignorante pues no sabía mucho más que cuestiones mínimas de leyes y políticas educativas que como profesionales de la Educación, es menester saber. Ignorante porque no tenía otro tipo de fijación para comprender más allá del significado profundo que podría ser atribuible a estos documentos, a estas directrices políticas que trazaban caminos que guiaban nuestra docencia, una docencia que en un principio - es de esperar- siempre está cargada de buenas intenciones. Ignorante porque en una sociedad neoliberal como la nuestra, se promueve “a pensarse como agentes activos que definen su curso de vida mediante actos de elección en procura de un futuro mejor” (Rose, 2012, p. 66). Una elección que no tenemos certeza de su libertad: recibimos, adecuamos, educamos... con buenas intenciones. En esa ignorancia me encuentro con paredes trazadas que no permiten espacios de respiro. Las fisuras están, pero no encuentro como atravesarlas, y en esa ignorancia me encontré con la *filosofía* de los dispositivos, que es un proyecto que procura dar respuesta a preguntas (Estrada, 2018), a cuestionamientos que surgen en esos espacios de fisura:

Una filosofía de los aparatos debe atender a las distintas líneas desubjetivación, condición de posibilidad de lo nuevo, de lo "actual", en cuanto que la apropiación de los saberes y los poderes producen siempre múltiples novedades. La lectura de Deleuze resume de una forma creativa el proyecto foucaultiano: para estudiar las variaciones en los procesos de subjetivación hay que renunciar a los universales, aceptar la fragilidad de nuestro presente y desechar el pensamiento de lo eterno. (Estrada, 2018, p. 70)

Estas preguntas, sobre la relación con mi propio ejercicio – lo centro desde *mi* en un inicio porque no puedo eludir desde donde surgen estas fugas de pensamiento – nace en el seno de un contexto educativo al sur de Chile, un Liceo Industrial cuyo objetivo es “formar técnicos de nivel medio en las áreas de mecánica, construcción y electricidad” (Quintana, 2016, p. 66).

La educación técnica se puede considerar como un subsistema del sistema educativo formal, que tiene por objetivo preparar la fuerza de trabajo calificada de nivel medio que el país requiere para el desarrollo de sus planes económicos y sociales. Es importante

mencionar que, en particular, quienes cursan la educación técnico profesional provienen de los quintiles inferiores de ingresos y reportan indicadores de logro educacional de entrada más bajos con relación a aquellos que siguen la Enseñanza Media Científico Humanista. (MINEDUC, 2012, en Quintana, 2016, p. 66)

Creo importante escribir estas breves líneas respecto a un contexto educativo el cual propició y cobijó mis dudas, mis preguntas, mis incertezas y el cuestionamiento al sentido de las Artes Visuales en la escuela ya que, sin duda, “la desigualdad social y educativa es aquello con que uno se topa ni bien asoma su nariz a la escolaridad contemporánea” (Grinberg, 2022, p. 14). Encontrarme frente a un cambio curricular, con una asignatura que históricamente ha estado posicionada en un recóndito lugar de la escuela pues, no es evaluada bajo ninguna métrica a nivel nacional; descubrirme de cara a una escuela pública situada en un entorno al sur de Chile, en una institución donde la última necesidad era encontrarse y dialogar con las artes, porque habían otras urgencias que atender antes, “porque la escuela, para vastos sectores de la población, incluyendo a docentes, se ha vuelto cada vez más aquello por lo que se lucha mientras se lucha” (Grinberg, 2022, p. 15) no solo era un desafío práctico y didáctico, que es lo que solemos hacer los profesores, sino que también sumaba un desafío intelectual al intentar comprender todo lo que se me estaba manifestando y entender cuál era mi lugar en ese lugar, cual sería mi relación con esa comunidad en específico, que a su vez es una manifestación de la sociedad, que es una pequeña muestra de lo que acontece a nuestro alrededor porque “nuestra sociedad no es algo abstracto: son nuestras escuelas y nuestras universidades pero también nuestras preocupaciones, nuestras conversaciones y nuestros modos de relacionarnos con lo que ocurre” (Garcés, 2015 p. 9). Con lo que ocurre, con lo que está por ocurrir, o también por lo que ocurrió. Y es así como reconozco en ese espacio en el que suceden cosas, que “las relaciones que empezaron a establecerse entre el nosotros y la realidad objetiva abrieron una serie de interrogantes, esos interrogantes llevaron a una búsqueda, a un intento de comprender el mundo y nuestra posición en el” (Freire, 2008, p. 29) que me ayudarían a ese enclave de duda: *mi lugar en ese lugar*.

Las Subjetividades se entramaron entre la vida, la sociedad y las experiencias. ¿Qué conozco sobre la subjetividad? Deleuze (1996) nos exponía que el sujeto se define por y como un movimiento, es decir, en ese movimiento se manifiesta (o

desarrolla) el *sujeto*. Si seguimos al pie de la letra el párrafo anterior las profesoras, como sujetas docentes, estaremos permeadas y atravesadas indiscutiblemente por los desplazamientos que se realizan en las políticas públicas en educación, la diferencia que tendrá cada una estará otorgada por las intensidades con las que recibimos estas políticas públicas y las apropiaciones que hacemos de ellas a través de la mediación que ejercemos entre el currículo y la práctica. Entonces quizá pensaremos en la diferencia, ese devenir diferente al que llega (Deleuze, 1990) cada profesora a partir de un punto común. Como inicio, me parece cautivador situarme desde esta mirada de sujeto en movimiento puesto que es en este mismo movimiento donde el sujeto tiene la capacidad de reflexionar y superarse (Ibid.). Superar lo que ya está establecido, o superar lo dado. El sujeto entonces reflexiona y se reflexiona a sí mismo (Quintana y Pizarro, 2020). Hemos de saber si nos transformaremos en conjunto con las políticas públicas, las instituciones a las cuales pertenecemos y nuestras propias prácticas pedagógicas. Profesoras que podremos concebirnos de manera relacional, constituidas en y con multiplicidad (Hernández, 2016). Con lo anterior, ¿será necesario hablar de afecto? Quizá sí, porque es en la afección de un cuerpo cuando se moviliza positiva o negativamente, disminuye o se potencia el obrar de este (Espinosa, 1980). Es decir, ese afecto, constituirá maneras de ser, enfrentar y plantear una subjetividad docente, y porque “somos afectados por los intercambios en los que participamos” (Najmanovich, 2015, p. 202). En el cruce entonces del currículo como dispositivo y objeto para comprender como se constituye una subjetividad docente, se hace necesario reconocer las intensidades de afectación que influyen en esa construcción subjetiva [o espacios de subjetivación], pues para producir un cambio en las escuelas, se necesita entre otras cosas, que los profesores comencemos a cambiar las imágenes que tenemos de nuestro trabajo (Eisner, 2007). En consecuencia, un diagnóstico de lo que llegamos a ser como profesoras a partir de nosotras y después de nosotras (Deleuze, 1990), pero sin buscar ni menos intentar llegar a, como plantea Foucault, “la objetivación del sujeto como sujeto, es decir, el modo en el que un ser humano se transforma en sujeto” (Tassin, 2012, p. 40).

Puntada como La política + que educativa

La LGE, previó la necesidad que el instrumento principal curricular, denominado Bases curriculares, lograra mayor definición de lo que los estudiantes debiesen aprender (MINEDUC, 2012). Se establece una nueva prescripción curricular que reemplaza categorías anteriores (Por ejemplo: objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios) por un concepto que permitiera vincular de

forma más eficiente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación (Ibid.). Con ello aparece el concepto de “Objetivo de aprendizaje” que tiene por finalidad revisar los procesos y establecer logros a partir de aquello (Quintana y Pizarro, 2020). Entendiendo así, que una política curricular incluye en sí misma la “concepción de la democracia y sus implicaciones en la Educación, la ordenación del sistema educativo, la concepción y valoración del sujeto y la visión del aprendizaje: su finalidad, contexto, contenido y motivaciones” (Gimeno, 2005, p. 22).

En ese contexto en el año 2015 y 2019⁷ aparecen las nuevas bases curriculares para Artes Visuales y con ello nuevas estructuras curriculares y nuevas perspectivas que las sustentan; perspectivas teóricas que podrían configurar el quehacer docente. Estas incluyen conceptos como la creatividad, la cultura, la difusión, la inclusión, la interdisciplina, la tecnología y la cultura visual (MINEDUC, 2015). Para los cursos mayores, el enfoque de la asignatura se relaciona con: habilidades artísticas, expresar y crear, apreciar y responder, comunicar y difundir, retroalimentación y evaluación, aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas y, finalmente, ciudadanía digital (MINEDUC, 2019). Siendo docente de esta asignatura tenía claro (o medianamente) que la especificidad de esta nueva propuesta podría generar nuevas fórmulas en la enseñanza y nuevos sentidos didácticos. Primero por los cambios estructurales (de un currículo centrado en los contenidos a otro centrado en los objetivos) y segundo por la integración de perspectivas y enfoques a las cuales no estábamos habituados. Sin embargo, comparto que unas bases curriculares comunes pueden dejar fuera otras situaciones, y no es que no deban existir, sino que el problema radica en la dificultad que estos puedan “<<replicarse>> en otros contextos, como si el proceso fuera biológico y no político y social” (Eisner, 2007, p. 17).

Los cambios previstos en las nuevas bases curriculares de Artes Visuales podrían revelar entre otras posibilidades, transformaciones en el quehacer docente y con ello procesos de subjetivación o construcción de subjetividades, que en nuestra

⁷ Las bases curriculares publicadas en 2015 -para los niveles de séptimo básico a segundo medio- cuyos programas de estudio se implementan, paulatinamente, hasta el año 2018 cuando se hace entrega pública del programa para segundo medio. El año 2019, se presentan las bases curriculares para tercero y cuarto medio, cuyo programa estudio por decreto se aprueba el año 2020, y se comienza a utilizar en las escuelas el año 2021.

profesión está muy arraigada a lo que hacemos o dejamos de hacer dentro del aula. Pensando en las contribuciones tácitas de esta investigación, visibilizar ciertas estrategias de apropiación de estas nuevas perspectivas, e implementaciones diversas del currículo en la sala de clases, podría aportar a la mejora o no en la calidad de la educación artística en las escuelas chilenas.

Este interés por vincularme en la investigación a la construcción de subjetividad docente también se ha ido desplazando a observar el currículo desde la visión de este como dispositivo y objeto. En la primera consideración, durante la escritura de esta tesis me acompaña Michel Foucault, quien propone un dispositivo como una red que se establece entre diversos elementos que se plantean desde lo discursivo, institucional, administrativo, entre otros (1985). La segunda distinción, se relaciona con una perspectiva que pone en tensión la dualidad humana / no-humano, permitiendo observar al curriculum desde un prisma objetual que tiene agencia, poder e intención (Hood y Kraehe, 2017). Me propongo entonces indagar en los fundamentos de un dispositivo que nace de políticas públicas en educación, como también en su uso y su práctica como objeto, para comprender y analizar la forma que el desarrollo de ambas constituye un espacio para la construcción de subjetividad docente [y como un objeto con agencia que es también transformado]. Estos procesos podrán generar interacciones y cambios que estarían directamente relacionados con el quehacer docente, y como un tejido que se extiende, tendrá relación a como los estudiantes conciben, en este caso, las artes visuales desde la escuela.

Puntada como la Escritura y Filosofía posibilitadora

“Escribir filosofía no es solo transformarse sino abrir un lugar de encuentro y de interpelación” (Garcés, 2015, p. 73). Como Licenciada en Educación y profesora de Artes Plásticas, con más de 10 años trabajando en escuelas, debo admitir que estaba muy alejada de la escritura, no así de la lectura. Esta última es una *afición* que tengo desde muy pequeña, ya que mi Madre siempre procuró que nunca faltase un cuento o un libro en los estantes de nuestro hogar en Quinta Normal, uno de los barrios que bordean el Santiago metropolitano. Recuerdo que me compraba cuentos en las *micros*⁸ que venían con dibujos para colorear y un estuche de lápices de mala calidad. En los veranos nos obligaba a leer una hora al día, y a realizar *la copia*, que consistía en escribir un extracto de un libro que nos gustara en un

⁸ Autobuses de transporte urbano.

cuaderno mitad de composición y mitad de hoja blanca. La parte blanca era para hacer un dibujo relativo al párrafo escogido. Disfrutaba muchísimo esas actividades que ocupaban una parte importante de nuestras vacaciones, sobre todo cuando tenía que volcar toda mi creatividad a un dibujo imaginado. Podía leer fácilmente tres libros durante mis días en la playa o en el campo. Y durante el año, muchos más. No he de negar que la vida adulta y profesional cobijó esos espacios de lectura únicamente para las vacaciones, pero me prometí nunca dejar de leer narrativa, aunque fuese un solo libro anualmente. Con la escritura me pasó algo distinto, lo dejé de hacer “académicamente” apenas salí de la universidad, o lo hacía al mínimo. Un colega que se dedica a la filosofía me contó que dejar de escribir era oxidar el cuerpo y el alma. Por ello, escribir se convirtió en un reto que retomé hace unos años a través de cartas y la crónica urbana, y que a lo largo de esta tesis podrán leer, pues utilizo algunos extractos, crónicas o relatos a modo de anécdota entendidas como esa narración corta de una situación que se puede tornar interesante, divertido y en algunos casos biográfico (Van Manen, 2003) pues estas historias constituyen ejemplos de una teorización práctica (Ibid). Sin embargo, escribir *sobre, en y con* filosofía sería y es una hazaña mucho mayor, pues, nunca leí mucha filosofía. Por eso, me interpela, y sepan disculpar si en la lectura se encuentran con una torpe escritura, o un torpe reconocimiento de lo que leo, han de saber, que esto es medianamente nuevo para mí, que se ha convertido en una escritura “que acompaña a un pensamiento inestable, indefinido, inquieto, que va y vuelve, que no para, que busca pensar siempre de nuevo y de nuevo, siempre pensar” (Kohan, 2020, p. 54), pero también han de saber que como decía Gilles Deleuze, esta escritura me sirvió “para liberar la vida de donde se encuentre aprisionada” (Garces, 2015, p. 247) por que escribir se “convirtió en mi principal herramienta a través de la cual aprendí sobre mí mismo y el mundo. Escribí para tener una vida. La escritura fue y es la forma en que llegué a conocer” (Richardson, 2001, p.33).

Puntada como La pedagogía militante

El ser docente de una disciplina que en el transcurso del tiempo se ha ido desvalorando u desgastando, situándola como una asignatura, infantilizada (Mora y Osses, 2012), de segunda categoría (Errazuriz, 2006) y que se encuentra al final de una pirámide jerárquica (CNCA, 2016), ha conllevado que busque modos que posibiliten rehacer una asignatura dañada y olvidada (Gaete, et al, 2007) permitiendo con ello una posible revitalización de una especialidad que tiene

todas las bondades para generar transformaciones y cambios en la sociedad actual y su futuro (Quintana y Pizarro, 2020).

Siendo la pedagogía mi militancia, no puedo desentenderme de la situación de esta en general y de las artes en particular (Quintana y Pizarro, 2020), y creo que un proceso de búsqueda de sentido relacionado a cómo afectan las políticas públicas en nosotras y en nuestros vínculos pedagógicos, pueden eventualmente, promover movimientos necesarios para una educación artística comprometida que tiene como consecuencia [posible] una mejora en la vida de niños, niñas y jóvenes, como también en la vida de profesores y profesoras de Artes Visuales (Ibid.) y su relación con el entorno porque “la pedagogía del compromiso empieza al asumir que aprendemos mejor cuando estudiante y profesor interactúan en su relación” (hooks, 2022, p. 31).

Los recorridos teóricos que se gestan en las nuevas propuestas curriculares me invitan como docente a resituarme en el mundo de las artes visuales contemporáneas, investigar sobre ellos también me permite abrir posibilidades propias de acción y me promueve otras maneras de ejercer la docencia. Para mí, es fundamental que la investigación esté ligada a la experiencia situada, puesto que es ahí donde la movilización de las ideas cobra sentido, entonces no podría imaginarme hoy otra investigación que no esté atravesada por la práctica pedagógica en artes visuales.

El concentrarme en las construcciones subjetivas desde las consideraciones curriculares como dispositivo y objeto, permite abrir una puerta de reconocimiento, en términos valóricos, éticos y políticos. En ese reconocimiento, estaré localmente situada como investigadora, pero también como profesora que se ha visto enfrentada a estas nuevas decisiones políticas y que ha tomado parte de un desarrollo curricular viéndome afectada por este cambio. El no reconocimiento de ese afecto, no me permitiría ver las posibilidades a las que nos enfrentamos, el no tomar consciencia desde donde nos posicionamos, o desde donde nos fragmentamos, nos supone una docencia estrecha, estática y maquina. Como profesora de artes visuales, creo que es precisamente esa estática lo que nos ha llevado a un lugar no tan deseado dentro de las instituciones escolares, por lo tanto, creo que la movilidad, el reconocimiento, y la consciencia de nuestras propias subjetividades harán que las artes visuales retomen un camino que guía a los demás hacia la liberación y la transformación (Freire, 2013), sin descuidar que la “pedagogía del compromiso enfatiza en la participación mutua, porque el

movimiento de las ideas, su intercambio mutuo, es lo que forja un vínculo significativo de trabajo entre quienes estamos en el aula” (hooks, 2022, p. 33).

Puntada como El diálogo colectivo

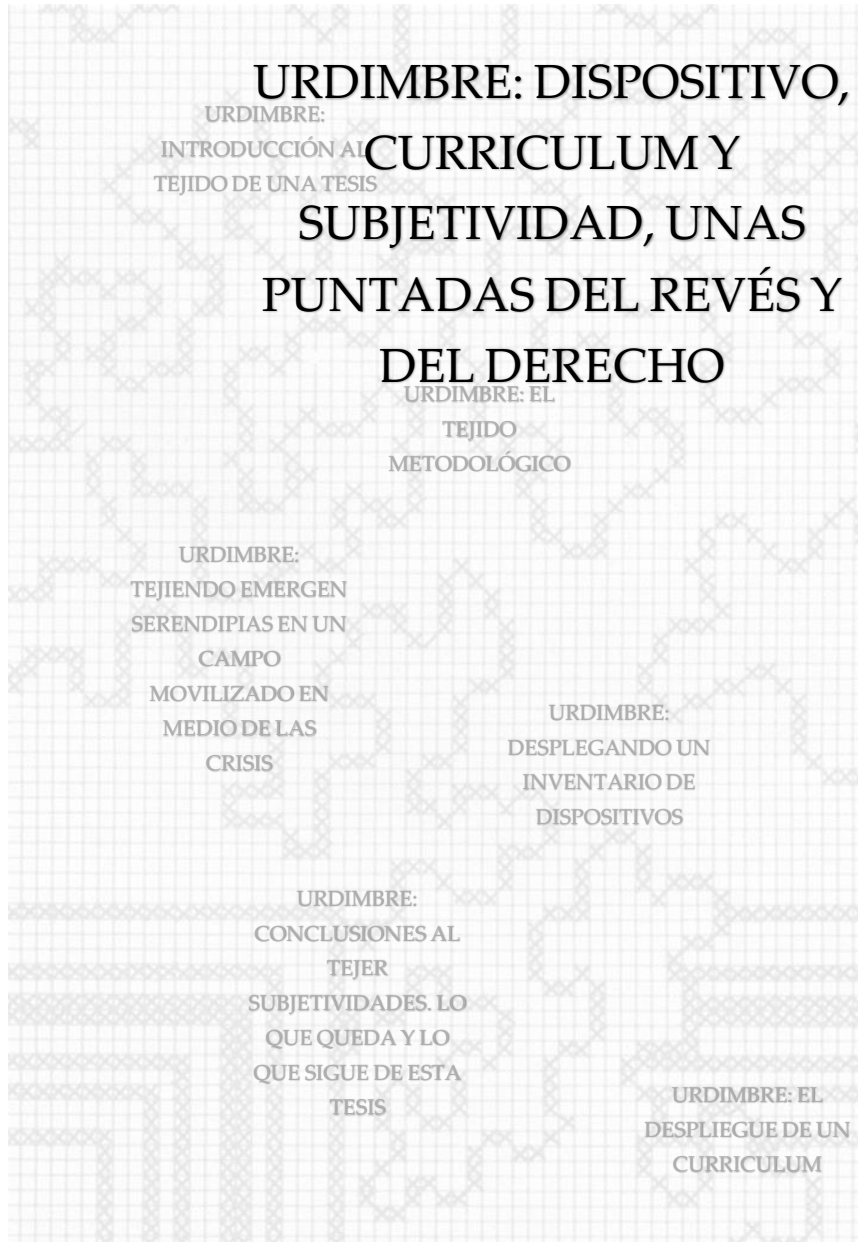
En tiempos donde nadie escucha a nadie, en tiempos donde todos contra todos... Escucho esta canción de Fito Páez bastante seguido, me gusta porque empieza con un piano, a mi emoción, prodigioso, y una frase que es certera para el corazón: *me gusta estar al lado del camino*. No creo estar escribiendo nada que pueda considerarse tan distinto, ni fuera de norma, quizá si al *lado*, en una especie de mirar de reojo, para perderme de vez en cuando, pero volver al lado del camino en el momento en que sea necesario. Es más, es un ejercicio propuesto intentar, de alguna u otra forma y como en algún seminario me lo sugirió Fernando Hernández-Hernández: no tener miedo a *escribir desparramada* [en algunas ocasiones]. Encarnar en algunos momentos ese *desparramamiento* me alivia la mochila de esta investigación, que no solo me corresponde a mí, sino que también a Teresa, Ana María, Claudia, Fernanda, Bárbara, Pamela, y Solange quienes, en un acto enorme de generosidad, se involucraron y permitieron que sus discursos se encarnaran en esta tesis. Porque teníamos que darnos el tiempo de *escucharnos en tiempos donde nadie escucha a nadie*, sobre todo en el momento en que se dio nuestro compartir [entre el confinamiento] pues es un gesto urgente: es la necesidad de escuchar y ser escuchado (Abrego y Penilla, 2015). Aprender a hacerlo, [a escuchar] “te coloca de forma activa en la posición de no juzgar y de preguntar y escuchar profunda y atentamente a las personas con las que estás interactuando” (Figueres, 2019, p. 11).

Abordar la mediación entre nosotras profesoras y las nuevas bases curriculares en artes visuales, me invita a escuchar y también ser escuchada, también en la eventualidad del trabajo de campo bajo un dialogo incesante, nos convida a cuestionar los procesos que hemos ido llevando a cabo en artes visuales, y nos enfrenta a nuevas posturas tanto éticas como en la fundamentación de nuestras decisiones. Especialmente porque tensiona los lugares en los cuales estábamos acostumbradas a transitar y nos lleva a replantear las visiones acerca de la enseñanza de las artes. Es importante considerar todo lo que implica un ejercicio docente, en este sentido, me resuena lo que plantea Catibiela al considerar la importancia de nuestros propios procesos frente a la producción de aprendizaje:

El ejercicio de la docencia requiere de crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje, con la particularidad de que los problemas a resolver en esta actividad cambian permanentemente,

tanto sea en lo que respecta a los contenidos a enseñar como a las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y a los sujetos del aprendizaje. Esto implica atender a las transformaciones del objeto de conocimiento y revisar la formación docente y las representaciones que portan/portamos los docentes en ejercicio sobre las características y las condiciones en que se producen la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de la educación es transmitir conocimientos que son y que seguirán siendo una herramienta de emancipación, en una escuela entendida como el lugar privilegiado para el aprendizaje colectivo y para la democratización del acceso al conocimiento. (Catibiela, 2017, p. 52)

Esta investigación no quiere, no desea y menos sueña, en mostrar discursos inertes ni tampoco una política que manipula todo (Foucault, 1985), sino más bien, que nos reconozcamos dentro de el con una posición y una función. Cabe entonces preguntarse: ¿Cuáles son las implicancias del currículo en la subjetividad docente? ¿De qué manera nuestra subjetividad dialoga con el currículo? (Quintana y Pizarro, 2020).



2 URDIMBRE: DISPOSITIVO, CURRÍCULUM Y SUBJETIVIDAD, UNAS PUNTADAS DEL DERECHO Y DEL REVÉS



Ilustración 1 Trayectos en diálogo, elaboración propia.

Como las tejuelas chilotas; como las escamas de los peces; como los tejidos de mi abuela Arsenia, en esta tesis intento imbricar y tejer lo que voy aprendiendo con ella. Por ello me es muy complejo realizar un *marco referencial* de una noción en solitario o ‘por parte’, pues tampoco aspiro ni a la unidad ni a la exhaustividad (Lury y Wakeford, 2012). En ese entendido, y al igual que en el tejido, decido hacer puntadas del *derecho* y del *revés*. Lo que vemos y lo que está atrás de lo que vemos. Cuando comencé la indagación bibliográfica buscaba – como es medianamente habitual en un proceso de investigación - que esta exploración me diera <luces> sobre mi principal problemática: las construcciones subjetivas en el diálogo/relación de profesoras de artes visuales y las nuevas políticas públicas en el ámbito curricular de esta disciplina considerando que “la producción de subjetividad constituye la materia prima de toda y cualquier producción” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 42). No había mucho más que esa *genuina* atracción que

“no tiene otra cosa que ofrecer más que el vacío que se abre indefinidamente bajo los pasos de aquel que es atraído” (Foucault 2014, p. 34). Una atracción que me hacía nadar desde mi propia experiencia, desde mis propios vacíos. No sabía cuánto de ese inicial interés terminaría haciéndome flotar/fluir en un océano infinito de nociones y realidades distintas y nuevas para mí. En este escenario, la aparición de múltiples ideas y trayectos se hizo presente y comencé a tomar decisiones según las lecturas que se me iban presentando. Había que tomar decisiones – supongo-.

Me dediqué así, en un principio, a la búsqueda de investigaciones sobre políticas públicas en Educación y subjetividades específicamente en Chile, ya que necesitaba encontrar un anclaje primario – herencia de una formación educativa estructurada - que me permitiera tener un contexto de país, pues trabajaría desde ahí. En ese recorrido de lecturas entre los años 2018 y 2019, llegué a varias indagaciones, pero me detuve en una investigación realizada por Rojas y Leyton (2014) que planteaba la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) como un *dispositivo* para la generación de subjetividades en profesoras y profesores.

Para contextualizar lo dicho y este iniciático encuentro, los autores accionaron un estudio a una política específica en Educación: la ley de Subvención Escolar preferencial (SEP). Dicha ley busca equilibrar la educación y promover una educación de calidad para todos los sectores de la sociedad, discriminando favorablemente a los estudiantes más vulnerables. Cabe señalar que es una ley que condicionaba en base a resultados futuros, es decir, se otorgaba mayor financiamiento mientras más estudiantes en situación de pobreza existieran, pero bajo esa condición a futuro (Quintana y Pizarro, 2020). Dentro de las posibilidades de la ley SEP está la contratación de profesionales no docentes (como psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), la creación de talleres, compra de insumos, capacitaciones para docentes y un sinnúmero de oportunidades que dependían de las elecciones de los equipos directivos de cada establecimiento. Rojas y Leyton (2014) realizan una indagación de las repercusiones que esta ley, basada en supuestos neoliberales, puede tener en la subjetividad docente y como esto tiene afectos y efectos en la práctica y en el día a día de profesores y profesoras en Chile. En el estudio, identifican resistencia, sumisión y una subjetivación dolorosa, señalando que el proceso de implementación de una nueva ley, además de comprender la forma en que los actores van resignificando sus acciones en general, también explicita la forma en que un dispositivo de política educacional produce subjetividades y

prácticas que pueden generar aceptación o rechazo de la misma (Rojas y Leyton, 2014).

De lo planteado, la ley SEP tiene un sistema de rendición de cuentas que se genera, básicamente, a través de los resultados de pruebas estandarizadas. Dicha rendición y mejora, se debe observar dentro de los próximos 4 años, por lo cual, los docentes deben cumplir con ciertas indicaciones y procesos para lograr mejorar los resultados dentro de ese período. Los logros integrales/afectivos quedan fuera de esta medición. Se podría ver entonces que una política como la SEP tiene efectos en las subjetividades docentes por ser un mecanismo de poder que afecta en su cotidiano como sujetos docentes y que, además, pone categorías de lo bueno o malo, lo que se debe o no debe hacer dentro del contexto escolar, generando una presión en los docentes que puede llevar a transformar su subjetividad a alguna que no es deseada. Los profesores pasan a ser responsables de sus rendimientos y también de los rendimientos del resto. Aquí, una de las prácticas subjetivas que reconocen los autores son las prácticas de resistencia, a través del cuidado de sí mismo, en el cual el docente se resitúa como profesional y sujeto, comenzando a cuestionar los modos impuestos de actuar en el aula o la competencia por resultados académicos. Concluyen también que una política con las características neoliberales como la ley SEP produce miedo, ansiedades, remece la dimensión afectiva de la subjetividad docente y moviliza la agencia de los individuos. Algunos de los resultados surgidos de esta investigación fue que los docentes mantuvieron dos formas de subjetividad: resistente o sumisa (Quintana y Pizarro, 2020).

Estos antecedentes señalan un punto de anclaje, en principio, muy incipiente respecto a lo que estaba proyectando en la investigación. Esto me condujo a reflexionar, sobre si esta una nueva política pública centrada en la subvención escolar es considerada como un dispositivo que produce subjetividades, en qué medida, una nueva política centrada en los procesos de currículum y enseñanza ¿también podrá ser pensada desde una lógica de dispositivo? Fue así, como comenzó mi dialogo con la noción de *dispositivo*, el cuál en el transcurso del desarrollo de esta tesis, se convirtió en uno de los trayectos que más encarnaría para comprender lo que deseaba conocer. Un trayecto de una noción que se iría movilizandode un lado a otro, de múltiples formas, como en un viaje, dialogando con otros conceptos, porque “los conceptos no están fijos, sino que viajan -entre disciplinas entre estudiosos y estudiosas individuales, entre periodos históricos y entre comunidades académicas geográficamente dispersas” (Bal, 2002, p. 32)

pensando también que las multiplicidades pueden romper la unidad lineal de la palabra [dispositivo] (Deleuze y Guattari, 2016). Y fue inevitable intercambiar saberes con Michel Foucault.

El primer *re-encuentro* con el autor fue con el texto *Saber y verdad* (1985) que, en ese entonces, sólo estaba disponible para lectura en sala en la Biblioteca de Filosofía, Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona, por tanto, no podía llevármelo a casa. En esas paredes, en esos pasillos, en ese edificio, en esas estanterías colmadas de libros, comenzó el tejido entre <dispositivo<--->currículum de Artes Visuales<--->subjetividad>. Con tiempos de lectura en sala, entre silencios, miradas, carraspeos y murmullos presentes en las apacibles bibliotecas de Barcelona. Al ser el primer texto que retomé de Foucault, con esta lectura inicial llegué a tres líneas que posteriormente encontraría en los diversos autores y textos con los que debatí referente a este trayecto— no es *novedad* o casualidad que casi todos, por no decir todos, hacen referencia a Foucault-.

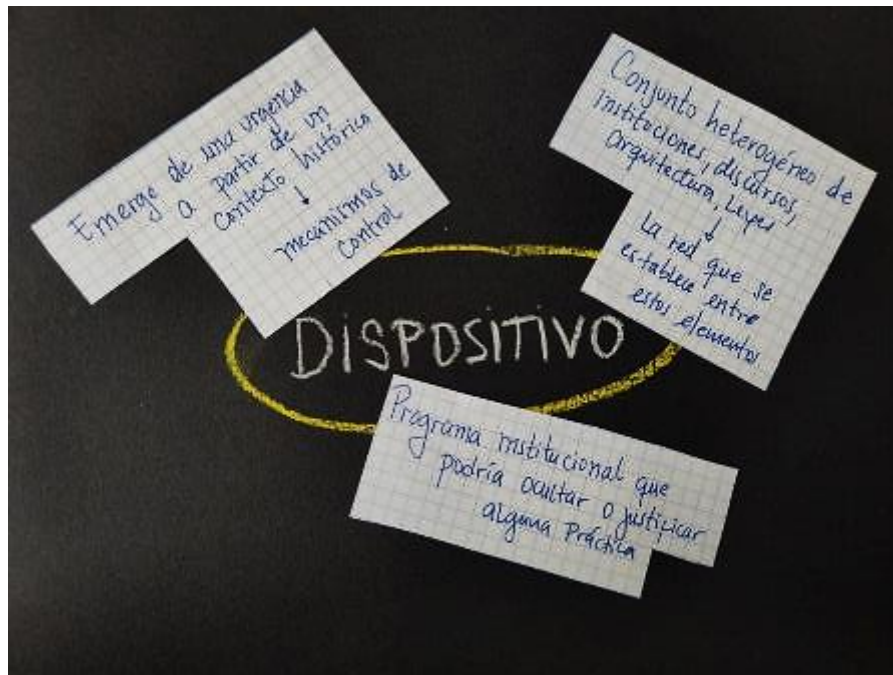
La primera se sostiene como un conjunto heterogéneo:

Que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1985, p. 128)

En un segundo lugar, se hace hincapié en la naturaleza del vínculo que existe entre estos elementos anteriormente descritos. Foucault, plantea que el discurso podría emerger como un elemento que justifica o esconde alguna práctica específica, o como un programa institucional (Quintana y Pizarro, 2020), pues “entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de que funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes” (Foucault, 1985, p. 129). Para finalizar estas tres líneas, Foucault propone que un dispositivo pudo surgir a partir de una situación emergente o urgencia en un contexto histórico determinado, desde esta idea lo sitúa con una posición estrategia dominante. En otras palabras, un dispositivo se puede convertir en un mecanismo de control (Quintana y Pizarro, 2020). En forma de síntesis, Foucault se posiciona frente a la “relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico, entendiendo con este término el conjunto de

instituciones, procesos de subjetivación y reglas en que se concretan las relaciones de poder” (Agamben, 2014, p. 11).

Ilustración 2 Lo que tejó Saber y Verdad. Elaboración propia.



El hacer referencia a estos primeros tres puntos que, desde otras lecturas se friccionan y toman diversas líneas según quien las escriba - haciendo el alcance sobre esta implicación escritural “quien piensa, quien escribe, está implicado y directamente interesado en lo que necesita pensar” (Garcés, 2015, p. 72) - no tiene otra intencionalidad que situarme para comprender como quiero/quería discutir con el currículum y sus posibilidades de subjetivación.

Para Deleuze (1990):

Los dispositivos tienen pues, como componentes, líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisuras, de fracturas que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta mutaciones de disposición. (p. 157-158)

Así es como realizo un retorno a la reflexión sobre una de las posiciones del currículum para esta tesis, es por ello por lo que vuelvo a la cuestión principal de este tejido: ¿puede entonces el currículum de Artes Visuales considerarse un

dispositivo? Si bien, no es la intención el ser categórica con algunas respuestas, en este caso, me atrevo a puntualizar que sí. Puede considerarse un dispositivo en la medida que responde a urgencias institucionales y educativas, que tiene ciertos intereses gubernamentales, que tiene mutaciones, rupturas y fisuras. Es un dispositivo [puente] pues se permite participar de la relación Sujeta [profesora] y escuela [y todos sus componentes]. A su vez, surge de medidas legislativas, cada cambio que se realiza en el ámbito curricular está bajo políticas públicas que, por lo general, dependen del gobierno de turno. Para ejemplificar, considero la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE), dictada por la junta militar, promulgada el 7 de marzo de 1990 y publicada el 10 de marzo del mismo año, en los últimos días del régimen dictatorial de Augusto Pinochet en Chile. Esta Ley estuvo amparando, entre otras cosas, el currículum y los programas de estudio que dirigían tanto la enseñanza preescolar, básica y media del país. El propósito de alguna manera era asegurar mediante esta reforma educativa la reproducción de la economía política autoritaria (Oliva y Gascón, 2016) de la dictadura que estaba en retirada. Es de considerar que después del golpe cívico-militar en el año 1973, el Estado chileno asumió progresivamente una mirada neoliberal permeando todos los ámbitos, incluyendo el Currículum (Osandón et al, 2018). Se plantea que, en efecto el Currículum es un texto político, que surge del estado y que promueve un sentido identitario con perfiles específicos y, en el caso de un Estado Neoliberal, centrado en la competitividad. No fue sino hasta el año 2009 que fue derogada y cambiada por la Ley General de Educación (en adelante LGE) que preveía cambios que, hace algunos años y en la actualidad, se están llevando a cabo en el ámbito curricular. Por tanto, en los primeros 19 años desde el retorno a la democracia, el país continuó alineado a las directrices neoliberales. En este contexto, es importante señalar que el poder cultural e ideológico no se reduce totalmente a las relaciones económicas (Apple, 2008). Aquí, el dispositivo curricular chileno estuvo lejos de converger en un proyecto de educación democrática al “mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales” (Apple, 2008, p. 6) que fueron asentados por la dictadura cívico-militar, que además, independiente del retorno a la democracia, convergían con las transformaciones que, a finales del s. XX, se condujeron bajo las lógicas del capitalismo en Latinoamérica (Guattari y Rolnik, 2006). Atendiendo esto, no podemos obviar que el currículum puede perpetuar un conocimiento “altamente estandarizado, en forma de opiniones y de consignas político-mercantiles” (Garcés, 2015, p. 63) porque finalmente pueden ser:

Pequeños ardidés, dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremos sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza son, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea. (Foucault, 2022, p. 161)

A raíz de lo anterior, me detengo un instante en una de las lecturas realizadas de Agamben (2014), en que se cuestiona la proliferación en el mundo capitalista de los dispositivos “¿De qué modo podemos enfrentar esta situación, ¿cuál es la estrategia que debemos seguir en nuestro cuerpo a cuerpo cotidiano con los dispositivos? No se trata simplemente de destruirlos, ni —como sugieren algunos ingenuos— de usarlos del modo justo” (p. 19). Quizá se trata de hacernos frente con ellos, no como un ajeno al costado nuestro, como agente externo de nuestras vivencias y experiencias, más bien en como nosotras en el rol de profesoras también somos currículum, también somos aula, y quizá también seamos dispositivos. Y de qué forma, ese currículum tiene agencia para *ser* y permitirse *ser* transformado. He de compartir que hoy, en una época de revueltas, de estallidos sociales, de movilizaciones, de inconformidad por un sistema desigual y de las visibilidades que se han dado de esta brecha social, económica y material por los factores que se han sucedido a nivel local como mundial “es un momento en el cual las transformaciones profundas del sistema de producción económica están alterando también las estructuras sociales y simbólicas tradicionales” (Braidotti, 2000, p. 26). Una desconformidad que pareciese tener poco a poco asideros para una mutación donde la equidad se haga parte.

Volviendo a las derivas planteadas por Foucault inicialmente, es precisamente el currículo nacional, un programa institucional, con decisiones políticas, administrativas y éticas entre otras posibilidades. Además, el currículum se transforma en la red [dispositivo puente] que establece la relación entre profesoras y comunidad escolar en términos concretos. Tampoco podemos olvidar que un “sistema educativo define una serie de relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices” (Efland, 2002, p. 17), y el currículum también es parte de ese sistema educativo que teje relaciones. Si bien, no lo considero un mecanismo de control explícito, el tener ciertas perspectivas que la sustenten ya hablan de una elección necesaria. No hay que perder de vista que el currículum, como plantea Michael W. Apple (2001) no es un agregado neutral de conocimiento a las políticas educativas, ya que siempre sigue la

tradición de la selectividad, “de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (p. 47). Considerando lo anterior, lo que se plantea en un nuevo currículum, no resulta nacido del azar y tendrá repercusiones políticas trascendentales en los procesos educativos y en el *hacer* en el aula de profesoras, porque finalmente los currículos son proyectos culturales hegemónicos dentro de una práctica cultural como lo sería la educación, y define lo que se debe transmitir de generación en generación (del Valle, 2021). Siguiendo a Deleuze (1990) la idea de lo nuevo, o la novedad de los nuevos dispositivos a los anteriores es la actualidad - me **permito** ejemplificar: currículum nuevo/currículum antiguo- y lo actual no es lo que somos sino lo que vamos siendo, o lo que llegamos a ser - **remito** a: construcciones subjetivas de profesoras de Artes Visuales-. Así en “todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo” (p. 159), comprendiendo así, que lo actual es el “esbozo de lo que vamos siendo” (p. 160). Y de lo que vamos siendo con lo que vamos conociendo. Y lo que fuimos con lo que conocíamos.

Estas decisiones, además, conllevan ciertos estudios del contexto por parte de los organismos estatales, tanto como nacionales e internacionales, y tratan de garantizar ciertas vanguardias respecto a lo que sucede a nivel mundial. Es primordial revisar entonces quienes son los que configuran y aceptan este conocimiento, como también quien estaría posibilitado para enseñarlo (Apple, 2001). En esa dinámica las docentes debemos estar alerta y conscientes de lo que se nos propone, pues es lo que derivará en un proceso de construcción social futuro a través de nuestros estudiantes (Quintana y Pizarro, 2020). Se trata de alguna manera, apoyándome en lo que plantea Grinberg (2022) sobre el doble juego que involucra a los dispositivos en sus luchas “por la verdad, por el decir veraz en una época, las tecnologías, los programas, los planes que se ponen en marcha, así como los haceres, las conductas que, a la vez que son conducidas, conducen, afectan y son afectadas” (p. 35).

El dispositivo estaría estructurado en base a elementos heterogéneos, pero también por un tipo de origen. Foucault (1985) hace la observación de dos momentos fundamentales de esa génesis, una primera instancia como en el que prevalecen los objetivos estratégicos en el cual se configura como dispositivo y luego lo que denomina “relleno estratégico” que se abordan a través de los efectos que produce este dispositivo, que hace que se reajusten ciertos elementos heterogéneos (Quintana y Pizarro, 2020). Trata así de los vínculos de estos elementos que pueden ir modificando sus funciones en una suerte de juego (Gabilondo, 1990). Podríamos

así, pensar el dispositivo como todo lo que produce una disposición de prácticas, mecanismos, que buscan conseguir determinados efectos (García, 2011). Sin embargo, lo social no es tan estático como determinar efectos, y siguiendo a García (2011), lo social funciona “como un orden en el que las palabras, las cosas y los sujetos están asociadas de modo tal que no pueden ser definidas ni pensadas sin ponerlas en relación las unas con las otras (p. 7).

Regresando [un retorno incesante] a las primeras intenciones de esta tesis, sería interesante entonces, reconocer los efectos y afectos - reconociendo este último como la posibilidad de movilizar nuestros cuerpos (Espinosa [Spinoza], 1980) y con ello nuestras prácticas pedagógicas - que produce la inserción de un dispositivo educativo nuevo en un área dentro de la escuela tan maltratada como las Artes Visuales. En ese sentido he de reconocer que, como profesoras, pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos (Deleuze, 1990) y atendiendo al currículum como dispositivo, este nos facilitaría un obrar que nos constituiría en un contexto de docencia. Al momento del vínculo que surge de un objeto/currículum y una sujeta/profesora, puedo entender que:

[...] todas las líneas son líneas de variación que no tienen ni siquiera coordenadas constantes [...] el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes de un determinado dispositivo. Y cada dispositivo es también una multiplicidad en la que operan esos procesos en marcha, distintos de aquellos procesos que operan en otros dispositivos. (Deleuze, 1990, p. 158)

2.1 Con el Dispositivo

¿Qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abrazan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas a otras. (Deleuze, 1990, p. 155)



Ilustración 3 Con el dispositivo, Tejido inicial. Elaboración propia.

No me es ajeno reconocer, que algunos autores hayan decidido escribir sobre dispositivo a través de esta pregunta concreta *¿Qué es un dispositivo?* Es el caso por ejemplo de Deleuze (1990); Agamben (2011; 2014); Moro (2003); García (2011). No tengo intenciones iniciales de llevar a cabo una genealogía ni una arqueología del concepto, sin embargo, para poder continuar y poder realizar mi *tejido* se ha hecho necesario establecer algunas nociones sobre este trayecto. Reconociendo a su vez, que la comprensión de un dispositivo no es algo fijo lo que no necesariamente es un problema (Lury y Wakeford, 2012).

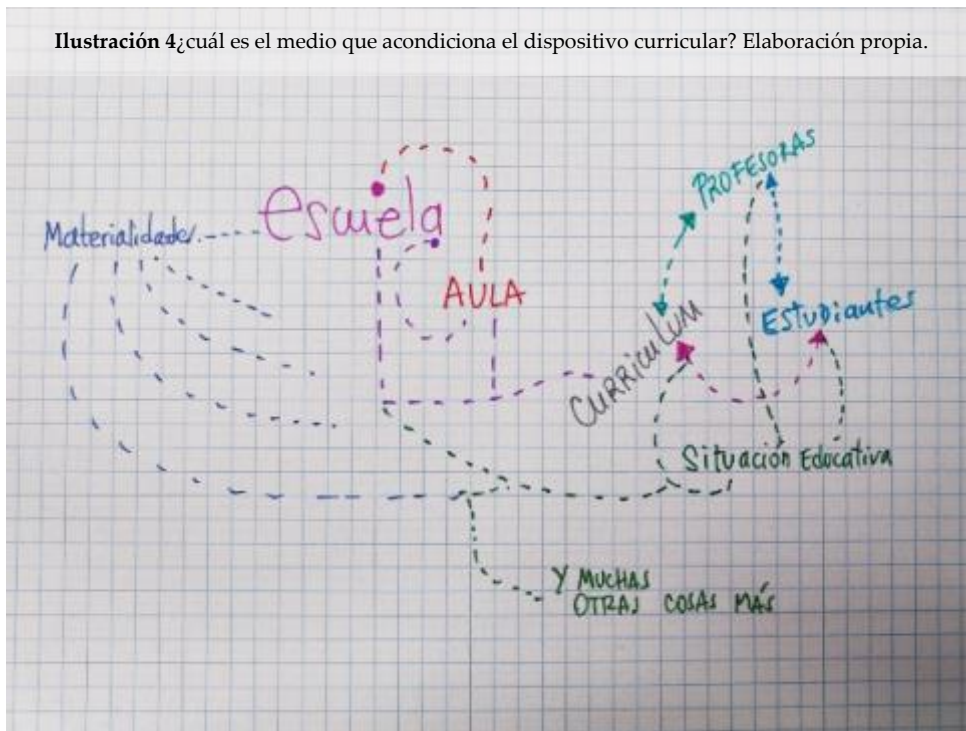
En *Seguridad, Territorio y Población* Foucault (2006) propone a partir de ejemplificaciones de lo que ocurría en los campos de la Francia del siglo XVII, como

se gesta un dispositivo [de seguridad]⁹ y un dispositivo [regulador]. Mientras iba explorando el texto, me detengo en la visión sobre el medio – que realiza en el escrito a partir de la teoría de Newton - y de qué manera los dispositivos [de seguridad] fabrican, trabajan, acondicionan un medio antes incluso de que se haya constituido. En ese sentido, “el medio será entonces el ámbito en el cual se da la circulación” (Foucault, 2006, p. 41). Mientras voy navegando en las lecturas, no puedo desligarme de mis intenciones, pienso entonces: si planteo un dispositivo [curricular], ¿Cuál sería el medio que acondiciona para sí? ¿la escuela? ¿las profesoras? ¿la interacción y relación entre el proceso de mediación desde la docencia hacia los y las estudiantes? ¿el currículum podrá ser el medio y dispositivo a la vez? En esta última interrogante me detengo sobre la función estratégica de los dispositivos, y sus cambios de posición que permiten organizarse según las necesidades urgentes (Lury y Wakeford, 2012), es decir, un dispositivo puede ser múltiples cosas, un currículum puede estar en diversas posiciones, nunca es estático. A partir de estas preguntas que emergen, que voy escribiendo en *post-it* de colores y colocando en una pizarra, me clarifico de cierta manera retomando la lectura y volviendo a Foucault quien posiciona ese medio como “una cantidad de efectos masivos que afectan a quienes residen en él. Es un elemento en cuyo interior se produce un cierre circular de los efectos y las causas, porque lo que ese efecto de un lado se convertirá en causa de otro lado” (Foucault, 2006, p. 41). En ese cierre circular y para poder comprender de manera sencilla lo que el autor me ofrece, efectivamente me imagino *la escuela* como una esfera meso y la materialidad que se relaciona en ella para que exista: *el aula* (como un reducto de esa esfera), *el currículum* (como algo que le da sentido a esa esfera) y *la mediación*, la relación intersubjetiva entre profesora – currículum – estudiantes o *situación educativa* (Freire, 2008) que se da dentro de ese reducto aula como lo micro, que puede convertirse en efecto (o en causa). Ese efecto y causa, que se transforma

⁹ En su texto *Seguridad, Territorio y Población*, Foucault (2006) plantea que la introducción de lo que llamaría *dispositivo de seguridad* se inicia con el principio de la libre circulación [de granos] que sería una característica de las sociedades modernas. Siguiendo a Estrada (2018) quien considera que Foucault no escribió de forma generosa sobre el concepto de dispositivo, plantea que varios de los autores que han decidido tratar con la noción de *dispositivo* (como Deleuze, Agamben o Pasquinelli) dirigieron su mirada del concepto a diversas posturas ideológicas y conceptuales, por tanto, quisiera aclarar que el intento será reconocer todo aquello que emerja del *dispositivo* que me permitirá entre leer y tejer esta investigación, independiente de su palabra contigua – en este caso, *seguridad*-. También lo expresado por Moro siguiendo las palabras de Jacquinot – Delaunay y Monnoyer el concepto de dispositivo: “es más utilizado que interrogado” (en Moro, 2003, p.31).

también en una experiencia subjetiva de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2011). Estas preguntas que emergen, también se relacionan con las primeras concepciones de dispositivo que he manifestado en este tejido, y en palabras de otro autor “remite a los dominios institucionales, pero también a campos discursivos que operan dentro de dichos dominios. [...] así como los dispositivos disciplinarios remiten a prácticas discursivas y no discursivas.” (Estrada, 2018, p. 69).

Ilustración 4 ¿cuál es el medio que acondiciona el dispositivo curricular? Elaboración propia.



Para situar de mejor manera, expongo lo que Foucault escribe sobre ello:

El medio aparece por último como un campo de intervención donde, en vez de afectar a los individuos como un conjunto de sujetos de derecho capaces de acciones voluntarias – así sucedía con la soberanía – en vez de afectados como una multiplicidad de organismos, de cuerpos susceptibles de prestaciones, y de prestaciones exigidas como en la disciplina, se tratará de afectar, precisamente, a una población. Me refiero a una multiplicidad de individuos que están y solo existen profunda, esencial, biológicamente ligados a la materialidad dentro de la cual existen. A través de ese medio se intentará alcanzar el punto donde,

justamente, una serie de acontecimientos producidos por esos individuos, poblaciones y grupos interfiere con acontecimientos de tipo casi natural que suceden a su alrededor. (2006, p. 41 - 42)

Pensar en un dispositivo como muchas posibilidades que se expanden cada vez más cuando me encuentro en dialogo con lecturas, me permite reconectar saberes que constituyen el repertorio de una historia de aprendizajes y saberes que se me siguen presentando en el camino, a cada hora, día, conversación, lectura, y las múltiples manifestaciones en las que el conocimiento se presenta. Además, poder situar que “un dispositivo [...] nunca es capaz de operar de forma aislada, ya que siempre está en relaciones que a su vez están siempre siendo reconfiguradas” (Lury y Wakeford, 2012, p. 8). Entonces pensar en un dispositivo estático y con una sola definición es absolutamente ajeno para mí, más bien busco hacer visible la multiplicidad de elementos que pueden ser parte de un dispositivo (Moro, 2003). Por ello he ido delineando, en un esfuerzo de comprender, que es lo que voy entendiendo de lo que voy encontrando, y de qué manera estas comprensiones me aproximan a algunas cosas que *deseo* conocer, para ir problematizando sobre políticas de subjetivación (en este caso, políticas educativas enfocadas en el currículum) para hacer frente a los síntomas que de ellas provienen (Guattari y Rolnik, 2006). Pienso entonces sobre un dispositivo que:

Se define pues por su tenor de novedad y creatividad el cual marca al mismo tiempo su capacidad de fisurarse o transformarse y en provecho de un dispositivo del futuro en la medida en que se escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo. (Deleuze, 1990, p. 159)

Con esto Deleuze abre otra puerta, que no solo cierra a las relaciones que se gestan entre elementos, o estrategias potenciales, sino que también propone un dispositivo, que de cierta manera tiene líneas de fuga, líneas de vuelo (Deleuze y Guattari, 2016) líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación (Moro, 2003) y que al momento de fugarse, de trazar caminos que se olvidan, de lanzar trayectos que no tienen por qué tener un fin, me permite pensar que el currículum como dispositivo se permite tejer de diversas posiciones, ubicaciones, lugares, que facilitaran [o promoverán] procesos de subjetivación según las sujetas que se relacionan con ese dispositivo, comprendiendo que no solo

se relacionan con el dispositivo curriculum (aunque sea nuestro puente inicial) porque, según una mirada *deluziana* de lo que nos convoca, estos no son bloques “universales que comprenden distintas cosas, sino un ‘conjunto multilineal’” (Estrada, 2018, p. 69). Esa multilinealidad que permite expandir un dispositivo político como lo es el curriculum, y permite también comprender como este se relaciona – e interrelaciona – con profesoras, estamentos, instituciones, estudiantes, y una comunidad educativa que, en sí mismo, ya tiene bastantes diversidades complejas. Esto eventualmente, y sin necesidad de ponerlo como una obviedad, permite la “producción de subjetividades plurales por medios de dispositivos múltiples” (Leal, 2011, p. 199). Por supuesto, sin perder de vista que un dispositivo no es un director de caminos rígido, pues “los efectos de poder que produce un dispositivo no le dicen al sujeto que constituyen qué es lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento o en todo lugar” (García, 2011, p. 6), es decir, afecta de la manera que también es afectado.

¿Qué es un dispositivo? Vuelvo a retornar a esta incesante pregunta, que no ha establecido una distancia conmigo desde que la comencé a indagar. Retorno a ella en un acto de intentar – aunque puede que si suceda- no perderme en las líneas múltiples que se van presentando en relación con este trayecto y como este se vincula a medida que avanza con esta investigación. Los dispositivos son máquinas para hacer ver y hacer hablar (Foucault en Deleuze, 1990) en ese sentido, y tejiendo el concepto con lo que convida esta tesis, las macro políticas en educación relacionadas a la enseñanza de las artes, abordan un sistema general, unificado y nacional, pretendiendo plantear posibilidades homogenizantes, apoyando la idea de que “en las escuelas, como en las medias, una sola medida va bien a todos. Lo curioso es que esta idea suele ser defendida en nombre de la equidad educativa, como si uniformidad y equidad fueran idénticas” (Eisner, 2007, p. 20).

Esas ideas macro políticas, dialogan con los procesos micro políticos¹⁰ que cada profesora genera en sus aulas, distribuyendo el curriculum como eso que sucede

¹⁰ “La problemática micropolítica no se sitúa en el nivel de la representación, sino en el nivel de la producción de subjetividad. Se refiere a los modos de expresión que pasan no sólo por el lenguaje, sino también por niveles semióticos heterogéneos. Por lo tanto, no se trata de elaborar una especie de referente general Inter estructural, una estructura general de significantes del inconsciente al cual se reducirían todos los niveles estructurales específicos. Se trata de hacer exactamente la operación inversa, que a pesar de los sistemas de equivalencia y de traducibilidad estructurales va a incidir en

entre profesoras y estudiantes (Hernández-Hernández y Sancho, 2020) y de la manera que se adecua a su contexto y posibilidad, sin olvidar que el dispositivo curricular está guiando [¿intencionando?] su quehacer, su *hacer hablar*. En ese marco, he de reconocer entonces que cada “dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que esta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” (Deleuze, 1990, p. 155). Entonces no puedo eludir lo que Agamben sostiene sobre dispositivo, y lo plantea de una manera contundente, pero con apertura “llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2014, p. 18). Esto permitiría de alguna manera pensar que las tomas de decisiones o la autonomía en las acciones humanas, se genera en la posibilidad de composición de los diversos dispositivos sociales y técnicos (Sánchez-Criado, 2010 en Leal, 2011).

Entonces, es inviable pensar que el *uso* que profesoras de Artes Visuales hacen del currículum es un *uso correcto o incorrecto*, pues el acto de mediar tendrá esa variabilidad subjetiva, por ello, no se pierde de vista que:

[...]esos discursos bien intencionados sobre la tecnología que afirman que el problema de los dispositivos se reduce al de su uso apropiado. Estos parecen ignorar que, si a cada dispositivo le corresponde un proceso determinado de subjetivación (o, en este caso, de desubjetivación), es totalmente imposible que el sujeto de dispositivo lo use “de modo correcto”. (Agamben, 2014, p. 24)

Un dispositivo estatal enfocado en la enseñanza genera posibilidades de acción y conlleva procesos de subjetivación dentro del campo pedagógico lo que para una analítica en el campo de la escolaridad es trascendente, pues nos plantea como los hechos y prácticas que “son definidas como cuestiones de la política se encuentran y ensamblan en la vida escolar; cómo definen prácticas; cómo son contestadas; a qué problemas esas prácticas buscan soluciones; qué soluciones para qué problemas, son algunas de las cuestiones a encarar” (Grinberg, 2022, p. 54), ya que el concepto dispositivo nombra aquello “en lo cual y a través de lo cual se realiza

los puntos de singularidad, en los procesos de singularización que son las raíces productoras de la subjetividad en su pluralidad” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 42)

una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser. Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto.” (Agamben, 2014, p. 16). Al considerar esta línea respecto a *¿qué es un dispositivo?* y pretender que *siempre* implica procesos de subjetivación, no quiero congelar una subjetividad docente que sólo pertenece a un currículum y la ideología que la rodea, en ningún caso planteo una política manipuladora, ni una docencia inerte, más bien, deseo abrir posibilidades en cuanto a la consciencia de las políticas sobre nuestras prácticas. Sin embargo, no puedo dejar de lado las siguientes palabras que Foucault plantearía en una entrevista que compartía con Noam Chomsky en el año 1971:

[...] el poder político se ejerce por mediación de un determinado número de instituciones que aparentemente no tienen nada en común con el poder político, que aparecen como independientes, pero no lo son. Esto se podría aplicar a la universidad y al conjunto del sistema escolar, que en apariencia este hecho para distribuir el saber y en realidad para mantener el poder a una determinada clase social y excluir de los instrumentos de poder a cualquiera otra clase social.¹¹

A partir de ese debate generado, que tenía como eje la naturaleza humana, Foucault propone que ciertas instituciones aparentemente no se relacionan con el poder político, sin embargo, lo plantea como una mantención al poder sobre una clase social – diferenciándose de lo que plantea Chomsky, que alude a que no toda opresión es de clase – y nos hace pensar que es una interacción invisible pero que jamás está alejada a lo que se decide en las esferas políticas-gubernamentales, sin olvidar que para Foucault la subjetivación es indisociable ética y políticamente (Tassin, 2012). Es aquí cuando pienso y dirijo esta lana hacia el dispositivo curricular a través de una pregunta que espero poder ir resolviendo a medida que escribo: ¿será el currículum una de las mediaciones y dispositivo fundamentales del poder político con la sociedad civil?

Volviendo al intento de dar respuesta a la pregunta *¿Qué es un dispositivo?* Retomo a Foucault (2006) y los dispositivos [de seguridad] - que pueden ser comparables con los mecanismos disciplinarios que encontramos en diversas épocas - estos,

¹¹ Entrevista moderada por Fons Elder min. 38:59: <https://www.youtube.com/watch?v=GazE5vFuFMs>

para el autor, tienden a ampliarse, son centrífugos y se van integrando “sin cesar nuevos elementos, la producción, la psicología, los comportamientos, las maneras de actuar de los productores, los compradores, los consumidores [...]. Se trata por lo tanto de organizar [...] de permitir el desarrollo de circuitos cada vez más grandes.” (p. 67). Si bien, está enfocado a una mirada social-económica y de mercado sobre los dispositivos, existe una convergencia [o la hago existir] y una relación directa con un dispositivo educacional-curricular, pensando en que estos se amplían según los contextos específicos y sobre todo de quien realiza la mediación, en este caso, pedagógica. Se amplían, se integran nuevos elementos – la escuela, el aula, el cuaderno, el lápiz, el dialogo, la escritura o las historias, por ejemplo – como lo desarrolla Agamben:

Por lo tanto, no sólo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares y -por qué no- el lenguaje mismo que, quizás, es el más antiguo de los dispositivos, en el que miles y miles de años atrás -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias a las que se enfrentaba- un primate tuvo la inconciencia de hacerse capturar. (2014, p. 18)

En esta concepción de dispositivo y siguiendo a García (2011) sobre la lectura de Agamben, cualquier cosa podría ser un dispositivo, pero no solo por serlo, sino que se hace necesario formar parte de una relación, en este caso, de saber/poder. pero no en sí mismos sino en tanto conforman o forman parte de una red de saber/poder. Un dispositivo produce posiciones de sujetos: “un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación” (p. 5). Con esta deriva es una invitación nuevamente a pensar la subjetividad docente nunca estática, nunca única y siempre en relación.

Para ello quisiera reconocer, no sólo esa multiplicidad de elementos que posee o que rodea a un dispositivo (es de esperar que, a lo largo de esta tesis, pueda reconocer diversos elementos curriculares, aunque ya puedo advertir algunos) si no la posición que ocupan estos diversos componentes. Por ejemplo, “un docente devenido coach que orienta aprendizajes propios de la era gerencial y la sociedad de aprendizaje” (Grinberg, 2022, p. 58) o como Deleuze (en Moro 2003) manifiesta en relación con un *criterio de posición* que afirma “que los elementos que lo

componen no son significantes en sí mismo, sino que su significado deriva de su *posición relativa* dentro del conjunto” (p. 33) Y no solo su posición, sino también “las funciones de dichos elementos” (Ibid., p. 35). Esta advertencia nos permite reconocer de qué forma, el dispositivo curricular en el caso de esta investigación posiciona subjetividades – que sin duda pueden resistirse a esa posición- dentro de los contextos más amplios, por ejemplo, un dispositivo Escuela. Cuando estaba leyendo *Vigilar y Castigar* (2022) me detuve en el reglamento “para la casa de jóvenes delincuentes de París” que Foucault expone, y reparé en el artículo 22: “Escuela. A las once menos veinte, al redoble del tambor, se forman las filas y se entra en la escuela por divisiones. La clase dura dos horas, empleadas alternativamente en la lectura, la escritura, el dibujo lineal y el cálculo” (p. 15). A partir de mi propia experiencia en aula, y de las conversaciones con profesoras de escuela - y a pesar de que el texto se corresponde al año 1838 y referido a las escuelas dentro de la cárcel -, fue como leer el horario habitual de clases que en Chile se utiliza actualmente, lo que genera de alguna manera un control sobre las acciones del cuerpo (-pongo en tensión- no del cuerpo mismo):

En este sentido Foucault ha mostrado cómo, en una sociedad disciplinaria, a través de una serie de prácticas y discursos, de saberes y ejercicios, los dispositivos se dirigen a la creación de cuerpos dóciles pero libres que asumen su identidad y su “libertad” de sujetos en el proceso mismo de su sometimiento. (Agamben, 2014, p. 23)

Ahora bien, un nuevo dispositivo o el uso de este no necesariamente conlleva una nueva subjetividad, en ese sentido “la no-verdad del sujeto ya no tiene nada que ver con su verdad. Aquel que se deja capturar en el dispositivo “teléfono celular” [-ejemplifico- currículum], cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizado, no adquiere por ello una nueva subjetividad” (Agamben, 2014, p.24). Por ello, esta tesis busca indagar en esos espacios que muchas veces al resistirse a un dispositivo curricular, o incluso obrando con ellos, no necesariamente significa nuevas formas de enfrentar el quehacer docente. Pensar junto a lo anterior, al dispositivo como ente regulador, que se conecta con la realidad misma (-ejemplo- *contexto escolar*) y que a través de vinculaciones con otros elementos de la realidad (-propongo- *comunidad educativa y territorial*) genere que los fenómenos queden compensados, frenados, limitados o en última instancia anulados (Foucault, 2006). Con ellos podemos comprender la potencia de obrar que puede llegar a alcanzar

un dispositivo que se sitúa de diversas maneras con la magnitud de sus elementos, puesto que un dispositivo implica líneas de fuerza (Deleuze, 1990):

Parecería que estas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes; de alguna manera “rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras que no cesan de librar una batalla. (p. 156)

Un dispositivo se moviliza, la escuela se moviliza, el currículum se moviliza, la docencia se moviliza. Un dispositivo curricular, penetra en una subjetividad ya con una trayectoria, con profesoras que ya han construido un “estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir” (Walsh, 2014, p. 7) en el aula, desde que se han vinculado al mundo escolar, pero que están en movimiento constante, ese dispositivo se encuentra con una subjetividad manifiesta, pero que permite su entrada, y desde ahí reconstruyen diversas subjetividades posibles. Por ello:

[...]el concepto de dispositivo funciona, para Foucault y para nosotros, como una herramienta para analizar o comprender la multiplicidad de fuerzas en movimiento que son, a la vez, contestadas e integradas; una herramienta para pensar el poder en su perpetua multiplicidad y dinámica en la vida social, un modo de acercarse al poder en ejercicio, sus múltiples dimensiones y aplicaciones. (Grinberg, 2022, p. 53)

Podemos permitirnos pensar, que el encuentro de un dispositivo con la dinámica social de la escuela, sin duda podrá potenciar otras dinámicas [o podría limitarlas] tendrá un efecto dentro de ese sistema, del sistema escuela, del sistema aula, del sistema enseñanza-aprendizaje. Desde una de las tantas lecturas posibles, Foucault ensambla unos “campos de estabilización” que posibilitan visibilizar ciertos objetos, formular ciertos enunciados “así como los sujetos y las relaciones de fuerza que libran dichos campos. De esta forma, el dispositivo debe considerar la relación entre los campos de visibilidad y los campos de enunciación” (Estrada, 2018, p. 69). Es inevitable negar la fuerza de un dispositivo. Lo que podemos tensionar son las intensidades, las multiplicidades, los agenciamientos, las raíces pivotantes (Deleuze y Guattari, 2016) con que el dispositivo-curricular se encuentra con un dispositivo escuela, aula, enseñanza, que posee características propias de cada territorio y comunidad, pero, sobre todo, el encuentro con una subjetividad

docente con trayectoria. Pues para constituirnos como profesoras no solo existió el ir a la Universidad sino que “existe todo lo que pasó antes, en la escuela primaria, en la vida doméstica, toda una suerte de aprendizaje que consiste en habitar la ciudad desde la infancia, ver televisión, en definitiva, estar inmerso en todo un ambiente maquínico” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 41) y no debemos desatender que finalmente “es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo” (Freire, 2014, p. 27).

Del Derecho>> El Dispositivo Pedagógico Curricular

En este recorrido, sobre *¿Qué es un dispositivo?* intento conectar con las experiencias vividas y con los primeros intereses de esta tesis. Esta búsqueda me ha facilitado pensar y *re-presentar*, al currículum como un dispositivo, el que se articula a través de una red de relaciones [tanto humanas, como no humanas, afectivas y corporales] y como espacio de estas mismas (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020). Y es en medida un dispositivo pedagógico puesto que se enmarca en las escuelas y las políticas educativas. Se genera así una producción, circulación y recepción del saber a través de dispositivos (Moro, 2003) curriculares:

Un “dispositivo pedagógico” donde sus elementos (profesor, alumnos, etc.) no son significantes *per se*, sino que adquieren su significado por la posición que ocupan en un determinado espacio por la función que desempeñan y por el tipo de relaciones que entablan entre ellos. (Moro, 2003, p. 35)

Como dispositivo pedagógico el currículum tiene la función de establecer contenidos y objetivos mínimos de aprendizaje dentro de las escuelas, siendo posiblemente uno de los principales objetos de mediación entre la experiencia, saberes (y futuros saberes) de profesoras y estudiantes. Posicionar también que “el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural” (Grundy, 1998, p. 19) que media y establece las necesidades de las comunidades y sociedades. Así, el currículum se convierte en un dispositivo político móvil, no solo por el acto en que las docentes lo pueden transformar dándole el movimiento que en diversas circunstancias estimen necesario, sino también que depende de las políticas públicas que se vayan gestando a lo largo del tiempo y, las variaciones que existan según quienes estén dirigiendo ciertos procesos. Por ello, al estar en constante transformación, no deberíamos perder de vista que “en todo dispositivo debemos desenmarañar y distinguir las líneas del pasado reciente y las líneas del futuro próximo [...] la parte de la historia, y la parte del acontecer” (Deleuze, 1990, p. 160).

El dispositivo político (y pedagógico) entonces, alude a un modelamiento interno que atraviesa lo social (Estrada, 2018), y en esta línea podemos tener en cuenta desde una mirada *Foucaultiana* que los dispositivos no son solo instituciones o elementos diversos, “sino las relaciones de diversas prácticas y enunciados que en su interacción garantizan unos esquemas de comprensibilidad de conceptos, objetos o descripciones” (Ibid., p. 17). Con lo anterior, voy comprendiendo de qué forma un objeto como el currículum se interrelaciona entre sujetos dentro del contexto escuela, otorgando vínculos que permitirían darle a este dispositivo una relación social que permita diversas formas de construir subjetividades dentro del campo de la educación o la transformación de este en el encuentro de subjetividades con trayectoria. En ese sentido:

El dispositivo introduce nuevos elementos: a) define una serie de conexiones íntimas entre saber y poder (el examen es una forma de saber y, al mismo tiempo, el ejercicio de un poder) b) establece la dispersión del poder a través de una multiplicidad de dispositivos (la vigilancia, el castigo, el examen) y c) describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas (el propio examen). (Moro, 2003, p. 37-38)

Del Revés<< El dispositivo Pedagógico como Objeto material

Caracterizar al currículum como un objeto que tiene cualidades de un dispositivo, fue una posibilidad que se iba mostrando poco a poco a medida que indagaba en las lecturas que permitirían cobijarme en ciertas ideas/teorías/conceptos/trayectos. De alguna manera siempre había interpretado al currículum como una especie de ‘unidad-pivote’, que gesta formas de relaciones biunívocas entre diferentes elementos o puntos (Deleuze y Guattari, 2016) relaciones que se dirigen linealmente entre lo macro, meso y micro: Ministerio de Educación → Currículum → Escuela → Currículum (nuevamente) → aula → Profesora → Currículum (sigue ahí, vinculante) → Estudiantes. De algún modo deseaba pensar al currículum como algo más que esa unidad-pivote, esa que tiene una raíz que, si bien puede ir rotando y generando muchos movimientos, sigue un caudal similar entre diferentes aulas, diferentes profesoras, pero con un mismo documento. El pensarlo como algo más que una raíz documental, tratando de situarlo con principios de multiplicidad, desde una filosofía de los dispositivos, eventualmente permitiría observarlo desde el afuera y como la manifestación de un libro nos regala posibilidades de romper el pivote. Buscar/encontrar huellas de su recorrido, de donde proviene, cuál es su dirección (Foucault, 2014) o sus múltiples direcciones.

Pensar con - el – dispositivo- currículum. Y pensar un currículum no como raíz, sino “como rizoma se va haciendo al mismo tiempo que se va desplegando en las relaciones que tienen lugar en la vida del aula, de la escuela y de las redes de las que se forma parte” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1061).

Me apoyo en Bal, que plantea:

El cambio de metodología que estoy proponiendo, se basa en una relación particular entre sujeto y objeto, una relación que no se conforma en base a una oposición vertical y binaria entre los dos. En lugar de ello, esta relación tiene como modelo la interacción, en el sentido que el término tiene en "interactividad". (2002, p. 30)

Pensar el currículum también como objeto, literalmente, es decir, como el libro (al cual en un principio considero objeto tangencial y palpable) que se entrega a cada profesor y profesora, libro que guía, que tiene marco referencial, que tiene objetivos, contenidos, actividades para realizar dentro la sala de clases (o fuera), permite esa posibilidad de romper la raíz del pivote. Y ¿por qué la permite? Al considerar este objeto-libro, siguiendo a Deleuze y Guattari (2016) no se encara al libro como algo que no tendría objeto-ni sujeto, sino que tiene diversidad de materialidades, fechas y velocidades. Cuando solo pensamos que el libro es un objeto atribuido a un sujeto, se descuida la exterioridad de sus relaciones (Quintana y Pizarro, 2020). Pensando entonces en un texto currículum José Gimeno Sacristán (2009), plantea al currículum como el texto- el tejido, con un entramado y materiales que lo conforman, y que generaran una guía en la acción, considerando al texto como un mapa. Es un texto-tejido, encarnado, que se hace realidad a medida que se realizan las acciones que nos guía, como se deben desarrollar, y como se estima hacerlo. Un texto que produce y reproduce. Siguiendo al autor, este menciona que técnicamente un “buen texto” conllevará una buena práctica, pero lo tensiona al pensar sobre las fallas de esta relación y las culpabilidades externas que se realizan incluso antes de desafiar el “texto”. Considerando que esta tesis tiene ciertas honestas intenciones de cuestionar los binarismos dentro de un contexto educativo, y constituir una subjetividad docente a partir de todo lo que nos moviliza y afecta, esta propuesta, que tomo como inicial en mi recorrido, me genera sentido, y sobre todo porque:

En un libro como cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos y territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de

desestratificación. Las velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y ruptura, todo esto, las líneas y las velocidades mesurables, constituye un agenciamiento (*agencement*). (Deleuze y Guattari, 2016, p. 10)

Comprender entonces, que un modelo curricular culmina en un libro de texto, que pareciese un simple recurso para la enseñanza. Pero no podemos olvidar que “el libro de texto, cualquier libro de texto concreta una teoría pedagógica y las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría” (Martínez, 2016, p. 2). Este objeto/libro, este currículum no tiene un vacío previo, está constituido en y con un contexto que le permite ser desarrollado en diversos escenarios educativos “reconstruir el funcionamiento del texto no desde el punto de vista de las reglas de formación de los conceptos, sino de los objetivos, las estrategias a las cuales obedece y los programas de acción política que sugiere” (Foucault, 2006, p. 55-56). En esa línea, no buscamos quizá entender del todo lo que un texto pedagógico rector nos presenta asimilando que en el caso de un libro “no hay nada que comprender, tan solo hay que preguntarse con que funciona, en conexión con que hace pasar o no intensidades, en que multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con que cuerpos sin órganos hace converger el suyo” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 11). Es entonces, la práctica docente quien, en su dialogo directo con este objeto potenciará un obrar tanto personal como del currículum. Esto podría permitirme “intentar una teoría de la inteligibilidad de los objetos” (Freire, 2008, p. 33) poniendo al programa curricular con una agencia que tiene capacidades de transformación y de ser transformado también.

En un contexto escolar, donde como docentes se nos entrega y se nos obliga a seguir ciertas normativas políticas en educación, muchas veces es poco lo que cuestionamos de donde viene esa información, lo situamos con un sentido de realidad, como inamovible o certero. Se suelen adoptar los lenguajes de reformas educativas “en definitiva tanto los maestros como los funcionarios se adaptan, pero de manera diferente a las actuales pasiones educativas. Esa adaptación es una manera de enfrentar a un público exigente y dar la impresión de estar actualizados” (Eisner, 2007, p. 22). En el mundo del arte la situación no es tan diferente, solemos juzgar alguna obra, en relación con patrones establecidos de Arte, de buen gusto, o de estética. En este sentido, me repercute la idea que plantean Gergen y Gergen sobre “todo lo que consideramos real, ha sido construido socialmente” (2011, p. 13). Haciendo el guiño a lo planteado

anteriormente sobre la idea de Apple y el currículum, no es de perder vista a lo que se ha construido en los programas de estudio, la visión de arte que ahí existe, y el por qué se ha construido de esa forma, pues el currículum también es una construcción social y tiene influencias sociales en su diseño (Grundy, 1998). Y sobre todo no perder la inteligibilidad del este libro/objeto. En ese sentido “las cosas no son meros objetos inocentes con los que nos encontramos, es decir, no son meros objetos neutrales y pasivos ante nosotros, meros medios para alcanzar nuestros fines” (Introna, 2009, p. 400).

Siguiendo a Tomás Ibáñez (en Ema y Sandoval, 2003) quien sostiene “que no hay nada intrínseco en el objeto que le defina una existencia esencial, por el contrario. Su naturaleza esta inevitablemente ligada a un tipo de relación simbólicamente mediada y espaciotemporalmente situada, la cual le confiere sus sentido y existencia” (p. 9), es decir el objeto no tendría por qué tener características esenciales. Es aquí donde, al desnaturalizar una característica objetual, le otorgamos características móviles, con capacidad de cambio, por ende, un objeto podría o no movilizarse según sea o no necesario. Y a su vez tendría capacidad movilizadora ya que nos plantearía la idea de reconstruirlo si quisiéramos.

Ema, García y Sandoval (2001) asumen la mirada alternativa de observar la realidad sin objetivarla, y a su vez realizan una crítica a algunas posiciones socio constructoristas, que han reducido la realidad a lo humano. Los autores, comparten que no se puede olvidar ni obviar la agencia que tienen los elementos no-humanos, ya que lo material es fundamental para cualquier tipo de acción (Quintana y Pizarro, 2020). Esta mirada permitiría tener otro tipo de acciones y mundos posibles, ya que no nos centraríamos solamente en nuestra propia acción como humanos, sino que también observaríamos el entorno y lo que nos mueve y se mueve dentro de él, pensaríamos el currículum como un campo de relaciones no predeterminadas (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1063).

2.2 Con el Currículum de Artes Visuales

¿Cuál es el dispositivo que, al conectarse con esa realidad oscilante, permitirá regularla? (Foucault, 2006, p.57).

Ilustración 5 Con el curriculum de Artes Visuales, tejido inicial. Elaboración propia.



En los discursos oficiales solemos [o se suele] mencionar la importancia de las Artes en la vida social y cultural de una región, una comunidad y en la sociedad en general. En la vida cotidiana, es frecuente escuchar que las Artes nos *sirven* para expresar, que las artes nos *sirven* para ser más cultos, que las artes nos *sirven* para potenciar la creatividad, que nos *sirven* para relajarnos, para distraernos, para olvidarnos de los problemas. En la escuela, acostumbraba a escuchar que las artes motivaban a los más inquietos, que el niño o niña conflictiva no se portaba mal en mi clase porque las artes visuales eran eso: eran para divertirse, para tener momentos de conexión personal, incluso escuché sin mayor atisbo de arrepentimiento de parte de profesionales de la educación, que las artes eran fáciles y que no requerían mucho *pensar*, por ello los niños *problema* que a menudo el colegio les hacía el quite, en artes les iba bien. No sé si el ego herido de una profesora que se dedica a ello me hacía cuestionar mi posición, o esa defensa innecesaria por intentar poner en la misma balanza las artes visuales con las matemáticas, con el lenguaje, con las ciencias naturales. Pareciera ser que la escuela era un lugar donde cada uno debía defender su posición y dotar de importancia su propia área del conocimiento, como si ese conocimiento no requiera de otros para que pudiesen fugarse y fluir en los aprendizajes de los estudiantes.

Como manotazos de ahogado, el esmero por hacer entender al otro la importancia de las artes en la educación, no tenía en muchas ocasiones asidero porque existía una especie de jerarquía dentro del propio dispositivo curricular en tanto había

asignaturas de mayor categoría que otras, asignaturas medibles a nivel nacional, asignaturas que si eran 'útiles' para el futuro de jóvenes. Fue así como poco a poco las artes "quedaron apartadas del reino de las necesidades" (Efland, 2002, p. 16) porque en realidad las artes para muchos quedan en el plano del *hobby*. La división de las asignaturas por disciplina en la escuela, potencia una jerarquía que, a mi parecer, daña a la escuela. Para comprender, la noción de disciplina tiene su asidero en las ciencias, con características propias de un cuerpo organizado de conocimientos que incluían métodos específicos investigativos y, quienes rodean ese campo de estudio suelen estar de acuerdo con las ideas principales (Efland, 2002). Esta separación disciplinar surge en la escuela moderna y "se convirtió en un modo práctico de organizar el conocimiento y los contenidos que se enseñaban. Esta organización curricular en asignaturas se mantiene hasta hoy en día en las escuelas tradicionales de Chile y gran parte del mundo" (CNCA, 2016, p. 14). Desde el mismo discurso oficial del CNCA¹² se reconoce que muchas veces a las humanidades se les concibe con menos rigor científico, a pesar de que se advierte la importancia de las artes, esto a veces solo queda relegado a las buenas intenciones (Quintana, 2016).

Así, siguiendo a Efland (2002):

A medida que las disciplinas se fueron convirtiendo en el eje de la reforma del currículo, se estableció una jerarquía que elevó ciertos estudios al estatus de disciplinas y relegó otros al estatus de meras asignaturas [...] dentro de este nuevo marco las materias como las artes debían convertirse a su vez en disciplinas o bien perder su legitimidad. (p. 353)

Bajo ese punto, y sin el afán de discursar sobre la importancia de las Artes Visuales en educación, me parece justo reconvertir esa mirada desalentadora sobre las artes en un contexto de escuela principalmente porque creo en ella y en sus potencialidades, creo en la construcción de una sociedad justa a través de las artes visuales y como manifestación, creo en las imágenes con el poder que estas tienen, y así poder entender:

¹² Consejo Nacional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Desde 2018, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

La potencialidad de la educación artística como un saber transversal que puede contribuir al logro de los aprendizajes en asignaturas tan dispares como biología, matemáticas y lenguaje. Esta potencialidad de educar sobre, con y a través del arte destaca el carácter transformativo que cuestiona los modelos tradicionales que separan las distintas ramas del conocimiento que rigen las instituciones educativas de nuestro tiempo. Así, la educación artística en perspectiva “discrepante” vendría a enlazar aquellos campos del saber que la educación formal se ha afanado por separar, teniendo como consecuencia la neutralización de la fuerza política de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (Del Valle, 2021, p. 8)

La experiencia de las Artes dentro de la escuela radica en que los y las profesoras de esta disciplina permitan y promuevan el vínculo de estas con los estudiantes que permanecen más de 8 a 9 horas diarias dentro de las instituciones escolares. Por tanto, casi 45 horas a la semana de sus vidas están destinadas para el aprendizaje de variadas asignaturas que muchas veces tributan para ellas mismas, es decir, sin enfoques que promuevan los procesos interdisciplinarios constantes dentro de la escuela. Hablo de constante, porque no se niega que existan, más bien lo que se tensiona es que no se mantengan en el tiempo y queden en muchas ocasiones relegado a una tarea más bien multidisciplinar. En ese contexto los planes y programas de Artes Visuales chilenos tiene cierta cantidad de horas asignadas de esas 45, en las cuales se debe ‘enseñar’ técnicas e historia ligadas a esta disciplina y también buscar que los estudiantes puedan tener experiencias que les permitan vincular las artes con su cotidiano. En ese sentido, Augustowsky bien lo expresa cuando plantea que:

Concebir el arte como experiencia en la escuela significa conocer y crear actividades proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoque de modo genuino a la construcción de sentido propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte. (2012, p. 15)

Unas experiencias que nos permiten vivenciar las maneras de entender el mundo y el cómo habitamos en él, porque el currículum como dispositivo no solo genera procesos de subjetivación en las profesoras, que es lo que mayormente se discute en esta tesis, sino que también al entorno, a la comunidad, a los estudiantes y a todo aquel que este en la escena escolar. Entiendo entonces que en el currículum

de artes visuales habitan relaciones entre “los procesos creativos, el campo social y los modos de subjetivación, siendo un espacio donde las luchas por el sentido de la educación aún pueden ser libradas desde las artes” (Del Valle, 2021, p. 7). Porque es menester considerar, recordar, reiterar, que las artes es una disciplina por derecho propio (Efland, 2002) que debe defenderse, no solo desde los acuerdos – tácitos o no - sobre su importancia a nivel escolar, que entre actores del mundo de la educación artística reconocemos, sino que considerar las puertas que pueden liberar las artes en tanto generan posibilidades de transformación no solo en el ámbito de la libre-expresión, sino que en la creación de conocimiento, de la investigación y del encuentro entre pares y contexto. Más las Artes Visuales en una historia contemporánea donde la visualidad y las imágenes son parte del cotidiano lleno de significados pues “las imágenes están compuestas de una combinación de significados posibles y hacen referencia a estos en vez de depender de un solo significado” (Freedman, 2006, p. 39). Así en la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela no se pone foco en producto artístico ni su análisis histórico formal. Se pone el foco en procesos y habilidades que se desenvuelven en su existencia como experiencia (Mora y Osses, 2012).

Ahora, en un país neoliberal como lo es Chile, la educación artística a pesar de sus múltiples posibilidades transformativas, no encuentra muchas veces asidero en un enfoque educativo que busca “asociarla con efectos rentistas, transformaciones epistémicas controladas, vestimentas reformistas parecidas al coaching. ¿Por qué la educación artística sería clave? ¿Cuándo se convirtió en necesaria si por años ha sido un subsector periférico abandonado a lo subalterno?” (Ossa, 2021, p. 17). Tenemos entonces, no un problema, sino que una contradicción en tanto buscamos reposicionar una asignatura dentro de un marco que muchas veces no comulga con ciertas visiones de las artes, que en ocasiones más bien se encarga de educar bajo una lógica de receptores de imágenes y consumidores de ella, copias, y aprendizaje de técnicas, cuando debería pensarse a los estudiantes como productores de sentido y significados (Augustowsky, 2012). Pareciese entonces, que en esa lógica neoliberal, la situación de las artes refiere a una serie de episodios de una de las áreas del conocimiento menos rentable que ha partido desde décadas atrás (Garcés, 2015) y se ha introducido en la necesidad de adaptación de la creación dentro de la educación artística, en el escenario líquido del neoliberalismo (Ossa, 2021) generando una suerte de contraposición, de tensiones, de lugares poco comunes cuando se instala que la creación artística debe o puede participar de los espacios formales de educación. Esa tensión se genera por el entendimiento de cada una de estas fuentes de conocimiento, por un lado, el proceso de creación en

el ámbito de las artes tiene como parte fundamental de su quehacer a la *incertidumbre*, y por otro, la Educación formal se comprende desde el control y las certezas (Ossa y Espinoza, 2020).

Respecto a un currículo que se politizó en términos del mercado (Osandón, et al, 2018) y considerando que la política curricular de los años 90' no disto mucho de lo que venía arrastrando - al menos hasta el año 2012, que empezaron con las nuevas implementaciones curriculares- es imposible pensar el currículo como un dispositivo alejado de políticas neoliberales. Un modelo como el nuestro, que planeta una libertad de enseñanza – que no precisamente abarca un dialogo libertario, pues no tiene otras limitaciones que las impuestas por las buenas costumbres o la moral (Falabella, 2015) - generará diálogos y enfoques dispuestos a intentar mantener la lógica de la mercantilización en Educación, centrados más que nunca en los logros de aprendizajes derivados de estándares establecidos bajo el concepto de “calidad” sin perder de vista que tenemos un currículo centrado en el estándar, el cumplimiento de objetivos y la medición cuantitativa (Ruz-Fuenzalida, 2020) y que en bastas ocasiones “la enseñanza de las artes visuales viene asociada a ciertas tendencias elitistas” (Efland, 2002, p. 15). Pareciese entonces que la Escuela no da importancia a la complejidad que se desarrolla a su alrededor e insiste en lo académico, no atendiendo a la enseñanza de las artes bajo un paradigma que logre dar cuenta de la complejidad y profundidad de sus fenómenos (Mora y Osses, 2012). Se hace necesario entonces preguntarse... ¿cómo se ha pensado un curriculum de artes visuales en la escena educativa chilena que tiene como marcos generales el neoliberalismo?

Del Derecho >> El Curriculum de Artes Visuales en la Escuela

Es marzo del año 1999, y aún queda rezago del verano seco y caluroso de la capital. Ese calor que hace que las piernas suden cuando vas sentada en el asiento viejo de alguna *micro* que transita desde un barrio acomodado en Providencia, a una zona más obrera en Quinta Normal, comuna en la cual vivía en esos años. El *jumper* juvenil de uso obligatorio en las escuelas públicas encierra el cuerpo en una gruesa tela color azul marino que facilita el agobio caluroso de las tardes de regreso a casa después de nueve horas en el colegio. Los atascos, el sol, el vendedor de helados ambulantes, el viaje que dura casi una hora, permiten que pueda leer algún libro o dormir si es que logro tomar un asiento. Por costumbre me gustaba ir en metro hacia el Liceo y devolverme en *micro* para mi casa, supongo que después de tantas horas en el colegio prefería no estar haciendo transbordo y esas cosas. Estábamos comenzando el año escolar, y aún quedaban ganas de estar en la playa, aunque

también había muchas ganas de ver a las amigas adolescentes y hablar sobre el verano y todas las aventuras vividas. Ese día de marzo, han entregado la lista de útiles escolares así que van en la mochila para entregárselas a mí apoderada, en este caso, mi madre. Los únicos materiales que me cautivaban de toda esa lista eran aquellos que incluía un block, acrílicos, pinceles y lápices grafito. Lo demás eran cuadernos, lapiceras, gomas y otras cosas que no me causaban mayor interés, que, por cierto, sabía serían compradas al por mayor en *Meiggs*, un barrio popular de Santiago, donde todo era más económico y las familias trabajadoras con varios hijos, como la mía, gastaban su presupuesto del inicio de año escolar.

Todos los días, a las 7:10 am, estaba en el paradero de San Pablo con Las Rejas esperando la *micro* que me llevaba hacia el metro para ir a la escuela. Los rostros de los adultos cansados y extenuados se mezclaban y encontraban con las miradas divertidas, las risas, los gritos y las bromas de los estudiantes de secundaria que consideraban aquel medio de transporte óptimo para hacer vida social, conocer gente y hacerse amigos. Nuestras mochilas siempre molestaban el paso, mochilas pesadas de cuadernos y libros, y a veces otros materiales para alguna clase de Ciencias Naturales, Historia o Artes Visuales. Esta última la teníamos en el tercer y cuarto bloque del miércoles- si mi memoria no falla- cuando estábamos en segundo medio. Recuerdo que nuestra profesora Ingrid, nos pedía poca variedad de materiales. Block, pinturas, lápices, y a veces cuando andaba más entusiasmada arcilla o greda. A pesar de lo no tan variada materialidad, yo esperaba la clase con bastante ansia, la disfrutaba honestamente, aunque hoy viéndolo en perspectiva no era mucho el rango de creación que se nos permitía.

Un miércoles, al llegar a la sala, Ingrid, pide una modelo a cambio de una calificación, sin contarnos mucho para qué. Varias se ofrecieron, pero finalmente fue Bárbara la escogida. Le pide que se siente sobre una mesa y la invita a cambiar de posición cada 4 o 5 minutos. Nos solicita a las 44 estudiantes restantes que nos sentemos alrededor de Bárbara y en una hoja de block con nuestros lápices grafitos la dibujemos. En total fueron 5 posiciones, 5 dibujos. Luego de eso, nos pide que pongamos nuestros nombres y le entreguemos las hojas con los dibujos para revisar, y como tarea para el hogar, nos pide que ilustremos cuerpos humanos que aparezcan en revistas. Tengo latente la voz de mi hermana entrando a nuestra habitación compartida, preguntándome si en serio *estaba haciendo tareas de arte y que, además, eran para una semana más*. Y si, realmente me gustaba. Luego nos tocó hacer máscaras con arcilla, como un ejercicio sin calificación. De las 45 estudiantes solo 5 lo entregamos. Si bien me motivaba hacer los ejercicios más que las clases

que dictaba la profesora y el contenido en sí, nunca supe porque nos estaban enseñando aquello, era como un sin sentido, sin correcciones, sin muchas indicaciones, sentía que era un 'hacer por hacer' y por ello mis compañeras tampoco se lo tomaban en serio. Sin embargo, mi automotivación por hacer algo con mis manos, me permitía no intentar entender que significaba lo que teníamos que hacer.

Es marzo del año 2010, después de algunos años titulada como Profesora de Artes Visuales, he llegado a un colegio en la periférica comuna de La Pintana. Mis trabajos anteriores siempre habían sido en escuelas para el segundo ciclo de primaria, por lo que era primera vez que haría clases en secundaria (había hecho unos reemplazos, pero bastante cortos). Empecé a actualizarme y volver a revisar los programas de estudio, y en segundo medio la primera unidad llevaba por nombre: "Explorando la figura humana en la Historia del Arte". Los contenidos indicaban a) la figura humana en la pintura y escultura, b) Representaciones de lo femenino y masculino, c) Experiencia humana, aportes y funciones del Arte (MINEDUC, 1999). Las otras dos unidades eran: "Descubriendo y explorando el rostro y conociendo algunas funciones del diseño a partir del cuerpo". Y, por primera vez después de 11 años de aquellas actividades sobre el cuerpo humano que viví en mi etapa escolar, pude entender que es lo que nos intentaba enseñar Ingrid. No sé si me preocupación en ese momento radicó, desde mi perspectiva profesional, en lo mal planteado que estaba la clase en aquellos años por parte de la profesora o que en 11 años yo siguiera viendo lo mismo, pero ahora como profesora. Y no, no fueron solo 11 años, el programa de Artes Visuales para Segundo Medio cambió el año 2018, casi veinte años después yo seguía enseñando lo que me habían "enseñado" a mí. Es decir, Cuando comencé a ejercer, en el año 2007 (y hasta que no llegaron las nuevas bases curriculares el año 2015-2019) la escuela y el currículum seguía muy parecida [o igual] donde yo había hecho mi escolarización primaria y secundaria (Eisner, 2007).

Puedo comprender que este tipo de cambios requieren tiempo, análisis, estudios, y otras lecturas de contextos, pero también la nula intención de generar algunas adecuaciones en asignaturas artísticas denota una falta de interés que es con lo que estas áreas lidian hace bastantes años. Esto es porque, se habían pensado ajustes a partir del cambio de la LOCE a la LGE, pero este, por ser tan poco abarcable (o muy ambicioso), solo fue para cinco asignaturas del plan común que se consideraron más esenciales para probar estos cambios (lenguaje, Historia, Matemática, Ciencias Naturales e Inglés), el resto se haría en una segunda etapa

(Ruz-Fuenzalida, 2020). No pienso que haya sido posible realizar todos los ajustes en un solo momento, sin embargo, las selecciones, efectivamente anuncian una mirada, una perspectiva, y un nivel jerárquico que ya venían evidenciando otros actores del mundo de la educación artística. Por lo mismo, se hace necesario comprender que “los métodos de enseñanza que se privilegian en un momento determinado revelan tanto acerca de la sociedad como las obras de arte mismas” (Efland, 2002, p. 22).

Por ello, reconocer como se han pensado las Artes en los últimos 30 años, y sobre todo en las últimas reformas, permite evidenciar cual es el lugar de estas en la Escuela, y por consecuente cuáles son nuestras posiciones como profesoras de esta disciplina, considerando que las artes transitan dentro de un currículum de manera explícita, pero en otras ocasiones podemos valorar contenidos ocultos (Augustowsky, 2012).

Del Marco Curricular a las nuevas bases curriculares: un Curriculum Técnico

La reforma curricular comienza el año 2012 con algunas asignaturas y niveles. Para Artes Visuales esto comenzó lentamente hacia el año 2015. Esta reforma buscó cambiar las nomenclaturas, cambiando el concepto de “marco curricular” por el de “bases curriculares”. Sin embargo, he de reconocer que ese cambio de nomenclatura no se distanció de lo que hasta ese momento se comprendía por currículum. Es que los discursos y las estrategias utilizadas en las nuevas Bases Curriculares Nacionales para estandarizar el currículum siguen sentando sus bases en una racionalidad técnica- instrumental, a través de una perspectiva “cuyo discurso establece un régimen de verdad, donde la medición externa y objetiva de resultados referidos a estándares se cree eficaz para el logro de lo que esa racionalidad define como una educación de calidad” (Oliva y Gascón, 2016, p. 304). Este racionalismo privilegia así, ciertos saberes y prácticas que suelen marginar conocimientos locales y populares, e impone una manera de pensar la cultura y las prácticas que en ellas sucedan basándose en sentimientos muchas veces patrióticos o nacionalistas (Pedranzani, et al, 2013) de un solo orden.

Esa racionalidad técnica permite pensar el currículum desde un plano secuencial, estructural, y medible. Pensado generalmente en los sistemas de medición que promueven incentivos económicos, potenciando la competencia y el clientelismo en educación. Esa libertad de enseñanza que hace que tutores elijan que escuela les ofrece “la mejor educación”. Con lo anterior, las instituciones escolares

comenzaron a buscar dinámicas de obtención de clientes, demostrando logros destacados en pruebas y con esto no hizo más que fomentar la competitividad entre escuelas pues:

antes que concentrar sus esfuerzos en profundizar sus razonamientos pedagógicos para incrementar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes frente a demandas específicas del entorno sociocultural de los estudiantes. Junto con ello, no existieron los espacios y tiempos suficientes para abordar esta compleja tarea, que supone trabajo colaborativo, reflexión fundada, intercambio de experiencias y rediseño curricular. (Osandón et al, 2018, p. 23)

Es así como, se evidencia de manera predominante una orientación más bien técnica del currículum (Ruz-Fuenzalida, 2020) es decir, un currículum con un conocimiento controlado, que debe ser verificable, replicable, generalizable, predictivo y reproductor de la cultura dominante. En definitiva, un currículum que busca más bien una homogenización de los individuos. En este sentido, un interés técnico educativo, diseña no solo un control de los conocimientos y que estos sean lo más universales posible, sino que también puede enfatizar en logros medibles y cuantificables, y esto en términos evaluativos termina con la comprobación de los niveles de aprendizaje que logran los estudiantes en función de las metas curriculares previstas, que se relacionan con la aprobación y clasificación (Bazán y Astorga, 2011). Grundy (1998) nos enfatizaría en entender los intereses técnicos como aquellos que ponen el foco en la necesidad de sobrevivir y reproducirse, y para ello las personas se orientan hacia una especie de control y gestión del contexto. No es de extrañar que un estado subsidiario con claras intenciones de mantener ciertas premisas motive y siga fomentando un currículum con estas características que se hacen necesarias para el control general de la población y su propia sobrevivencia.

Dispositivo es el currículum técnico que representa, paradójicamente, una continuidad discontinua. Su pedagogía por objetivos es introducida en la reforma de 1965, vinculada a la teoría del capital humano y a la Alianza para el Progreso. Es profundizada en la dictadura e intenta ser reemplazado en los dos primeros gobiernos de la Concertación y reaparece en los dos últimos, para reavivarse en el gobierno de Piñera. El gobierno actual hereda el

currículum técnico, refinado en las Bases Curriculares Nacionales.
(Oliva, 2017, p. 413)

Es decir, la supervivencia y permanencia –aunque sea velada– de las políticas neoliberales, se relacionan directamente a como estaremos educando en las escuelas públicas y subvencionadas del país. Como se gestiona este interés, como calculamos este currículum. Así entendiendo que el fin de este currículum sería que los estudiantes tengan ciertas competencias que no necesariamente fomenten un pensamiento crítico, sino más bien, sirvan al mercado laboral (Ruz-Fuenzalida, 2020).

Es así entonces como tanto el antiguo Marco curricular y las nuevas Bases Curriculares, “desvela cómo el ensamblaje de subsidiariedad, subsidio a la demanda y currículum técnico, constituye la matriz para la continuidad de la racionalidad técnica-instrumental configurando un orden escolar funcional al orden social dominante” (Oliva, 2017, p. 408). Estas bases se establecen mediante la LGE, y utiliza como dispositivo vehicular y vinculante el objetivo de aprendizaje (Ibid.).

Con todo lo anterior, es cabida preguntar cuál es el lugar de las artes, el lugar dentro de las leyes, ajustes, estandarizaciones y mediciones cuantificables. Esa ley soberana que “asedia las ciudades, las instituciones, las conductas y los gestos; se haga lo que se haga, por grandes que sean el desorden y la incuria, ella ya ha desplegado sus poderes” (Foucault, 2014, p. 44). Con esto se puede desvelar la infravaloración de otras formaciones no medibles, convirtiendo en periféricas áreas trascendentes para el desarrollo humano de estudiantes, reconociendo en esa periferia por ejemplo a las Artes Visuales, Musicales y escénicas, Literatura o Ciudadanía, quedando en evidencia que los sistemas nacionales de evaluación (específicamente el SIMCE) equivale al mayor porcentaje de evaluación de desempeño de una escuela, y finalmente prevalece el rendimiento académico por sobre otra cualquier formación que no establezca parámetros visiblemente medibles (Osandón et al, 2018).

Algunas premisas de esta tesis se sitúan desde una lógica curricular como dispositivo que puede configurar subjetividades, generar procesos de subjetivación o también ser transformado por subjetividades con trayectoria. Específicamente hemos dialogado en torno al currículum de artes visuales en la escuela chilena, y en ese sentido podemos sintetizar que la introducción de las artes en los procesos educativos puede ser significativa en esta configuración de la

subjetividad al momento de la enseñanza de las artes (del Valle, 2021). No podemos desentender, que el currículum sigue bajo normativas políticas basadas en una lógica que hoy en día mantiene un estatus neoliberal, a través de una constitución vigente que así lo promueve, como un currículo que se vincula a las necesidades del ámbito empresarial y social, a elecciones que se basan en propósitos economicistas como aquello que se debe aprender en los contextos escolares que sirva para encontrar un trabajo o impulsar la economía de un país (Hernández – Hernández y Sancho-Gil, 2020). Y así es como Chile relaciona sus reformas educativas bajo las lógicas de privatización, estandarización, examinación y *accountability* (Carrasco, 2013).

Cuando hablamos de un currículum dentro de un contexto neoliberal, reconozco en ello un modelo que es estructural y que si bien permite fugas en los espacios micro políticos, al seguir bajo el razonamiento del estándar, de las pruebas a nivel nacional e internacional de carácter competitivo y comparativo, más otras cuestiones que miden el aprendizaje, hay que atender que las propuestas curriculares irán en esa línea pues, este, se convierte en un dispositivo con una función de agente en la transmisión y reproducción cultural que han de ser replicados en la escuela quien es la encargada de los proyectos de enseñanza (Pedranzani, et al, 2013). Quienes quieren habitar desde otros frentes el currículum, desde *un afuera* corren un peligro [que no se si es peligro] de quedarse en el olvido:

Pues el afuera de la ley es tan inaccesible que cuando se quiere superarlo y penetrar en él se está abocado, no ya al castigo que sería la ley finalmente violada, sino al afuera de ese afuera mismo – a un olvido más profundo que todos los demás. (Foucault, 2014, p. 48)

Es que cuando las Artes comienzan a pensarse desde fuera, quedan aún más relegadas de lo que ya el mismo currículum, las reformas, la estandarización, la rendición de cuentas, y todo lo que se ha mencionado en este apartado. Relegadas, despojadas, desituadas. Cuando se quiere salir del estándar, encontraremos siempre esa ley sigilosa que se ha manifestado a través de estos índices de calidad.

Una pequeña síntesis del Currículum de Artes Visuales chileno

Los movimientos curriculares desde reformas neoliberales han situado las jerarquías del conocimiento a través de la estandarización, la rendición de cuentas, la examinación y otras situaciones que han permitido movilizar al currículum como un texto que decide qué y cómo aprender. Es así como las propuestas

curriculares tendrán un papel relevante en procesos constitutivos en los saberes que prevalecen en cada momento histórico, y así visibilizan ciertos elementos culturales por sobre otros (Pedranzani, et al, 2013). A pesar de que hay ciertas selecciones de contenidos y procedimientos, tampoco podemos relegar al currículum como absoluto, pues siempre serán productos sociohistóricos, lo que provoca también una laxitud entre lo escrito y lo que sucede en las aulas (Estellés, 2013). En ese sentido, es bueno recordad que “las artes son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, y lo mismo sucede con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza” (Efland, 2002, p. 19), pues el Arte se activa cuando se pone en contacto con algún modo de vida, es así como arte y vida se co-determinan y co-pertenecen (Mora y Osses, 2012).

Pensar la escuela como el lugar donde suceden cosas, el lugar donde se movilizan los saberes, el currículum y las relaciones pedagógicas. El lugar donde tanto profesores como estudiantes están comprometidos, de variadas formas, en prácticas curriculares (Grundy, 1998) nos hace pensar que lo que otorga sentido a las prácticas artísticas que emerjan del currículum, nos permite vincular las artes con otros espacios, abriendo el debate de la sociedad contemporánea a partir de estos vínculos (del Valle, 2021). Es así, como a pesar del margen en el que se encuentran las artes, se intenta pensar este como una experiencia dentro de la escuela y como agente de experiencias estéticas (Augustowsky, 2012). Una experiencia que promueve ciertos ejes y perspectivas desde las bases curriculares nacionales establecidas a partir del año 2015 para el caso de las artes visuales. Es así como:

Asumir el arte como experiencia en la escuela, implica desmontar una serie de mitos y prejuicios [...]. El arte forma parte de la vida cotidiana de la escuela y es un modo de conocer el mundo en el que intervienen las emociones, pero también la razón y el cuerpo. Es un campo de conocimiento, de ideas, conceptos, pero también de materiales, herramientas, lugares concretos y en el que los sujetos y sus acciones creativas tienen un rol prioritario (Augustowsky, 2012, p. 30-31).

Las Artes visuales en el contexto chileno han tenido tránsitos que se condicen con el contexto global. Consumimos la producción estética de países que dominan el mercado permitiendo procesos de aculturación (Mora y Osses, 2012). En algunas ocasiones se considera que la búsqueda de métodos y modelos educativos foráneos (sobre todo europeos y estadounidenses) no reconoce los significados culturales

con lo que se espera, en el caso de las artes, identificarnos y vincularnos (Miranda y Espinoza, 2015). Por ello, además de los tránsitos propios del currículum general, las artes han tenido su propia historia y movilidad dentro de las reformas educativas de corte neoliberal con las que hemos ido dialogando. La Educación artística (de manera genérica) se aborda usualmente como un área que permite narrarse desde la diferencia, y puede cuestionar algunas visualidades que se estereotipan culturalmente lo que permite una apertura en los procesos de enseñanza (del Valle, 2021). Por ello, tenemos algunas contradicciones [vitales para su movimiento] de las posibilidades de las artes visuales dentro de la escuela, pero a su vez, del proceso jerárquico en el que se encuentra, de la estructura social a la que pertenece, y de los discursos que asocian en muchos casos a un estado sobre la belleza en las artes. Es así como se comienza a movilizar que el sentido estético vaya desde la obra de arte y la belleza hacia las construcciones y deconstrucciones que se hace de las imágenes, del producto artístico, de la visualidad y las ficciones como conocimiento (Mora y Osses, 2012). Con ello, un tránsito de un paradigma más bien fijado a la apreciación estética de una obra de arte hacia un proceso educativo basado en proyectos artísticos, propone una mirada por sobre los resultados exigidos desde el estándar (del Valle, 2021).

Pues es entonces la enseñanza de las Artes un escenario propicio para el desarrollo de variadas habilidades necesarias para una sociedad contemporánea como la que hoy vivimos. Esto significa tener la capacidad de vincular el arte con lo cotidiano, reconociendo los diversos dispositivos por los que somos atravesados (Augustowsky, 2012) y con lo que ocurre a su alrededor. Muchas veces, y a modo de experiencia personal, las adecuaciones a los contextos culturales se complejizaban, pues se compartían múltiples miradas sobre lo que significaba la Escuela en general, y las artes visuales como parte de esa escuela. En ese sentido, y considerando que hoy en día hay muchos cambios, creo que en ocasiones las condiciones que nos rodean nos permean la práctica de manera no necesariamente consciente, es decir “la forma en cómo se enseñan las artes visuales en la actualidad, ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado” (Efland, 2002, p. 15). Con el fin de que podamos comprender lo anteriormente dicho, he decidido compartir con ustedes una breve síntesis a modo de imagen de las Bases Curriculares de Artes Visuales de 7º básico a 2º medio, poniendo énfasis en sus perspectivas, ejes y habilidades que la constituyen. Y sumado a ello, un recuadro con las actitudes y la progresión de Objetivos de aprendizaje. Luego, se presenta otra síntesis a modo de imagen de las Bases Curriculares de 3º y 4º medio que

entraron en vigencia a partir del año 2020-2021, y que funcionan de manera diferente. Es importante mencionar que estas establecen asignaturas para la modalidad Humanista-Científica (HC), y el plan de formación general para HC y las modalidades Técnicas Profesional y Artísticas. En esta tesis, solo mostraremos la síntesis de la asignatura de Artes Visuales del Plan de Formación General Electivo que es el único que las tres modalidades tienen en común.



Imagen 1 Síntesis perspectivas, ejes y habilidades, Bases Curriculares de Artes Visuales para 7º básico a 2º medio, elaboración propia. Fuente: MINEDUC, 2016.

C) ACTITUDES

- A. Disfrutar y valorar la diversidad en manifestaciones estéticas provenientes de múltiples contextos.
- B. Valorar el patrimonio artístico de su comunidad, aportando a su cuidado.
- C. Demostrar disposición a expresarse visualmente y desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

- D. Aportar a la sustentabilidad del medioambiente utilizando o reciclando de manera responsable materiales en sus trabajos y proyectos visuales.
- E. Respetar el trabajo visual de otros, valorando la originalidad.
- F. Compartir trabajos y proyectos visuales con su comunidad o en otros círculos.
- G. Buscar, evaluar y usar información disponible en diversos medios y fuentes
- H. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE 7º BÁSICO A 2º MEDIO

7º BÁSICO:

1. Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneos.
2. Crear trabajos visuales a partir de intereses personales, experimentando con materiales sustentables en dibujo, pintura y escultura.
3. Crear trabajos visuales a partir de la imaginación, experimentando con medios digitales de expresión contemporáneos como fotografía y edición de imágenes.
4. Interpretar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas atendiendo a criterios como las características del medio de expresión, la materialidad y el lenguaje visual.
5. Interpretar relaciones entre el propósito expresivo del trabajo artístico personal y de sus pares y la utilización del lenguaje visual.
6. Caracterizar y apreciar espacios de difusión de las artes visuales contemplando los medios de expresión presentes, el espacio, el montaje y el público, entre otros.

8º BÁSICO:

1. Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos.
2. Crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, experimentando con materiales sustentables en técnicas de impresión, papeles y textiles.
3. Crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de expresión contemporáneos como la instalación.
4. Analizar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas contemplando criterios como el contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.
5. Evaluar trabajos visuales personales y de sus pares considerando criterios como la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.
6. Comparar y valorar espacios de difusión de las artes visuales considerando los medios de expresión presentes, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad.

1º MEDIO:

1. Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.
2. Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural.
3. Crear proyectos visuales basados en imaginarios personales, investigando en medios contemporáneos como libros de artista y arte digital.
4. Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.
5. Realizar juicios críticos de trabajos y proyectos visuales personales y de sus pares, fundamentados en criterios referidos al contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.

6. Diseñar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar o local, de forma directa o virtual, teniendo presente las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.

2º MEDIO:

1. Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.

2. Crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño.

3. Crear proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, utilizando medios contemporáneos como video y multimedia.

4. Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.

5. Argumentar evaluaciones y juicios críticos, valorando el trabajo visual personal y de sus pares, y seleccionando criterios de análisis según el tipo de trabajo o proyecto visual apreciado.

6. Implementar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar o local, de forma directa o virtual, contemplando las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.

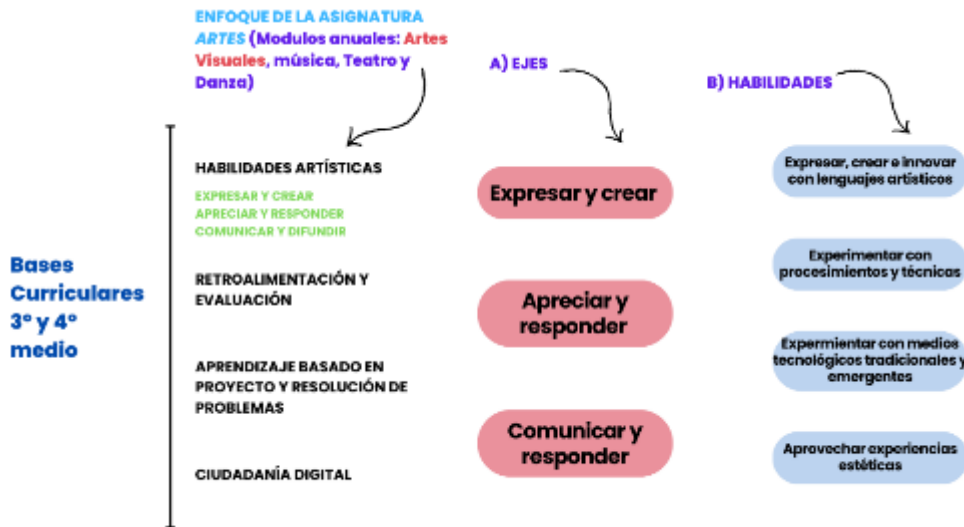


Imagen 2 Síntesis Enfoques, Ejes y Habilidades de las bases curriculares de Artes Visuales para 3º y 4º medio. Elaboración propia. Fuente: MINEDUC, 2020.

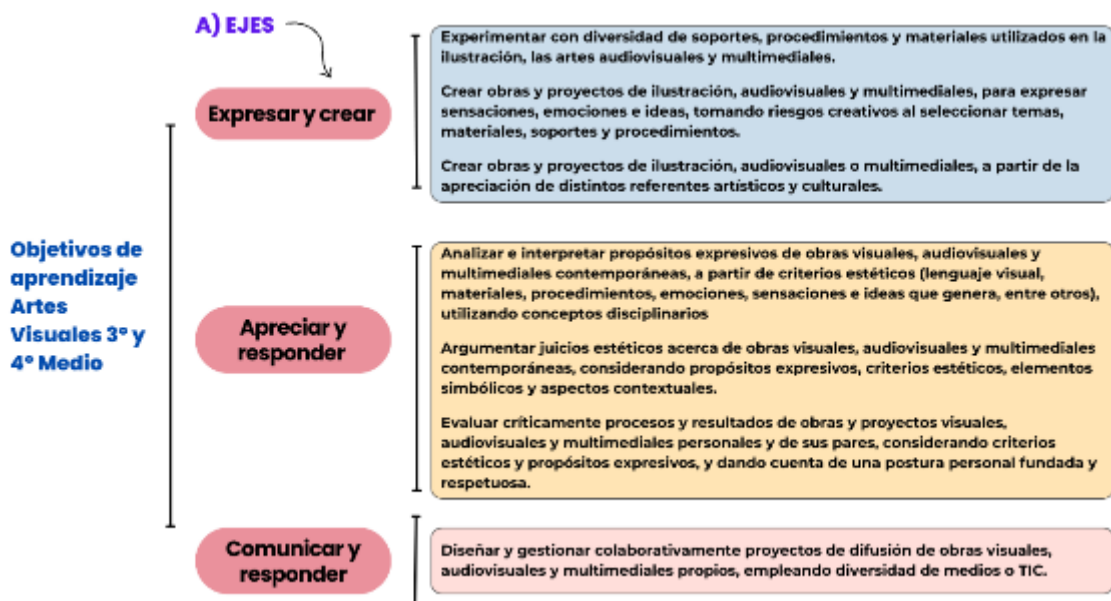


Imagen 3 Objetivos de Aprendizaje Artes Visuales 3º y 4º medio. Elaboración propia. Fuente: MINEDUC, 2020.

A grandes rasgos he intentado compartir con ustedes las perspectivas y enfoques que atraviesan y sustentan las bases curriculares, he de mencionar que cada Base curricular luego desprende programas de estudio que se adecuan a las perspectivas, enfoques, ejes, objetivos entre otras cosas, proponiendo unidades, y

también actividades que permitan el logro de cada objetivo. Les invito a revisar, si así lo desean, las páginas oficiales del Ministerio de Educación chileno para que puedan dar lectura a estos documentos¹³.

Se han hecho esfuerzos por intentar proponer las Artes como el saber pedagógico que intenta invitar a las personas a participar de la vida cultural de sus contextos (Del Valle, 2021). Sin embargo, se hace necesario revisar lo que subyace a los contenidos de estos programas (Silva, et al, 2020) para poder generar espacios de dialogo entorno a lo que estamos enseñando. Los autores, quienes hacen un análisis crítico al currículum de Artes Visuales, específicamente al programa de 1º medio, consideran que las bases curriculares han buscado instrumentalizar las Artes Visuales, como una lógica de servicio que se presta a los consumidores, por lo que advierten entonces que las bases curriculares de Artes Visuales, responde a una inmediatez (de profesores) y una gratificación de los estudiantes que son los destinatarios, que es una característica del capitalismo avanzado (Ibid.) y además reconocen que las bases curriculares “establecen tres ejes que no integran la potencia activa de la experiencia, sino que, más bien, la anulan” (Silva et al, 2020, p. 13).

Finalmente, el trabajo desarrollado por las instancias políticas respecto al currículum han tratado de construir elementos que puedan sostenerse en el tiempo, pero que, sin embargo, presentan falencias que no permite que se despliegue del todo, y que son cuestiones que se manifiestan en los espacios de conversación con las profesoras, y permiten ir tejiendo y destejiendo el uso que tiene el currículum dentro de la sala de clases.

Del Revés << La Reforma. Los movimientos de un currículum En un Chile Neoliberal

Precisar que el currículum se moviliza, supone entonces, la posibilidad de indagar más adelante como este no solo se transforma a través de reformas y políticas coyunturales, sino que también como su agencia es movilizada según los contextos

¹³ Pueden revisar en los siguientes enlaces: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/91414:Bases-Curriculares-3-y-4-Medio>
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-y-4-Medio/>

sociales, culturales y personales con los cuales dialoga, en tanto campo de relaciones. Sin embargo, se me hace necesario realizar un breve recorrido de como el curriculum en Chile ha tenido estructuras (y re-estructuras) que lo han posicionado como un campo a conocer e indagar, para enfrentar como los procesos políticos van evidenciando sus posturas a través de variados dispositivos, entre ellos, el curriculum. Pues es de tener en consideración la ingenuidad de pensar que “quienes tienen la capacidad de tomar decisiones sobre la escuela van a dejar de lado los intereses de las instancias de poder a las que sirven” (Hernández, 2002. p. 79).

Grundy (1998) nos diría que el curriculum no se trata de un concepto abstracto, que tenga una experiencia en si misma anterior la experiencia humana. Es decir, el curriculum para esta tesis, tendrá agencia propia, pero en relación con la experiencia de quienes lo crean [políticas públicas], donde se despliega [escuela], quienes realizan ese despliegue a través de la mediación [profesoras] y quienes lo reciben y lo hacen parte, o no, de su cotidiano [estudiantes y la comunidad en general]. Es así como el curriculum se convierte en parte importante de la vida cultural de la sociedad (Ibid.) es por consecuente que su campo de relaciones sucede en la vida, en la cotidianeidad, en los contextos educativos y también en las afueras. Con todo ello, comprender que el curriculum se inscribe dentro del campo educativo, y que la educación tiene uno de los roles más importantes en cuanto se trata de la adaptación de ideas pedagógicas que se van desarrollando en ámbitos sociales (Pinto, 2008).

Situar así los movimientos entre reformas que ha tenido el curriculum chileno, nos permite comprender los campos políticos en los cuales se han establecido sus procesos de normalización, y también entender de cierta manera como esas formalizaciones han incidido en la enseñanza de las diferentes disciplinas, y en el caso de esta tesis, las Artes Visuales. Grundy (1998) nos comparte entonces:

[...]para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. (p. 21)

Una Historia en Chile: Desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a la Ley General de Educación

Como ya he ido tejiendo, el currículum se entiende desde una lógica que selecciona, organiza, y transmite las destrezas y los conocimientos (Oliva, 2017). Por ello cada decisión presente estará mediada por lo que suceda en el lugar de origen de ese currículum, así lo explicita Estellés (2013) evidenciando que:

Los contenidos educativos que se establecen en los currículos oficiales son un reflejo de las políticas nacionales, así como de las prioridades culturales dominantes que son el fruto casi exclusivo de los intereses y de la presión de los distintos grupos de interés nacionales. (p.6)

Bajo esa lógica, la transición sostenida en Chile desde una dictadura cívico-militar hacia una democracia de centroizquierda marcaría ciertos hitos, tanto en el momento preciso del cambio como a lo largo del reintegro de las estructuras democráticas en el poder. En el caso del ámbito educativo, sucedió concretamente cuando el dictador Augusto Pinochet se encargó de promulgar la LOCE un día antes del cambio de mando al presidente electo democráticamente Patricio Aylwin, dejando una herencia que no sería tan fácil de desanudar. En este movimiento se generarán variaciones en los procesos educativos, ya que la fluctuación entre un régimen dictatorial a gobiernos democráticos, en primera instancia de centroizquierda y más adelante de derecha (Falabella, 2015) evidencian normativas y marcos reguladores que permitían la mantención de una ideología neoliberal dentro de varios ámbitos en la sociedad chilena y también, por consecuente en las políticas educativas presentes. Por lo anterior, y como consecuencia se evidencia una matriz funcional al orden neoliberal “en cuya arquitectura participan diversos dispositivos” (Oliva y Gascón, 2016, p. 302) que permiten continuar con formas y nomenclaturas propias de la dictadura por 19 años después de llegada la democracia.

Lo anterior me parece relevante mencionarlo, pues junto con la LOCE y el intento por mantener una lógica política autoritaria posterior de la salida del dictador Pinochet del poder, se crea un organismo público que se denomina *Consejo Superior de Educación*. En él, participaban representantes de las Fuerzas Armadas y el Poder Judicial, y es a este *Consejo* que se le asigna la responsabilidad de crear un currículum para el sistema escolar en Chile, considerando las recomendaciones del MINEDUC (Ruz-Fuenzalida, 2020). Es necesario observar, que no solo dentro del

consejo existían representantes de la estructura militar quien fuese la que llevó a cabo el golpe de estado en 1973 y su posterior dictadura, sino que también es de reconocer, reflexionar y no dejar en el olvido, que la base principal de las políticas educativas en Chile, es la Constitución de la República¹⁴, que fuese escrita de modo

¹⁴ Después del estallido social de octubre de 2019 en Chile, se reunieron parlamentarios del oficialismo y la oposición para dialogar sobre lo que estaba sucediendo, y encontrar una salida al conflicto. Fue así como, en medio de críticas, lograron el 15 de noviembre del mismo año, el *Acuerdo por la Paz Social y nueva Constitución*. Dicho acuerdo, promovía entonces la redacción de una nueva constitución, a través de un proceso constituyente. Este constaba con una activa participación de la ciudadanía pues sería ella quien elegiría si se quería una nueva constitución y así derogar la constitución hecha en dictadura, o si querían mantener la constitución actual. El plebiscito (referéndum) de entrada que se realizaría en unos meses para este proceso, consistía en votar “Apruebo” o “rechazo” y como segundo voto, elegir si se requería para la escritura de una nueva constitución, una convención mixta constitucional (mitad parlamentarios y mitad elegidos democráticamente) o una convención constitucional (todos los integrantes elegidos democráticamente). El día 25 de octubre de 2020 se llevó a cabo la histórica votación, y con un porcentaje del 78, 80% el “apruebo nueva constitución” arrasó en las urnas, y con un 79% la convención constitucional. Fue un golpe para la derecha, pues la ciudadanía fue enfática en querer escribir una nueva constitución, y, además, con ciudadanos que no necesariamente estuviesen vinculados a la política. Es decir, no querían a los políticos de siempre. El día 15 y 16 de mayo del año 2021 se eligieron los 155 representantes para la convención que venía además con la fortaleza de ser paritaria y tener escaños reservados para pueblos originarios. Entre los elegidos en su mayoría hubo abogadas, pero también profesores, investigadoras, artistas, médicos, obreros, estudiantes, dueñas de casa, entre otros. Luego de un - a mi parecer - democrático proceso, donde la ciudadanía podía incluso proponer temas para que los y las constituyentes lo discutieran en plenarios, el día 4 de septiembre del año 2022, se llevó a cabo el plebiscito de salida, con el fin de saber si se aprobaba la nueva constitución que se había escrito durante casi un año, o se rechazaba. Esta elección estuvo marcada por los medios de comunicación, por falsedades que se escurrían por los odios de la población como bien lo menciona Igor Goicovic (2022) en una nota de prensa: “se convirtió en el blanco predilecto de los medios de comunicación al servicio del capital, que aprovechaban cada oportunidad que le brindaban los convencionales para erosionar su legitimidad y su trabajo. No es extraño, en consecuencia, que la principal consigna del Rechazo («esta es una mala constitución»), se instalara temprana y efectivamente en un amplio espectro de la sociedad chilena” (párrafo, 7). Sumado a ello una nula defensa de parte de la izquierda quien, a modo de autocrítica, no supo cómo liderar el proceso y se les fue de las manos pues “ni los sectores populares, convocados por el Partido Comunista a que rodearan la Convención (4 de diciembre de 2020), ni los movimientos sociales que eligieron a una parte importante de los convencionales, ni el gobierno de Gabriel Boric, que se identificaba políticamente con el proceso, fueron capaces de prestarle a la Convención el apoyo social y político que esta requería (Goicovic, 2022, párrafo, 5). La derrota (para mi) fue contundente. Se rechazó, y se tuvo que replantear el proceso constituyente, donde un grupo de expertos elegidos por los parlamentarios redactaría una pre-propuesta, y luego 55 consejeros, elegidos por voto popular,

fraudulento en el año 1980, y esta es quien cobija las decisiones políticas en el ámbito educativo hasta hoy (Oliva, 2017) incluso después de 8 períodos de presidentes democráticos. La Constitución se ha convertido en el pilar fundante de las leyes relativas a la educación, y en esa línea lo que emerge de ella debe calzar con la modernidad neoliberal (Pinto, 2008) en ese sentido también es relevante reconocer que una constitución sin lugar a duda puede sentar las bases que propicien un sistema de educación distinto (Walsh, 2014) superando las lógicas científicas estandarizadas.

El estado chileno con el arribo del neoliberalismo pasa de ser un estado docente a un estado subsidiario, por tanto, la subsidiariedad pasa a convertirse en la entidad “principal que engendra y contiene a otras [...] consagrado en la Constitución de 1980 (Chile, 1980), en su LOCE (Chile, 1990) y presente en la Ley General de Educación (LGE) (Chile, 2009b) (Oliva, 2017, p. 412), con esto promueve el ajuste del orden escolar al orden neoliberal (Ibid.). Para contextualizar lo anterior, hemos de comprender que, en un estado docente, tanto la educación como los sistemas curriculares eran responsabilidad del estado, en cambio, en un estado subsidiario, si bien la política educacional es importante, el estado se distancia de la responsabilidad que anteriormente tenía, y se limita a asumir funciones que los particulares no pudiesen realizar (Osandón, et al, 2018). Es decir:

Por una parte, los establecimientos deben rendirle cuentas al mercado, dando respuesta a la demanda de las familias y así captar mayor matrícula. Por otra parte, las instituciones escolares deben rendir cuentas al Estado por el cumplimiento de estándares y metas de desempeño. En lo más profundo, esta perspectiva cambia el

pero con un sistema similar al binominal, es decir con arrastre de votos, revisaría, modificaría, rectificarían entre otras cosas, ese pre-proyecto escrito por los redactores elegidos a *dedo*. Es decir, finalmente se hizo lo que no se quería hacer, que las cúpulas políticas tradicionales, confeccionaran una nueva constitución. Pero el golpe para la izquierda fue aún más fuerte. En la elección de consejeros el día 7 de mayo de 2023, la ultraderecha (Partido Republicano liderado por el ultraconservador José Antonio Kast) tuvo la gran mayoría de los escaños, el oficialismo (izquierda) obtuvo un porcentaje menor, no alcanzando si quiera a tener posibilidad de veto. La derecha tradicional, obtuvo los escaños suficientes para, junto con el partido republicano tener mayoría absoluta en las decisiones. En consecuencia, la nueva propuesta será aún más conservadora. Nos queda elegir entonces, si nos quedamos con la de 1980 o con una nueva propuesta que no atisba cambios, pues los consejeros electos así lo han manifestado abiertamente, al decir que ellos nunca quisieron un proceso constituyente.

ethos de la escuela, inyectando a un bien público, como es la educación, una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados. (Falabella, 2015, p. 701)

Con lo anterior poco a poco en el ámbito curricular se empieza con la lógica de la rendición de cuentas, ya que el estado subsidiaba económicamente tanto a las escuelas públicas como subvencionadas (concertadas), independiente que muchas de estas últimas funcionaran como empresas al tener privados manejándola. Así, no fue difícil que el currículum comenzara en la búsqueda de conseguir “puntuaciones en pruebas estandarizadas de rendimiento, rankings de escuelas, profesores y países y ‘resultados’ de aprendizaje” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1056) pues esto permitiría a futuro, incentivos económicos. Este cambio producido en dictadura buscaba eliminar los financiamientos estables a las escuelas por uno que se rigiera en función de la competitividad por alumno: los llamados *voucher*, equiparando con esto el subsidio que se le entregaba a las escuelas privadas con el de las escuelas fiscales (Falabella, 2015). Y no solo eso, la autora también reconoce como políticas educativas en dictadura, que los docentes no fuesen funcionarios públicos, sino que empleados que negocian de manera individual las condiciones laborales, además de crear una prueba de carácter nacional que promueva un estándar de aprendizaje: el SIMCE¹⁵. Todo ello transcurría bajo la represión y en el caso educativo: un control curricular. En palabras concretas:

El caso chileno, implica la configuración de un mercado escolar que desregula la entrada de proveedores privados, fragmenta la provisión pública al descentralizar su gestión y crea incentivos para un funcionamiento competitivo vía elección de los padres y financiamiento a la demanda. El Estado abandona así su papel de proveedor centralizado y asume uno subsidiario, mientras coordina el sistema por medio de la definición del currículum y estándares nacionales, de la evaluación, clasificación y difusión del desempeño de los establecimientos, y de la fijación de consecuencias (premios, sanciones, condiciones) ligadas a dichos resultados evaluativos. (Falabella, 2015, p. 701)

¹⁵ Sistema de Medición de Calidad de la Educación.

Entonces, el estado se desliga de los procesos educativos, pues toma un rol absolutamente subsidiario lo que permite una entrada del concepto de mercado a las escuelas y con ello, la competencia, la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, la estandarización y la lógica de rendición de cuentas. Al asumir el rol subsidiario, durante el proceso de transición a la democracia, mantuvo y adoptó las políticas de estandarización, mediante diversos formatos de evaluación al sector educativo (Osandón et al, 2018). Todo este marco de estandarización en la educación chilena, en síntesis, tiene tres fuentes transversales y primordiales: la Constitución Política de la República de 1980, la LOCE de 1990 y la LGE de 2009. Con estos tres dispositivos se cumplen el sentido de estado subsidiario, a través de una reforma educativa neoliberal que se instaló a partir de la dictadura cívico-militar (Oliva y Gascón, 2016).

La LOCE se constituía de una matriz curricular denominada “marco curricular” y este estaba centrado en Contenido Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales. Con la llegada de la LGE esa matriz, cambio a “bases curriculares” la cual se componía con Objetivos de aprendizaje. La intención de aquello era para lograr una mayor especificidad de lo que debían aprender los estudiantes. (Ruz-Fuenzalida, 2020). Sin embargo y a pesar de todos los movimientos, el curriculum sigue estando desde un lugar centrado en suplir demandas desde una ideología neoliberal, así:

Los aportes que se adoptan están más al servicio de las demandas y necesidades económico-administrativa, que a la discusión de un proyecto político abierto que, de espacio a los sujetos para pensar las creencias, costumbres, valores, disciplinas, que merecen ser seleccionadas en el marco socio histórico actual”. (Pedranzani, Marín y Díaz, 2013, p. 6)

Revolución Pingüina

Pero ¿cómo fue el tránsito de la LOCE a la LGE? Para ser breve y en modo de contexto, esto ocurrió con la revolución Pingüina¹⁶ del año 2006 que partió genuinamente por la toma del Liceo Carlos Cousiño de Lota, que tenía como inicio de protesta las filtraciones de agua dentro del colegio, por lo cual también se

¹⁶ Es común que a los escolares en Chile se le denomine *Pingüino* o *Pingüina*, esto es por el uniforme que se utiliza a nivel nacional, que por lo general son de color azul marino muy oscuro y blanco, colores similares a los de los pingüinos.

hicieron conocidos como el “Liceo Acuático” (OPECH, 2009). Este antecedente hizo masificar las movilizaciones a nivel nacional, advirtiendo una precariedad sobre todo en la Educación Pública. Fue así como esta llamada revolución la lideraron los estudiantes de secundaria con el fin de establecer ciertas peticiones, entre ellas, acabar con la herencia privatizadora y neoliberal de Pinochet en la educación, que la puedo reconocer como una educación que promovía un control de los “cuerpos y deseos, hasta terminar siendo parte de la subjetividad de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar, aquella que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares” (Mejía, 2022, p. 23). Era una Ley hecha precisamente para mantener rezagos de una dictadura.

A través de diversos movimientos, paros, marchas, manifestaciones, los escolares fueron capaces de levantar la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios. Se reconoce esta movilización como el levantamiento escolar más importante en el contexto de democracia. Llegaron a movilizarse cerca de 600.000 escolares a través de marchas y tomas de los colegios. Entre sus peticiones estaban: el fin de la municipalización, la gratuidad en el transporte público, la reformulación de la jornada completa, entre otras. Y dentro de las más ambiciosas estaba la Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual “consagraba el derecho de los empresarios a la “libertad educacional”, gestando una educación para ricos pagada y una educación para pobres precarizada, además del uso de fondos estatales para sociedades educacionales privadas, en el caso de los colegios subvencionados” (Muñoz, 2020, pár. 5).

Gracias a estas movilizaciones se evidenció una seguidilla de situaciones que demostraban lo olvidada que estaba en general la Educación Pública, y en su trayecto, unió a estudiantes universitarios y a profesores de escuelas públicas. Es una movilización histórica que, por supuesto, tiene mucho mayor profundidad de lo aquí expuesto, pues tiene varios puntos, reflexiones, momentos de tensión, y situaciones que no hacían más que seguir desvelando lo que constitucionalmente parecía viable (como, por ejemplo, expulsar estudiantes por las movilizaciones, puesto que la Constitución chilena consagra y reconoce estatutos de los colegios, es decir libertad de enseñanza por sobre el derecho de Educación). Toda esta trayectoria, tendría un momento de decante, cuando el gobierno entre los años 2007 y 2008 se dedica a enviar proyectos de ley para proponer una nueva Ley General de Educación (LGE) que reemplazaría a la extinta LOCE. Después de varios intentos, y poniendo fechas límites con el fin de que se aprobará la nueva

ley, está vio su promulgación el 17 de agosto de 2009, bajo el mandato de Michele Bachelet.

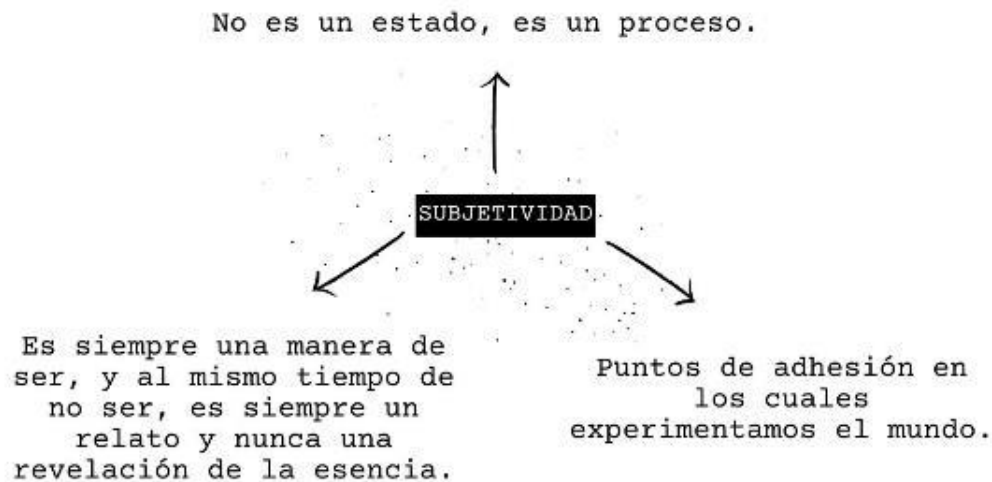
Con esta nueva Ley, se comienza un trabajo de reforma curricular con el fin de adoptar las demandas surgidos de esos movimientos. A modo de trayectoria, se reconoce 3 momentos principales de los últimos 33 años en Chile:

Las reformas curriculares de los años 90, con los primeros gobiernos democráticos en el período de transición; el ajuste curricular de 2009, bajo el gobierno de Bachelet; y, finalmente, la reforma del sistema educativo desde 2012, con la consiguiente complejidad de implementación, tanto de este proceso como del ajuste de 2009. (Ruz-Fuenzalida, 2020, p. 27)

2.3 Con la Subjetividad

El sujeto, no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial presente en alguna parte. Al contrario, el sujeto es lo que resulta del encuentro y del cuerpo a cuerpo con los dispositivos en los que ha sido puesto – se ha puesto – en juego. Pues también la escritura – toda escritura, y no solo la de los amanuenses del archivo de la infamia – es un dispositivo, y la historia de la humanidad no es acaso otra cosa incesante cuerpo a cuerpo con los dispositivos que ellos mismos han producidos – con el lenguaje en primer lugar -. tal y como el autor debe quedar inexpresado en la obra y, sin embargo, justamente de ese modo, da testimonio de su propia presencia irreductible, así la subjetividad se muestra y resiste con más fuerza en el punto en el que los dispositivos la capturan y ponen en juego (Agamben, 2005, p. 93)

Ilustración 6 Con la Subjetividad, tejido inicial. Elaboración Propia.



El tejido se trenza hacia la subjetividad, y se conecta con algunas ideas, conversaciones y lecturas que se han ido manifestando en este recorrido. En un imaginario, o una visualización pienso en la subjetividad como un rizoma ya que en un rizoma “eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económico, etc.” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 17) pues las subjetividades se interrelacionan con múltiples espacios que permiten generar nuevas formas de ser y estar [y hacer] puesto que “la subjetividad es siempre una manera de ser y, al mismo tiempo de no ser, la subjetividad es siempre un relato y nunca la revelación de una esencia” (Birulés, 2007, p. 242) así, no se busca encontrar lo que los seres humanos somos, sino más bien, lo que pensamos que somos (Rose, 2012). En ese escenario, la subjetividad se transforma en procesos, en movimientos, en vaivenes que no cesan de encontrarse, de abrirse caminos y transitar según los contextos, las experiencias vividas y los entornos manifiestos. Pensar entonces, la subjetivación en el ejercicio de la docencia como un proceso en este caso desde – hacia – con – entre – en - a través de un dispositivo, pensando así que “una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores, se escapa” (Deleuze, 1990, p. 157). No puedo proponer una subjetividad inerte, porque siempre estará en flujos y fricciones. De lo que quizá no tenemos certeza alguna es si definitivamente un dispositivo es capaz de atrapar esas subjetividades que se mueven y se escapan “y por todas partes hay marañas que es menester desmezclar; producciones de

subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer.” (Deleuze, 1990, p. 157) pues el dispositivo no siempre atrapa lo que trata de atrapar (Lury y Wakeford, 2012).

Decidir enredar esta investigación desde la vereda de la/s subjetividad/es docentes (tejida con el dispositivo [curricular]), amplió las posibilidades de las intenciones por comprender como nos constituimos en la docencia, cuales son nuestros encuentros con los diversos contextos que como profesoras debemos integrar y de qué manera los procesos de subjetivación mediados por políticas públicas van transitando con las/nuestras trayectorias docentes o subjetividades con trayectoria, con lo que somos y con lo que cesamos de ser, en un devenir diferente a lo que llegamos (Deleuze, 1990). Esta subjetivación es lo que podemos reconocer como los efectos compositivos “de fuerzas, prácticas y relaciones que se esfuerzan u operan para transformar el ser humano en diversas formas de sujeto que sean capaces de constituir a sí mismos en sujetos de sus propias prácticas, así como de las prácticas de otros sobre ellos” (Rose, 1998, p. 171, en Leal 2011, p. 198). Es así como también me permito comprender que estas fuerzas entienden “que la producción de subjetividad tal vez sea más importante que cualquier otro tipo de producción” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 40) y entender como nuestras prácticas nos construyen, o como construimos esas prácticas [docentes] pareciese ser una línea que pondría en dialogo el ejercicio docente como agencia en sí misma.

La situación entonces podría derivar en múltiples observaciones de contextos, de relaciones, de diálogos cuerpo a cuerpo que, como podremos identificar más adelante [o ya hemos identificado] se transformó en una observación - más bien plática - mediada por la virtualidad, que permitió observarme y observar a las profesoras como un campo de tensiones (Agamben, 2005) que se manifestaba entre lo impersonal [de una pantalla] y lo individual [de nuestras intimidades hogareñas]. Y aunque no estuviésemos en un contacto físico, el cuerpo estaba en las pantallas y las pantallas estaban en el cuerpo. Y es así como “no puede haber una teoría separada de la existencia corporal” (Varela, 2000) porque, querámoslo o no somos seres que parte de nuestra individualidad se encuentra anclada a “nuestra existencia carnal, corporal y que se experimentan, se expresan, juzgan y actúan sobre sí mismos” (Rose, 2012, p. 65). Pensar la subjetividad, también nos invita a cuestionar nuestras directrices arraigadas al concepto, y es por ello que plantear la subjetividad no como histórica sino que genealógica (Garcés, 2015) abre las posibilidades de comprensión no-fijando características, pensando que la

genealogía no busca el origen, más bien funciona “rastreando las precedencias y las emergencias de aquello que sabemos, lo que permite es encontrar la heterogeneidad de lo se muestra idéntico a sí mismo y el juego de fuerzas por el que se ha llegado a constituir” (Ibid., p. 243).

La genealogía es una contra-memoria que tiene como objetivo destruir la realidad para mostrarnos que es un juego de máscaras. Se trata de desmontar la identidad y abrirla a las discontinuidades siempre inacabadas que la componen y descubrir la verdad no como algo disponible, que espera ser encontrado, sino como efecto de una voluntad de saber determinada históricamente. (Garcés, 2015, p. 243)

En esta línea – discontinua - de comprender como se van construyendo subjetividades docentes (con trayectoria y no fijadas), también procuro situar lo que Paulo Freire (2008) refiere a que somos mujeres y hombres en construcción, emplazándonos los seres humanos - en cuanto seres históricos – como “seres incompletos, inacabados, inconclusos. La inconclusión del ser no es, sin embargo, exclusiva de la especie humana, ya que abarca también cada especie vital. El mundo de la vida es un mundo permanentemente inacabado, en movimiento” (p. 28). He de situar el movimiento como una palabra que aparece incesantemente en esta tesis, movimiento que no permite fijaciones, pues el mundo “es demasiado rico para que lo vivo posea una representación previa o incluso útil” (Varela, 2000, p. 45). Resonando entonces, lo inacabado, las subjetividades, la producción de acontecimientos como especie de viajes que hace que todos aquellos conceptos se vuelvan flexibles (Bal, 2002). Y la subjetividad también muta, se flexibiliza, va de un punto a otro. No se detiene [al igual que el tiempo], y esas mutaciones funcionan en la manera en que los individuos percibimos el mundo, nos tejemos con los contextos (Guattari y Rolnik, 2006), nos tejemos entre y con “los procesos maquínicos del trabajo y con el orden social que soporta esas fuerzas productivas” (p. 40) pues, como hemos venido transitando entre las transformaciones políticas y sociales, hay que acentuar que transformaciones a niveles micro-macro políticos, siempre se relacionará con la producción de subjetividad (Ibid.) por eso es relevante que las re-estructuraciones o el reconocimiento de lo que hacemos o dejamos de hacer a nivel general e individual sea tomado en cuenta porque es la forma en que nos podemos constituir en una pedagogía que esté ahí para procesos emancipatorios, y no identificarnos con quienes nos oprimen (Freire, 2013), pero también situar no solo lo que hacemos, sino también lo que nos sucede

(Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020). Es que, es en estos contextos, en como aparecemos como sujetas políticas, sujetas colectivas, comenzamos a aparecer con nuestras complejidades (Foucault, 2006), complejidades que nos permiten vivenciar la pedagogía desde el encarnar, desde la militancia y desde los deseos de transformación. Esos espacios de “construcción colectiva, en cuanto espacio de creación, suponen crear las propias imposibilidades y, al mismo tiempo, el mundo de lo posible” (Grinberg, 2022, p. 65). El mundo de una pedagogía para la liberación.

Cuando me propuse de alguna forma desarrollar el trayecto de subjetividad suponía un reto interesante: hablar de algo que no conocía mucho más allá del uso cotidiano, habitual, casi efímero que se realiza del día a día... “es que es subjetivo” ...suele resonar en muchas de mis conversaciones, como si eso permitiese doblar momentos de tensión. Como si esa frase permitiera hacer fluir, avanzar y no caer en juicios mientras se dialoga. Quería desenrollar, hacer brotar nuevas miradas, pero sin caer en fijar el significado, puesto que, en sí, no quiero plantear respuestas – tan - concretas a lo que estoy indagando. Pensar también que el intento por comprender las construcciones subjetivas me hacía indagar en las formas de esa construcción, y en las múltiples posibilidades que se sitúan en dicha constitución subjetiva y de las maneras infinitas en y dónde se producen ‘dispositivos mudables’ entendiendo que:

Las máquinas de producción de subjetividad varían. En los sistemas tradicionales, por ejemplo, la subjetividad es fabricada por máquinas más territorializadas, a escala de una etnia, de una corporación profesional, de una casta. En el sistema capitalista, la producción es industrial y se da a escala internacional. (Guattari y Rolnik, 2006, p. 39)

Donna Haraway en el Manifiesto Cíborg enraíza el concepto máquina con nuestras maneras de estar y ser, la unión entre máquina-animal-humano “somos quimeras, híbridos teóricos y fabricados de máquina y organismo, en resumen, somos cíborgs” (2020, p. 15). Con esto, me propone la relevancia de los dispositivos [¿máquinas?] que nos constituyen ontológicamente y nos hacen un ser, un estar y un hacer en el mundo ¡y vaya que el trabajo de campo me lo hizo entender! Ese trabajo desde la virtualidad, de la movilidad en la inmovilidad del escritorio transformado en campo de investigación. Las pantallas como sostenedora de experiencias. El internet como el soporte más relevante: ¿qué pasaba si alguna de nosotras le fallaba internet? Se rompía la comunicación oral mediada por la

plataforma *zoom*. ¿Qué pasaba si se nos descargaba la batería del computador o el móvil? Se quebraba nuestro encuentro *corpovirtual*, y con ello, la posibilidad de ver nuestros rostros cansados y virtualizados. Les convido a pensar entonces “desde otro punto de vista un mundo cibernético podría tratar de realidades sociales y corporales vividas en las que las personas no tienen miedo de su parentesco con animales y máquinas, ni identidades permanentemente parciales ni de puntos de vista contradictorios” (Ibid., p. 30). Asumimos un rol a través de la tecnología, asumimos vivir experiencias profesionales o afectivas a través de una máquina [o en una máquina, o como una máquina].

Lo anterior aparece como un *flash* necesario. Comprender de cierta forma como se configuran procesos de subjetividad en profesoras de artes visuales a través de una política pública para la enseñanza, fue la punta pie inicial de esta tesis doctoral. Sin embargo, esto no margina otros descubrimientos que aparecieron por el contexto en el que se desarrolló todo este proceso, pues una “subjetividad se produce donde lo viviente” (Agamben, 2005, p. 93). Desentenderme de aquello se me hace imposible y no viable puesto que esto conformó mi entramado investigativo y constituyó una manera de investigar que me permitiría otras derivas, vivas, activas y movilizadas.

El antecedente, desde donde comenzó y que es lo que encontré

Era el año 2002 y cursábamos el primer semestre de la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas. Para finalizar el semestre teníamos que cumplir con una serie de exámenes, entre ellos el de la asignatura ‘Arte y Pensamiento’ que, por su complejidad, era el que más habíamos preparado. El recuerdo latente fue una de las preguntas que solicitaba un análisis de la performance *Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt*¹⁷ del artista alemán Joseph Beuys (1965). A mis cortos 18 años, mi respuesta con algunas vueltas innecesarias, terminó con la frase “el arte no se puede enseñar, porque es subjetivo”. Para el examen oral, que tenía directa relación con el escrito, la comisión no titubeó en poner hincapié en aquella respuesta de varias otras que había realizado: si el arte no se puede enseñar “¿Qué haces estudiando Pedagogía en Artes Plásticas? ¿Qué es la subjetividad? ¿Qué es Arte?” Recuerdo que respondí torpemente con conceptos volátiles como: emoción, sentimientos, interior, sensibilidad, sensaciones, creación. Evidentemente no

¹⁷ En español, *Cómo enseñar arte a una liebre muerta*. <https://historia-arte.com/obras/como-explicar-arte-a-una-liebre-muerta>

habría respuestas buenas o malas, sino más bien, querían conocer cuál era mi posición frente a aquello que había propuesto, que por lo visto era inexistente - o más bien navegante - en ese momento.

Ese examen, esa pregunta y esa respuesta han estado presente en mi trayectoria como profesora. Cuando me enfrenté a mis primeras clases como docente de Artes visuales, solía poner ejemplos de lo que podría ser algo objetivo/subjetivo. Les ejemplificaba con las calificaciones, o con las maneras de vestir, esto, porque muchos de los contenidos aludían a “interpretaciones”, “experiencias estéticas” entre otras opciones que, según la mirada de ese momento, me sugerían más al estado de los sujetos. A los movimientos, y como esos movimientos podrían definir al sujeto (Deleuze, 1996).

Estos primeros pasos hacia un concepto de subjetividad sobre todo en relación con las artes y escuela se enmarañaban con mis propias experiencias dentro de los contextos de aula, y como estas iban de alguna u otra forma incidiendo en mi manera de proyectar las acciones pedagógicas dentro de la escuela. Entendiendo también, como lo plantea González (2010) que:

Las configuraciones subjetivas son importantes no solo porque permiten comprender la acción individual en su carácter sistémico, sino porque nos permite entender la sociedad en una nueva dimensión: en su sistema de consecuencias sobre el ser humano y sobre la organización de sus diferentes espacios de vida social. (p. 252)

En este sentido, el espacio escolar no me definiría completamente en mi rol docente, pero si me otorgaba ciertas características y acciones que reconfiguraban diariamente mi posibilidad de ser y estar en el aula, construyendo una subjetividad mediante diversas experiencias.



Imagen 4 Fotografía de Performance "Cómo enseñar Arte a una liebre muerta" Archivo de internet.

He manifestado, el interés de vincular el dispositivo curricular y el objeto currículo para desde ahí, desde el análisis de políticas públicas y la práctica de este, concebir construcciones subjetivas docentes. No he reparado en la concepción de sentidos subjetivos, los cuales se pueden abordar desde una perspectiva histórico-cultural. Y creo que podría enriquecer el tejido, puesto que, los 'sentidos subjetivos' representan la expresión individual de una unidad simbólica emocional que aparece en relación con fenómenos intersubjetivos culturalmente establecidos en el curso de la experiencia humana (González, 2002). El interés que se amplía por reconocer desde aquí -también- nuestras construcciones tienen relación que me permitiría observar la realidad desde perspectivas y disciplinas diferentes a las que me he vinculado.

Además, la subjetividad permite reconocernos de manera compleja, y establecer la importancia de los contextos y situaciones por las que hemos vivido y que nos han construido al hoy y nos seguirán construyendo y cambiando al mañana. Con relación a esto, González (2010) plantea que:

Los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven. (p. 251)

Suponer una transformación en nuestras subjetividades docentes o construcciones emergentes de estas, implica que algo nos afecta en nuestro cotidiano (Quintana y Pizarro, 2020), esto es pensando que el "cuerpo" humano al ser afectado de múltiples maneras, moviliza de alguna forma su potencia de obrar (Espinosa[Spinoza], 1980). Esta movilización la puedo entender como un proceso de entendimiento frente alguna cosa que nos afecta de diversas maneras y

medidas, lo que podría implicar cambios subjetivos, puesto que estos los reconozco como, un movimiento, un desarrollo que puede tener múltiples causales y situaciones culturales, históricas y sistémicas. Desde Espinosa, entenderé por afecto “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (1980, p. 169). Siguiendo a Espinosa relacionado a los afectos y como estos nos movilizan nuestro obrar (que lo situaré como una movilidad de nuestra subjetividad también), comprendo que lo que nos afecta es porque lo consideramos. Me detengo en este punto, para repensar una cuestión que me parece trascendente. El hecho de que una política nueva exista no es necesariamente algo que nos pueda transformar, sin embargo, nuestro ‘cuerpo docente’ esta día a día frente políticas educativas de las cuales hacerse cargo, que, si bien puede tener diversos grados de afectación, nunca la dejaremos de considerar para cumplir nuestra labor, por ende, nos afectará de alguna u otra manera, con mayor o menor potencia. Y es que dentro de la escuela no dejamos de posicionarnos subjetivamente (Grinberg, 2022) cuando llegamos, cuando saludamos, cuando nos dirigimos al colectivo, cuando nos dirigimos a las jefaturas, cuando leemos el currículum, cuando nos reímos con los estudiantes. Los procesos de subjetivación son incesantes. Najmanovich (2015) nos diría que debemos aprender las diversas formas de pertenencia, así como también las maneras que somos afectados y afectamos a quienes nos rodean.

Espinosa (1980) también nos plantea la relación de los afectos contrarios: reconocemos lo que es mejor y hacemos lo que es peor, pensando en que estamos eligiendo libremente, en este sentido la experiencia “enseña que los hombres¹⁸ creen ser libres sólo a causa de que son consciente de sus acciones, e ignorantes de las causas que la determinan (...) pues cada cual se comporta según su afecto” (p. 174). Me parece relevante esta definición, puesto que una de las propuestas de esta tesis es promover de alguna forma, una situación consciente en relación con nuestra posición como sujetas docentes, no sólo frente a las instituciones y comunidades educativas, sino que también a la postura con la que tomamos las decisiones pedagógicas y el porqué de esas decisiones, que no ignoran las determinaciones gubernamentales (Quintana y Pizarro, 2020). En este sentido, no solo debemos poner atención a la cosa misma, sino exteriorizarla y comprender

¹⁸ Se me hace necesario aclarar, que el concepto “hombre” lo utilizo al ser una cita textual, durante mi proceso de investigación intento no realizar una escritura excluyente, a excepción de una mayoría importante en esta tesis: las profesoras.

que es parte de un conjunto no binario (en el caso del currículo) porque, centrarnos solo en una parte de un contexto global, no seremos capaces de hallar en ello algo que nos permita modificarla (Espinosa, 1980), y en educación las transformaciones son claves para el futuro. En definitiva, si nos afectamos por algo que consideramos externo, siempre estará presente y nos podrá modificar nuestro obrar y con ello, movilizar nuestra subjetividad. Mientras las personas estén afectadas por una cosa/objeto, estará latente, aunque no exista (Ibid.). Siendo simplista con la interpretación, aunque el currículo como materialidad no esté, pero ya ha producido un afecto, seguirá afectando en su ausencia, es decir, seguirá movilizandando subjetividades.

Dispositivos para considerar: Políticas públicas en Educación y subjetividad docente

Existen investigaciones que abordan los procesos de construcción de subjetividad docente en relación con las políticas públicas educativas -tanto curriculares como administrativas-, ofreciendo así, un panorama local contextualizado en lo que concierne a los procesos de subjetivación. A continuación, me detendré en dos estudios realizados los años 2010 y 2015 respectivamente. Atiendo estos abordajes en la medida que me permiten ampliar la discusión respecto a las políticas educativas que sostienen los cambios y propuestas curriculares, concretamente, las de Artes Visuales.

La primera investigación, realizada por Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010), aborda el contexto histórico del trabajo docente, partiendo por los cambios económicos de las últimas décadas en el país, el ingreso de la clase trabajadora, obrera y de menor recursos a la escuela, la incorporación de la mujer al trabajo, y las nuevas formas de socialización juvenil, entre otras, se suman a las transformaciones que han ido advirtiéndose los y las docentes respecto a su trabajo (Quintana y Pizarro, 2020). En términos políticos también se atisban cambios, por dos grandes hitos: el golpe de estado en 1973 y la posterior dictadura militar, y el regreso a la democracia en 1990 de la mano de una reforma educativa. A esto se añade una carga laboral extenuante hacia los docentes, y una constante sobre evaluación de sus prácticas, a través de diversos instrumentos tanto directos como indirectos. Con todos los cambios y presiones, se ha establecido entonces el nuevo sujeto/a docente (Reyes et al, 2010) que posee ciertas características para ser un profesor/a efectivo/a. En este sentido, se suma que Chile es un país con una ideología neoliberal, basada en la competencia, lo que indudablemente afecta el desarrollo social y afectivo de las personas, y en este caso de los docentes, que en

muchas ocasiones no nos damos cuenta de las transformaciones que sufrimos, porque tendemos a invisibilizar lo que nos sucede, o a tener una consciencia ingenua, como plantea Freire, de la realidad cuando pensamos que las cosas no nos afectan, y que somos superior a ellas.

De lo anterior, el estudio de Reyes y colaboradores plantean que, en términos discursivos, el profesorado va asimilando paulatinamente los cambios. Un proceso que, en principio, señalaría una fase de carácter transitorio. Esto se debe, en gran medida, a que al profesorado le dificulta distanciarse de concepciones pasadas alusivas a idearios reivindicativos, resistiéndose con ello, a aceptar completamente las nuevas políticas implementadas. No obstante, esta resistencia también respondería a afecciones más profundas, puesto que las y los docentes consideran que han sido excluidos -como sujetos históricos- en la proyección de dichas propuestas. Más aun, cuando el peso de estos cambios estructurales no atiende la diversidad contextual como un factor determinante a la hora de poner en marcha las nuevas reformas educativas. Los autores enfatizan:

La resistencia, desde estos referentes, no se explica por la ausencia de voluntad de cambio, una obcecación gremial o un error táctico (comunicacional) de las reformas. Es explicada más bien como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que envuelve excluyendo sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido. (Reyes et al, 2010, p. 4)

Este estudio se realizó, principalmente, a través de talleres y escritura de subjetividades, tanto individual como colectiva. Para los autores el logro trascendental de estos talleres fue la transformación de la mirada personal, la cual podría generar otra forma de ser y estar en el aula. Los resultados “se plasmaron desde la desnaturalización de las cosas hasta la complejización de los procesos. Internalizando la idea de subjetivación y la importancia que ciertas situaciones tienen dentro de nuestras prácticas (Quintana y Pizarro, 2020, p. 232).

Desde otra arista, considero relevante el estudio realizado por Fardella y Sisto (2015) quienes llevaron a cabo una investigación que atiende las políticas de fortalecimiento del trabajo docente, mayoritariamente, abordando los aspectos socioeconómicos (Quintana y Pizarro, 2020). Al aludir a políticas de fortalecimiento, los autores caracterizan el conjunto de regulaciones que reorganizan el trabajo docente, desde el proceso de formación, asignaciones económicas y las evaluaciones docentes, siendo estas últimas, la principal directriz

que define esta política. Aquí, la evaluación estructura una lógica que encasilla a las y los profesores respecto a su ejercicio docente, siendo así, calificados en los términos de: 'destacado', 'competente', 'básico' e 'insatisfactorio'. Un ordenamiento regulatorio que especifica una clasificación tácita a la que se añade la presión que envuelve el cumplimiento de los parámetros establecidos. Por una parte, las expectativas de un eventual aumento en la remuneración si el resultado es favorable ('destacado' y 'competente'), y por otra, el temor de quedar fuera del sistema educativo si la evaluación es insatisfactoria (Quintana y Pizarro, 2020). Por lo mismo, los autores son enfáticos en advertir que la reificación de un prototipo docente y los calificativos utilizados, generan subjetividades que pueden tener diversas intensidades -y afecciones- frente al desarrollo de esta política, en sí misma, regulatoria.

La investigación se realizó a docentes evaluados (con diferentes resultados), mediante el análisis de discurso. A través de él se advierten las sensaciones de subjetivación a través de esta política que jerarquiza, moldea y genera una idea de buen o mal profesor. Como resultados, luego de las entrevistas y análisis Fardella y Sisto (2015), proponen una adscripción subjetiva a las nuevas políticas docentes y una resistencia subjetiva. Esto a medida que cada docente en sus relatos iba entregando información a su relación con esta evaluación docente.

Del Derecho >> de Identidades e Identificación (Docente)

El pensamiento de la diferencia pura, no reconducible a las relaciones de semejanza, identidad, oposición o contradicción, propias del pensamiento de la identidad, solo puede ser un pensamiento a-categorial. Deleuze no propone sustituir un modelo de pensamiento por otro. Quiere acabar con toda dependencia y sumisión a la autoridad de modelos. Abre, así, la filosofía a un pensamiento sin modelo, a un pensamiento que solo puede ser creación, no a partir de la nada sino a partir de los encuentros con lo que llama las fuerzas del afuera. (Garces, 2015, p. 250-251)

La producción/construcción de subjetividad se manifiesta en dispositivos, en máquinas, se manifiesta como aquello que se sabe inacabado que nos permite un permanente estado de búsqueda (Freire, 2014). Varela (2000) plantea la "autonomía de lo vivo" como la posibilidad que un organismo se constituya. En esa autonomía, el sujeto que se construye desde la búsqueda es un sujeto resultante de una relación humano- dispositivo. Para García esta relación es necesaria ya que:

Éstos existen solo en la medida en que subjetivan y no hay proceso de subjetivación sin que sus efectos produzcan una identidad y a la vez una sujeción a un poder externo, de modo que cada vez que un individuo “asume” una identidad también queda subyugado. (2011, p. 5)

En ese sentido, he de comprender que todo tipo de relaciones, potencian las identidades y el reconocimiento del ser en tanto pertenece a sus relaciones afectivas [o no afectivas]. Son en esas relaciones, en esas cotidianidades donde la subjetividad puede ser sujeta, tal como lo describe Saldarriaga- Vélez (2016) cuando plantea que “leer relaciones de poder y resistencia no solo desde la dialéctica individuo/ Estado, sino en las relaciones sociales, en la vida cotidiana. Es allí en donde las subjetividades son sujetadas” (p. 1391). El rechazo de lo completo, el rechazo de seres constituidos, de identidades subyugadas, de subjetividades sujetadas, me permite situar un concepto de subjetividad no solo móvil y no-fijado, sino que también abierto a nuevas posibilidades que invitan a recrear lo que vamos entendiendo de lo que vamos descubriendo. Así, en palabras de Marina Garcés en su diálogo con la obra de Deleuze, enfatiza en el intento constante del autor por colocar en “movimiento lo que ésta bloqueado o fijado en el orden de las cosas que nos rodean, en las constantes estructuras de nuestras lenguas, en nuestras representaciones y en las identidades en las que se encierran nuestras percepciones y nuestros conceptos.” (Garcés, 2015, p. 248). Y este, es uno de los primeros intentos por colocar la subjetividad docente en una leve diferencia con la identidad docente. Esa identidad que en Chile se constituye desde los perfiles de egreso¹⁹ de las carreras de pedagogía, y que en los recorridos de carrera

¹⁹ Los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Chile se relacionan con los marcos reguladores establecidos para dichas carreras tales como: Marco para la Buena Enseñanza, Estándares Disciplinarios y Estándares Pedagógicos, que se realiza desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Pueden revisar ejemplos de perfiles de egreso de Pedagogía en Artes Visuales de dos Universidades en los siguientes enlaces:

<https://pregrado.umce.cl/index.php/es/carreras/facultad-de-artes-y-educacion-fisica/licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-artes-visuales>

<https://humanidades.uach.cl/home/carreras/programa-de-formacion-de-profesores-para-ensenanza-media/>

docente son evaluables²⁰. Pero todo esto, Foucault lo escribiría a principios de los 80' en el *dictionnaire des philosophes*:

Rechazar el recurso filosófico a un sujeto constituyente no significa hacer como si el sujeto no existiese y abstraerse en favor de una pura objetividad; este rechazo tiene, en cambio, el objeto de hacer visibles los procesos que definen una experiencia en que el sujeto y el objeto se forman y transforman el uno a través del otro y en función del otro. (Agamben, 2005, p. 81-82)

La Identidad constituye lo dado. Cuando Hannah Arendt “habla de lo dado se refiere a todo aquello que no ha sido elegido, aquello en lo que no ha intervenido la iniciativa” (Birulés, 2007, p. 240). En ese sentido, respecto a lo que nos ha sido dado “que hablamos de identidad y diferencia. Lo dado, por ejemplo, nos hace semejantes a las otras mujeres con las que compartimos la identidad femenina al tiempo que también nos hace diferentes de los hombres” (Ibid., p. 241). Por tanto, “podríamos hacernos con una noción de subjetividad que permitiera dar cuenta de la diferencia” (Ibid., 241). Una noción que se transforma, que no deja de circular, de pronunciarse, de revelarse, de diferenciarse. De pensar “la diferencia en sí misma, liberada de toda referencia a la identidad y a la negatividad, no es pensar las diferencias entre los distintos tipos de entes y sus tipologías [...] se trata para Deleuze, de pensar lo que es como una multiplicidad de diferencias.” (Garcés, 2015, p. 249). En esas diferencias, no hay relaciones obligadas ni jerárquicas que establezcan una subjetividad (Guattari, 1992) no es unívoca, sino que es una subjetividad plural y polifónica (Ibid.) He de reconocer que somos sujetos en sociedad, y que la otredad también es parte de una subjetividad individual (más no individualizante), esa consciencia nos permite percibir el no yo, por tanto “conozco lo diferente de mí y en ese acto me reconozco” (Freire, 2014, p. 29) y así, “superar la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad” (Guattari, 1992, p. 12). Por ello, las múltiples diferencias no en contraposición del reflejo de cuando no soy algo, soy otra cosa, como lo expresa Marina Garcés (2015):

²⁰ “La Carrera Docente es un recorrido de desarrollo profesional que busca reconocer la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la mejora permanente.” (CPEIP, 2020). Para revisión de detalles sobre la carrera docente, estándares y otros pueden ingresar a: <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-ingreso/>

Bajo el imperio del modelo, de lo Mismo, lo diferente solo puede ser pensado bajo relaciones de analogía, semejanza, identidad u oposición de un modelo. La diferencia queda, así, reducida y sometida al modelo metafísico de la representación: solo puede ser una categoría para el reconocimiento de lo que las cosas son o no son. Es lo que pone una distancia entre las cosas al especificar lo que cada una es. (p.250)

Es que entonces, los sistemas de identificación de eso dado nos impide en algunas instancias la movilidad, pues estamos siendo reconocidos en ciertas posiciones que mantienen una identidad dada obviando otras cualidades, y desde esa identificación se reduce simplemente lo que nos ha sido otorgado, y todas las acciones que realicemos estarán subyugadas a esas cualidades (Birulés, 2007), como la historia única a la que hace alusión Chimamanda Ngozi Adiche (2018) cuando se refiere a los pueblos- que me atrevo a derivarlo a las individualidades- es que cuando se muestra una cosa, “como única cosa, una y otra vez, al final lo conviertes en eso” (p. 18). Un ejemplo sencillo que propongo: una identidad docente de Artes Visuales dada muchas veces impide la exploración de otras maneras de enfrentarse a la pedagogía, porque ya está diseñado un perfil desde las políticas públicas para ser reconocidas, como una identidad impuesta (Walsh, 2014). Tal como se reconocía a los soldados en el siglo XVII a través de signos físicos específicos que le permitían ser ágiles y fuertes (Foucault, 2022). Varela (2000) nos pregunta: “¿debe hablarse de la vida como si tratara de una sola cosa?” (p. 45). Y agregó ¿debemos identificarnos con perfiles en la docencia, como si hubiese una sola docencia? En el entendido que siempre tenemos la posibilidad de realizar otras acciones, pero finalmente el tiempo nos coarta muchas veces las libertades explorativas. De todas formas, no pierdo de vista que “esto dado, que se nos impone, no confiere, por sí mismo, ninguna singularidad” (Birulés, 2007, p. 241) y entender la identidad como una conciencia autogenerada, desde una mirada biológica, autopoietica²¹ y como forma de análisis, y la reproducción como

²¹ El sistema autopoietico [Autopoiesis] fue propuesto por Humberto Maturana y Francisco Varela, partiendo de la distinción que los seres vivos son unidades *autónomas*. “La característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios cordones, y se constituye como distinto del medio circundante por medio de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables” (Maturana y Varela, 1990, p. 28). No plantean que los seres vivos sean los únicos entes con autonomía, sin embargo, reconocen que es una de las cosas inmediatas de un ser vivo, y en esa línea proponen que “el mecanismo que hace de los seres vivos sistemas autónomos es la autopoiesis

“esencial para la viabilidad de lo viviente a largo plazo, pero una unidad sólo puede reproducirse cuando existe una identidad. En este sentido la identidad tiene una prioridad lógica y ontológica sobre la reproducción, aunque no una precedencia histórica” (Varela, 2000, p. 55-56). Pareciese entonces, imposible negar una identidad biológica o identidad Macromolecular (Ibid.) lo que nos permitiría tener un cuerpo que es susceptible a una producción de subjetividad a través de experiencias y dispositivos y también ser productor de ella en múltiples formas.

Leyendo el texto *Profanaciones* y si bien en esta investigación no me involucro con el concepto ‘especie’ desde la persona, me hace sentido el pensar que ser especial (de especie) no se relaciona al individuo como tal que es capaz de identificarse con ciertas cualidades “que le pertenecen de manera exclusiva. Significa, al contrario, ser cualquiera, es decir un ser tal que es indiferentemente y de forma genérica cada una de sus cualidades, que se adhiere a ella sin dejar que ninguna lo identifique” (Agamben, 2005, p. 73). Al no permitir esa identificación fijada podemos comenzar a situar los movimientos como el eje central de nuestras transformaciones en el aula, por ejemplo. Ahora bien, no pretendo eludir que el ejercicio de identificarse es necesario porque nos permite situarnos, y en ningún caso pretendo expresar que la identidad es un estorbo, si bien se asume como una cualidad unitaria, comprendo que la identidad no se trata de una descripción estructural estática y es capaz de generar interacciones (Varela, 2000). Más bien intento tejer la identidad y la subjetividad como posibilidades de movimiento que nos permiten estar en una constante búsqueda, pues creo que “si hay algo que contraría al ser humano, ese algo es la no búsqueda y, por tanto, la inmovilidad” (Freire, 2014, p. 30). Así comparto entonces que:

Especie significa aquello que hace visible, y más tarde, el principio de una clasificación y de una equivalencia, formar una especie significa “impactar, sorprender” (en sentido negativo); pero es reconfortante el que los individuos constituyan una especie [...] Nada es más instructivo que este doble significado del término

que los caracteriza como tales” (p. 29). Comprendo entonces que un sistema autopoietico “se organiza (define como unidad) como una red de procesos de producción (síntesis y destrucción), de componentes, de manera que estos componentes: (i) se regeneran continuamente y hacen efectiva la red que los produce, y (ii) constituye el sistema como la unidad distinguible en el dominio en el cual existen. Por tanto, la autopoiesis intenta capturar el mecanismo o proceso que genera la identidad de lo vivo y, así, servir como una distinción categórica entre lo vivo y lo no vivo” (Varela, 2000, p. 54)

“especie”. Especie es aquello que se ofrece y se comunica a la mirada, aquello que hace visible, y al mismo tiempo aquello que puede – y debe a toda costa- ser fijado en una sustancia y en una diferencia específica para poder constituir identidad. (Agamben, 2005, p. 74)

Pensar un sujeto [¿especie?] en movimiento, un movimiento que permite al sujeto reflexionar y superarse. Superar lo que ya está establecido, o superar lo dado. El sujeto entonces reflexiona y se reflexiona a sí mismo (Quintana y Pizarro, 2020). Siguiendo a Deleuze en relación con la concepción de sujeto este plantea que, “lo dado es retomado por un movimiento y en un movimiento que supera lo dado; el espíritu se vuelve naturaleza humana. El sujeto inventa y cree: *es síntesis, síntesis del espíritu*” (1996, p. 100).

Un sujeto que supera eso dado no implica que niegue la identidad o la capacidad de identificación, sino que abre el camino para un proceso de subjetivación y con ello subjetividades, que permitirían un camino infinito de exploraciones. Porque, el sujeto se convierte en pluralidad, se autoproduce, y es ahí - desde una mirada deluziana - que la relación “entre singularidad y multiplicidad no pasa por las categorías de la unidad y de la identidad” (Garces, 2015, p. 254). La subjetivación entonces es una “desidentificación: una modificación de las capacidades y propiedades de los que estaban identificados en una cierta jerarquía” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 124). Nos propone ser especiales. Volviendo a Agamben (2005):

Lo especial debe ser reducido siempre a lo personal, y ello a lo sustancial. La transformación de la especie en un principio de identidad y de clasificación es el pecado original de nuestra cultura, su dispositivo más impecable. Solo se puede personalizar algo – referirlo a una identidad – a cambio de sacrificar su especialidad. Especial es, en efecto, un ser – un rostro, un gesto, un acontecimiento – que, no pareciéndose a ninguno, se parece a todos los otros. El ser especial es delicioso porque se ofrece por excelencia al uso común, pero no puede ser objeto de propiedad personal. En cambio, de lo personal no puede obtenerse uso ni disfrute, sino solo propiedad y celos (p. 75).

Estas miradas me han permitido re-atender la identidad, pero, asimismo, detenerme a re-pensar el conflicto que implica su enunciación. En este sentido, quisiera plantear algo que surge a raíz de una de las lecturas, y que me supone el

¿peligro? Lo pongo así, en pregunta, en cursiva porque no tengo claridad de que lo sea, sin embargo, si no pensamos la subjetivación con el principio de identificación, nos quedamos sin identidades, sin obligaciones, sin pertenecer, incluso, sin ser soberanos (Tassin, 2012). Esta pregunta que surge sobre el *¿peligro?*, aparece al terminar de algún modo esta deriva, y se fuga del pensamiento, con el fin de seguir preguntándome sobre la importancia de reconocernos, sin sujetarnos, pero sin perder el cuidado de si y de otros, sin dejar de ser soberanos de nuestras colectividades, porque tener identidad también confiere una unidad a la propia vida, hacer de nuestras existencias narraciones con sentido. Quizá la identidad nos permite sentir la responsabilidad de las acciones, de nuestra historia, de nuestro pasado y presente, pues también comprendo lo que escribía Eduardo Galeano (2000) en *el Libro de los Abrazos* “al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día” (p. 92).

Del Revés << Procesos de subjetivación

Las prácticas de subjetivación (Blackman et al, 2008) a lo largo del tiempo se han observado de diferentes prismas, y han posicionado el cuerpo como un eje que constituye la subjetividad al ser esté con capacidad de ser afectado y configurado a través de diversos mecanismos ideológicos (Althusser, 1974), de poder y disciplinarios (Foucault, 1985; 2006; 2022) entre otros. Es así como entenderé que la subjetividad “es producida por agenciamientos de enunciación” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 44) y esas enunciaciones estarán mediadas por diversos dispositivos y experiencias políticas, sociales y materiales a través de lo público y lo privado. Por ello, la subjetivación he de reconocerla como un proceso y no un estado, que no produce sujetos definibles [necesariamente] (Tassin, 2012). Una subjetivación como movilizadora de relaciones sociales y de poder (Saldarriaga-Vélez, 2016).

Althusser (1974), hace la distinción entre un aparato represivo de Estado y el ideológico de Estado. Mientras el primero se ejerce mediante la violencia, el segundo se presenta al “observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (p. 28). Entre ellos reconoce a la iglesia, la familia, lo jurídico, lo político, lo sindical, la información, lo cultural y escolar. Este último reconocido en función a la Escuela, y esta como la encargada de enseñar habilidades “bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante*” (p. 15). Por ello, para el autor, la historia carece de un sujeto, sino más bien, existe un motor: la lucha de clases (Tassin, 2012). Si bien se ha avanzado en las lecturas

sociales en cuanto seres históricos y contextuales, y las estructuras de poder también se han flexibilizado, no se puede eludir que la institución escolar es un núcleo de información trascendente, y el currículo es lo que moviliza los saberes técnicos y con ello la jerarquía del conocimiento. En Chile esa jerarquía está aún visible con los planes y programas y sobre todo con las decisiones políticas en tanto al currículo, que se han ido y se irán detallando en el recorrido de esta tesis.

Los cuerpos disciplinados que Foucault (2022) reconoce también son una esfera que me ayuda al reconocimiento de la configuración de subjetividades a partir de las dinámicas políticas, pues, según el autor durante el curso de la edad clásica, ha habido “todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder [...] cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se movilizan” (p. 158), además ciertos métodos que permiten un control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizando la sujeción e imponiendo la relación de docilidad-utilidad, Foucault le llama disciplinas [disciplinas que en el transcurso del siglo XVII y XVIII han llegado a ser formas generales de dominación]. Estas disciplinas no se fundan en la apropiación de los cuerpos mediante la violencia – como los aparatos represivos de Althusser o la esclavitud – prescinde de ella para obtener otros efectos más útiles. Esas sujeciones aún siguen arraigadas en la docencia y sobre todo en el concepto de ‘identidad docente’ que moviliza las formas de evaluar a los profesores en Chile, a través de pautas y normativas que promueven un ser docente. Es interesante, desde la lectura de Deleuze, quien nos recuerda que para Foucault la ciudad ateniense fue el primer dispositivo donde se gestaron procesos de subjetivación, pues plantea que la ciudad generó líneas de fuerza entre seres libres, que permitieron la existencia de dominación entre un ser humano y otro, y que, a su vez, esa misma línea, promueven el sentido de ser “dueños” de uno mismo, en cuanto ser humano dominante. Esta agencia sobre sí mismo y el sentido de dominación construye una subjetivación autónoma. Es aquí, donde se pueden pensar que las líneas de subjetivación y Deleuze (1990) nos ayuda a pensar al preguntarse si:

Las líneas de subjetivación no son el borde extremo de un dispositivo y si ellas no esbozan el paso de un dispositivo a otro; de esta manera prepararían las “líneas de fractura”. Y lo mismo que las demás líneas, estas de subjetivación no tienen fórmula general. (p. 157)

Blackman et al (2008) reconoce que el sujeto/a “está constituido en las intersecciones de un determinado conjunto de prácticas discursivas que toman su particularidad de la totalidad de prácticas en las que se articulan” (p. 6) prácticas que también son dispositivos, que despliegan múltiples líneas pues no podemos olvidar, que el dispositivo es el ensamblaje de prácticas tanto discursivas como no, que “en cuanto tales, configuran las superficies en las que nos inscribimos como sujetos, producimos y somos producidos” (Grinberg, 2022, p. 39) porque se deben reconocer las subjetividades y todos los movimientos y linealidades (o multibifurcaciones) posibles para no estancar los cuerpos de las profesoras, por ello me es interesante el plantear la subjetividad como la experiencia de la multiplicidad de los relatos vividos (Blackman et al, 2008) relevando así lo que Freire (2014) en *El Grito Manso* reconoció: somos seres inacabados, en constante expansión y construcción. Es que la subjetivación podría definirse como llegar a ser sujeto “incesantemente diferido, el devenir inacabado del sujeto (y no su acabamiento) o incluso el devenir sujeto en el no acabamiento de sí” (Tassin, 2012, p. 37).

En esa construcción, en ese inacabamiento, en ese devenir constante y fluctuante, es interesante volver a la idea de distinguir los conceptos de individuo y subjetividad, pues un individuo puede ser serializado, más, la subjetividad no es susceptible a esta totalización pues “una cosa es la individuación del cuerpo. Otra la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 46). La subjetividad se moviliza en diferentes espacios, lugares, experiencias, dispositivos. Por ello la búsqueda de un concepto de subjetividad que continúe la ‘danza inicial’ (el antecedente) que me aproxime a conocer procesos, pero en ningún caso detenerlos ha sido parte de la experiencia de esta tesis: yo misma he movilizado mi subjetividad casi diariamente con las diversas manifestaciones de mi entorno inmediato. Una subjetividad que me permite no ser dicotómica y dualista en mi discurso, que al finalizar esta tesis me permita abrir grietas más que estancar cuerpos, constituir un rizoma (Deleuze y Guattari, 2016) en vez de un trazado lineal, tener un ‘micelio’²² en vez de una carretera

²² El Micelio son las distintas ramificaciones de las *hifas*, esta última es el elemento tubular que emerge de un hongo (Sánchez et al. 2017). Es la vasta red de estos filamentos (hifas), que nacen de las esporas fúngicas y se van entrelazando progresivamente entre sí, armando un sistema colectivo resistente y extenso (Civallero, 2020). Me parece interesante la estructura de un micelio y su capacidad de conectar y ramificarse para encontrarse entre sí. Al conectarse entre ellos y con las plantas, los

pavimentada. Por ello esa diferenciación que plantea Blackman et al (2008) entre identidad y subjetividad me acomoda. Hemos sido por años las profesoras evaluadas y educadas con lo que ‘debes ser’ y hoy me interesa rescatar esa subjetividad que promueve lo ‘que hacen con lo que debes ser’, lo que hacemos con nuestro ser y con nuestro pasado (Tassin, 2012) y que entre nosotras también reconozcamos esas subjetividades no deseadas (Rojas y Leyton, 2014), que en muchas ocasiones nos empujan a ello, porque he de reconocer que la escuela aún es una institución disciplinaria (Foucault, 2022) en la que se definen las posiciones y la clasificación de los sujetos a partir de esta lógica disciplinaria (Saldarriaga-Vélez, 2016).

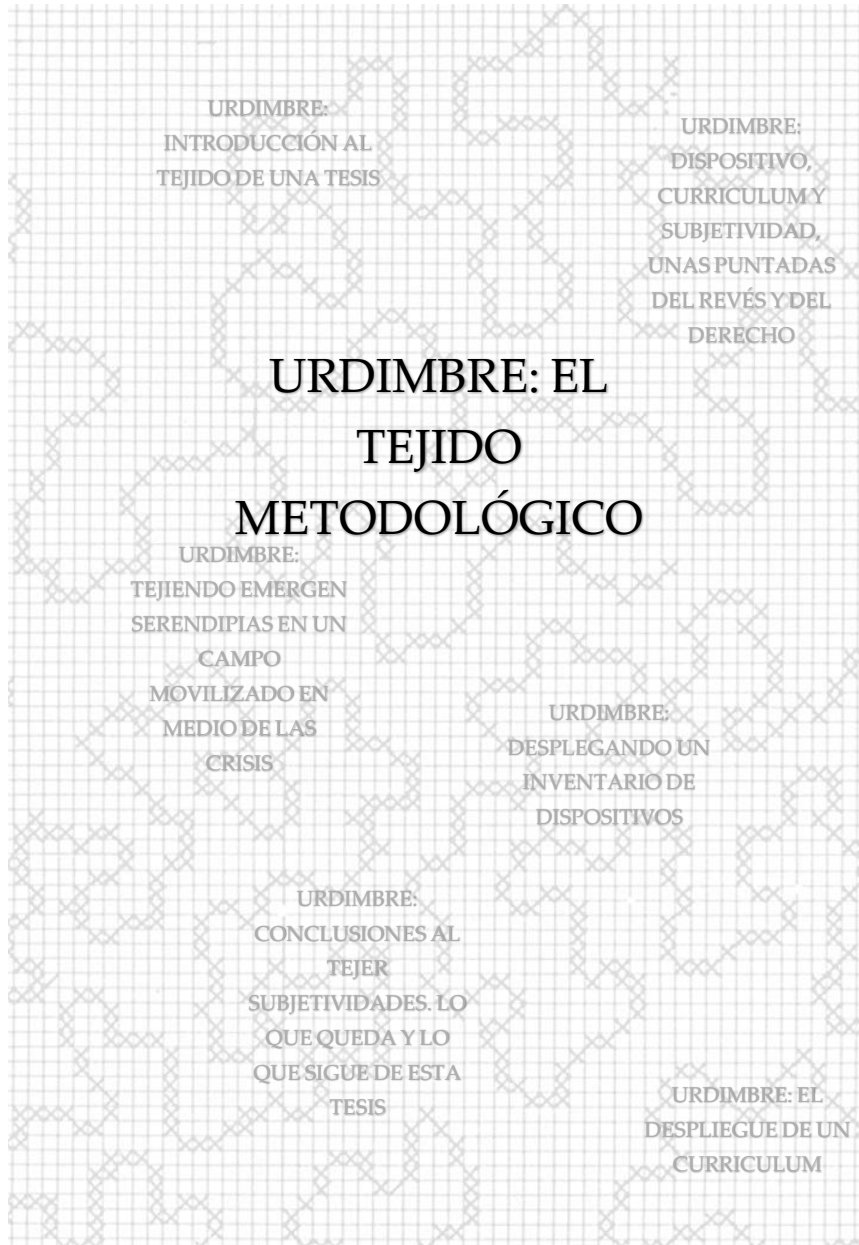
Atender también que, esta centralización – bifurcada- en el concepto de subjetividad, tiene sentido puesto que producir subjetividad tal vez sea más importante que cualquier otro tipo de producción (Guattari en Aquino, 2013) que sin subjetividad no podríamos ser capaces de construir sociedades, por ello que pensar la subjetividad como puntos de adhesión desde los cuales experimentamos el mundo (Aquino, 2013) nos permite reconocernos y saber cuáles son nuestras fisuras sociales y personales. Nosotras, como profesoras, debemos aprender a conocer las decisiones que tomamos según los recursos que disponemos (Acosta, 2016, p. 28). Es importante también reconocer, que si bien, hemos centrado mucho de lo aquí expuesto desde una mirada desde lo individual hacia lo social, y considerando que los dispositivos son múltiples y pueden constituir subjetividades [y se pueden constituir en ellas], he de tomar en cuenta que no necesariamente la subjetividad se sitúa en el campo de lo individual, sino que su campo puede pertenecer a los procesos de producción social y material (Guattari y Rolnik, 2006), no para negar la existencia del individuo, sino más bien, pensar nuestra existencia como en “posición de consumidor de subjetividad” (p. 47) así consumimos dispositivos diversos, representaciones y derivas que van más allá de un acto como individuo independiente de las categorías sociales, contextuales, y de vida cotidiana. Con esto, no negaré las subjetividades individuales, sino más bien, en un diálogo con todos los procesos que la constituyen. Pues comparto que se hace necesario elaborar alternativas en cuanto a las subjetividades, pues

micelios “forman redes inmensas que vinculan y comunican a los habitantes de un bosque (o de cualquier otro ecosistema) por debajo de la superficie del suelo: mueven agua y nutrientes allí donde se necesitan, soportan la estructura edáfica, reciclan restos orgánicos y eliminan productos tóxicos” (p. 4). Un micelio es capaz de moverse, cuidar, regenerar, ampliar, extenderse. Una tesis puede convertirse en un micelio.

debemos permitirnos pensar diferente la noción de 'sujeto', así podremos inventar nuevas formas de organización y pensamiento, como también nuevas imágenes (Braidotti, 2000) que nos permitan reconstituir miradas, posiciones, lugares en común, y re-elaborar nuestras tensiones frente a políticas educativas que planifican la docencia, muchas veces alejadas del acto mismo del quehacer pedagógico. Porque también se trata de comprender como se han ido construyendo nuestras subjetividades a partir de los contextos en los cuales participamos (Arancibia, 2022). Como lo he ido tejiendo, no podemos pretender que los procesos de subjetivación nos manifiesten un sujeto definible, como una 'subjetividad determinable', pues la subjetivación no es una asignación (Tassin, 2012) pero podemos reconocer y comprender los procesos que nos llevan a constituirmos en la docencia, en la cual, como profesoras, creamos espacios otros y posiciones otras (Saldarriaga-Vélez-2016) que nos permite situar nuestros propios procesos de subjetivación.

Las subjetividades se movilizan entre lo individual y lo social, en ese sentido y volviendo sobre el concepto de máquina (Haraway, 2020), pensar en todos los procesos evaluativos que viven las profesoras, al mismo tiempo, y -de la misma forma-, como un "examen continuo de las aptitudes y capacidades de esa idoneidad-máquina en la que se ha convertido el trabajador, consiguiendo así que le releguen a un proceso constante de actualización y formación a la hora de adaptarse al mercado laboral" (Acosta, 2016, p. 32).

Por tanto, la subjetivación transita, en este sentido es capaz de moverse desde lo político, lo social, lo material. Está en ese pensar como una práctica que, si bien sedimenta caminos, también es capaz de bifurcarlos y quebrarlos (Grinberg, 2022).



3 URDIMBRE: EL TEJIDO METODOLÓGICO

Las intenciones de esta investigación, concebida para ser realizada en Chile, no solo se centra en reconocer las construcciones subjetivas y los procesos de subjetivación de las docentes de Artes visuales que produce una política pública curricular, sino que también tener un lugar a la duda metodológica y expandir posibles 'hacia donde mirar'. Debido al contexto donde se sitúo el campo se detonaron otras maneras y mi preocupación ya no era la búsqueda de esquemas y respuestas sino más bien, el encuentro entre diálogos, una preocupación más centrada "sobre procesos y no productos, más aún, sobre experiencias y la posibilidad indispensable de generar vínculos" (Street, 2015, p. 33). Así lo manifesté en uno de los informes de seguimiento y que era parte de mi libreta de anotaciones o diario de campo:

De cada encuentro, el dialogo ha ido desde el saber cómo estamos hasta hablar de cine, la relación con las profesoras se ha tornado un espacio de encuentro que se realiza con gusto, tomando café o té, comiendo algo, u otra actividad. Esto también será un aspecto relevante en la escritura de la tesis, puesto que el trabajo de campo se ha convertido en algo habitual y a veces esperado por las docentes, porque compartimos sentires. Se habla mucho de la soledad en la que se encuentra las artes visuales dentro de la escuela, por ello creo que este punto de encuentro ha servido también para ese dialogo respecto a los que nos pasa dentro de los establecimientos. (Informe de seguimiento Doctorado en Arte y Educación, 2021, p.15)

Existían otros menesteres, de los cuales, -si bien no podía hacerme cargo en este espacio de distención-, si podíamos atendernos e incluso cuidarnos cuando fuese necesario. Es que había cosas que no podíamos eludir, había espacios de tristeza, de angustia y de agobio de ese no saber, de cuanto debíamos cuidarnos, y de cuanto miedo debíamos sentir. Un cuidado a través de la preocupación y el afecto, pues comparto que la "afectividad nos rescata [...] el encuentro afectivo con el otro, o de reencuentro afectivo con uno mismo, que no solucionan la vida a nadie [...] pero por supuesto que en ese momento si rescata" (Abrego y Penilla, 2015, p. 50) porque es indudable que, durante procesos de confinamiento, enfermedad e incertidumbre, una conversación, un espacio de encuentro y lugares de aprecio, hoy más que nunca el mundo lo necesita (Ibid.).

Nos enfrentábamos de alguna manera a una condición desconocida por nosotras, una condición póstuma que traía una gestión de la muerte bajo estadísticas agobiantes. Porque dentro de todo ello, en algún momento si el presente en una vida posmoderna “se nos ofrecía bajo el signo de la eternidad terrenal, siempre joven, el presente de la condición póstuma se nos da hoy bajo el signo de la catástrofe de la tierra y de la esterilidad de la vida en común” (Garcés, 2019, p. 23). Por ello para mí, en este tejer, si bien no dejó de tener relevancia este proceso investigativo, había otras cuestiones que me aquejaban y me acompañaban en este andar. Estaba el agobio, los múltiples roles, las intensidades:

A pesar del escenario complejo en el que tuve que desarrollar esta etapa, no solo por la crisis sanitaria que mermó cualquier intento de relacionarme en el campo-escuela, sino que también mi propio rol-trabajo como profesora en la actualidad, encarnando una subjetividad virtual desconocida para mí, jugar ambos roles (Investigadora - trabajadora de Educación) generaba que los encuentros en muchas ocasiones fuesen momentos de despliegue tanto la profesora como para mí. Este informe es el comienzo del decante de todo lo recorrido por más de un año. Un recorrido intenso, pero necesario, ya que el fin de esta investigación siempre tuvo el foco en nosotras, las profesoras. Y Si queríamos hablar durante media hora de lo agobiadas que estábamos con las clases virtuales, de lo solas que nos sentíamos, de lo maltratada que estaba la asignatura en este escenario, de lo ignorante que éramos en cuanto a herramientas tecnológicas, era más importante que cualquier otra indagación. (Informe de seguimiento, Doctorado en Arte y Educación, 2021, p. 17)

Leyendo una entrevista realizada por Guttorm y Hohtl (2015) a Elizabeth Adams St. Pierre, pongo atención cuando advierte el problema que atraviesa la investigación cualitativa. Ella plantea que, si bien ésta emergió de la crítica a las ciencias sociales positivistas, tampoco se puede desconocer que dicho enfoque se ha normalizado, estructurado y pensado con criterios clásicos y monótonos, perfilando así, un esquema convencional que busca resultados sobre lo que ya se conoce (Quintana y Pizarro, 2020). En este sentido, St. Pierre observa que la metodología cualitativa convencional descansa en la misma lógica predictiva de las ciencias sociales positivistas. En esta esfera, propone una investigación postcualitativa que abra posibilidades reflexivas, y permita pensar más allá de lo evidente, -o quizás desde un afuera- Ahora bien, esta tesis no se sitúa del todo

desde esa mirada pues, no pude desentenderme de algunas posturas clásicas de investigación, sin embargo, he buscado encontrarme con la investigación dialógica, la escritura, los procesos narrativos y una etnografía virtual que emerge a raíz de lo vivido mientras navegaba en el campo, comprendo así que “los métodos de investigación no sólo afectan a lo que estudiamos, también lo que estudiamos nos afecta y nos va construyendo como sujetas de investigación” (Gregorio y Cota, 2022, p. 446). En ese sentido, resuena como manera de aproximarme a lo que deseo conocer (o con lo que me quiero sorprender) que:

Es imposible salirnos de esta lógica de “¿cuál es la meta?”; y aquí la meta es el proceso, no el punto de llegada. Porque el proceso es lo que te permite saber que estás caminando, que estás ampliando la posibilidad de estar en el mundo con otras personas, donde no solamente podamos estarlo a partir de la competitividad y de llegar a un acuerdo fijo de lo real, sino de construir símbolos que hagan una apertura en las palabras. Poder decir que el mundo también tiene sentido porque “es” lo que estamos construyendo en colectivo (desde lo cotidiano). (Abrego y Penilla, 2015, p. 52)

Pensar una investigación con perspectiva abierta, inventiva y dialógica, poniendo el foco en el proceso, supone también modificar las maneras que observamos la investigación. En ese sentido me ha parecido importante potenciar una relación de ensamblaje y rizomática (Deleuze y Guattari, 2016) con todo lo que exista dentro del proceso de investigación, desde los marcos teóricos, la investigadora, el fenómeno, las herramientas tanto de propuestas como de análisis como entrevistas, grabaciones, software, etc. (Fox y Alldred, 2015). A eso, también se le puede llamar *Un inventario de dispositivos* pues “forman siempre parte de un conjunto, ensamblaje, configuración o aparato, modificados en usos específicos, sometidos a una transformación -que se anima, se presagia, se capta- en relación con situaciones particulares, con problemas particulares” (Lury y Wakeford, 2012, p. 11), y que, en algún momento de esta tesis, ayudarán, como método, a los procesos de análisis.

El pensar lo que nos promueven los objetos y las cosas (Hood y Kraehe, 2017), nos otorga la posibilidad de reencontrarnos con la idea que todos somos cosas y participamos en un mismo espacio. Así también le otorgamos importancia el aula y sus paredes (Augustowsky, 2012), y en este caso, a las pantallas, a los espacios íntimos, a las habitaciones, a los salones. Al vacío que muchas veces aparecía frente a la cámara en ese negro profundo que nos hacía suponer que había otra persona

al otro lado sin verla directamente, sin reconocer si detrás de esas pantallas, había cuerpos o no cuerpos presentes (Agamben, 2005). Pienso esto con dinamismo; con materiales diversos; con un libro curricular. Todo ello convive para el ejercicio docente y no lo podemos marginar como cosas externas y que no tienen injerencia tanto en la enseñanza de las artes visuales como en el aprendizaje. Pues el arte es una experiencia en la Escuela (Augustowsky, 2012).

Comprender que cada decisión que tomamos tiene consecuencias, es fundamental para una práctica pedagógica enfocada en la enseñanza de las artes. Es por ello por lo que debemos potenciar la interacción con cada objeto que se sitúa en nuestro quehacer docente. En ese sentido, es fundamental conocer las experiencias de nosotros mismos, como Bamford (2009) lo expresa:

Las experiencias del pasado y el presente se combinan y se solapan formando macro experiencias y micro experiencias cuyos efectos se dejan notar en las acciones de un profesor de Arte o de un programa artístico particular. Las experiencias sirven también para fundamentar las visiones de los futuros posibles de la educación artística. (p. 35)

Es importante detenerme aquí, porque esta investigación busca también saber qué sucede, que experiencias tienen las profesoras al momento de enfrentarse a nuevos cambios, pues las historias, los relatos “que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial” (Bolívar, et al. 1998, p. 11). Y esto es lo más importante: rescatar los procesos o situaciones vividas por las docentes que se abrieron al encuentro en este diálogo recursivo y extensivo de co-creación.

Desde una mirada rizomática (Deleuze y Guattari, 2016) situar que en las cosas no hay nada que comprender, sino más bien preguntarse sobre su funcionamiento y cómo funciona: las conexiones, las intensidades, las multiplicidades. Conectando puntos por varias vías, que la misma indagación nos regala. Ya no lineal. Una investigación que abrace una perspectiva rizomática también invitará a las personas (en este caso docentes) a elaborar sus propios senderos de interconexión (Grellier, 2013). No podemos abandonar ningún punto, incluso en el sentido de las cosas que conviven como la naturaleza, la materialidad, las relaciones humanas, los pensamientos, el lenguaje/discurso, todos ocupamos este mundo en una especie de ensamblaje (Greene, 2013).

y entonces ¿cuál es ese hacia donde que permitió tejer esta tesis?

Esos primeros deseos que buscaban, desde mi educación heredada del estándar y las lógicas neoliberales, tener “claro qué se quería saber para después encontrar la mejor forma de obtener esa información” (Juárez, 2015, p.279) se fueron transformando y transitando en un montón de secuencias, consecuencias, momentos y navegaciones. Todo partió por querer,

Comprender los procesos de mediación entre profesoras de artes visuales de enseñanza primaria y secundaria en ejercicio y las nuevas bases curriculares de esta disciplina en Chile, consideradas como un dispositivo y un objeto para promover su quehacer docente, analizando tanto las implicaciones de la normativa como la práctica del currículum en la construcción de subjetividad docente.

Si bien este objetivo me permitió dar un inicio a este tejido investigativo, también quedó en muchos momentos en el olvido. Es que después comenzó su propio proceso de convertirse en prescindible, como si supiera que debía fugarse para yo dejarme sorprender, para despojarme de esa educación de marcos reguladores, de rendiciones de cuentas, de evaluaciones, de eso ‘tener que investigar’ de cierta forma. Deleuze y Guattari (2016) reflexionan sobre la posibilidad de plegar un texto sobre otro, esto lo tomo como una invitación para hablar con los textos que escribo. Y no fue sino hasta mi cuarto año que volví a conversar con este objetivo escrito, ese que me había abandonado [o yo lo había abandonado] en medio de la incertidumbre de un proceso de investigación en crisis. En una crisis social primero, que aparece con el ideario de “nos quitaron tanto que nos quitaron el miedo”²³, que aparece como ese *¿ahora o nunca?* Que, como nos dice Garcés (2019), de esos impulsos nacen los movimientos de protesta, y como lo viví yo en ese momento, de esos impulsos que no tienen límites y que ponen en llamas la vida misma, nace un nuevo sentido. Y después, después de saber que nuestros cuerpos podían estar en batalla contra un capitalismo destructivo, viene una crisis sanitaria, que, como nos diría Rose (2012) bajo una ética que se ha construido sobre salud y vida, lo contrario, genera angustia, genera pánico, en relación con nuestro porvenir y el de nuestros seres queridos. Un objetivo que se encontraba en un entremedio. En un entremedio de mis deseos, entremedio de un estallido,

²³ La frase escrita, fue una consigna utilizada ampliamente durante el estallido social, aludiendo a la pérdida del miedo y al deseo de luchar por lo que se creía justo.

entremedio de una pandemia, entremedio de una virtualidad, entremedio de un olvido.

¿Debía reconvertirse? O ¿debía quedar así? Como ese rastro de lo que fue, de lo que queda, de la primera experiencia ¿debía ya soltarlo, y dejarlo ahí como ese compañero de clase que fue tu amigo los primeros días y te salvó de la violencia del resto de compañeros, pero luego te dejó libre para que construyeras tu propio destino? ¿deberá quedar en silencio? Atender a que no se puede llegar diciendo: “mi objetivo es este” porque todavía no conocemos (Abrego y Penilla, 2015).

De ahí la necesidad de reconvertir el lenguaje reflexivo. Hay que dirigirlo no ya hacia una confirmación interior, - hacia una especie de certidumbre central de la que no pudiera ser desalojado más-sino más bien hacia un extremo en que necesite refutarse constantemente: que una vez que haya alcanzado el límite de sí mismo, no vea surgir ya la positividad que lo contradice, sino el vacío en el que va a desaparecer; y hacia ese vacío debe dirigirse, aceptando su desenlace en el rumor, en la inmediata negación de lo que dice, en un silencio que no es la intimidad de ningún secreto sino el puro afuera donde las palabras se despliegan indefinidamente. (Foucault, 2014, p. 24-25).

He decidido dejarlo.

Respecto a los objetivos específicos, estaban planteados de la siguiente manera:

- | |
|---|
| 1) Reconocer la trayectoria docente y curricular de profesoras de Artes visuales de enseñanza básica y media, a través de la construcción de una cartografía visual. |
| 2) Identificar a través de la documentación las acciones que realizan los docentes en el proceso de mediación del curriculum de artes visuales desde la planificación, ejecución y evaluación. |
| 3) Analizar la interacción que surge a partir de la relación entre los docentes y el curriculum considerando este como un dispositivo y objeto que representa una parte de las políticas públicas en educación. |

4) Revisar y analizar con profesores el uso que hacen del curriculum y las estrategias de apropiación que llevan a cabo.

Como preguntas de partida:

¿Cuál es la relación docente-curriculum fuera del contexto institucional? ¿De qué manera el docente media el uso del curriculum en la sala de clases? ¿Cuáles son las implicancias del curriculum en la subjetividad docente?

Sin duda, tanto objetivos y preguntas se vieron atravesados por los sucesos específicos del trabajo de campo, por ello, se han sumado para profundizar en algunos temas, sin necesidad de ser respondidas tácitamente

¿Qué modos de subjetivación vemos aparecer hoy? ¿Cómo llegamos a ser quiénes somos? ¿qué problemáticas devienen del dispositivo curricular? ¿cómo las profesoras hacen escuela? Profesoras de Artes Visuales que no dejan de resistir, un curriculum que agudiza la brecha entre establecimientos y regiones ¿de qué manera entonces la subjetividad se posiciona dentro del curriculum? ¿cómo fisuramos este dispositivo puente, el curriculum?

3.1 Descentrando la Autoría

El gesto del autor queda certificado en la obra a la que, sin embargo, da vida, como una presencia incongruente y extraña, exactamente como, según los teóricos de la comedia del arte, la mueca del arlequín interrumpe incesantemente la peripecia que se desarrolla en la escena, deshace obstinadamente la trama.

Sin embargo, igual que, según esos mismos teóricos, la mueca debe su nombre al hecho de que, como un bucle, vuelve cada vez a reanudar el hilo que ha desanudado y aflojado, así el gesto del autor garantiza la vida de la obra a través de la presencia irreductible de un margen inexpressivo. (Agamben, 2005, p. 89-90)

¿Quién habla? ¿Quién escribe? (Barthes, 1982). ¿Cómo situar a quien escribe? Como acción concreta, en este momento quien teclea es quien escribe. Una

emigrante nómade como diría Braidotti (2000) que se ha movido tanto en espacios viajeros como en espacios íntimos. Que se ha trasladado de Quinta Normal, a Valparaíso. Que truncó una experiencia a Nueva Zelanda para constituir una travesía en Valdivia, transitar a Barcelona, volver a Valdivia, retornar a Barcelona, regresar a Valdivia, nuevamente constituirse en Barcelona para volver a reencontrarse con Valdivia...

En algún momento, la escritura y las palabras toman sus propias inquietudes, porque “la palabra de la palabra nos conduce por la literatura, pero quizás también por otros caminos, a ese afuera donde desaparece el sujeto que habla” (Foucault, 2014, p. 14). En ese afuera donde desaparece quien escribe para permitir que toda la experiencia y las relaciones que le permean sean participes de lo que sucede y de lo que cuenta. Transitar hacia un lenguaje donde el sujeto queda excluido (Ibid.), pero no desaparece. De alguna manera, el texto escrito asume una vida propia (van Manen, 2003). Al escribir esto, recuerdo cuando vi por primera vez la película *El resplandor* (1980) y el protagonista, no cesa de escribir, escribir y escribir en una máquina destinada para ello. Día y noche, pero siempre escribe lo mismo, porque su alrededor lo inspira a escribir sobre sí mismo, como un escritor desde el afuera, que lo observa y le hace mecanografiar: *All work and no play makes Jack a dull boy*. Es que entonces ¿Será posible escribir, siendo parte, pero a la vez estando desde afuera? O es mejor pensar que quien escribe, concibe la idea de lo múltiple, no con el afán de distinguir entre individuos (Garcés, 2015) sino más bien intentando por sobre todo no jerarquizar dentro de un contexto investigativo. Ya tenemos bastante jerarquía dentro de las escuelas para que nuestro compartir se vuelva jerárquico también. Porque como nos dice Foucault (2014), uno esta irremediamente desde el afuera, un afuera sin intimidad, abierto, disponible al acceso, pero que no revela su esencia. Y, desde ese afuera, quien escribe permite que se acceda a la escritura, más no a su interioridad, es “como la ausencia que se retira lo más lejos posible de sí misma y se abisma en la señal que emite para que se avance hacia ella, como si fuera posible alcanzarla” (Foucault, 2014, p. 34). Dicho esto, escrito esto, vale la pena preguntarme entonces, ¿Qué entiendo por autoría?

¿Qué significa para mí la Autoría?²⁴

Podríamos pensar, de una manera sencilla y explícita, que autoría viene de la palabra autora. Si vamos a la Real Academia de la lengua española, diccionario que se ha ganado la fama de oficial, autora sería en varias acepciones lo siguiente:

1. m. y f. Persona que es causa de algo.

2. m. y f. Persona que inventa algo.

3. m. y f. Persona que ha producido alguna obra científica, literaria o artística.

Si es tan claro, qué sentido tiene entonces preguntarse ¿Qué significa para mí la autoría? ¿Es necesario el desgaste de complejizar un término que ya está definido desde la lengua oficial que nos convoca? Pues sí, si tengo la posibilidad de responder desde mí, adhiero a la invitación y pongo en juego múltiples afectos.

Vamos a comenzar por la acepción número 3: Persona que ha producido alguna obra científica, literaria o artística. Persona que ha producido. Producido. Producción. Bolívar et al (1998) propone que un relato (narrativo-texto) nunca será desde un yo solitario e imparcial, es decir, estaremos mediados por múltiples narrativas a lo largo de nuestra historia. Entonces, ¿por qué pensar la autoría como un tributo único personal? ¿no es acaso ésta un ensamblaje complejo (Greene, 2013) de situaciones, relaciones, nodos, discursos, pensamientos (y un prometedor etc.)?

En este sentido, la autoría pierde linealidad, puesto que converge y genera rutas de interconexión (Grellier, 2013) en varios puntos posibles. Esta deriva de autoría me lleva a la lógica planteada por Deleuze y Guattari sobre el rizoma. Si no concebimos la autoría como algo propio, personal y único, el rizoma puede ser una deriva presente al momento de pensarla, porque éste se piensa desde la conjugación de flujos, alternas líneas de fuga, no tiene una estructura ni un eje genético (Deleuze y Guattari, 2016) lo que implica que no tiene un punto certero, ni una voz única.

²⁴ Para participar en un congreso de Ecuador (Artes y humanidades) el año 2021, con mi amiga y compañera Ariadna Martínez quisimos trabajar sobre el concepto de autoría (luego de muchos diálogos, así lo decidimos). Comenzamos con la pregunta ¿Qué es para mí la autoría? El texto presente, fue mi *respuesta* inicial a dicha interrogante.

Hasta aquí, he dialogado no sólo conmigo, sino que con personas que también hablan sobre algo, a partir de algo. Y recae nuevamente la pregunta ¿Qué es la autoría? Y voy a pensar en algunas líneas inventadas a partir de lo descrito: autoría es la capacidad de hacer converger diversas experiencias, historias, voces, pasajes de la vida, en una obra (Literaria o artística, que es lo que nos compete en este momento). Esa obra está escrita o hecha por alguien, pero no es la única autora, por ende, exige de aquella persona un sentido ético y de responsabilidad de lograr en su obra hacer aparecer a todas quienes participaron de ella, no como agentes externos, sino que inmiscuidas y absolutamente complementadas en esos párrafos, en esas pinturas, grabados, películas. Es decir, quienes lleven a cabo la obra deben ser capaces de hacer aparecer a todas las participantes de ella. Sí, es complejo. Pero entonces, nos vamos a la segunda acepción: persona que inventa algo.

Inventar, por tanto, supone la tarea de generar procesos creativos para llevar a cabo algo novedoso. Vamos, es lo que siempre entendemos. Pienso entonces que la autora debe ser capaz de inventar la fórmula – para ese momento, no una fórmula reutilizable necesariamente - que permita hacer aparecer todas esas experiencias sin que parezca un extra, es decir, que esa experiencia, historias, conversaciones se convierta en una obra propia. ¿Podemos inventar la escritura sin autoría individual? Así, llegamos a la primera acepción que es una consecuencia de la segunda: persona que causa algo. ¿Es posible entonces que desde la escritura y la investigación una autora pueda causar que todas las voces estén presentes en un texto de manera responsable, ética y justa?

Sobre la noción de Autora

Al leer lo que había escrito en ese entonces, aún lo siento complejo de sostener, pero creo que los intentos permiten al menos dar esos pequeños espacios de reflexión, ruptura o rotura. Romper los patrones de tejidos establecidos para dar pie a otras posibilidades en la escritura. Quizá haciendo una especie de división entre sujeta-autora (Agamben, 2005) sin ningún afán binario, sino más bien, un afán desde el afuera y de cómo tejer con otros y otras las posibles escrituras. Es decir, una sujeta que se constituye en procesos de subjetivación, y una escritura que se crea a partir de una subjetividad más bien colectiva y colaborativa, como esos “agenciamientos colectivos de enunciación” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 18) que nos permite crear y destrabar nuestras interioridades en un sentido conjunto pues la subjetividad es “esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 48). En ese sentido, cobijo

las palabras que Geertz (1989), ha compartido en “estar allí” cuando propone la idea de autor como quien autoriza:

¿Más allá de la obvia tautología de tratarse de una obra--el autor «autoriza»? La primera cuestión, llamémosla de la firma, tiene que ver con la construcción de una identidad textual. La segunda, que podríamos llamar del discurso, tiene que ver con el desarrollo de un modo concreto de formular las cosas -un vocabulario, una retórica, un patrón argumental-que aparece conectado con tal identidad de modo que parece provenir de ella como la manifestación de un intelecto. (1997, p. 18)

Me resuena con esta breve cita, lo que había escrito aquella vez junto a Ariadna, sobre la posibilidad y responsabilidad de la autora de generar un proceso que permita contar las experiencias sin que parezca algo anexo a esta tesis, algo así como esa exigencia que da saberse y reconocer “la actitud olímpica del físico no autorial y la soberana autoconciencia del novelista hiperautorial, sin permitir caer en ninguno de los dos extremos” (Geertz, 1989, p. 20) buscando la forma de perder la distancia entre una y otra, reconociendo los murmullos anónimos también, y escribir lo que otros han autorizado (Ibid.). Aquí me detengo pues Foucault planteaba como posible autoría quienes crean marcos de movimiento, y a partir de ahí se reconocen grados de autorización. Sin embargo, rescato esto, para reconocer que las profesoras han determinado ciertos marcos de movimiento, y si reconocemos a Barthes y la descripción de que un autor cumple una función y el escritor una actividad, refuerza que “no es que el autor sea una esencia pura: actúa, pero su acción es inmanente a su objeto, se realiza paradójicamente en su propio instrumento: el lenguaje (Barthes, 1982, p. 186) Entonces, ¿yo estaría cumpliendo la actividad de escribir lo que ellas, las profesoras me compartieron? Así, en la simplificación -o no- de esta idea: ¿ellas me han autorizado a escribir lo que aquí estoy escribiendo? Me gustaría pensar que sí, pienso que es así. Son las autoras que me han autorizado. Es como ‘tomar prestadas’ las experiencias de las profesoras y sus reflexiones sobre estas mismas para comprender el significado en profundidad dentro de un conjunto de experiencias (Van Manen, 2003). Finalmente, “la incertidumbre que se manifiesta en términos de firma sobre hasta qué punto y, de qué manera invadir el propio texto se manifiesta en términos de discurso sobre hasta qué punto y de qué manera componerlo imaginativamente” (Geertz, 1989, p. 30) comprendo que, el funcionamiento de un texto en un sentido extendido es comprender la idea de texto como todos aquellos elementos que participan de la

producción de significados históricos y situados (Fontdevila y Torras, 2015). Así, vuelvo a la primera concepción de la RAE sobre autora: persona que causa algo. Causa que todas estemos presentes. Pues “el [la] autor es una persona que absorbe radicalmente el *porqué* del mundo en un *como escribir*” (Barthes, 1982, p. 187).

Es interesante plantear que quien escribe esta desde el afuera, pero también vive y convive en la colaboración. Es que quizá ese afuera también tiene una posición en este juego de escritura, no deja de ser una existencia particular, aunque “en el texto, el agente, aquel que ha puesto en juego las vidas, queda voluntariamente en la sombra” (Agamben, 2005, p. 86) una sombra que no es tan sombra, porque sigue ahí, como cuando el espejo ocupa el espacio del cuerpo (Agamben, 2005), pero en realidad no deja de ser cuerpo, ni espejo. Aquí, la sombra no deja de existir, y permear y colectivizarse, pero intenta revelarse pues, finalmente “el sujeto hablante es el mismo que aquel del que se habla” (Foucault, 2014, p.8). Como plantean entonces Guattari y Rolnik (2006) que toda subjetivación también es colectiva. Pues, las experiencias individuales se despliegan junto a las demás:

En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afección que se atraviesan en esas historias, se realizan en ese (des)pliegue, un devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen, que no se agotan en dicotomías, sino, más bien, se despliegan en ellas. (Grinberg, 2022, p. 70)

La autora -quien aquí escribe- la mayoría de las veces habla en primera persona y otras no, intentando así, proyectar la potencialidad de lo “ilegible que hace posible la lectura, el vacío legendario del que proceden la escritura y el discurso” (Agamben, 2005, p. 89). En esta decisión, “no importa la autoría, sino la convergencia de ideas y sus ramificaciones, encuentros, vueltas, borramientos y nuevos planteamientos” (Street, 2015, p. 31)²⁵

²⁵ Esta frase es parte de un diálogo virtual sostenido por Denise Najmanovich, Paul Roberts, José Sánchez y Norma Georgina Gutiérrez, en relación con el Proyecto FOMIX-CIDYT (Investigación Dialógica y Transdisciplinaria). El diálogo aparece en la introducción escrita por Susan Street del libro “Trayectos y vínculos de la Investigación dialógica y transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia”

3.2 Reencontrándome con la Escritura

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar et al. 1998, p.11)

Derivar el estar allí virtual hacia la escritura (Geertz, 1989), se convirtió no solo en una intención desde el deseo, pues reconocí en el relato posibilidades, en la crónica y anécdota encontré sentidos, gusto y placer, pero esa intención no pasaba lo amateur en la escritura, sin embargo, fue una apuesta que intento rescatar de una manera que me permita seguir explorando. Mis primeros tejidos en cómo abordar esta investigación respondían a una perspectiva metodológica desde la narrativa, puesto que esta presenta una idea interesante centrada en los múltiples 'yoes' (Connelly y Clandinin, 1995) que surge del sentido de como contamos y recontamos historias una y otra vez. Estas historias pueden contarse tanto desde nuestras tempranas experiencias, como desde las experiencias posteriores, es por ello que los sentidos cambian una y otra vez con el tiempo. La investigación narrativa me permite dar paso a múltiples posibilidades, que a su vez tienen ecos en las historias que nos contamos como profesoras. Permite observarnos desde otra vereda, porque es la forma de ver como experimentamos el mundo (Connelly y Clandinin, 1995). Entender la narración como vida vivida, como posibles comunes y como un relato siempre abierto e incompleto (Rey, 2022). Como aquello inacabado que siempre está presente. Así:

Las narrativas emergen como opción para dar cuenta de las vidas personales-profesionales, así como de los contextos políticos, sociales y culturales que sostienen el desarrollo de las existencias, de la realidad situada de los sujetos que coadyuvan en la construcción de la sociedad que vivimos. (Arancibia, 2022, p. 16)

Desde esta mirada, me he encontrado con la escritura como modo de investigar, puesto que me permite ir relatando a través de narrativas los encuentros con la teoría, con las profesoras, y con las experiencias. Así la escritura de esta tesis es en sí misma investigación, ya que se escribe para hacer disponible lo que se vive (van Manen, 2003). Además, en un campo que se sitúo desde la virtualidad e internet, sin desplazamiento evidente, la relación que se establece entre yo como

investigadora, las profesoras, y ustedes lectores, estará constituido desde el texto mismo (Hine, 2004) y con ello también, descubrir miradas en las que no había reparado antes de escribirlas, buscando la manera en que la forma y el contenido sean inseparables (Murray, s/a) porque escribir busca hacer externo lo que es interno (van Manen, 2003). Richardson (2001) considera que el lenguaje (y lo tomaré como la escritura también) es el lugar donde uno se constituye el sentido de uno mismo – la subjetividad de uno. Es una tesis que se enfoca en subjetividades, y se me hace absolutamente necesario dialogar con mi propia subjetividad, y he encontrado en la escritura un espacio que me lo permite, considerando también que como sujetos estamos permeados por múltiples discursos, por ende, nuestra subjetividad es cambiante (Ibid.). La escritura me invita a evidenciar ese cambio. Siguiendo a la autora, escribir historias permite sensibilizarnos. La escritura es análisis, pensamiento, descubrimiento (St. Pierre, 2017). La escritura en la memoria, en la recolección, en el recuerdo, parece vivir una lejana objetividad (Wyatt, Gannon, Gale, Davies, 2014). Escribir se ha tornado reponedor, escribir desde el devenir permite situar espacios donde se albergan cuestiones que quizá sin escribirlas no aparece, porque de alguna manera escribir nos revela lo que sabemos y de qué forma conocemos eso que sabemos (van Manen, 2003), así “la escritura es un método de descubrimiento, una forma de conocerse a sí mismo y a su mundo” (Richardson, 2001, p. 36) Deleuze y Guattari nos dirán que “escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes” (2016, p. 12). Escribir se propone entonces como una vía para destrabar conocimiento, hacerlos fluir, divagar, converger. Escribimos lo que realmente necesitamos pensar (Garcés, 2015). La misma autora nos plantearía que aprender a pensar es aprender a escribir, es decir, hay una conexión total entre el objeto, el sujeto y lo que sucede alrededor. Mientras voy escribiendo voy pensando, y mientras voy pensando voy escribiendo, como una danza que no deja de cesar y aparece a cada instante. Así escribir nos muestra lo que podemos ver, pero también las propias fronteras de nuestra capacidad de ver (van Manen, 2003).

Agamben nos cuenta sobre el poeta peruano César Vallejos:

Es probable, incluso, que solo después de haber escrito – o mientras escribía – el poema, ese pensamiento y ese sentimiento se volvieron reales para él, precisos e intransferibles, en cada uno de sus matices (así como lo son para nosotros sólo en el momento en que leemos el poema). (Agamben, 2005, p. 91)

Entonces considero que mientras escribo le otorgo ciertos momentos de realidad a lo que voy contando, realidad porque los hago presente ante los ojos de los lectores, realidad porque puedo expresar e intentar ‘hacer sentir’ lo que he vivenciado durante el proceso de tesis, y todo lo que implica, desde mis primeras dudas hasta el momento en que voy decidiendo cuando, como, y dónde escribiré. Porque no siempre escribo en el mismo lugar y desde el mismo lugar, porque todos los días aparece una nueva sensación, una nueva idea, incluso mientras escribo estas líneas, porque “la escritura se fusiona con la actividad investigativa y la reflexión” (Van Manen, 2003, p. 142). Como una especie de auto-revelación como diría Geertz (1989) como un “compromiso con la *escritura misma* y no de preconcepciones sobre lo que debe parecer para que se le califique de ciencia” (Ibid., p. 16 [énfasis del autor]).

En el proceso de dialogar entre personas y cosas, hay apertura al otro y al querer conocerlo, y esto también promueve a abrirse a un proceso de reconocerse asimismo (Corona y Kaltmeier, 2012). Entonces es en ese proceso que aparece una nueva escritura, porque el dialogo nos potencia otras ideas y otras maneras de enfrentar una metodología investigativa. Sin el dialogo en esta tesis, no habría escritura, y sin la escritura no existiría la posibilidad de descubrir que emerge a partir de los diálogos. Así, la escritura se hace veraz mientras conecta con un modo de vida que se enraíza con una experiencia singular y con la búsqueda de cuestiones comunes (Garcés, 2015). Entonces, entre el diálogo con otros y el contacto de ese dialogo con la escritura, el lugar de esta no está ni en el texto aquí presente, ni en el autor, ni en el lector, sino que está en el gesto en que el autor [ese de múltiples autorías] y el lector -yo, y ustedes- se ponen en juego en el texto (Agamben, 2005).

Cuando pienso en lo que Deleuze y Guattari (2020) planteaban en la introducción de *Mil mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia* sobre que no hay diferencia en aquello de lo que un libro [texto] habla y como está hecho, que este no tiene objeto, me surgieron las siguientes interrogantes: ¿Cómo se escribe un texto? ¿Qué hay al momento de esta escritura? Primero cuando pensé en considerar la escritura como parte fundamental de esta tesis, recordé la forma académica en la que se nos enseña a escribir cuando quieres formar parte de estos espacios’ intelectuales’:

El verdadero problema que se presenta en la academia actual es el de una naturalización aparente de este conflicto en torno al “paper” (dicho en inglés) o artículo de investigación científica. En la universidad global actual todo profesor e investigador, sea del ramo

que sea, tiene que ser única y exclusivamente productor de artículos de investigación científica de impacto en los rankings internacionales de evaluación de la investigación. Los libros, el ensayo o la creación, la actividad cultural y social, incluso la docencia en la universidad misma, han dejado de tener valor alguno. Es decir, paulatinamente van desapareciendo no solo de la universidad, sino de la actividad de quienes trabajan en ella. El *paper*, que así es como se llama en inglés y ya hoy en todas las lenguas, ese tipo concreto de artículos es un estándar de escritura y de relación con lo escrito, muy determinado. En tanto que estándar, no es un modo de escribir entre otros, sino que ofrece un patrón de validez y el lugar de enunciación legítimo para todo contenido que se pretenda académicamente relevante. Los efectos sobre la escritura y, por tanto, sobre el pensamiento filosófico, son decisivos. (Garcés, 2015, p. 65-66)

Vuelvo a las preguntas que han venido, entonces pienso que ‘¿cómo se escribe un texto?’ cambiaría a ‘¿Cómo **quiero** escribir este texto?’ Y lo quiero escribir con dulzura. La dulzura entendida como ‘placidez’. Escribir se convierte en un acto placentero, investigativo, necesario. Pensar en cierto modo que la escritura tiene fechas, pues trae la marca de todos los agenciamientos que lo generaron (Rolnik, 2006) porque la escritura considerada “como experiencia de transformación y como lugar de interpelación es, necesariamente, una escritura creativa, experimental, corporal, estilística y singular” (Garcés 2015, p. 73), que se trae a la vida junto a todas las experiencias por las cuales se transita. La escritura se desplaza, se moviliza según lo necesite. Se adapta a lo que va vivenciando. Porque el computador, los libros, la silla, mis manos entre otras cosas permiten que ocurra la escritura (Hood y Kraehe, 2017), la hace vivir y existir. La escritura también es anécdota, aquella que nace de productos sociales en la vida cotidiana (Van Manen, 2003) y una anécdota también es capaz de establecer relaciones con contextos específicos, marcando así una diferencia que le permite su circulación (Lury y Wakeford, 2012). La escritura, al igual que la lengua, evoluciona “por tallos y flujos subterráneos, a lo largo de los valles fluviales o de las líneas de ferrocarril” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 18). La escritura es un método de conocimiento (St. Pierre y Richardson, 2005). La escritura afianza el pensamiento al papel (Van Manen, 2003). Por ello, la perspectiva narrativa en esta tesis implica una escritura que venga desde mí, pero que no se constituye solo en mí, no quiero realizar una tesis que carezca de mi voz, escribo para que la escritura me lleve a lugares a los

que no puedo llegar sin escribir (St. Pierre, 2017) todo lo que no había pensado antes aparece en este preciso momento, en el que estoy escribiendo. Deleuze (en Wyatt et al, 2014) nos dice “uno siempre escribe para dar vida a algo, para liberar la vida de donde está atrapada, para trazar líneas de vuelo” (p. 6). Así, me quedo con el placer de escribir. *Gabriel García Márquez*, escribía en el prólogo de *Doce cuentos peregrinos* todo su recorrido respecto a la escritura de cada cuento. En un intento de encontrarse con los 64 cuentos escritos a lo largo de un tiempo (que después serían 12), sentía esa fascinación de poderles darle una unidad interna, que lo hiciera inseparables de la memoria que quedaría en el lector, pero que a su vez tuvieran una autonomía. Me quedo con “el placer de escribir, el más íntimo y solitario que pueda imaginarse, y si uno no se queda corrigiendo el libro por el resto de su vida es porque el mismo rigor de fierro que hace falta para empezarlo se impone para terminarlo” (García Márquez, 1992, p. 15).

3.3 En Diálogos, una Metodología que emergió

Hay trazados en un camino. Una línea en un trayecto. Cuando intenté aprender a tejer, tejía y destejía de manera continua, porque lo que mi imaginario soñaba con crear a través del tejido no lo lograba. Después de varios intentos de tejer con palillos, desistí y me encontré con la técnica de *crochet*, en el que se usa un solo instrumento que tenía por nombre ganchillo, es más, el primer punto que aprendí, la cadeneta, hoy puedo tejerlo sin problemas solo con mis manos. La metodología tuvo un curso similar, al principio definí algunas cosas para llevar a cabo este proceso, lo que me sirvió para tener una guía con el fin de situarme en el campo. Un campo de tacto, cuerpo y encuentro. Un campo de documentación, cámaras y creación. Un campo de sonrisas juveniles y cafecitos con galletitas entre medio. Un campo de talleres, observaciones, conversaciones. Un campo dónde podía tomar buses para viajar por la Región, desde lo urbano a lo rural. Sin embargo, el estallido social y luego la pandemia por el COVID19 agotó y sepultó cualquier posibilidad de encuentros físicos, cafecitos y galletitas en vivo. Esa ilusión que tenía rápidamente tuvo que cambiar. ¿Cómo podría comprender los procesos de mediación si no tendría acceso a la mediación más que las palabras que compartieran conmigo las profesoras? Fue intuitivo, con Fernando Herraíz, mi tutor y director tomamos decisiones conjuntas en lo que respecta sobre: *¿qué hacer?*

Lo que –en un principio- fue intuitivo se convirtió en tener que desarrollar una mirada sobre relaciones virtuales, contexto de pandemia y confinamiento, y, sobre

todo, de qué manera un trabajo de campo de una tesis doctoral debía convertirse en un proceso mediado por un computador. Así, entendiéndolo que:

Las personas implicadas en las fases del trabajo de campo de una investigación cualitativa planifican cómo será el informe para compartir los hallazgos, la divulgación o el artículo original. Esa situación ha sufrido algunos cambios que debemos considerar. Las medidas de distanciamiento social y el confinamiento en los hogares han modificado sustancialmente el campo social normalizado al que siempre habíamos estado habituados, lo cual nos está llevando a aprender a trabajar de manera remota y autónoma. (Hernán-García, Lineros-González, & Ruiz-Azarola, 2021, p. 298)

Las decisiones tomadas debían intentar seguir de alguna forma el 'objetivo rector' de esta tesis, pero no podía perder el foco de la situación que acompañaba este trabajo de campo. Las profesoras y yo, estábamos literalmente encerradas en nuestras casas, con una mínima sociabilidad física. María Galindo es más radical al expresar que no hay "nada más fascista que hacer de las casas de la gente sus cárceles de encierro, nada más neoliberal que proclamar el sálvese quien pueda como solución tutelada" (2020, p. 122). Sumado a ello, nos enfrentábamos a un proceso pedagógico a través de tecnologías de las que muchas no estábamos habituadas. Así, pasábamos de ser profesoras que configurábamos nuestra "formación en la transmisión de saberes, ideologías y prácticas de trabajo a los sujetos de las pantallas, que exigen de un conocimiento virtual [...] sin vínculo directo" (Ramírez y Anzaldúa, 2014, p. 175).

No existe una fórmula para contar experiencias, existen gestos que nos permiten situar un modo de investigar, que es atravesado por múltiples factores. Creo que algo que se dio de manera primaria, fue considerar la conversación como diagnóstico, y a su vez como una de las maneras de investigar, como nos dice Deleuze (1990) cuando nos advierte que las conversaciones nos arrastran a un futuro. Pues, una conversación puede partir como una simple charla, pero luego cuando va naciendo, poco a poco de un tema de interés mutuo puede nacer una conversación auténtica (Van Manen, 2003). De esa manera, y en medio de toda la incertidumbre que la situación me proveía, las metodologías se fueron convirtiendo en propuestas que promovían reelaborar ciertos métodos para investigar la práctica [pedagógica] desde miradas más integrales y comprensivas (Mejía, 2022).

Asumí así, la posibilidad de seguir caminos metodológicos abandonando otros (Gregorio y Cota, 2022) con el fin de intentar establecer un trabajo de campo que me permitiese entablar vínculos a través de la virtualidad. No era fácil que el primer encuentro y el compartir mi proyecto de investigación con las profesoras fuera de manera virtual, no sabía cómo acercarme a ellas, no sabía cómo explicar un proyecto que requería conocer y reconocer los procesos de mediación/dialogo que las profesoras realizaban en relación con el curriculum y los estudiantes. No sabía, porque eso no existiría durante un largo período. Tocaba entonces, abandonar el presupuesto metodológico y buscar otras posibilidades. Primero debía volver al inicio sobre el fin de la investigación y que significaba investigar. Comparto así que investigar tiene como un eje trascendente el promover encuentros y alternar miradas (Corona y Kaltmeier, 2012).

De lo anterior, un aspecto relevante a considerar es 'el encuentro'. Para Abrego y Penilla (2015) "Un encuentro que siempre es fugaz y es siempre un instante" (p. 51). Esta idea me permite atender la posibilidad de ir trabajando a partir de lo que se va produciendo -y emergiendo inesperadamente- de cada encuentro (Najmanovich, 2015). Lo que va apareciendo en cada momento virtual, cuáles son las necesidades, los deseos, pues comparto que "en el encuentro no sólo se producen saberes, sino que se tejen vínculos y vamos creando mundos convivenciales" (Najmanovich, 2015, p. 198). A partir de esos encuentros se van construyendo puentes de saber en los que se va gestando un espacio de dialogo de saberes (Gregorio y Cota, 2022) que comparten otros menesteres más allá de un objetivo de investigación. Una metodología Dialógica, asume "una ética de apertura, sustentada en el prójimo y despegadas de juicios de valor" (Pérez, 2015, p. 95), pues somos en relación con el otro (Corona y Kaltmeier, 2012) y nos despojamos de esa lógica investigador-investigado como uno sujeto de conocimiento y el otro objeto de conocimiento para hacernos frente a caminos dialógicos donde nuestras subjetividades se pongan en juego (Gregorio y Cota, 2022) en un dialogo encarnado, vital y situado (Najmanovich, 2015). Un juego que no posee, ni representa, ni dice, por eso es el lugar posible de una ética, de una forma de vida (Agamben, 2005). Una ética de intercambiar los saberes construidos (Rey, 2022).

Situar y atender el encuentro y el diálogo como una metodología emergente permite abordar temas que van más allá de un alcance investigativo-académico, porque un proceso dialógico permite que quien esté colaborando con la investigación, pueda expresar sus deseos, sentimientos, sus silencios, pero también

los deseos, los sentimientos y los silencios de quien investiga (Gregorio y Cota, 2022). El diálogo permite, en su lógica no jerárquica, repensarse “como fenómeno social en que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 13). Una metodología dialógica y horizontal, no se trata de extraer información en los espacios que se construyen para luego interpelarla desde la vereda de investigadora con el fin de hablar por otras o “dar voz” (Gregorio y Cota, 2022) sino que busca construir sentidos situados, que parte de un saber existente, no fragmentado, contextualizado (Cuarenta, 2015) entendiendo entonces que:

El diálogo no es una mera conversación para obtener información, el investigador no alucina una neutralidad imposible, sino que admite su implicación, y es a partir de ese reconocimiento que puede también aceptar al otro como un sujeto, entablar un diálogo, producir saberes y mundos compartidos. (Najmanovich, 2015, p. 200)

La investigación dialógica, se dio de manera genuina, emergió desde las incertezas, puesto que sería el sustento primordial del trabajo de campo. En sí misma, el diálogo como metodología, “es una práctica emergente y, por tanto, no tiene una estructura definida per se. Son el acontecimiento y los encuentros sociales que lo entrecruzan los que trazan los derroteros a seguir” (Pérez, 2015, p. 97). Además, permite, encontrar situaciones que no se habían manifestado antes y que aparecen en las conversaciones lo que permite seguir construyendo puentes para otros encuentros, temas que surgen y que no estaban previstos, y eso promueve otras maneras de seguir planteando la investigación durante el tejido investigativo. En ese sentido, las conversaciones se transforman en interpretativas en la medida en que se convierte en autorreflexiva de ambas partes de manera personal o colectiva (Van Manen, 2003). Siguiendo esta línea, pensando en la investigación “las maneras dialógicas parten desde los sujetos y no desde una visión teórica de la realidad, lo que permite construir socialmente e interpretar desde todos los ángulos la vida cotidiana, lo que hace posible no sesgar las acciones (colectivas también)” (Flores, 2015, p. 68). Una metodología dialógica, se abre a la multidimensionalidad de los encuentros, buscando comprender los modos de vida, que es muy diferente a describir un objeto (Najmanovich, 2015). El diálogo es un ejercicio polifónico, que no busca definir las cosas, sino que busca el clamor de las voces, la flexibilidad, la no fijación, como un espiral con muchos vértices y puntos de fuga (Abrego y Penilla, 2015). Así, lo dialógico se transforma en una

especie de rizoma, en el cual cualquier punto conecta con otro punto, que tiene múltiples dimensiones no tiene principio ni fin, crece, se desborda, tiene líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 2016). En fin, el diálogo se expande por todas las fisuras posibles, por los espacios abiertos y los no tanto. Permite abordar lo que va sucediendo en el día a día, en cada contexto y momento (Abrego y Penilla, 2015) atendiendo a la emergencia, a lo que nos va sorprendiendo de lo que vamos compartiendo, a los flujos. Estos flujos son precisamente lo que permite que el diálogo se mantenga vivo (Street, 2015) y geste, a partir de esa experiencia vivida, a partir de esas fugas y flujos “otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente «estado allí». Y en la persuasión de que este milagro invisible ha ocurrido, es donde interviene la escritura” (Geertz, 1989, p. 14), para contarnos que significó “estar allí” y hacer de una u otra forma permitir que los lectores ‘estén allí’ (Ibid.). Asimismo, este énfasis en el sentido del ‘estar’, me ha llevado a resituar la entrevista en la emergencia de una conversación que no se restringe por la temporalidad y los guiones que la encapsulan para instrumentalizarla. De este modo, la conversación se abre a lo inesperado, posibilitando con ello, una desarticulación lógica que sirve como línea de fuga a más cosas; desde el cuerpo y las afecciones de la experiencia personal, cotidiana, etc. (Abrego y Penilla, 2015). Y no solo entre nosotras profesoras, sino que cada dialogo atendido en un café con mi amiga Ariadna, en una cerveza con mis amigos José y Paula, o en una cena con mi compañero Pau, han dado desbordes de posibilidades y caminos que me permiten tejer más diálogos, más encuentros y más sorpresas.

3.4 Etnografía Digital

Geertz (1989) recordaría cuando Margaret Mead reconoce que, en la obra de Bateson, las imágenes demuestran lo que sucedió. No sé si las imágenes que tengo “demuestran” lo que pasó en esos momentos, pues, ¿pueden acaso las pantallas, con un fondo negro, o difuminado, o la imagen de una ventana, o de un cuadro, o una ampolleta demostrar que está sucediendo? Será necesario entonces, como el mismo Geertz lo dice, ¿generar amplitud de las descripciones para que así, quienes lean estas tesis puedan imaginar esos espacios vividos? [sobre todos los míos, porque los viva más en cuerpo]. ¿Tendré que utilizar bastos dispositivos para poder contar un poco la experiencia que aconteció? Escritura, diálogos, pantallas, cuadernos, fotografías, *Screenshot*, anécdotas, desconexiones, y toda una amplitud de métodos posibles que fueron utilizados en esta tesis para ‘experienciar’ lo más encarnado posible lo que deseaba conocer. Métodos que se acercaban más a una práctica de conocimiento (Lury y Wakeford, 2012) que me permitan despejar

dudas y capturar momentos tan complejos a través de la virtualidad. Siguiendo a las autoras, esto se convirtió en una especie de colección de métodos inventivos, que me permitieron expandir la capacidad de respuesta a ciertas problemáticas, pensando con ello que los encuentros y la investigación misma estaban llenos de dispositivos y oportunidades generativas (Sánchez Criado, 2019). Quizá más que expandir, permitió resituar el campo, a posibilidades que facilitarían el entrar en otras dinámicas y tejer ciertas redes y temáticas a partir de situaciones emergentes, pudiendo converger con las profesoras en varias fisuras.

Con esto, los métodos no solo se situaron en los seres humanos como única medida de significado o fuente de agencia (Lury y Wakeford, 2012) sino que avanzaron más allá, porque como bien las autoras señalan que una pila de grabadora genera situaciones posibles en una investigación, en este caso la batería del computador, internet, la buena conexión se tornaron esenciales. Con esto hay que prestar atención a los métodos reconociéndolos también como “dispositivos que ordenan el mundo y las relaciones de modos siempre peculiares, donde la actividad investigativa es generativa de mundo” (Sánchez Criado, 2019, p. 51). En ese sentido, el autor reconoce el trabajo que ha venido haciendo Jhon Law respecto a la ‘vida social de los métodos’ considerando a estos como un dispositivo que permite organizar las relaciones que se generan en la acción de investigar. Asimismo, Estalella y Sánchez Criado (2020) reconocen los métodos investigativos como dispositivos de ensamblaje. Me permito pensar que si un “dispositivo, entonces, es sobre todo una máquina que produce subjetivaciones” (Agamben, 2014, p. 23), los métodos de investigación tendrán un sentido importante respecto a los procesos subjetivos de las profesoras, por ello su elección se torna relevante. Así, es imposible o sería poco acertado pensar en un método como ajeno a la problemática investigativa, más bien el método debe transformarse en relevante para el problema (Lury y Wakeford, 2012).

Situar la etnografía digital y un relato visual de esa virtualidad, pretende de alguna forma generar aquella “ilusión de que la etnografía consiste en hacer encajar hechos extraños e irregulares en categorías familiares y ordenadas” (Geertz, 1989, p. 11). Sin embargo, esa categorización se torna tensa al momento de negar que nuestros discursos sean encapsulados. Por ello también asumo que los procesos etnográficos develan que la principal forma de construir conocimiento es mediante la reflexividad (Aller, 2021), por tanto, puedo eludir categorías establecidas para situar que es lo que conocí y aprendí en el campo. Un campo digital. Trataré de todas formas, intentar explicar cómo sucedieron las cosas y que decisiones [torpes

o no] fui tomando. Hemos de compartir que muchas veces -o siempre- “el método es insuficiente para dar cuenta de la complejidad social y sofisticación epistémica de la situación etnográfica: lo que ocurre cuando hacemos trabajo de campo desborda las hechuras del método” (Estalella y Sánchez Criado, 2020, p. 166). Por ello describiré brevemente algunas decisiones.

Tejido virtual: De la deriva etnográfica digital

En el caso de esta tesis las elecciones metodológicas precisamente se fundamentaron en tres cosas trascendentes: 1) el confinamiento y el miedo a la enfermedad, no pudiendo tener contacto físico alguno; 2) las profesoras estaban extremadamente agobiadas por lo que su colaboración no podía convertirse en una carga para ellas; 3) el ejercicio de trasladar una práctica pedagógica a un escenario virtual. Para ello, era imperioso que reconociese lo que vivenciaban y que asumiera desde un principio que la inmersión en el campo seguramente tomaría más tiempo que los 4 meses iniciales presupuestados, pues debía proyectar todas las acciones previstas a través de una pantalla, la que se convertiría en mi único territorio-espacio en ese proceso. En esto, reconozco positivamente la posibilidad que me otorga la tecnología, pues esta posibilita que las relaciones que emergen de un campo “puedan desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales” (Hine, 2004, p. 82).

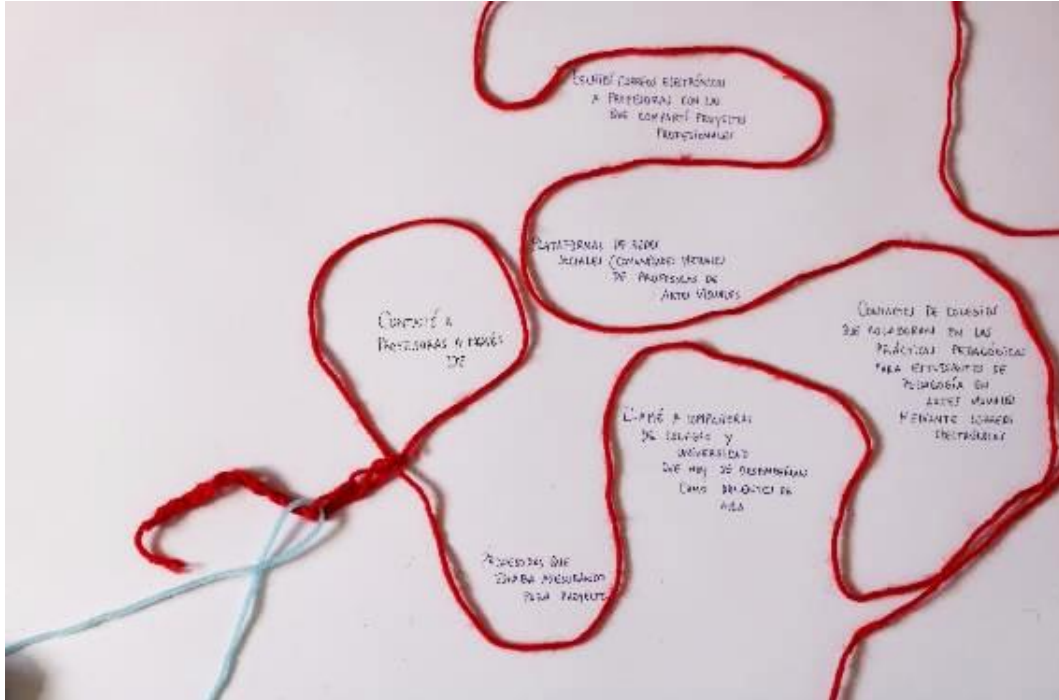
Algunos investigadores colaboraron con breves guías de adaptación al proceso de campo, pero sus publicaciones fueron medianamente tardías puesto que ya había comenzado mi inmersión. De todas formas, pude rescatar tres puntos que Hernán-García et al (2021, p. 300) proponen para considerar en los trabajos de campo que se llevan a cabo en medio de un confinamiento:

- i) Es necesario verificar el equilibrio entre el momento elegido para el trabajo de campo en línea y la situación personal de cada individuo o grupo implicados.
- ii) En situaciones de emergencia sanitaria, la prioridad en el desarrollo de la investigación la tienen la salud y el bienestar de las personas participantes e investigadoras, prevaleciendo esto sobre la recolección de datos y el cronograma del estudio.
- iii) La inmediatez de Internet y de los espacios o entornos virtuales genera un gran potencial documental, observacional y conversacional, que habrá que tener en cuenta. El manejo coherente y riguroso de la inmersión y la distancia del campo, en más de un periodo a lo largo de

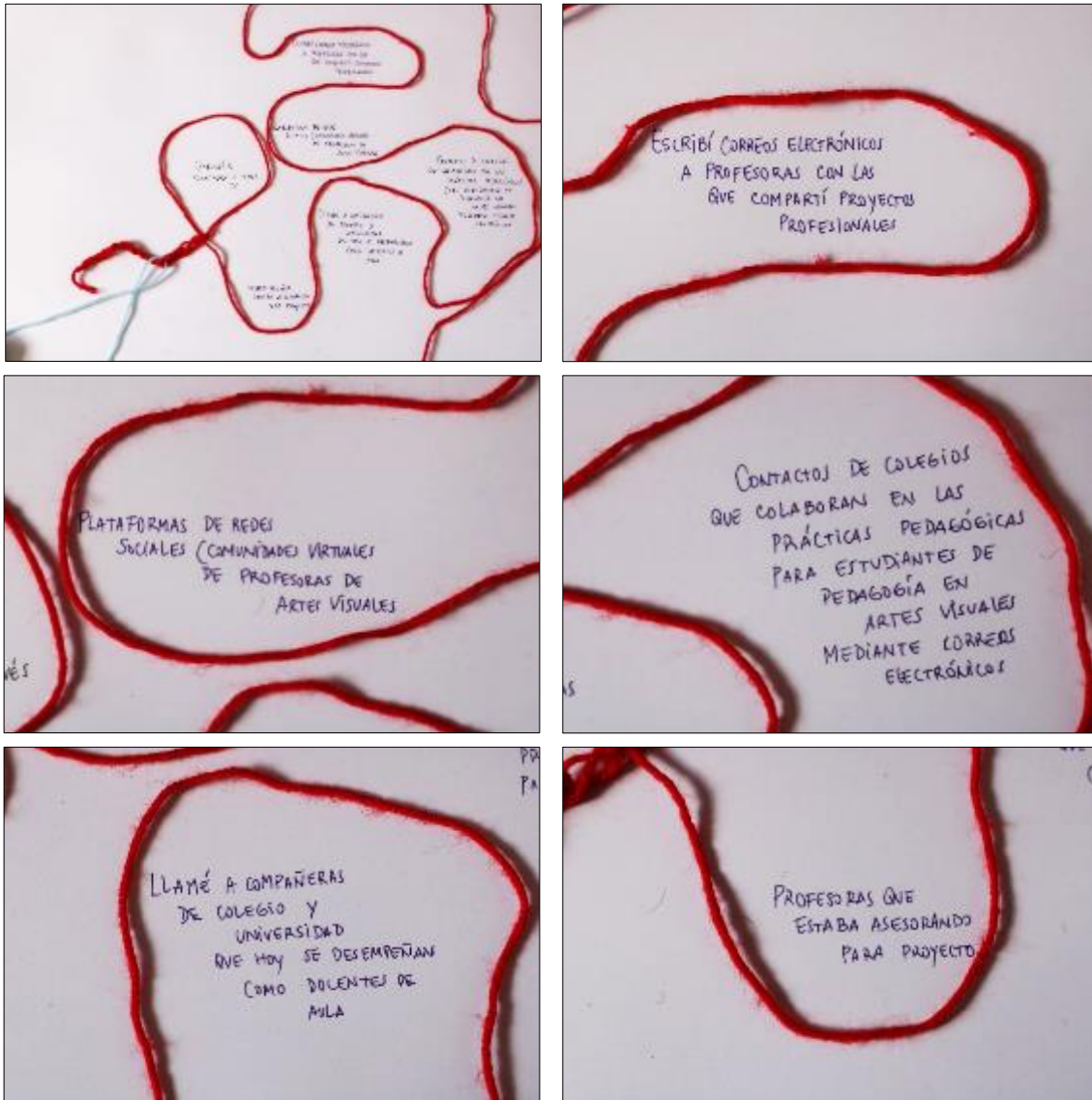
la investigación, permitirá contextualizar y contrastar los datos obtenidos.

Por ello, las redes, la vida en línea [y también la de fuera de línea] permitieron situar las necesidades de esta tesis, con esto comparto “La red de redes y, más aún, las redes sociales de la web poseen una capilaridad inusitada. Tecnologías que actúan al nivel íntimo de la subjetividad y que se dirigen del mismo modo a la intimidad de las instituciones” (Grinberg 2022, p. 45). Podría ingresar a otro tipo de intimidades y a otras realidades que la tecnología me lo estaba permitiendo, realizar una investigación en y a través de lo virtual (Hine, 2004). Así pude entender que estos diversos dispositivos que jugarían a mi favor serían el modo de relación que me permitiría la relación en un campo [virtual] (Estalella, 2019), reconociendo con ello que las redes sociales, los correos electrónicos permitieron construir el campo “localizar espacios o referentes, seguir relaciones, y hasta mantener nuestros vínculos en dicho campo” (Aller, 2021, p. 6).

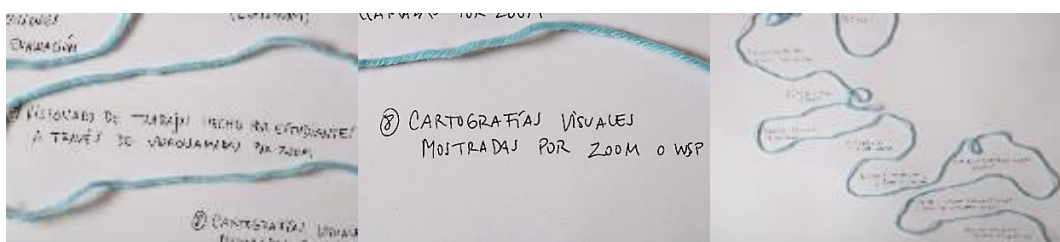
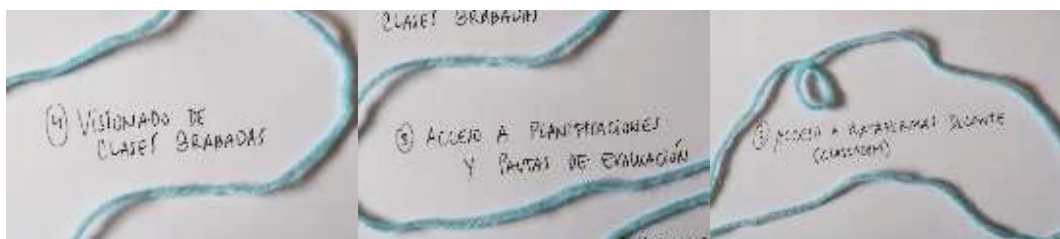
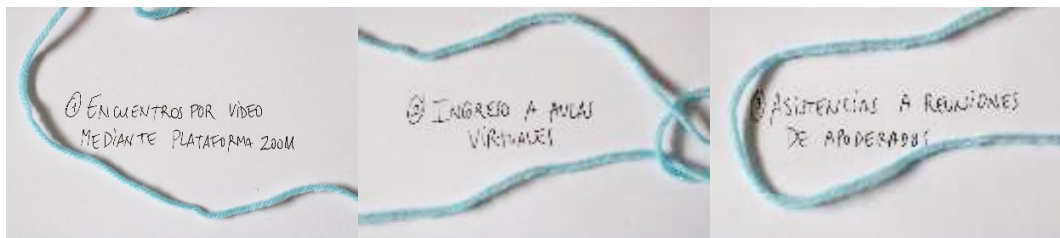
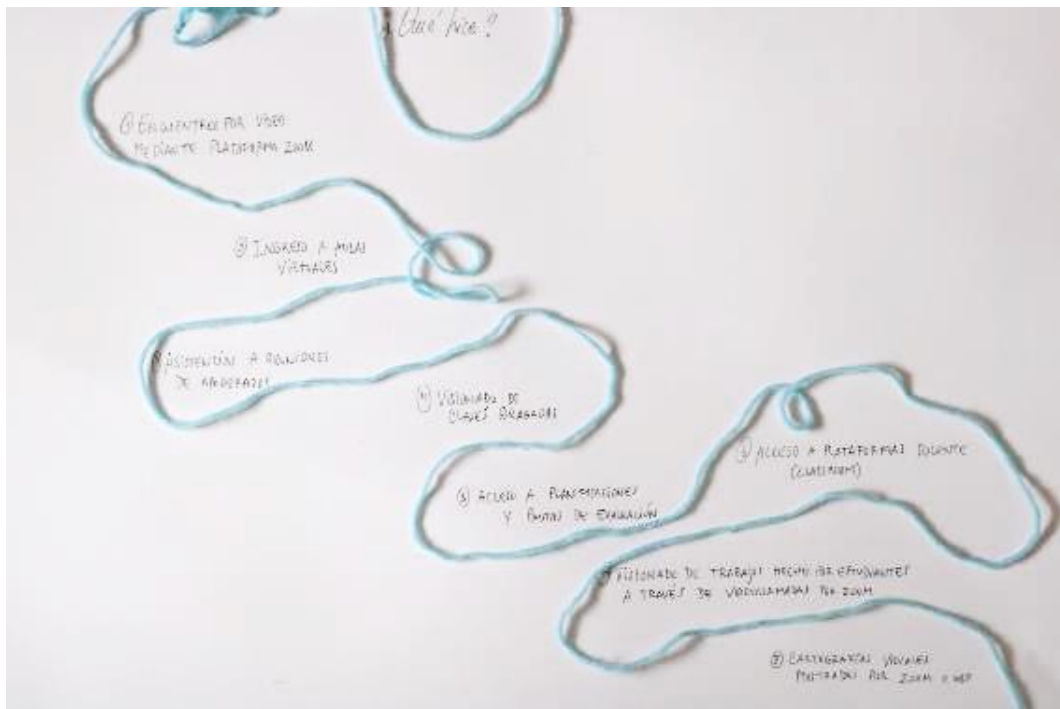
A modo de ejercicio visual, el trabajo de campo se desarrolló de la siguiente manera, considerando: 1) la forma en que me contacté; 2) la forma en que lo llevé a cabo; c) los dispositivos que me permitieron realizarlo:



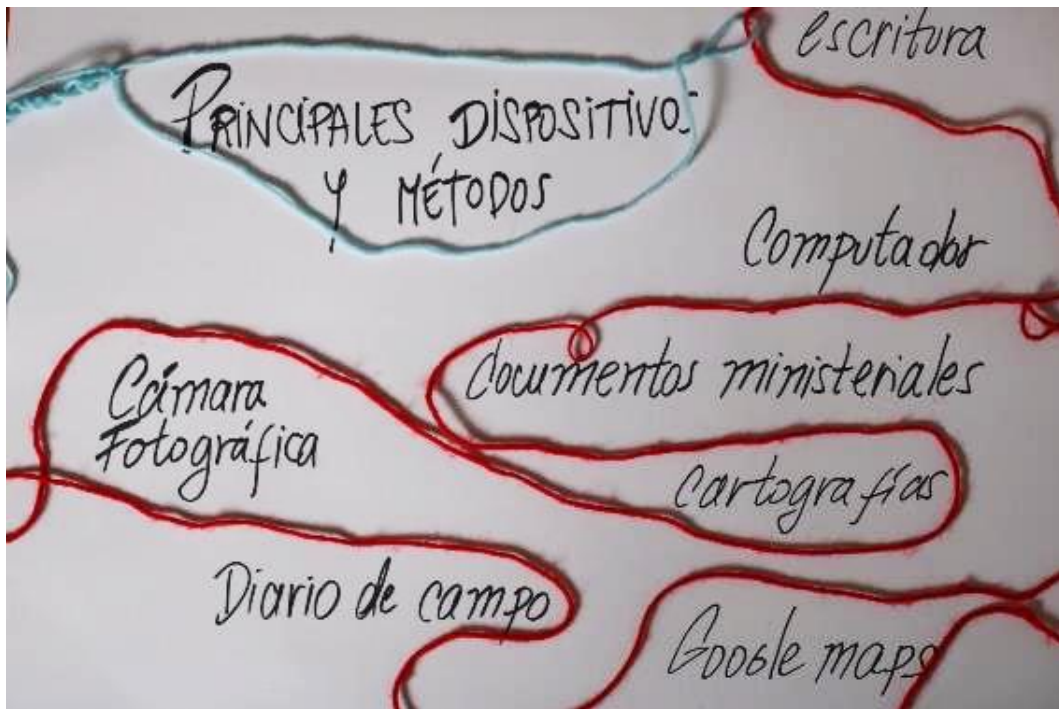
Fotografía 2 *Contacté a través de:* la manera en que me acerqué a las profesoras en un proceso virtual.



Fotografía 3 Contacté a través de: la manera en que me acerqué a las profesoras en un proceso virtual.



Fotografía 4 ¿Qué hice? El modo en que me acerqué al campo a través de la virtualidad.



Fotografía 5 Principales dispositivos y métodos

Hay claridad sobre el uso de las nuevas tecnologías en el campo educativo. Yo misma tuve la posibilidad de hacer clases de Educación Tecnológica en un instituto público al sur de Chile, y mediar a través de plataformas virtuales ciertos aprendizajes a través del proyecto *Kelluwen*²⁶. Sin embargo, hay una distancia entre trabajar en aula con didácticas enfocadas en el uso de tecnologías, a convertir tu hogar en un aula virtual y mediar los aprendizajes a través de una pantalla en medio de una crisis sanitaria. Y para mí el trabajo de campo no tenía una diferencia. Debía procurar comprender como llevar a cabo un trabajo de campo en el plano humanista, a través de la mediación virtual, de la tecnología. En ese entramado, no pierdo la distancia con las palabras de Ramírez y Anzaldúa (2014):

La tecnología se instaló gracias a que fue impulsada por políticas de progreso y modernidad; y fue modificando la relación del sujeto con su entorno, con su tiempo, con sus necesidades. Trastoca fundamentalmente los modos de vínculo con la naturaleza, los otros

²⁶ Para mayor conocimiento del proyecto revisar el siguiente artículo https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000300009

y con uno mismo; quiebra las formas de conocimiento esperables, modifica la actividad corporal y los modos de expresión de la sexualidad, acelera los tiempos de intercambio y con ello los modos de comprensión del mundo, desvanece los linderos entre lo público y lo privado, inaugura nuevos modos de aprendizaje y revoca toda posible espera, pues la tecnología responde en cuestión de minutos y un sujeto exige un tiempo en comprender y ser comprendido, paulatinamente se desplazó la experiencia social que obligaba al cuerpo al movimiento, a la pericia social o a la confrontación y se modificaron los lazos de amistad cuya calidad de los vínculos no importa. (p. 175-176)

Porque el trabajo de campo no solo remitía a mi interacción con las profesoras mediante la tecnología, sino que también las otras posibilidades como el ingreso a aula o las reuniones de tutores era a través de estas plataformas. Me exigí entonces tener que reconocer el poder de la virtualidad y la tecnología y comprender como debía llevar a cabo este proceso sin desgastar mis líneas de vuelo inicial. Y en este enredo, debía también situar el internet como uno de mis aliados, considerándolo como una respuesta adaptativa (Hine, 2004) al momento en que me situaba. Si bien las tecnologías son el instrumento fundamental de esta nueva lógica de relaciones, internet es el que constituye dentro del entorno tecnológico el caso de más rápido crecimiento (Moreno y Suárez, 2009) y además el lugar donde se gesta la cultura del ciberespacio (Hine, 2004). Sumado a ello, muchas de nuestras interacciones se producen mediante redes, por lo que internet se torna algo central en nuestro día a día (Aller, 2021), y de esta manera era el que me permitiría el vínculo con las profesoras y sus espacios. A lo anterior, no dejan de sumarse fricciones, ya que no solo todo era el uso de plataformas virtuales en mi trabajo de campo, sino que también el ingreso al aula al que tuve posibilidades solo veía el rostro de la profesora y mío: los estudiantes o tenían sus pantallas negras o tenían avatares *fictionando* su entorno. Investigar a través de internet, por tanto, no implicó que me moviera del lugar necesariamente, pero si estaba viviendo la experiencia de mis colaboradoras (Hine, 2004). También hacia clases a pantallas negras.

Pink et al (2019) me ayuda a comprender desde dónde podría comenzar y he llegado de alguna manera improvisada a la etnografía digital, que por principio iniciático se manifiesta con un contacto con las personas que queremos trabajar 'mediado', más que de manera directa. Reconozco con esto que la comunicación mediada por el computador se transforma en dinámicas relevantes que pueden

constituir espacios culturales (Hine, 2004). Pink et al (2019) también ponen énfasis en lo positivo que yo misma experimenté: poder tener contacto con las profesoras en cualquier momento de su vida cotidiana, siendo el internet esta posibilidad de extenderse ellas mismas y sus relaciones (Aller, 2021). Sumado a eso, poder generar vínculos con profesoras de diferentes regiones del país, proyectó otras derivas y multi-bifurcaciones que fueron enriqueciendo esta tesis doctoral. Lo interesante que se presentó, es lo que podía otorgarme el 'fuera de línea' lo que Varis (2016) menciona dentro de la etnografía digital como la posibilidad de incluir la combinación de investigación en línea y fuera de línea.

Si bien, como he mencionado en múltiples ocasiones (no solo con el afán de ser reiterativa, sino que también el intentar dejar en claro lo tensionante que significó para mi cambiar de un momento a otro la manera en que llevaría adelante el trabajo de campo) todo lo proyectado se desvaneció y me impulsó a reformular rápidamente el trazado, comparto que las "nuevas tecnologías ofrecen nuevas formas de participar en los entornos de investigación emergente, por lo que nuestras actuales prácticas también cambian" (Pink et al, 2019, p. 19). En esa línea, las etnografías digitales permitieron "usar la mediación tecnológica para comprender fenómenos más amplios de la cultura y su relación con las prácticas digitales" (Aller, 2021, p. 4).

Esta manera de comprender, y entrar también en la dinámica etnográfica digital, me supone comprender que este campo es un estado de cambio constante (Varis, 2016). Y en este entramado es realmente trascendental, bajo las palabras de la misma autora, comprender que no estaría dentro de mis posibilidades tener interacciones en un contexto físico, por eso me supone importante situar que mucho de lo que haré – haría - se trataría de "productos en lugar de procesos y potencialmente modificables y editables como son los artefactos digitales, lo que permanece visible es el resultado final de posiblemente innumerables ediciones, cambios y eliminaciones" (Varis 2016, p. 62 en Varis, 2016, párr. 10). Este es un punto que no puedo dejar pasar, puesto que, por ejemplo, los vídeos de clases que me compartieron fueron seleccionados por parte de las profesoras, lo que en ningún caso se presenta como algo negativo, pero si tiene una mirada selectiva previamente, lo que no significa que se aparte de una realidad pues el "ciberespacio no necesariamente tiene que ser visto como un lugar apartado de cualquier conexión con la "vida real" o de la interacción cara a cara. Internet se conecta de formas complejas con los entornos físicos que facilitan su acceso" (Hine, 2004, p. 80).

También podemos comprender la etnografía digital como "sistemas de recopilación de datos [que] están intervenidos por la comunicación mediada por el ordenador" (Murthy, 2011, p. 159, en Pink et al, 2019 p. 21). Cómo también se entiende una observación *online* de parte del investigador, en este caso una parte eran mis conversaciones con las profesoras a través de la plataforma *zoom*, y otra era la posibilidad de observar sus clases ya fueran en línea o con videos que me compartieran, es decir, fuera de línea. Hay claridad en pensar que la relación mediada por un computador pueda generar procesos de fisuras en una investigación etnográfica, pues la interacción, la experiencia y el estar allí son esenciales "pero el cuadro cambia de algún modo si simplemente reconocemos que el etnógrafo puede construirse a sí mismo como un actor que necesita tener experiencias similares a las de sus informantes, indistintamente de cuán mediadas están tales experiencias" (Hine, 2004, p. 20), y por ello, a pesar de esa mediación en pantalla, estaba viviendo lo que vivían las profesoras: pandemia, confinamiento, clases virtuales, plataformas educativas, entre otras situaciones. Además, al emplear los mismos medios que las colaboradoras, se generaban espacios de horizontalidad (Ibid.). En definitiva, seguía estando allí.

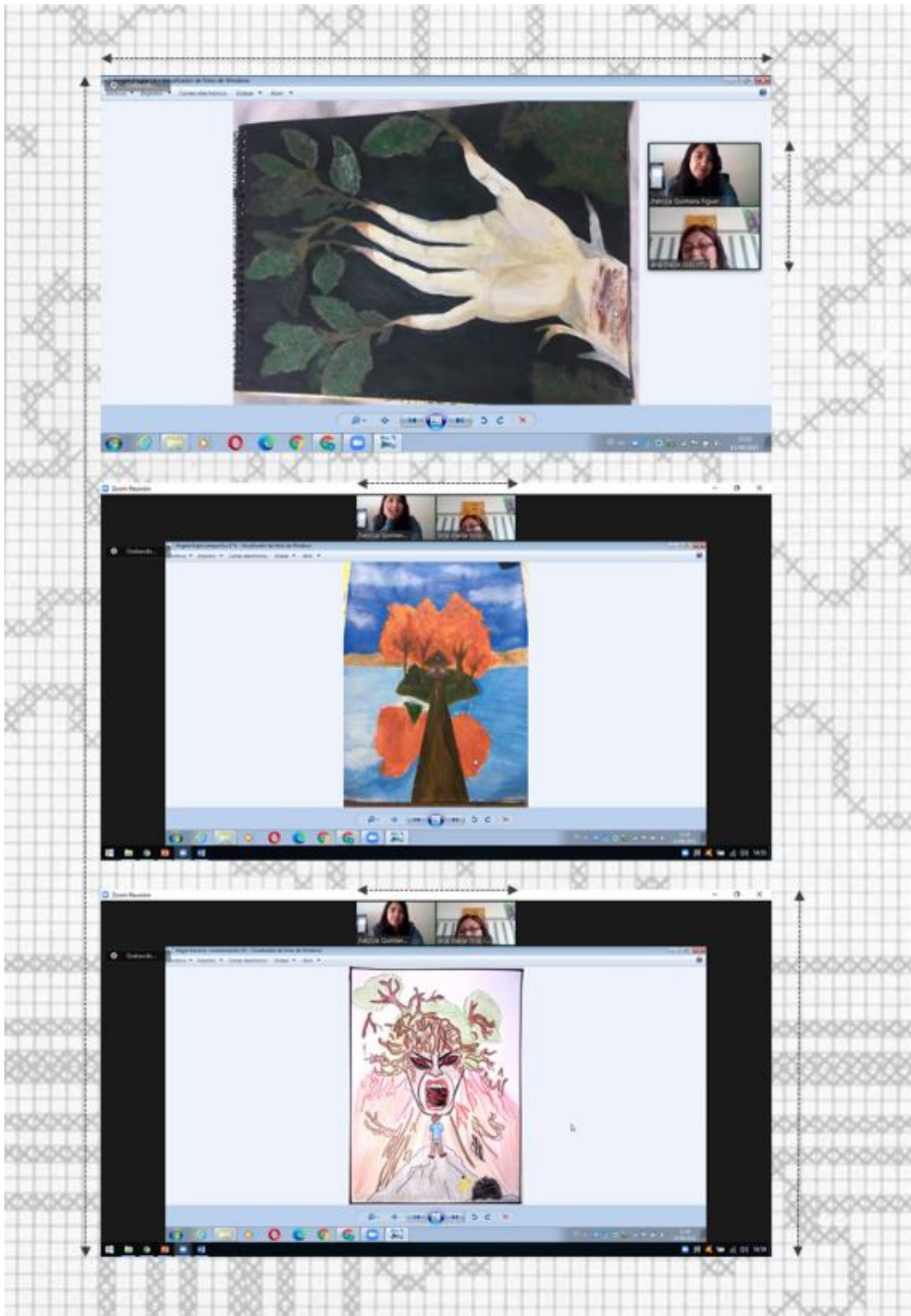
Comprender que lo que estaba haciendo, de la forma improvisada en que lo comencé, ya tenía aportes teóricos que me ayudarán a seguir entendiendo el proceso que vivo y que no era simplemente tener reuniones por *zoom*, sino que había un complejo mundo de la red que configuraba modos de estar y sentir – sin olvidar la crisis sanitaria – hizo que me propusiera dedicar un tiempo de reflexión de ello y por consiguiente asumir las derivas que esto traía. Entender la "internet como un espacio de interacción que, de alguna manera, sí es accesible a la investigación etnográfica, aunque no esté basado en la comunicación cara a cara, puesto que asumimos que lo que ocurre allí son interacciones sociales" (Hine, 2004, p. 65), me sirvió para motivar las formas en que enfrentaba el campo.

La etnografía digital tiene como punto de partida la idea de que los medios digitales y las tecnologías digitales "forman parte de los mundos cotidianos y más espectaculares que habitan las personas" (Pink et al, 2019, p. 23), sin duda me abre la puerta a pensar las subjetividades docentes no solo desde una política educativa curricular, sino también de la flexibilidad corporal y las dinámicas móviles que constantemente deben realizar, en un mundo educativo que debe adecuarse a las necesidades sociales y contingentes, pues con ello comprendo que "las etnografías de lo digital elaboran relatos encarnados en personas y cosas, situados socialmente y localizados en geografías concretas (por múltiples y complejas que estas puedan

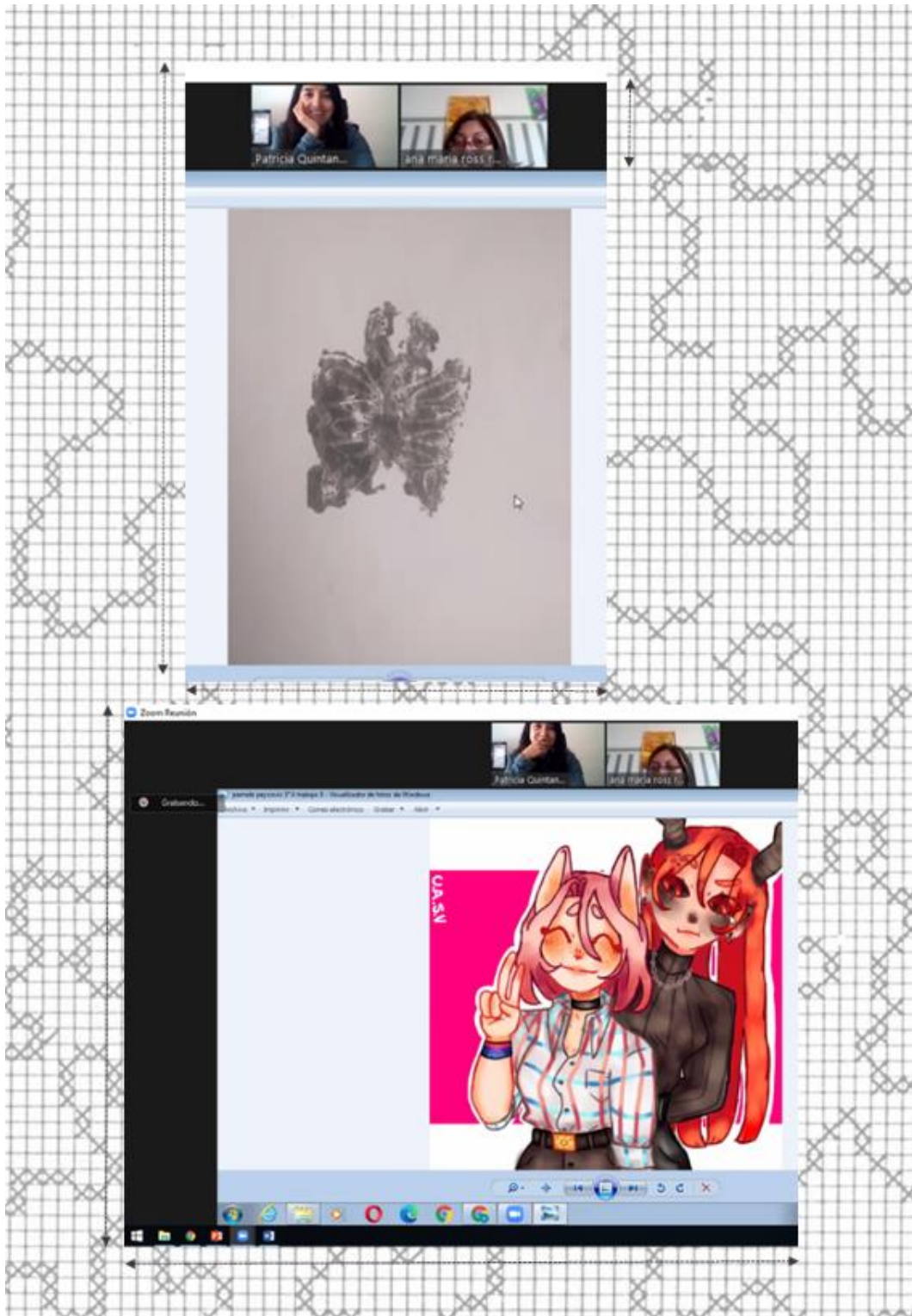
ser)” (Estalella, 2014). En ese sentido la etnografía virtual se va a adaptando a los propósitos y las condiciones que vayan sucediendo (Hine, 2004).

Así, lo que me otorga la etnografía digital y el uso de diversos dispositivos, abre la puerta a comprender que estos no solo nos estarán informando de lo que sucede, sino que esos acontecimientos serán afectados por el tipo de dispositivos y lugar (Lury y Wakeford, 2012). Las plataformas web fueron los aliados más importantes para constituir la investigación. Todos los métodos que me acompañaron se sustentaron en su mayoría a través de la pantalla y principalmente internet, como ese lugar de múltiples tiempos y espacios (Hine, 2004). Relacionar los espacios online y offline como espacios de cultura en sí mismo, o como artefactos de la cultura (Ibid.), posibilitó un trabajo que se permitiría la fractura. Aquello significó que la investigación se movilizara, como ya he mencionado en otras escrituras, finalmente me abrí a las posibilidades y deje de lado la ruta trazada. Así las bifurcaciones que aparecieron por casualidad (que las llamo *serendipias*) durante toda la investigación, permitió que pudiese rastrear procesos, que pudiese pensar la complejidad de las combinaciones entre las agencias humanas y no-humanas, abierta, y con un sentido ontoepistemológico que se movilizaba en cada acto (Lury y Wakeford, 2012), y sobre todo abrir posibilidades y ampliar la tesis, un concepto que surge de una conversación con Teresa, una de las profesoras.

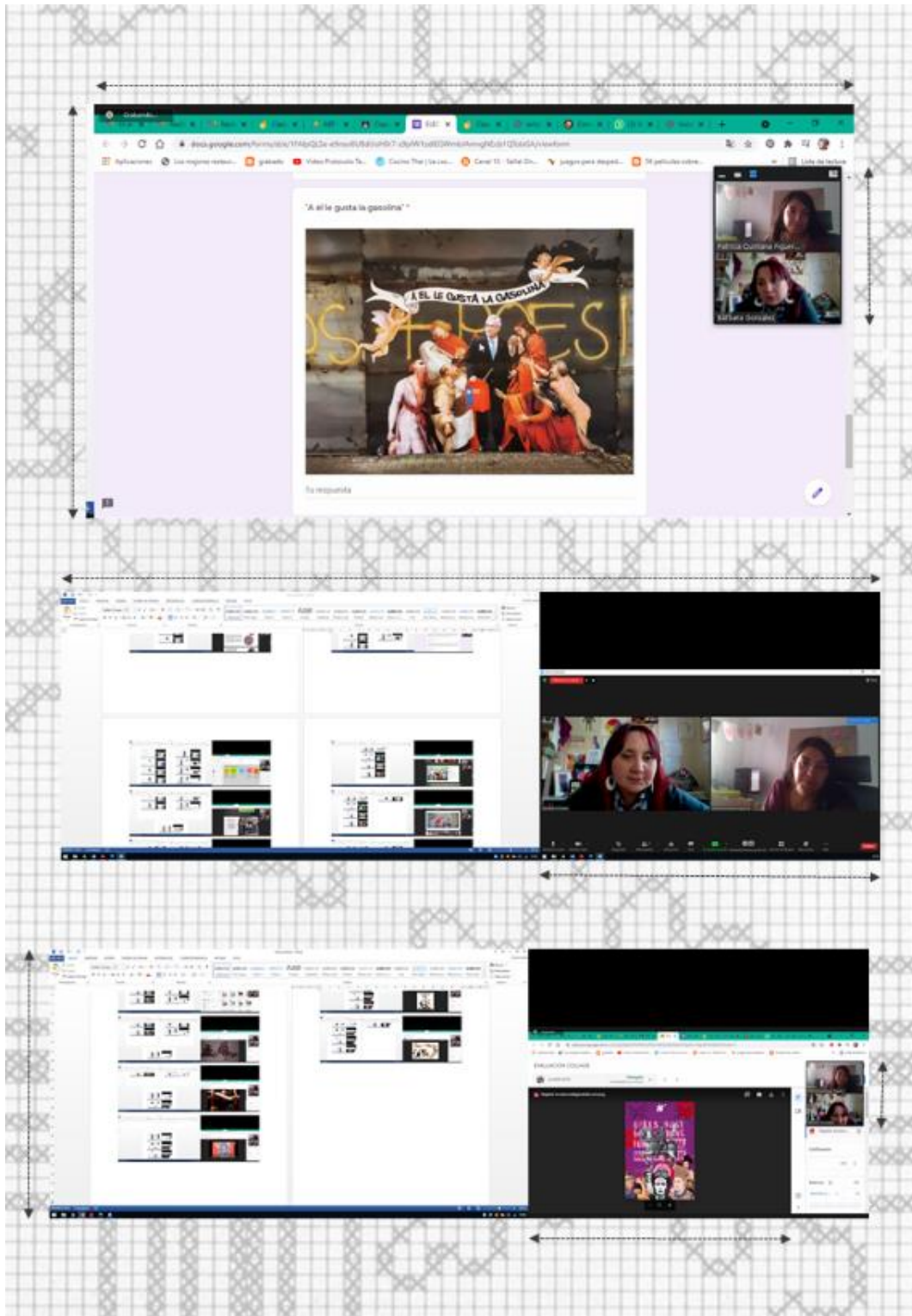
A continuación, me gustaría compartirles el trabajo de campo a través de las fotografías, de los *Screenshot* que fui tomando. Espero con estas imágenes que ustedes puedan estar allí, como yo lo estuve.



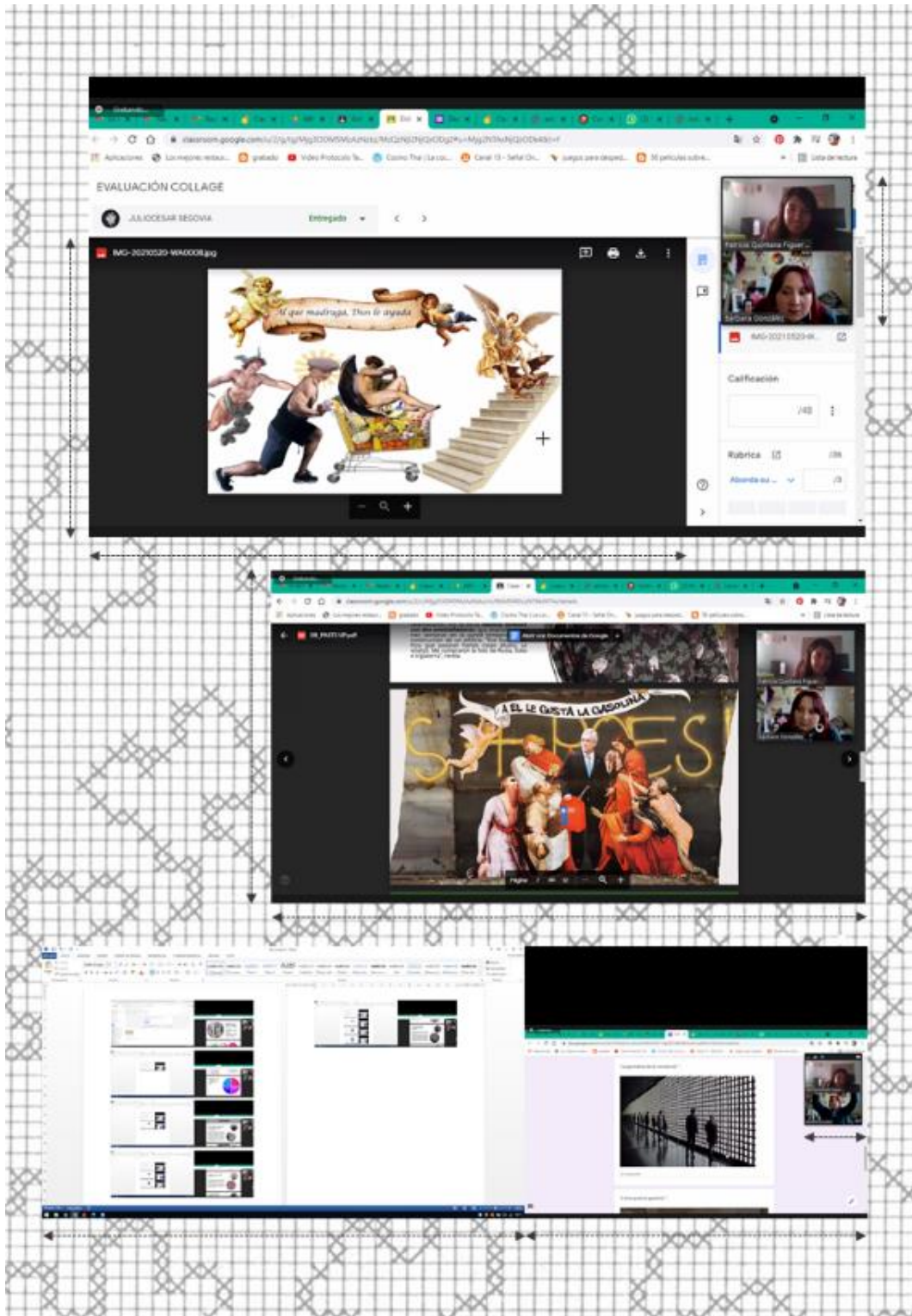
Fotografía 6 Encuentros por Zoom, mostrando actividades de estudiantes.



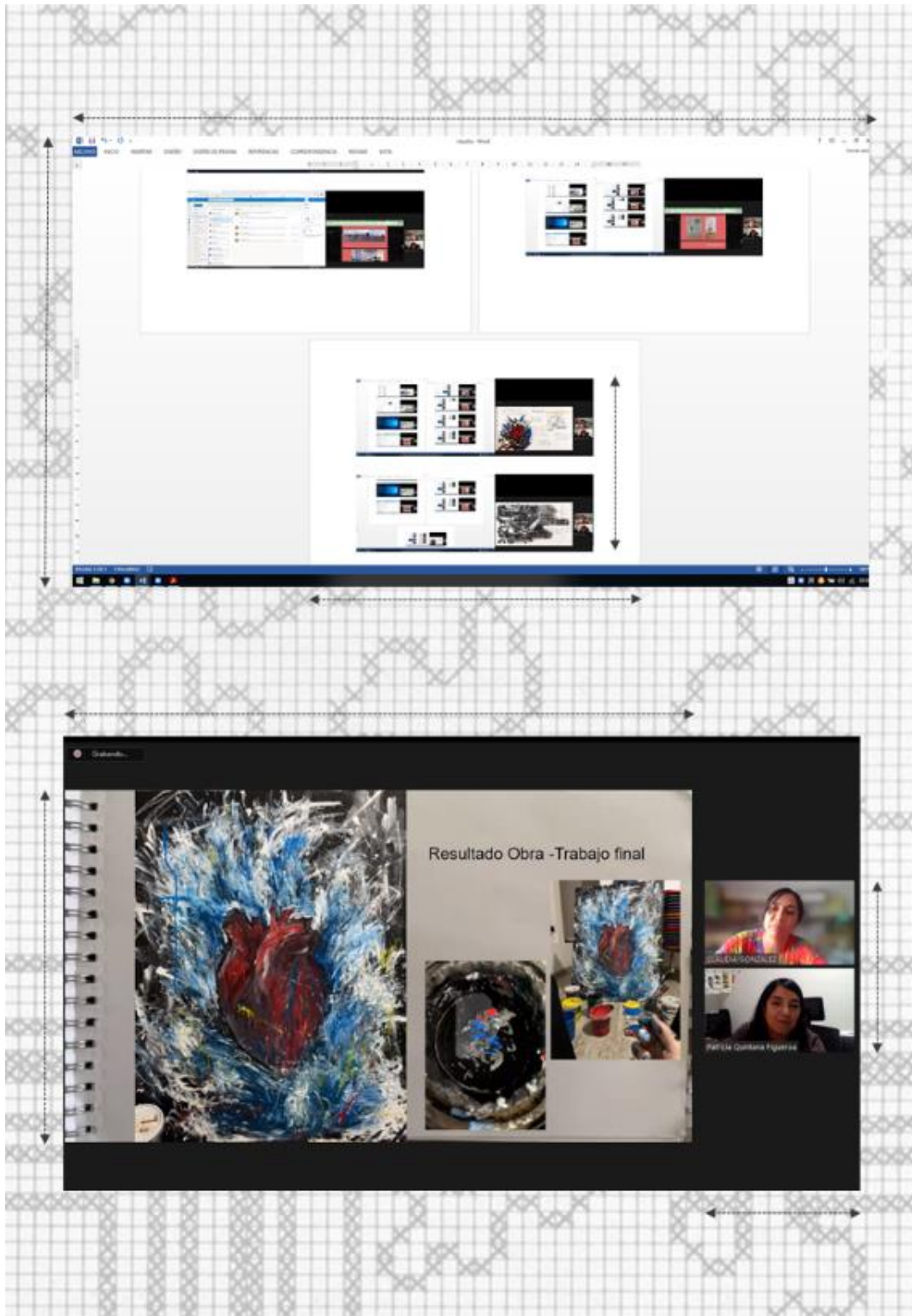
Fotografía 7 Encuentros por zoom para compartir trabajos de estudiantes.



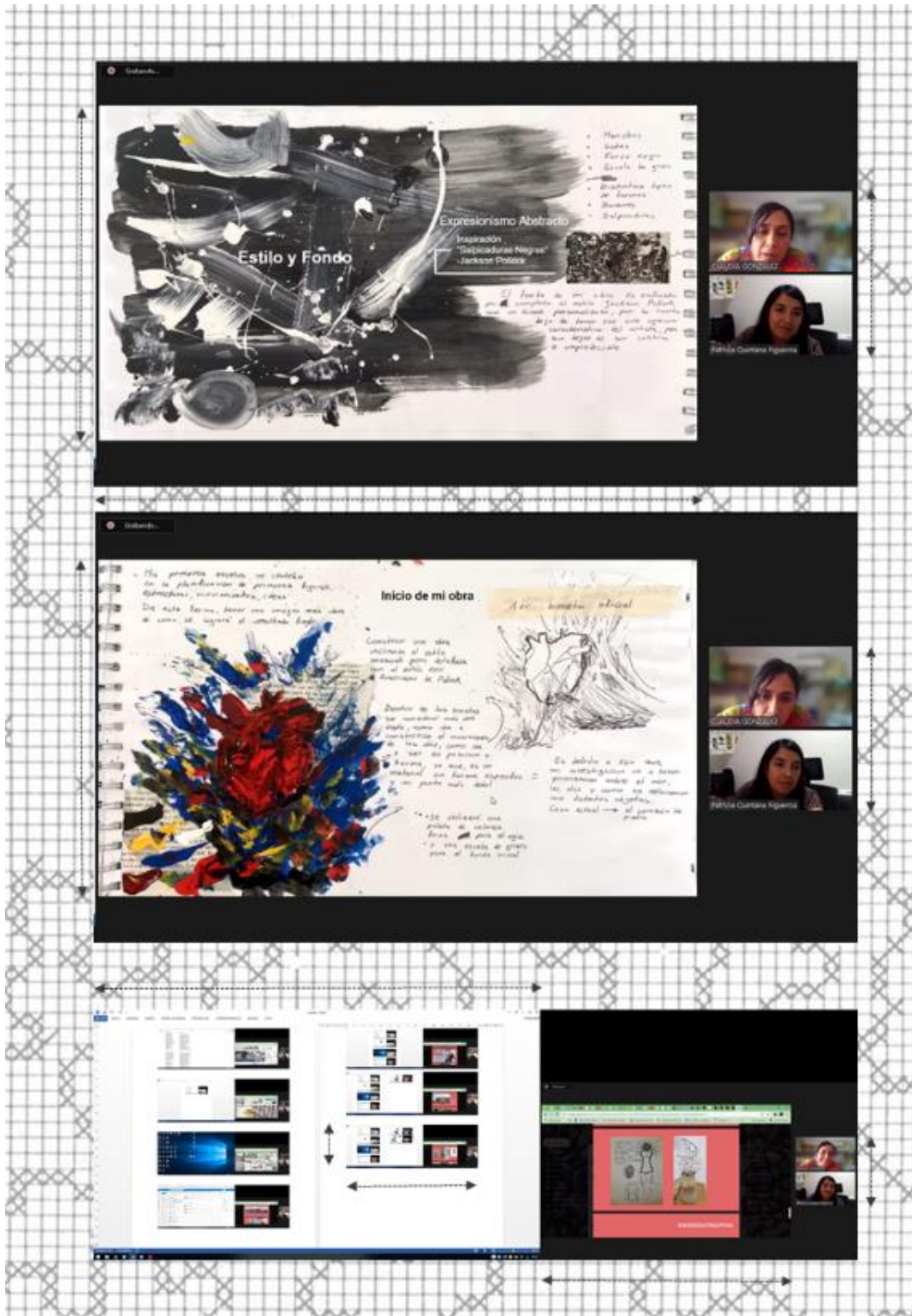
Fotografía 8 Encuentros por zoom para compartir estrategias didácticas.



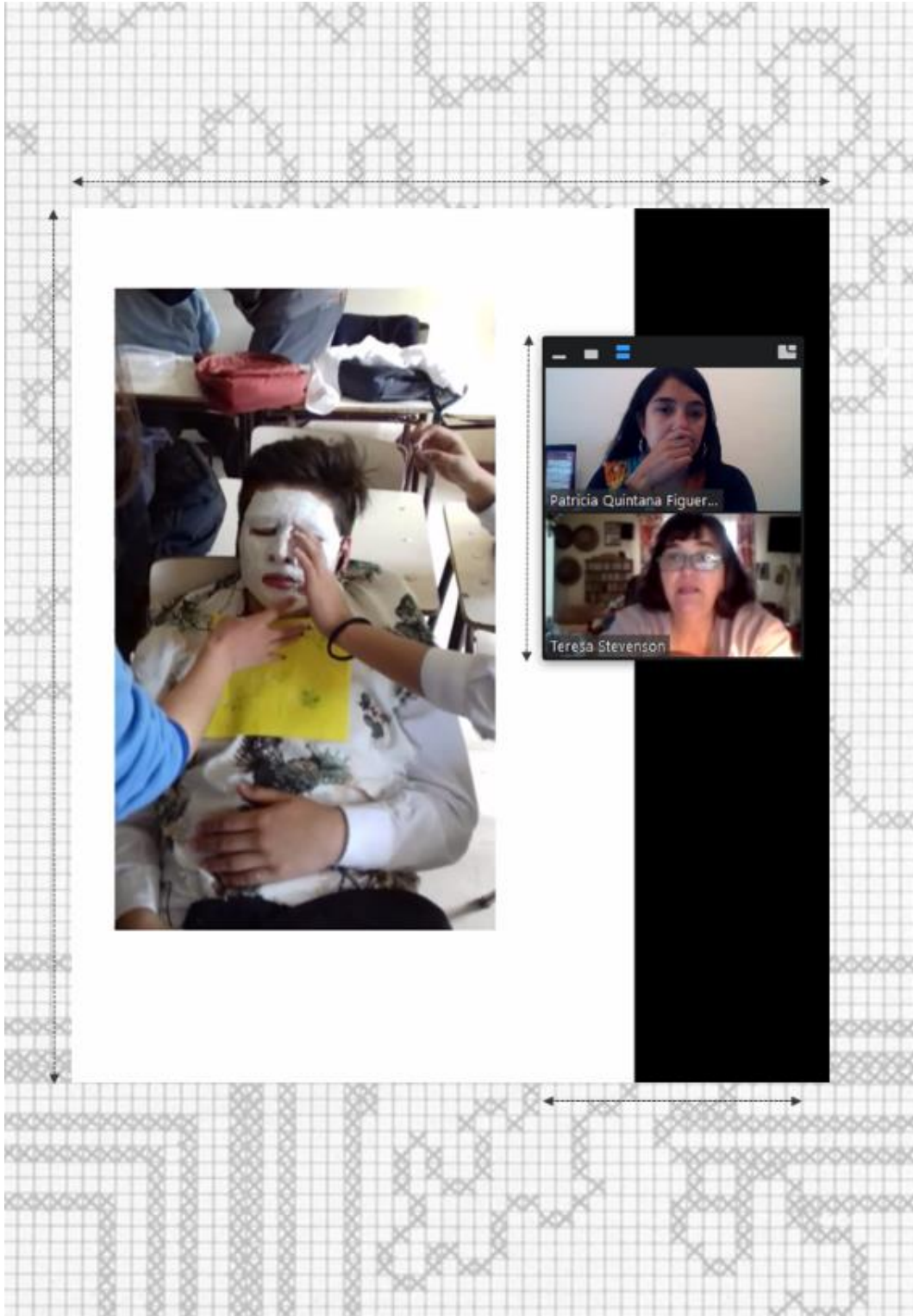
Fotografía 9 Encuentros por zoom para compartir decisiones metodológicas.



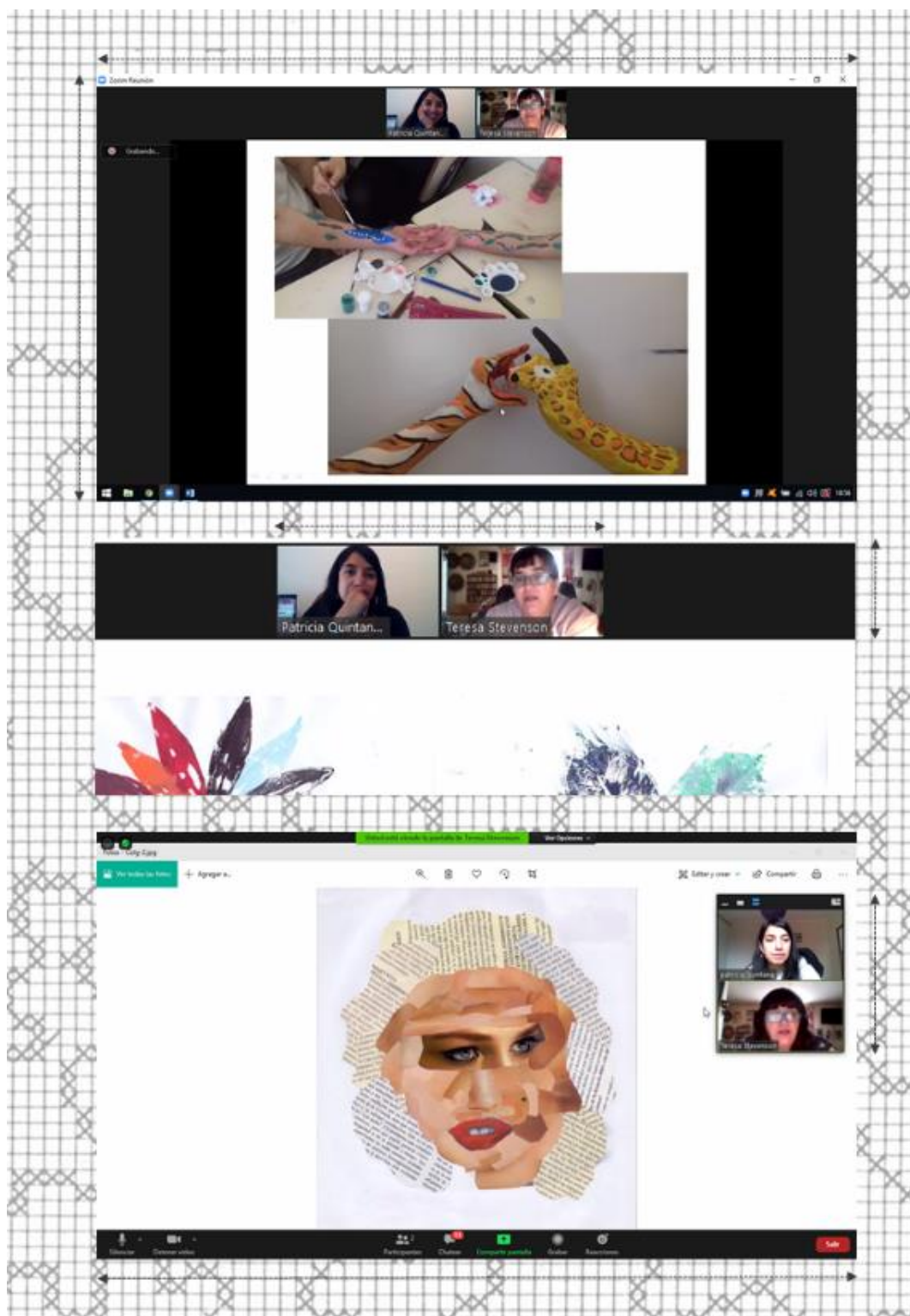
Fotografía 10 Encuentros por zoom para compartir trabajos de estudiantes.



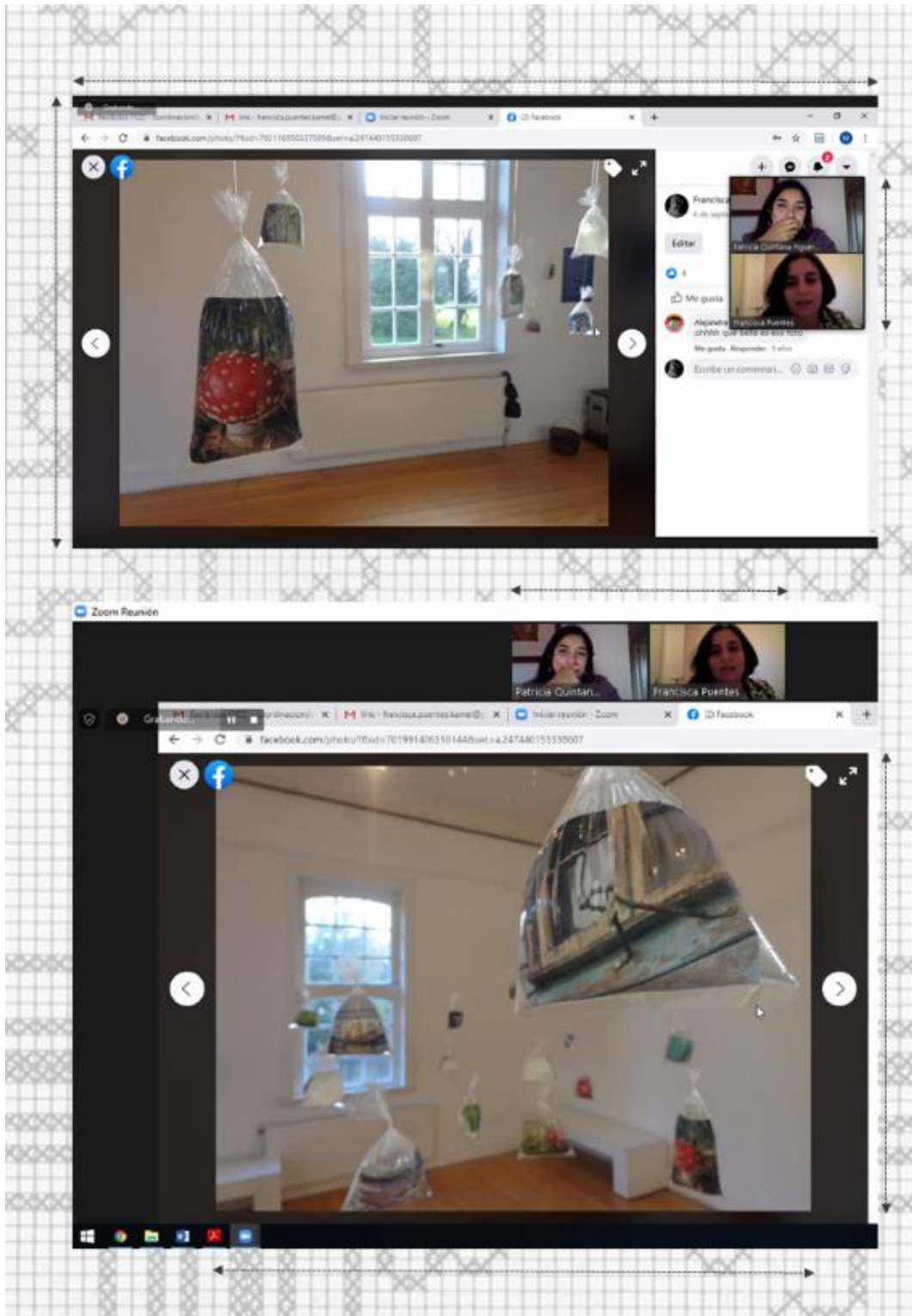
Fotografía 11 Encuentros por zoom compartiendo trabajos de estudiantes.



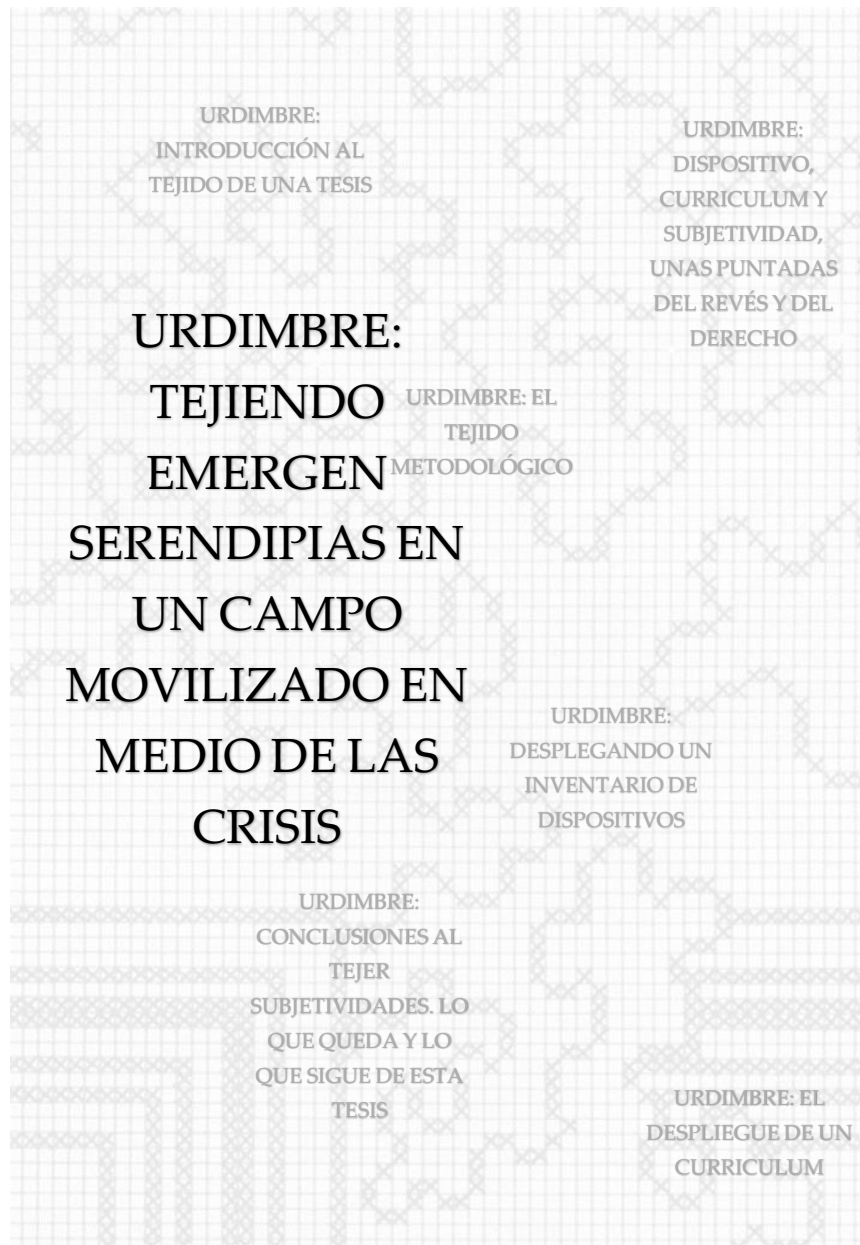
Fotografía 12 Encuentros con zoom para compartir algunas clases anteriores.



Fotografía 13 Encuentros por zoom para compartir actividades.



Fotografía 14 Encuentros por zoom para compartir intervenciones artísticas.



4 URDIMBRE: TEJIENDO EMERGEN SERENDIPIAS EN UN CAMPO MOVILIZADO EN MEDIO DE LAS CRISIS

En agosto del año 2019 retorné a Chile después de dos años viviendo en Barcelona, España. El retorno tenía varias finalidades: reencontrarme con mi familia y amigos, adecuar me a mi trabajo como académica de la Universidad Austral de Chile, y comenzar la primera etapa del trabajo de campo antes que empezara mi segundo año doctoral.

La ciudad que alberga mis días está al Sur de Chile. Sin embargo, antes de irme al Sur, vivía en Santiago hasta que decidí marchar. La ciudad capital fue el lugar que cobijó mi infancia, adolescencia y parte de mi adultez, pero que el agobio de las lógicas capitalinas, las grandes filas de caravana después de una extenuante jornada laboral, las distancias que cada vez se notan más, los lugares públicos atiborrados de gente, el humo, el smog, la violencia hicieron que el año 2011 tomara la decisión de irme a la llamada Perla del Sur, Valdivia.

Valdivia es una ciudad muy lluviosa, algunos aseguran que es la más lluviosa de Chile. Tiene mucha influencia alemana, puesto que hubo una gran migración por los incentivos que el estado había realizado para que se asentaran en la ciudad en el año 1850 aproximadamente. La arquitectura de la ciudad resguarda muchos elementos alemanes que hasta el día de hoy se mantienen vigentes y se consideran patrimonio de la ciudad. Es una localidad que tiene una gran costa, de agua heladísima. Esta zona de Valdivia tiene una gran comunidad mapuche *Lafkenche*²⁷. La ciudad es famosa por el río que tiene diversos cursos de agua conocidos como los ríos Valdivia, Calle Calle, Cruces, Cau Cau, Angachilla, Tornagaleones y San Pedro²⁸ los cuales desembocan en la Bahía de Corral para luego encontrarse con el Océano Pacífico. Al ser una ciudad lluviosa, el régimen pluvial es el principal conducto de alimentación de estos ríos. Por otro lado, la gestación de humedales gracias al clima, y la mantención de bosques y una curiosa Selva Valdiviana que se mantiene gracias a las incesantes lluvias, hacen de Valdivia una ciudad que mantiene una flora y fauna muy diversa. Todas esas características hicieron que el año 2011 eligiese mudarme a esa bella ciudad, aunque implicase estar a 10 horas de mi familia y amigos. El día que llegué y, a pesar de que aún era verano, Valdivia

²⁷ En castellano, País marítimo o Tierra de mar.

²⁸ De ahí que la Región se denomine “Los Ríos”.

me dio la bienvenida como sabe hacerlo: con lluvia torrencial. Ocho años después, de vuelta del caluroso verano de Barcelona, mi querida 'Perla del Sur', mi 'Valdilluvia', me esperaba no solo con lluvia torrencial, sino que con dos semanas de intenso temporal.

Al momento de mi llegada, el año 2019, todo funcionó relativamente bien. Al día siguiente me integré a las labores académicas y de docencia. Durante agosto y septiembre debía presentar a los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, en los establecimientos educacionales donde realizarían sus prácticas pedagógicas, por lo que decidí que el contacto que debía gestionar con directivos y profesoras para comenzar el trabajo de campo lo llevaría a cabo después de ello para no confundir roles en las escuelas (Docente universitaria / investigadora). Además, me quería dar el tiempo de reencontrarme con mis amistadas, con mi familia, con Valdivia. Llegado octubre de 2019, comencé la vinculación con dos profesoras que eventualmente colaborarían en la investigación.

Inicialmente conseguí sus correos y teléfonos para tener el primer acercamiento, y paralelamente realicé una lista de los colegios públicos de la región para comenzar a gestionar los contactos necesarios. Solo una docente me contestó y quedamos de organizarnos para reunirnos. Sin embargo, nada de eso llegó a concretarse. Mi trabajo de campo empezó con "el gesto de llevarse la mano a la frente que realizamos casi de modo inconsciente en los momentos de turbación, cuando nos parece que casi nos hemos olvidado de nosotros mismos" (Agamben, 2005, p. 10). Inició con la duda. Comencé sin mediar y sin buscarlo, un trabajo de campo lleno de entradas y salidas, de un ir y venir (Gregorio y Cota, 2022). Tuve que empezar a dar diversos causes y ritmos fluviales, para ir desembocando en algunas bahías desconocidas, así asumí una lógica en la cual tuve "que ir desobedeciendo el camino trazado para encontrar otros senderos, no tanto pavimentados sino más bien trochas en el campo" (Rey, 2022, p. 12). Como el sendero del Parque Oncol, en plena selva valdiviana que tiene bastos miradores para perderse. Comencé una especie de metamorfosis en diversos planos (Cuarenta, 2015) "fue una experiencia de descolocación y de acceso a una disposición hacia lo abierto" (Abrego y Penilla, 2015, p.44). Creo que precisamente el concepto de descolocación fue lo que mayormente sentí al momento de repensar el espacio investigativo y como configurar nuevas formas de planear un campo. Resituarme frente a otras posibilidades y darle espacio y paso a lo emergente, aquello que busca por donde salir y espera el momento en que una pequeña fisura le permita fluir, donde

aparezcan otras necesidades, otras construcciones de sentido, o anécdotas que añaden “algo nuevo (o al menos novedoso) a la realización de la investigación”; producirá “temas no invitados, percepciones inesperadas, y deberían surgir cuestiones no deseadas” (Lury y Wakeford, 2012, p. 11).

Así del campo emergieron *serendipias* que no estaban invitadas previamente y que tampoco se configuraban como posibilidades de investigación. Un estallido social, una pandemia con confinamiento incluido, unos cuerpos detrás de pantallas y una pedagogía virtual que transitaba por territorios desconocidos, constituyeron un trabajo de campo movilizado que empujó a las relocalizaciones constantes, y que abrió las posibilidades de conocimiento. Un campo que se construye según las necesidades del día a día, donde la duda y la frustración constante se convirtió, de alguna manera, en un posicionamiento epistemológico (Gregorio y Cota, 2022). Un campo que debía abordar el “aquí y el ahora” como esa respuesta a lo que constituyen los contextos (Lury y Wakeford, 2012) como una expresión metodológica. Potenciar los espacios propios como una serie de acontecimientos posibles que permitan lo aleatorio y una temporalidad múltiple (Foucault, 2014).

4.1 Primera Serendipia: no son 30 pesos son 30+ años

Estábamos con mi amiga Daniela en su casa tomando té y preparando algo de cenar. comentábamos lo movilizado que estaban los días en Santiago. Miraba a las estudiantes con tanta vitalidad, con sus gritos insistentes: “evadir no pagar otra forma de luchar”. Pensaba en la potencia, en la energía de la juventud. Ese ímpetu que nos da gallardía para enfrentarnos a lo que nos parece injusto, pensar que “somos pequeños y precarios, pero tenemos un poder desmesurado” (Garcés, 2019, p. 22). De alguna manera sentía felicidad al verlos. Mientras hacíamos *zapping* aparece la noticia que la noche del 18 de octubre habían quemado una gran cantidad de estaciones de metro, parecía que Santiago se quemaba entero de una rabia que desbordaba la vida.

Todo partió el día 4 de octubre cuando el ministerio de transporte anuncia el alza de \$30 del metro de Santiago, que se haría efectivo en los próximos días. Sin embargo, entre el 7 y 17 de octubre comenzaron las evasiones masivas²⁹ por parte

²⁹ Fue el lunes 7 de octubre cuando se registró la primera evasión masiva en el Metro. Ese día, a las 14.10, un grupo de 100 personas ingresó en la Estación de Metro U. de Chile y saltaron barreras. Los incidentes de este tipo se repitieron diariamente, se intensificaron durante esta semana y vivieron su

de los escolares, que fueron sumando a civiles, lo que terminó el 18 de octubre del 2019 con el llamado “Estallido Social”. Quemaron estaciones de metro, supermercados, saquearon farmacias y negocios. El presidente Sebastián Piñera llama a los militares a la calle por primera vez desde la vuelta a la democracia en nuestro país, lo que automáticamente abrió heridas del pasado de quienes vivieron la sangrienta dictadura de Augusto Pinochet. Se suman poco a poco las demás ciudades chilenas, incluida Valdivia, y también me sumo yo, y mis amigas, y mi familia. Era como el grito que siempre quisimos dar y que muchas veces hicimos ensayos tímidos (como el 2006 o el 2011)³⁰. Hay toque de queda, estado de sitio, y aprovechan por la televisión de llamarnos ‘enemigos peligrosos’. Empiezan las protestas, marchas multitudinarias, más protestas, comienzan a quemar las AFP³¹. Queman bancos, farmacias, y todo lo que representa al capital y la colusión. Todo lo que históricamente se ha configurado y construido a través del abuso de poder. Luego vinieron los muertos, los quemados, los que perdieron un ojo a manos de agentes del estado, o alguno sus dos ojos como Gustavo Gatica y Fabiola Campillay, quienes no podrán volver a ver a sus seres queridos, gracias al mal uso de elementos antidisturbios por parte de la Policía Nacional. Se prohíben los balines, comienza el gas pimienta, continua el exceso de fuerza, la rabia, la violencia desmedida, la represión. Comienzan los cabildos³², la gente se organiza, y la demanda por el cambio de constitución³³ se escucha fuerte y claro. Nos auto gestionamos, nos organizamos. Me integro al grupo de voluntarios de observadores de derechos humanos, para resguardar que las fuerzas policiales no

jornada más convulsionada hoy, con la destrucción de elementos como torniquetes y rejas de ingreso. (Diario La Tercera, edición 17 de octubre 2019)

³⁰ El 2006 fue la revolución pingüina y el 2011 la movilización que develaba el lucro en la educación y exigía que se tomaran medidas para poner fin al lucro.

³¹ Aseguradora de Fondo de Pensiones, son las instituciones privadas encargadas de administrar los fondos de ahorro las pensiones para la futura jubilación.

³² Tiene su origen en el período de conquista de América, que consistía en la organización de los españoles para administrar las ciudades conquistadas. Posteriormente los cabildos se convirtieron en instancias de organización ciudadana que sirvió para la independencia de Chile. Días después del estallido social del año 2019, la ciudadanía sintió la necesidad de organizarse y consideró los cabildos como la mejor manera de auto gestionar decisiones respecto a lo que estaba sucediendo. Se hicieron de todo orden: Cabildos universitarios, de profesores, infancia, deportivo, barriales, bienestar animal, entre otros.

³³ La constitución en Chile se redactó el año 1980 durante dictadura de Augusto Pinochet. Desde el año 2011 está la intención de una asamblea constituyente con el fin de cambiar la constitución por una realizada en democracia por la ciudadanía.

incumplan la normativa al momento de detenciones y en el uso sus armas. El 10 de diciembre hieren a mi amiga Paulina, compañera de casa y trabajo. La golpean con una bomba lacrimógena a centímetros de su ojo. Pasamos una larga noche en el hospital, sintiendo impotencia, pena y rabia por lo sucedido. A raíz de esta situación dejo de salir por las noches, me resguardo. Por primera vez en estos meses sentí miedo, ya que realmente algo nos podía pasar. Lo que pasó esa noche, lo escribí para no olvidarlo y después fue presentado para una demanda, lo quiero compartir pues como en algún momento lo anuncié, las anécdotas como aquel registro metodológico e histórico me sirve para hacer comprensible lo que estaba sucediendo (Van Manen, 2003):

Estaba con Paulina, caminando hacia barrios bajos desde el local Entre Lagos, fui la primera en llevarla hasta un lugar seguro cuando me di cuenta de que estaba herida.

Habíamos llegado de un sector cercano a la plaza República en la esquina de la chocolatería Entre Lagos donde se encontraba gran parte del equipo de observadores, conversamos un rato, los carabineros estaban custodiando la calle con el fin de que no ingresara nadie en dirección a la plaza. En la esquina de Entel (Arauco con Pérez Rosales) había un grupo reducido de manifestantes gritando. Al no correr peligro alguno, y debido al agote que significa andar con máscara antigases, cascos y lentes protectores, nos sacamos algunos implementos para recuperarnos un poco (como varios de los que estaban sentados en la esquina donde nos encontramos), y decidimos junto con Paulina, Marcelo y Nicole, caminar hacia la calle Cochrane por Pérez Rosales, puesto que al final se divisiva una fogata. Avisamos al resto del equipo que nosotros nos haríamos cargo del lugar (avisamos por motivos de distribución). Nos pusimos a caminar, es importante mencionar que siempre estuvimos identificados, es decir, teníamos nuestro carnet colgado al cuello. Yo voy sin mi máscara, porque estaba todo realmente tranquilo. Paulina por su parte tampoco iba con máscara y se había sacado el casco momentáneamente, porque nada indicaba ningún tipo de peligro. Avanzamos unos metros en fila (primero iba Marcelo, después Nicole, la seguía yo, y detrás mío estaba Paulina). A la altura (aproximada) de la cafetería Cosas Ricas siento que rebota una lacrimógena justo detrás de mí, me volteo, y veo llegar muchas lacrimógenas en el lugar donde transitábamos nosotros 4, sin ningún tipo

de provocación. Fue el mismo grupo de carabineros que estaba custodiando la plaza, y que estuvo frente a nosotros en el tiempo que nos detuvimos en Arauco con Pérez Rosales, es decir, estoy segura de que nos tenían identificados. Me asusté porque al rebotar las lacrimógenas toman direcciones diversas, traté de ponerme la mascarilla, pero me fue imposible ya que escucho muchos gritos de mi amiga Paulina diciendo que la habían herido. Voy a socorrerla de inmediato, en el nerviosismo (porque seguían tirando lacrimógenas a la altura del cuerpo, cabeza o de rebote) intento que saltemos la reja que divide la vereda de la calle para resguardarnos en el quiosco que hay al lado de Cosas Ricas, pero era tanto lo que no podíamos respirar, que fue imposible. Logramos salir de ahí gracias a la ayuda de un joven (no sé quién es) que nos ayudó ir a la calle San Carlos (a una cuadra de la esquina donde nos despedimos tranquilamente de todos y todas los observadores que estaban descansando un momento). Primero pasa Paulina, y yo le aviso a Marcelo y Nicole quienes nos hacían señas, que habían herido a Paulina. Ahí nos damos cuenta de la gravedad del golpe, puesto que tenía un hematoma demasiado grande en la frente, lado superior izquierdo a centímetros de su ojo. Recibimos ayuda de la brigada de primeros auxilios mientras esperábamos una ambulancia. Me fui con Paulina al Hospital Regional de Valdivia en la ambulancia, y luego llega Nicole y Marcelo para saber si necesitábamos algo, quedamos de avisar cualquier situación. Estuvimos hasta la 1:30 am. aproximadamente en el hospital, la acompañé en todo momento. Nicole nos fue a buscar en la madrugada para llevarnos a casa. Paulina lloraba de angustia del solo hecho de pensar que podría haber perdido un ojo. Los carabineros de Chile nos agredieron directamente. Nuestro rol era la observación nada más, jamás nos enfrentamos a carabineros, en varias ocasiones nos impedían grabar o nos empujaban para que no observáramos situaciones, incluso así nunca respondimos, jamás fuimos agresivas ni menos violentas. (Texto escrito en diciembre 2019 y editado en junio 2021)

El estallido movilizo todo. A esas alturas el trabajo de campo ya ni siquiera lo tenía en mente, había otras necesidades urgentes que atender. Ese día sentí rabia, mucha rabia, sentí angustia, ansiedad. Estábamos poniendo nuestros cuerpos en una especie de batalla entre el pueblo mismo y también estábamos tomando nuestras calles, nuestras plazas, nuestro territorio. Volvíamos “a poner la vieja cuestión

sobre la mesa, o en medio de la plaza: vida vivible es vida digna. Sus límites son aquellos por los que podemos aún luchar” (Garcés, 2019, p. 18).

Todo lo anterior, implicó el cierre de colegios por un mes aproximadamente, y el retorno fue inestable. Los escolares en Chile son la mayor fuerza y energía, son los que comenzaron con las evasiones masivas, llamaban a los mochilazos³⁴, es la juventud la que moviliza a la ciudadanía completa, no tienen miedo, no tienen en su sangre el temor a la dictadura, no sienten el peligro. Los estudiantes nos demostraron todo y más, tal cual lo dijera Violeta Parra en una canción escrita en 1962:

*Que vivan los estudiantes, jardín de nuestra alegría,
son aves que no se asustan de animal ni policía
¡Y no le asustan las balas ni el ladrar de la jauría!*

Y ellas nos dirán: “nos quitaron tanto que nos quitaron el miedo”. En este primer intento de trabajo de campo me encontré con los gritos, con la rabia, con la pena. Me volví a encontrar con mis propias luchas, con mis propias convicciones, con ese sueño revolucionario que se planta como semilla, pero a veces no se logra cosechar, es que sentía que era ahora o nunca:

Junto al «hasta cuándo» se despierta también el impulso del «ahora o nunca», del «si no ahora, ¿cuándo?». De este impulso nacen los actuales movimientos de protesta, de autoorganización de la vida, de intervención en las guerras, de transición ambiental, de cultura libre, los nuevos feminismos... De un lado y otro de la pregunta, se comparte una misma conciencia: que esto no va, es decir, que no puede continuar sin colapsar. (Garcés, 2019, p. 17)

Finalmente, en ese periodo entendí que ya no tenía trabajo de campo, pero tampoco me interesa tenerlo en un momento histórico que vivía mi país. En dónde el grito que la “dignidad se haga costumbre” es fuerte, es claro, es intenso, es necesario. Dónde los cambios políticos parecían ser inminente y la clase política se

³⁴ Los *mochilazos* son los llamados de los escolares para escapar de los colegios, reunirse en algún punto de la ciudad y marchar. Generalmente parte un colegio, el más alejado pasando a buscar a los estudiantes de los colegios cercanos.

caía a pedazos. Y nos podríamos preguntar: ¿hasta cuándo creeremos aún en la democracia? (Garcés, 2019).

Las Universidades no cerraron semestre, los colegios lo cerraron como pudieron para terminar el año lectivo, y volví a Barcelona a finales de diciembre, a cursar algunos seminarios y a escribir. No sabía qué escribir porque no tenía trabajo de campo, así que seguí completando las lecturas necesarias. Aproveché de reunirme con mi tutor para preparar mi retorno en marzo y definitivamente comenzar el trabajo de campo que no había podido realizar el semestre anterior.

4.2 Segunda Serendipia: una Pandemia que arrebató

Muerte masiva, muerte administrada, muerte tóxica, muerte atómica. Es la muerte provocada de millones de personas, con la cual mueren también el sujeto, la historia y el futuro de la humanidad. (Garcés, 2019, p. 26)

Al finalizar el año 2019, retorno a Barcelona con el fin de cursar parte de mi segundo año doctoral, asistiendo a seminarios y compartiendo instancias con mis compañeros. Debía aprovechar los dos meses que estaría, puesto que ya no tenía el mismo tiempo que antes para dedicarle espacio y tiempo a la tesis, mi trabajo en la Universidad era jornada completa. Aprovecho de reorganizar el trabajo de campo, los pasos, las actividades y algunas líneas temáticas a trabajar. Con esa planificación, vuelvo a Chile el día 1 de marzo 2020, en medio del inicio de un virus que se contagia muy rápido pero que se había tomado con poca seriedad en algunos países. A los 8 días de mi llegada cancelan los vuelos Barcelona-Santiago. Llegué justo. En Chile se percibía un poco de miedo, pero nada grave, no teníamos contagiados por COVID-19.

En ese panorama el día 2 de marzo le envié un correo a la Profesora de Artes Visuales de un Liceo público de Valdivia, para comentarle sobre mi tesis. Ella responde positivamente y nos juntamos el jueves 05 de marzo a las 18:00 en el Café Moro. Jamás me imaginé que esa sería la única vez que podría verla en persona, y una de mis últimas salidas a tomar café. Fue el único encuentro que tuve de manera física, y quedó plasmado en mi diario de campo:

Había estado en contacto con Teresa para nuestro primer encuentro. Ella es Diseñadora de profesión inicial, pero se desempeña hace 8 años como profesora de Artes Visuales en un Liceo público de Valdivia.

Quise contactarme con ella porque había tenido la oportunidad el año 2016 de observar una de sus clases, cruzar un par de palabras, relacionadas principalmente al estudiante en práctica pedagógica que habíamos llevado del Programa de Formación. En esa época yo me encontraba trabajando en el Liceo contiguo al Liceo donde se desempeña Teresa. Ambos Liceos se rigen bajo la normativa de Liceo Público Técnico, y tienen grupos de estudiantes bastante similares en relación con su contexto social y cultural, por lo que además de la conversación necesaria sobre el estudiante en práctica, se dio una conversación interesante en relación a nuestra labor, quedamos de hacer ferias artísticas juntas, pero eso nunca prosperó y jamás volví a entablar relación, hasta ahora.

Teresa no se acordaba mucho de mí, así que le dije con qué ropa andaría el día en que nos encontraríamos. Llegué 10 minutos antes al Café Moro, ubicado en la calle Libertad, jamás había sido tan puntual, pero estaba con una mezcla de nervios y ansiedad, no sabía cómo recepcionaría el proyecto y si estaría interesada de colaborar/participar en él. No llevaba una presentación formal, ni grabadora, ni cuaderno, ni lápiz. Quería que nuestro primer encuentro fuese cotidiano, tranquilo, como una especie de cita para conocernos. Y así fue. Era verano aún, estaba caluroso así que me pedí una limonada con jengibre, Teresa se pidió un café helado. Empezamos a conversar sobre cotidianidades, sobre el 8 de marzo, sus clases, la cantidad de horas que tenía, sus nuevas responsabilidades, y otras cosas distendidas que me permitieron contarle acerca de mi proyecto algo más relajada.

Le cuento acerca de mi tesis, pongo énfasis en los objetivos, pero por sobre todo que es una tesis en conjunto y que está pensada para disfrutarla, para encontrarnos, compartir espacios, diálogos, contextos, lugares comunes. Después de contarle un poco sobre la investigación, Teresa me hace una pregunta que no esperaba: - ¿Por qué yo? -. Y luego continúa: - “Hay tantas otras profes mucho mejores que yo seguramente, con más trayectoria, con más habilidades” -. No era una pregunta que esperaba, pero fui sincera. Le comenté que nuestros alumnos en práctica siempre hablaban bien de ella, que aprendían mucho. También su trayectoria, su tiempo de dedicación y sobre todo el trabajar en un Liceo con las complejidades que tiene un establecimiento con las características en el cual

ella trabaja, la admiración que siento por profesoras que se mantienen firme en estos colegios que muchas veces están tan abandonados en el cual la labor emocional y física se triplica. Y por sobre todo le dije que había sentido una intuición que hasta el día de hoy no sé de dónde vino.

Cuando decidí hacer esta tesis su nombre siempre rondó en mi cabeza.

Teresa es diseñadora, artista y se dedica a la pedagogía. Como artista realiza cuadros bordados de alto nivel, de un realismo y una belleza única, le pregunté de donde había venido toda esa habilidad. Me relata un poco su infancia, su amor hacia las artes, que estuvo desde siempre. Ya adulta, siendo diseñadora, su madre enfermó, y mientras la cuidaba, sentía que no podía estar quieta y se puso a bordar. Bordó, bordó y bordó. Y aprendió ese oficio que hoy además lo tiene como segundo empleo (tiene una tienda de arte con otras amigas). Cuando me está relatando su historia respecto al aprendizaje del bordado me dice una frase que hizo un click importante: - "Bueno, es como la sensibilidad que te dan los momentos, la subjetividad que tú quieres investigar"- . Me limité a sonreír, Teresa me estaba abriendo su mundo y yo debía responderle de la mejor manera, en ese momento sentí que la tesis tendría otro sentido, muy distinto a solo obtener un grado académico más.

Al finalizar nuestra entretenida y agradable conversación, quedamos en que yo iría a presentarme a la directora del Liceo donde trabaja, para presentarle el proyecto y comentarle mis intenciones de entrar a aula a participar de las clases de Teresa. Posterior a ese encuentro con la directora, nos juntaríamos con la profesora a planear mi primera visita con estudiantes. Me fui realmente contenta, había sido un encuentro sensato, honesto y entretenido. Teresa me había entregado mucho, y su disposición y alegría fueron como un golpe de energía necesario para sentir que lo que estaba haciendo tenía sentido. (Diario de campo 06 de marzo 2020, editado el 23 de mayo de 2020)

Trabajo de campo en peligro...nuevamente

Con todo el entusiasmo, le escribo a la directora del Liceo donde trabaja Teresa, con el fin de obtener los permisos necesarios para poder hacer ingreso al aula escolar. El correo no llega a destino, porque ya no existe. El domingo 15 de marzo

del año 2020, informan por las noticias que se suspenden clases en las escuelas por que el COVID19 había avanzado rápidamente en Chile. El lunes 16 de marzo, voy a la Universidad, y se nos informa que debemos irnos a nuestros hogares, que nos cuidemos y que pronto se darán las indicaciones de cómo proceder. Colegios cerrados, Universidad cerrada. Pasaron unos días y me desanimé completamente, estaba desorientada por lo que le escribí a Fernando Herraiz, mi director, ya que necesitaba una orientación, no podía perder más tiempo ni alargar más el trabajo de campo, pero la situación era realmente compleja. Como siempre, Fernando comprendió mi angustia e incertidumbre y quedamos de reunirnos el 31 de marzo.

En la reunión conversamos sobre las adecuaciones al trabajo de campo. Para mí era complejo realizar algo virtual porque no conocía tanto a Teresa y no sabía que tan dispuesta podría estar ni sus tiempos con respecto al teletrabajo, y por otro lado no había alcanzado a contactarme con nadie más por lo que encontraba inoportuno un primer encuentro virtual. Por ello quedamos que este tiempo trabajaría una autoetnografía. Empezaría con una cartografía visual respecto a mi vinculación con el arte, y mis 10 años de docencia incluyendo el cambio curricular que me tocó vivir a partir del año 2015. Estuve de acuerdo, al menos tenía una pequeña ventana para poder comenzar y realizar el informe anual.

Comencé a pensar como procedería, que materiales utilizaría, entre otras cosas. Con Teresa nos habíamos comunicado referente a la pandemia, a su salud, pero no había querido mencionar nada sobre la tesis, porque estaba en pausa. Sin embargo, el día 3 de abril, recibí un mensaje que me sorprendió bastante: era Teresa. Su mensaje decía textualmente – “hola, ¿cómo estás? ¿Qué pasará con tu tesis?”-. Conversamos un momento, y le pregunto si le interesaría trabajar de manera virtual, y sin dudar me responde positivamente, le comenté que yo empezaría a crear una cartografía visual, así que le envié material acerca de cartografía visual para que lo revisara, y nos contactamos varios días, ella me preguntaba para salir de dudas, respecto a la elaboración de una cartografía, y yo trataba de resolverlas. Finalmente quedamos de vernos el día 13 de abril a través de la plataforma *zoom*.

El trabajo de campo en un inicio constaba de un encuentro, posteriormente el ingreso al aula para documentación visual-diario de campo (Canales, 2006), la confección de una cartografía visual-social (Barragán, et al, 2020; Dolphijn & van der Tuin, 2013) y luego el análisis conjunto con las docentes para develar estrategias de apropiación y algunas categorías que surjan a partir de los diálogos. Por la situación era evidente que el ingreso a aula sería imposible durante este semestre, por lo que decido darles una segunda mirada a las cartografías, en vez

de pensarla como una sola acción, la pensé durante un tiempo aproximado de 3 meses, donde cada encuentro era un avance distinto, y a cada cierto tiempo reunimos por grupo, todas las profesoras participantes, y comentar acerca de nuestro proceso. Todo esto, como una promesa de futuro en el aire.

La situación entonces era así: habían cerrado la mayoría de los Liceos (Institutos de Secundaria) a partir de octubre de 2019, luego de la revuelta social en Chile. No importa, mi trabajo de campo puede comenzar el primer semestre 2020. Es buena idea, además estoy involucrada políticamente y prefiero destinar mi energía a este proceso social y político. -Ya habrá tiempo para lo demás-.

El Ministerio de Educación ha decidido cerrar escuelas y Liceos en marzo 2020 por la Pandemia que afecta a nivel mundial. No importa, dicen que volvemos en abril. Luego dicen que en mayo. Luego dicen que el segundo semestre. Al final nunca volvimos y mi trabajo de campo tuvo que dar una vuelta completa, larga, llena de incertidumbres, de errores, y de aciertos. Es importante especificar esto antes de continuar: no fue un trabajo de campo sencillo, ni tampoco como lo esperaba. Es más, fue lento y extenuante. La sobrecarga laboral que en Chile tienen las profesoras de aula se evidenció aún más en esta crisis, colaborar con esta tesis ha sido para ellas, un momento de encuentro, dentro de lo posible. Tampoco puedo exigir tiempos, y espacios. Me causa un poco de culpa que utilizasen a veces sus sábados para reunirse conmigo. Sin embargo, sé que lo hacían con entusiasmo y cariño, porque se fue gestado una relación que va más allá de esta investigación.

Vemos como está pandemia producida por COVID-19 no hizo más que agravar la crisis que está en estado permanente gracias al sometimiento del capitalismo frente al neoliberalismo (De Sousa, 2020). El mismo autor planeta que está pandemia no es ciega y tiene objetivos privilegiados, teniendo una extrema vulnerabilidad al virus a los y las históricamente oprimidos (refugiados, inmigrantes, detenidos). El Capitalismo, colonialismo y patriarcado, salvajes y poderosos (Ibid.) han agudizado su poder este último año. Así, "la desigualdad social y económica asegurará que el virus discrimine. El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos" (Butler, 2020, p. 62).

En Chile, esta crisis sanitaria, entre otras situaciones, puso de manifiesto la evidente explotación que sufre el profesorado. El ninguneo constante a la profesión (un ministro dijo con toda soltura que a los y las profesores les era cómodo trabajar desde casa. ¿Cómodo?). Se nos ha obligado a convertir los hogares en escuelas virtuales, improvisadas por cierto (Galaz y Carrasco, 2020). Una

precarización y jornadas laborales sin término alguno, como Fernanda me contaba cuando *“hago clase a las 9:00, me levantaba a las 8:00, a veces eran las 20:00 y recién apagaba el computador, quería llorar [...] sentía, stress, angustia, terminaba una cosa y me enviaban un archivo o te citaban a reunión”* (Fernanda, 29 de Julio 2020), *“en definitiva, en medio de la crisis junto a las tareas u obligaciones cotidianas, a nuestras casas nos hemos llevado también las desigualdades y violencias que transformamos en un espejo ante el cual se desnudan las imágenes de nuestra profesionalidad”*. (Galaz y Carrasco, 2020, p. 76).

En Chile se ha perpetuado una subjetividad neoliberal, puesto que hemos actuado bajo esa premisa durante décadas. A los y las profesores, se nos incita a competir, a generar evaluaciones individuales y permanecer encerrados en nuestros espacios, que hoy es aún más reducido. Es absolutamente inevitable que durante esta crisis se hayan agudizado algunas cuestiones de nuestro quehacer docente. Llevado al caso de profesoras y profesores, es posible estimar cómo la crisis sanitaria desatada por el COVID-19 no ha hecho más que poner en evidencia la visión individualista de la subjetividad docente que se arraiga en nuestro sistema educativo (Galaz y Carrasco, 2020, p. 84).

Bajo ese escenario, realicé el trabajo de campo. Un escenario que se prolongó por dos años, ya que Chile durante el periodo comprendido entre los años 2020 y 2021 sostuvo el sistema de clases virtuales, a diferencia de otros países. El agotamiento de las profesoras es notorio, profundo, sobre todo cuando además deben hacerse cargo de las tareas cotidianas del hogar. Sin embargo, a pesar de todo, han regalado espacios vitales de conversación que perduraron durante dos años, ya como lugares de encuentros necesarios y permanentes. La sensación de pérdida está constantemente dando vuelta en las conversaciones porque *“cuando nos metimos de lleno a hacer cosas se murió la vida”* (Bárbara, 17 de abril 2020).

Este periodo me parece importante de relatar, puesto que no sólo me afectó en términos sociales y emocionales (que para mí es lo más trascendental) sino que también afectó al seguimiento de la tesis, puesto que tuvo que verse paralizada. Estuvo paralizada por el miedo, la incertidumbre y el encierro. Aparecieron protocolos de bio-seguridad que permitirían de alguna u otra forma resguardar la salud. Para Foucault (2006) estos reglamentos tienen ciertos objetivos, pensando en la peste acaecida a fines de la edad media entre el siglo XVI y XVII:

El objetivo de esos reglamentos de la peste es cuadrangular literalmente regiones, las ciudades dentro de las cuales hay

apestados, con normas que indican a la gente cuando pueden salir, como, a que horas, que deben hacer en sus casas, que tipo de alimentación deben comer, les prohíben tal o cual clases de contacto, los obligan a presentarse ante inspectores, a dejar a estos a entrar a sus casas. Podemos decir que hay allí un sistema de tipo disciplinario. (p. 25)

Puedo asegurar casi con certeza que lo relatado por Foucault, con relación a la peste del siglo XVI, es decir hace cinco siglos atrás, se cumplió casi a cabalidad en Chile, e imagino que en gran parte del mundo. Las regiones y ciudades estaban cercadas, sino existía un pase de movilidad no podías moverte de tu lugar de residencia. Teníamos horarios para salir, y dos permisos semanales que tenías que sacar por internet en la comisaría virtual, permisos que incluían salir de compras o pasear a tu mascota. Nos indicaban como debíamos desinfectar nuestros hogares, y limitar el contacto. Nos disciplinaron para el cuidado de nuestra salud, y en ese sentido he de reconocer que la medicina juega un rol importante en la construcción de la subjetividad (Rose, 2012) puesto que permea nuestros sentidos de seguridad. Así el cuerpo individual se constituye como fundamental en relación con las políticas de vida y subjetividad en el siglo XXI (Ibid.). No obstante, para algunos estas medidas, al menos en un principio fueron irracionales, frenéticas e injustificadas (Agamben, 2020a) posicionando a los medios de comunicaciones y autoridades como los responsables de infundir pánico, limitaciones de movimientos, una desnormalización de las condiciones de vida y trabajo (Ibid.). Y ese pánico también se genera porque es un virus que se escapa de nuestros saberes, ni la medicina, ni nada lo conoce (Berardi, 2020).

En el caso de Chile, por ejemplo, el plan de acción para la prevención temprana del COVID-19 fue de la siguiente manera:

Este plan incluyó, entre otros, la elaboración de protocolos del Ministerio de Salud para su distribución y despliegue en todos los centros de salud pública y privada, la preparación del personal de salud, la disposición de lugares de aislamiento, laboratorios para el diagnóstico, clasificación de pacientes sospechosos, reforzamiento de la red de vigilancia epidemiológica, inversión en insumos de cuidado personal, entre otros, de manera de asegurar que toda la red de salud pública y privada, esté preparada para proteger eficazmente la salud de los chilenos. Lo anterior, fue realizado

acorde a las recomendaciones y criterios de la OMS. (Cámara de Diputadas y Diputados, actualizado el 04 de marzo 2021, p. 1)

Y en relación a las medidas de aislamiento tanto preventiva como a los casos diagnosticados se centró en:

1). La primera acción adoptada por el Gobierno fue disponer cuarentena para las personas que provenían de países calificados de Alto Riesgo por la OMS. 2). En virtud de la resolución N° 997, de 2020, del Ministerio de Salud, se dispusieron medidas sanitarias para el ingreso al país por brote de COVID-19, la cual contempla una serie de medidas en materia de aislamiento, tales como una cuarentena preventiva, aplicable a toda persona que ingrese al país desde el extranjero, sin distinción del país de procedencia. 3). Desde el 18 de marzo de 2020, se han decretado, en forma progresiva, cordones sanitarios en zonas específicas del país restringiendo la movilidad entre ciertas comunas o regiones fiscalizados por las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad Pública. 4). Se dispusieron aduanas sanitarias, en distintos puntos del país y en los principales terminales de buses, exigiéndose la presentación de un pasaporte sanitario, mejorando así la posibilidad de control por las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad Pública y del personal sanitario. 5). Cuarentena obligatoria para personas sospechosas de portar el virus entre la realización del examen de PCR y la obtención de los resultados. 6). Aislamiento obligatorio de los residentes de establecimientos de SENAME y ELEAM. 7). Establecimiento de Residencias Sanitarias, para que las personas contagiadas que no puedan cumplir con el aislamiento requerido en sus hogares puedan llevarlo a cabo de manera oportuna y eficaz. Además, para efectos de mejorar el traslado de las personas a las Residencias Sanitarias se suscribió un acuerdo con la Federación de Transporte Escolar, en orden a utilizar los furgones escolares para estos efectos. 8). Medida de aislamiento nocturno en todo el territorio nacional, fiscalizada por las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad Pública. (Cámara de Diputadas y Diputados, actualizado el 04 de marzo 2021, p. 5)

Los ejemplos anteriores, los dispongo precisamente por la comparativa con los reglamentos que comparte Foucault sobre la peste. Hubo un aislamiento y

prohibiciones en las cuales la salud supone que es prioridad. Rose (2012) nos plantea que durante el siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI los procesos biomédicos no solo se limitan a cambiar nuestra relación con la salud y enfermedad, sino que también transformó la manera en que concebimos los objetivos sobre nuestra vida y vitalidad, es decir nos permitió sentir un resguardo seguro sobre la cura de enfermedades lo que promueve nuestra forma en que nos vamos constituyendo. Se promueve así una lógica médica de la esperanza. Sin embargo, nos hemos puesto en una 'condición póstuma' que no reconocíamos del todo. Veníamos saliendo de un estallido y esto nos encontró frágiles. Empezamos a experimentar esta condición, no como "una vuelta al pasado o una gran regresión, como desde algunos debates actuales se está proponiendo pensar, sino la quiebra del presente eterno y la puesta en marcha de un no tiempo" (Garcés, 2019, p. 23).

Quienes tenían incredulidad sobre el virus, y que vale la pena al menos tensionarlo, podrían pensar en procesos de conspiración u otras situaciones, por ejemplo: "se diría que una vez agotado el terrorismo como causa de medidas excepcionales, la invención de una epidemia puede ofrecer el pretexto ideal para ampliarlas más allá de todos los límites" (Agamben, 2020a, p. 19). Con o sin pandemia, y pensando en una condición póstuma, como una 'muerte histórica' podríamos plantear que "de hecho, ya hace tiempo que se decretó la muerte del futuro y de la idea de progreso" (Garcés, 2019, p. 17). Hemos estado viviendo un capitalismo que desenfrena [¿o desenfrenado?] que acecha el futuro pensando en nuestro progreso como ciudadanos, en nuestras relaciones sociales, y en el año 2020 se transformó en un pánico colectivo, que permite las limitaciones de movimiento sean aceptadas en función del deseo de seguridad (Agamben, 2020a). Así el "corpus disciplinario también es activado y fecundado en gran medida por el establecimiento de los mecanismos de seguridad" (Foucault, 2006, p. 23) lo que permitía poner en cuarentena a quienes representaban una amenaza (Zizek, 2020) sin importar quienes fuesen. Pero, por otro lado, el mismo Zizek, nos da esa luz esperanzadora también a partir de esto, en relación a re-construir una sociedad:

Pero quizás otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global. (2020, p. 22)

Ahora volviendo a la lógica de las restricciones, estas muchas veces tenían nombre y apellido. Cuando murió mi tío Juan por el virus, escribí una crónica que me gustaría compartirles (sólo tres párrafos de ella):

Acabo de terminar una reunión de trabajo, un poco antes de lo común. Mi hermana, que desde Santiago también participa de esta reunión, me llama a las 17:28 pm., nueve minutos después de que yo haya salido de mi grupo de trabajo. Se queda en silencio, y me pregunta si ya supe. A penas me dice esas palabras, se lo que se viene. Llevamos exactamente 33 días rogando todas las noches, recibiendo audios diarios de la mejora, de la no mejora, de que el pulmón se endureció, de que no oxigena, de que depende del ventilador, que lo ponen de guatita, que avanza, que no, que esta con todas las posibilidades: grave, crítico, riesgo vital. Desde el 28 de mayo que ingresó a ventilación por culpa de una neumonía causada por el COVID 19.

Entonces supe, así me enteré de que mi tío Juan, a quien yo le regalaba mis tarjetas del día del padre había decidido extender sus alas y volar quizá junto a mi Padre, quien fuese su gran amigo de luchas. Lloré, lloré inconsolablemente. Virus maldito, pienso. Virus maldito, vuelvo a pensar. El Palomo era un viejo re-sano, sin preexistencias, pero viejo, al fin y al cabo. Viejo para un sistema que no te permite vivir viejo.

[...] Ese mismo día, al ratito veo la noticia de Piñera, siempre el inepto de Piñera, saliendo de una Vinoteca, comprando vinos caros de primera necesidad, y burlándose nuevamente de todos nosotros. Riéndose en nuestras caras, así como diciéndonos: yo puedo y ustedes no, lero lero. Irse a meter a un lugar como ese después del escándalo de su tío investigado por pedofilia muerto por covid, y que el inepto de Piñera abrió el féretro, cuando, hasta ese momento, no se podían hacer funerales, se suponía. Hacer eso es porque te importa una real nada el resto. Porque estos hacen lo que quieren, sin vergüenza. Para todo el resto estamos llenos en restricciones, pero igual podemos llenar el metro para ir a trabajar.

Y así como dice Butler, el virus discrimina. Los humanos discriminan, se decide y se gestiona la muerte de quien merece o no vivir. Es que soñar con una visión de mundo donde las políticas de salud sean igual para todos, para dejar a un lado el

control del mercado sobre la salud que “distingue entre los dignos y aquellos que pueden ser fácilmente abandonados a la enfermedad y muerte” (Butler, 2020, p. 66) parecía alejarse de la realidad circunstancial. No digo con esto que todo estuviese asegurado, pero hay una importante diferencia entre un chalé con 5 habitaciones y tres baños, a una casita donde viven entre 5 a 8 personas en dos o tres habitaciones con un solo baño. Es que el confinamiento nos develó eso, nos develó quien a veces muere y por qué muere. Quien tiene más valor y quién no. Porque hay cuerpos que no resisten la enfermedad, y los sistemas de salud a esos cuerpos los clasifican bajo lógica darwinianas como parte de quien no es útil, debe morir (Galindo, 2020). Las asesoras del hogar seguían yendo a limpiar las casas de sus patronas, en un autobus que demoraba 2 horas, totalmente lleno, y luego llegaban a sus casas donde las medidas de seguridad que tanto nos exigían, como el intentar no estar en contacto, era imposible de sobrellevar. Me apoyo en lo que plantea Garcés sobre que “la biopolítica está mostrando su rostro necropolítico: en la gestión de la vida, la producción de muerte ya no se ve como un déficit o excepción, sino como normalidad. Terrorismo, poblaciones desplazadas, refugiados, feminicidios, ejecuciones masivas, suicidios, hambrunas ambientales” (2019, p. 24).

Esta condición de muerte, este virus también nos hacía olvidar. Es como si hubiese llegado en su tiempo, en su momento, esta naturalización de la muerte que cancelaba el pensamiento crítico (López, 2020). Así es como “el coronavirus es un instrumento que parece efectivo para borrar, minimizar, ocultar o poner entre paréntesis otros problemas sociales y políticos que veníamos conceptualizando. De pronto y por arte de magia desaparecen debajo la alfombra o detrás del gigante” (Galindo, 2020, p. 120).

Por la mañana me lavo las manos a conciencia. Así consigo olvidar los ojos arrancados por la policía en Chile, Francia o Irak. Antes de comer, me vuelvo a lavar las manos con un buen desinfectante para olvidar a los migrantes amontonados en Lesbos. Y, por la noche, me lavo nuevamente las manos para olvidar que, en Yemen, cada diez minutos, muere un niño a causa de los bombardeos y del hambre. (López, 2020, p. 55)

4.3 Tercera Serendipia: cuerpos en/con/detrás de las Pantallas Negras

Si nos enfocamos en esta resistencia, podemos ver que, mientras que en el siglo XVI el modelo que inspiró la mecanización del cuerpo era el de una máquina movida desde el exterior, como la bomba o la palanca, en el siglo XVIII, el cuerpo ya estaba modelado en un tipo de máquina más orgánica y de movimiento automático. Con el auge del vitalismo y la teoría de los “instintos” (Barnes y Shapin 1979, p. 34), se tiene una nueva concepción de lo corpóreo, lo cual permite un tipo diferente de disciplina, menos dependiente del látigo y más dependiente del funcionamiento de los dinamismos internos, posiblemente un signo de la creciente internalización de los requerimientos disciplinarios del proceso laboral, derivados de la consolidación del trabajo asalariado. (Federici, 2022)

Mi trabajo de campo ha impactado de manera significativa esta tesis doctoral no solo por los encuentros/hallazgos y nuevos horizontes que siempre brinda la inmersión en lo que deseamos conocer, sino también por lo que significó situarme desde un rol como investigadora de manera virtual, y todo lo que implica una apertura y proliferación de los diversos canales y medios de comunicación (New London Group, 1996). En este escenario intenté conciliar tiempos y espacios, dentro de una incertidumbre por parte de profesoras que se enfrentaban a un nuevo modo de practicar la pedagogía, que se sentían agobiadas y sin herramientas suficientes, tal como me lo menciona Teresa en una de nuestras reuniones que “*las clases duran 40 min, lo que da el zoom gratuito, si no nos pagan nada, cero capacitaciones, todo ha sido un autoaprendizaje*” (23 de Julio 2020).

En este mismo sentido, el tener que transformar sus clases, buscar otras maneras de vincular los objetivos de aprendizaje que aparecen en los programas de estudio con la relación entre estudiantes, se tornó un desafío, que se transparentan en las palabras de Teresa:

No me gusta, no me gusta, a mí me gusta el contacto... claro, yo trabajo con grupos de trabajo, a los chicos los organizo en grupos de trabajo, la autonomía, la limpieza... voy enseñando otras cosas que aquí se pierden...la interacción al trabajar con un par, la tolerancia, el respeto, esas cosas que se dan en los grupos de trabajo...y eso se pierde aquí, difícil hacer

grupos de trabajo con gente que no es continúa en su conexión, que no siempre tiene internet. (23 de Julio 2020)

Al rescatar estas palabras, solo deseo poner una puntada en este tejido que me abre otras posibilidades en esta esta tesis, y que remite precisamente a una de las preguntas surgidas a raíz de los informes que iba entregando anualmente, y que, con mucha contingencia se me propusieron en una de las evaluaciones:

<p>¿Hay cuerpos más allá de los pequeños cuadrados? ¿Cómo se relacionan estos cuerpos en espacios digitales? ¿Cuáles son las lagunas para las relaciones corporales en línea?</p>

Me detendré en un breve texto que escribí hace un tiempo, que no tenía relación - inicialmente- con esta tesis puesto que se enmarca en un proyecto de investigación adjudicado por un grupo de investigadores del cual soy parte de una Universidad chilena. Dicho proyecto busca comprender – en un sentido amplio y diverso- los Tránsitos corpoafectivos en el proceso de mediación pedagógica virtual en la formación inicial docente. Para dar pie a este proyecto todo el equipo debía responder de manera innata una pregunta generativa: ¿tenemos o somos cuerpo? Ante esta invitación, mi escrito lo abordé de la siguiente manera:

*Generalmente y en la mayoría de los casos al nacer, lloramos profundamente, ya que nos sacan de un estado placentero (supongo) y nos cortan rápidamente el vínculo físico que teníamos con nuestra madre dentro de su cuerpo. Su cuerpo y el nuestro durante meses estaban absolutamente enmarañados. Ese enredo, podría tener afectaciones sobre nuestro cuerpo futuro, sobre nuestro cuerpo que crece. Aún recuerdo cuando mi amiga de infancia Carola, me dijo que ella era **llorona** y sensible porque su mamá lloró mucho durante el embarazo. ¿Será posible? ¿Será posible acaso que las emociones se vinculen de tal forma que no podamos desentendernos de nuestra estructura? Pienso ahora, en el que se nos invita a reflexionar sobre ello: ¿Cuántas veces situaciones tensionantes, han tenido efectos físicos que se convierten en realidad? Las primeras mariposas de enamoradas, los exámenes orales de la universidad, el dolor del cuerpo después de llorar o de una pena grande, el dolor de cuello antes de una prueba difícil. Es decir, aludiendo a las teorías que llevan años sugiriendo*

la ruptura absoluta de los binarismos clásicos (Deleuze, Haraway, Braidotti, por nombrar a algunas) o más allá incluso, la capacidad de tener/ser un cuerpo capaz de ser afectado (Spinoza), la capacidad de los objetos por afectar (Harman) y así una serie de posibilidades que nos indican que el objeto/sujeto ya no es divisible necesariamente, me sugiero entonces pensar que somos un cuerpo. Que no tenemos la capacidad de poseer, sino que somos interacción e intracción (y muchas cosas más, por supuesto). Somos un conjunto de posibilidades y afectos. Somos como las hifas que con su rápido crecimiento se enmarañan dando paso al micelio. (Texto personal, 17 de diciembre 2021)

He remitido a esta experiencia puesto que enfrentarme con el concepto de cuerpo, también implica que reflexione sobre ciertas miradas y distinción con relación a este.

Entonces, ¿hablemos de ser cuerpo?

Cuando cursaba el máster, tuve la posibilidad de leer el *Manifiesto Ciborg* que Donna Haraway publicara en 1985. Sin duda, mucho de lo escrito me removió, tanto en las metáforas como en el avance de realizar un quiebre desde la concepción de mujer. Sin embargo, hoy me resuena y lo vuelvo a traer a la mano, por los vínculos que me ha suscitado el texto en relación con el cuerpo y la virtualidad. Haraway, expone que la “ciencia ficción contemporánea está llena de ciborgs: criaturas que son simultáneamente animal y máquina que viven en mundo ambigüamente naturales y artificiales” (2020, p. 14). Con esto, y en el entendido que el abordaje de la autora es mucho más complejo y diverso, pienso en las preguntas antes descritas y que reitero para poner el foco nuevamente: ¿Hay cuerpo más allá de los pequeños cuadrados? ¿Cómo se relacionan estos cuerpos en espacios? – Habría que profundizar sobre la idea de “estos cuerpos” – ¿seremos animales y máquinas? ¿Durante el día con nuestras familias físicamente, pero como profesionales nos transformamos en un ordenador? ¿Existen cuerpos en esas imágenes? En ese sentido la existencia de esas imágenes es más que un cuerpo, en un contexto, en un lugar, pues “¿cómo podría ocupar el espacio ya ocupado por el cuerpo que es el propio espejo, al desplazarse este también las imágenes deberían desplazarse” (Agamben, 2005, p. 69). En realidad, siempre estamos de forma corpórea en el mundo, como un cuerpo vivido, y de alguno u otra manera conocemos a alguien a través de su cuerpo (Van Manen). Independiente si es o no atrás de una pantalla.

Si pensara en como Foucault (2022) expone la idea del cuerpo dócil, manipulable, y que es educable, hago está vuelta en la que se me invita a reflexionar sobre la posición de este en entornos virtuales, y me planteo otra pregunta que puede guiar nuevas reflexiones ¿es acaso el cuerpo docente adaptable a las circunstancias? ¿De qué manera una relación que siempre ha estado mediada por la corporalidad se transforma de un momento a otro en oscuridad, silencios y pérdida de sentido? – pensando aquí en las pantallas negras de la virtualidad -. Cuando Ana María me planeta en una de nuestras conversaciones:

[...]por ejemplo yo, yo no, no me gusta a mí el trabajo de la computación, en el computador, yo prefiero por ejemplo que los chicos trabajen desde un libro, lo lean, por decirte algo, trabajar la idea y buscar desde ahí para empezar a manejar ¿ya?, la técnica tú la puedes enseñar o la técnica la puede adquirir el estudiante, pero trabajar en el computador en sí, me es, eh... (hace un gesto de negación) ...porque es una máquina, no se, a mi modo de ver es una máquina..." (02 de Marzo 2021)

Al volver a leer esta conversación, me pareció atingente de la forma en que Ana María se refiere a la imposibilidad de comunicarse a través de un computador. Haraway habla de las máquinas de finales del siglo XX como que se han ido convirtiendo en algo ambiguo, diferenciando “lo natural y lo artificial, entre el cuerpo y la mente, entre el desarrollo personal y el planeado desde el exterior y muchas otras distinciones que solían aplicarse organismos y máquinas. Nuestras máquinas están inquietamente vivas y nosotros, terriblemente inertes” (2020, p. 22). No pienso sino, en nuestra realidad virtual, en nuestra relación con el entorno propio y el ajeno, en ese sentido “podríamos decir que somos *cyborgs* globalizados que circulamos por complejas redes globales de actores humanos/técnicos” (Introna, 2009, p. 399). Entramos a la intimidad de los estudiantes – yo también seguí haciendo clases – y ellos entraron a la nuestra. Ya no se camina por el aula, no se mueven los brazos, nuestras piernas están quietas sobre una silla, la máquina que nombra Ana María está dirigiendo nuestro obrar. Somos como un cuerpo sin órganos, somos parte de él, o como dirían Deleuze y Guattari (2020):

Ya se está en él, arrastrándose como un gusano, tanteando como un ciego o corriendo como un loco (...) en el dormimos, velamos, combatimos, vencemos y somos vencidos, buscamos nuestro sitio, conocemos nuestras dichas más inauditas y nuestras más fabulosas caídas, penetramos y somos penetrados, amamos. (p. 197)

En definitiva, vuelvo a mi texto: somos cuerpo. ¿Qué nos queda? De Pronto el límite entre lo físico y lo no físico se convirtió en impreciso para nosotros, y dejamos de ser tan fluidos como las máquinas (Haraway, 2020). Y con esto también recuerdo el pasaje que relata Foucault (2022) en el capítulo “Cuerpos Dóciles” de *Vigilar y Castigar* haciendo alegoría al cuerpo del soldado:

Segunda mitad del siglo XVIII se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga en silencio, en el automatismo de los hábitos en suma se ha expulsado al campesino y se le ha dado el aire de soldado, se habitúa a los reclutas. (p. 157-158. Ordenanza del 20 de marzo 1764 en Foucault, 2022)

La relación de lo descrito anteriormente me hace pensar entonces en las consideraciones sobre el cuerpo. La manera en que las profesoras se adecuaron rápidamente a lo que se solicitaba, como una costumbre a la que se estaban habituadas. Todos los años algo cambia, todos los años hay que replantear la docencia, los materiales, las actividades. Y en esta ocasión reconocer el espacio íntimo, reconocer el hogar como un aula virtual, como el propio espacio pedagógico (Galaz y Carrasco, 2020). Ya no solo eran nuestros cuerpos los expuestos, los que trabajan, sino todo lo que acontece a nuestro alrededor empezó a ser parte de las dinámicas pedagógicas. Con esto también me hago recuerdo al pensar como las nuevas redes aluden a una informática de la dominación (Haraway, 2020) al pensar en la transición por ejemplo “desde división orgánica del trabajo a ergonomía cibernética del trabajo” (p. 54). Las profesoras debían lograr constituirse en la docencia dentro de sus posibilidades, y estaban entregadas a ello “*voy a hacerlo virtual, lo que alcance, lo que pueda, lo que se pueda dialogar*” (Bárbara, 17 de abril 2020). “Lo que se pueda”, con esta frase pienso que finalmente las profesoras, que están en ese constante nomadismo de constituirse, están alertas y conscientes que en realidad planificarse en los contextos necesariamente implica asumir el riesgo de cambiar esa planificación, pues “la relación pedagógica no se planifica, sino que aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1053).

Para reforzar lo anterior, me apoyo en Abrego y Penilla (2015):

Un nomadismo que se sitúa dentro de un contexto de cambio, resituando las prácticas y el acontecimiento de enseñar. Los cuerpos siguen ahí, estables, siguen sucediendo, moviéndose, existiendo. Las pantallas negras que a veces pareciera molestarnos siguen teniendo algo que sucede detrás, no cesa ni dejan de existir. Sigue habiendo cuerpos móviles o cuerpos inertes, las experiencias se acuerpan debemos acudir a una “experiencia acuerpada de los sujetos, para poder entender desde donde están hablando, cuáles son esos filtros históricos, cotidianos, políticos, afectivos, etc. a partir de los cuales la gente produce sus propios símbolos, su propia experiencia de vida. (p. 39)

Tenemos tres experiencias importantes en este apartado: 1) aprender a convivir en el confinamiento y con una pandemia histórica para nuestro siglo; 2) realizar una investigación mediante plataformas digitales; 3) hacer docencia a través de la virtualidad. En la primera podemos esperar o comprender que una pandemia afecte las interacciones con otras personas, con los objetos y hasta con nuestros propios cuerpos [evita tocarte la cara con tus manos] (Zizek, 2020). En la segunda, en una labor por proponerme límites y movilizar el campo de investigación, tuve que cruzar la temporalidad y traspasar las fronteras que existe entre lo online y offline (Hine, 2004). Y finalmente en la tercera experiencia, las escuelas, colegios, universidades cerradas, lo que implica reconfigurar la acción pedagógica, y establecer así una forma de unidad y relación a distancia, solo clases en línea, no nos reunimos físicamente, nos comunicamos por mensajes digitales, finalmente las máquinas sustituyendo todo el contacto posible entre las personas [y las cosas] (Agamben, 2020b).

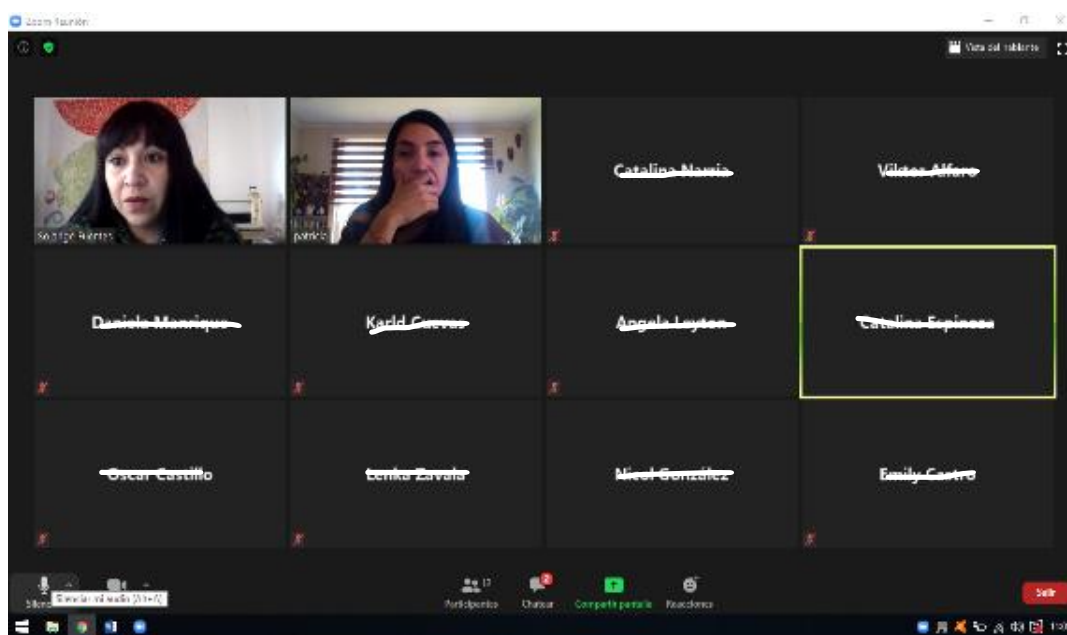
En las tres experiencias desarrolladas queda claro que -eran nuestros cuerpos- los expuestos. Cuerpos que en todo momento estuvieron siendo atravesados, afectados y movilizados en la relación (Abrego y Penilla, 2015). Cuerpos que, imposibilitados del encuentro físico, permanecieron distantes, una experiencia de la deslocalización en la que “nuestro prójimo ha sido abolido” (Agamben, 2020b, p. 33), cuerpos en coerción constante sobre el tiempo, el espacio y los movimientos (Foucault, 2022). En las pantallas negras nuestros cuerpos desaparecían de la visualidad ajena, traigo entonces cuando Varela (2000) recuerda la película *Odisea al espacio 2001* al robot que aparece de nombre Hal, y se pregunta “¿Qué le falta a Hal? ¡El cuerpo! HAL no está encarnando en una flexibilidad de percepción y

acción que le confiere una autonomía en relación con su mundo” (p. 44). Si bien, estábamos encarnadas detrás de la pantalla, no se configuraba mi relación con el mundo hacia las miradas de las profesoras. O quizá sí, en la medida que podíamos observar una parte de nuestras intimidades, entonces “¿por qué lo que veo en mi computador no es algo vivo? Porque este objeto no es autónomo, no tiene existencia separada de ese universo informático inerte” (Varela, 2000, p. 44). La diferencia es que el objeto computador es inerte, más nosotras no. Solo que nos transformamos en imagen, en esa imagen que se accedía del otro lado de la pantalla, que mostraba una parte de nuestras vidas, y un trozo de nuestro cuerpo:

No es propiamente una forma o imagen, sino más bien una “especie de imagen o forma (*species imaginis et formae*)” que en si no puede decirse larga ni ancha, sino que “tiene sólo una especie de largura y anchura”. Las dimensiones de las imágenes no son, por tanto, cantidades mesurables, sino sólo especies, modos de ser y “hábitos” (*habitus vel dispositiones*). Esto – el poder referirse sólo a un “hábito” o ethos – es el significado más interesante de la expresión “ser un sujeto”. Es decir que un sujeto tiene la forma de una especie, de un uso, de un gesto. No es nunca cosa, sino siempre solo una “especie de cosa”. (Agamben, 2005, p. 71)

Nos transformamos en imágenes que dejan rastros, en imágenes que emiten sonidos, sonrisas, movimientos, silencios. Y cuando esa imagen de nuestros cuerpos decidía irse, se concebía un espacio oscuro, o una imagen quieta de una fotografía añorada, una fotografía que deseas que hable por ti (por ejemplo, cuando yo apago mi pantalla de *zoom*, aparece una foto de *The Beatles*, ¿qué quiero contar con ello?), pues la esencia de una imagen es ser una especie, una apariencia, sin un lugar propio pues le sigue el sujeto, es aquella imagen como la que vemos en el espejo (Agamben, 2005). La persona frente a ese espejo, o detrás de esas pantallas negras, es el “anclaje a una sustancia para volver posible la identificación” (Ibid., p. 74) y son algunos dispositivos quienes capturan esa imagen, en este caso, los computadores que aprisionan cuerpos. Ante ello “el cuerpo no sería definido por una esencia, una sustancia, sino... una interface que se torna más y más descriptible cuando se aprende a ser afectado por diversos elementos” (Latour, 2004, p. 205 en Leal 2011, p.197) y así, “sería este cuerpo articulado que permite el conocimiento del mundo (y de otros cuerpos) al coproducirse con éste, registrando diferencias en nuevos modos y ampliando los contrastes entre fenómenos antes tomados como homogéneos” (Leal, 2011, p. 197).

El cuerpo entonces, se coproduce junto al computador, a lo que sucede alrededor de él, a los diseños políticos que configuran un estado de confinamiento y otorgan nuevas realidades que se constituyen bajo las lógicas de la distancia y el cuidado, y es así como “el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2022, p. 159). El cuerpo queda en las pantallas negras.



Fotografía 15 Clase de Artes Visuales vía Zoom 10/11/2020. Profesoras Solange Fuentes y Patricia Quintana.

4.4 Cuarta Serendipia: hacia una Pedagogía Virtual

Valdivia es una ciudad fría por las mañanas. Eso lo aprendí en cuanto llegué, en el año 2011. La fecha entonces se torna irrelevante para saber si sentía frío o no. Porque es seguro que me estaba congelando y que probablemente no quería salir de la cama y meterme a la ducha. Luego de que sonara mi alarma 3 veces cada 10 minutos seguramente me levanté, me quejé, miré a la mini y le dije: suerte la tuya perrita floja.

Un cafecito todo despierta, dicen. Pero yo necesito siempre dos: uno para entender el mundo y otro para enfrentarme a él. Era mayo supongo, pero ya pensaba en un tercer café para asimilar con templanza mi primer encuentro virtual con un grupo de jóvenes que nunca había visto – ni siquiera sabía bien que tenía que hacer -. Comienzan a llegar pequeños cuadrados, uno en uno, yo con mi presentación de

prezi muy top dispuesta a ser mostrada, pero nerviosa, cosa que me gustó porque siempre he pensado que el día que deje de sentir nervios al hacer una clase, debo retirarme de la pedagogía porque supongo ya no hago nada nuevo. Al finalizar, me despido con sonrisa pausada pero desconcertada, no sabía que había sucedido, no tenía un rostro de aprobación o de reprobación. Nada. Negro. Sin cuerpos. Vacío. Al decir adiós, el chat se llenó de buenas palabras, lo que hizo emerger una sonrisa. De la mayoría no tengo registro de sus rostros, por la hora es evidente que estaban en pijama – con el tiempo yo también lo estaba – una clase a las 8:00 am desde tu casa no supone un agradable panorama.

La crisis global y las nuevas relaciones virtuales que vivimos fueron ineludibles para esta tesis, puesto que esta siguió un curso que no estaba proyectado bajo ningún escenario pero que debió adecuarse a lo que se estaba generando durante el año 2020, que venía además de un 2019 de revuelta social en Chile.

Es inevitable referirme, y reiterar que el trabajo de campo fue lo opuesto a lo que imaginaba (encuentros físicos, reuniones, ingreso a aula, etc.). Podríamos decir que mi trabajo de campo se transformó en mi computador. Mediada por una pantalla, podía acceder a las paredes de las profesoras, talleres, u otros, pero en un rectángulo. La escuela tradicional ya no está (por ahora) y las aulas se han convertido en pequeñas figuras geométricas negras, con filtros o fondos. Hay una invitación entonces a repensar las estructuras tradicionales educativas, mediante un nuevo esquema que requiere individuos activos y una relación que será a través de la mediación tecnológica (González, 2016). Todo lo que veíamos venir con relación a los medios de comunicación llegó de golpe el año 2020, con una escuela que no estaba preparada para un cambio tan radical. No necesariamente estábamos habituados, o teníamos ganas de enfrentarnos a ellos. Incluso si ya teníamos experiencia, era como un agobio que no se difuminaba. Comparto unas palabras de Ana que me resuenan y que me hacen sentir ese agotamiento que no cesa:

Yo estudié programación antes de estudiar esto, antes de estudiar Artes. Nunca me gustó la programación, nunca me gustó mucho trabajar en el computador, y ahora todo tenemos que hacerlo acá, yo ya estoy a punto de jubilarme, si a mí ya me quedan 4 o 5 años no creo que ya me queden más. Entonces...y más encima, lo otro complicado que nosotros tenemos la famosa evaluación docente, entonces si tú no le colocaste el punto, si te

equivocaste en una palabra o si la redacción no ha sido de lo mejor, no colocas las palabras que quieren leer, te va mal (Ana María, 02 de marzo 2021)

Situándome en el trabajo de campo, como ya menciono, fue a través de la virtualidad, por ende, hemos tenido básicamente una sociabilidad virtual, sin interacción física, y con nuevas formas de vinculación afectiva (Cáceres, et al, 2017) por lo que la relación con las profesoras se trazó a partir de la narración, convirtiéndose el discurso en la principal imagen (Corral, 2017). Si bien la autora se relaciona más con la propuesta de identidad que queremos generar en la red, algunas cuestiones de su planteamiento me ha permitido re-pensar sobre esta relación virtual, en el sentido de la imposibilidad de dialogar y encontrarme con las docentes en otros espacios pedagógicos, por ende los relatos son todos a partir de sus narrativas a través de una pantalla, no hay posibilidad (en algunos casos) de poder también hacer un relato propio, mediado por ellas, pero en interacción con un aula presencial. En ese escenario internet posibilitó una reestructura de relaciones sociales en el tiempo y en el espacio (Hine, 2004). Considerar que el coronavirus tal como llegó, comenzó a dominar la vida virtual, se hacía necesario estar hiperconectada a una red para sentir que estabas en sociedad (Galindo, 2020).

En ese escenario la pedagogía virtual se tornó imprescindible, ya sea de modo asincrónico o sincrónico. Eso devela un cambio de rutina y la necesidad de generar nuevos espacios y pensamientos. Eso me lo deja en claro Fernanda y Teresa cuando me comentan:

Fue muy estresante al principio, como que igual lo aprendo a combatir, pero muy estresada, le hago clase a 120 niños al mismo tiempo porque decidieron que se haría por nivel. La única solución que encontraron para hacer clases virtuales y no capsulas asincrónicas, fue esta. Pero por ejemplo con quinto básico a veces quiero llorar, el teams como es solo institucional, no tiene la posibilidad de que lo silencies de forma permanente, los niños pueden activar todo de nuevo, o sea tú lo silencias a todos, pero el niño igual puede prender el micrófono y la cámara...entonces como en quinto tienen como esa ansiedad, que tu generalmente lo trabajas a esa edad y muchas veces están en la casa solos y empiezan: ¡profesora es que no se escucha bien! ¡profesora es que no traje los lápices ahora los voy a buscar!, entonces llegan y hablan y se forma un caos. (Fernanda, 29 de Julio, 2020).

Me tuve que adaptar, ya no existía el inicio de una clase donde una puede preguntar por conocimientos previos. Por ejemplo, si lo hago, tendría 10 o 20 manos levantadas con los chicos que quieren hablar todo el rato, no podría escucharlos a todos y no podría partir jamás la clase, ¿entiendes? Uno por cantidad, segundo porque igual están con un nivel de ansiedad alto, y tercero igual los papas están quisquillosos a que si tú no lo escuchaste, si tu no le diste la palabra, etc. entonces tendría 20 manos levantadas para una respuesta, tendría que escuchar esos 20 y después iniciar la clase, y después vienen las 30 preguntas más de: mire me sirve este material que tengo, quiero mostrar este avance, profesora es que no entendí esta parte, entonces no te da para hacer el inicio. (Fernanda, 24 de Septiembre, 2020)

La virtualidad a pesar que había sido tan triste al principio para mí, como: 'pucha no hay clases', igual te da otra mirada, al final tú también como profesora estas teniendo otros cambios que no pensabas tener en este periodo, el mismo hecho de tener que adecuarte a no tener a los estudiantes en vivo y en directo, a no tener como ese contacto que al final igual te hacía, te convertía en profesora también y hoy día es como de otra mirada, de otra perspectiva, entonces igual es como interesante. (Teresa, 23 de Julio, 2020)

En estos relatos, es importante asumir que las rutinas iban cambiando, y con ello, formas de adaptarse que permitieran llevar a cabo un proceso educativo. Son cambios que te hacen escoger que es lo que vas o no a considerar, pues tienes otro escenario educativo que te indica cual sería la mejor manera de abordar un proceso pedagógico, incluso cuando este elimine una de las partes que desde los marcos reguladores de enseñanza te dicen que es clave (inicio – desarrollo – cierre). Enfrentarse así, a un breve tiempo, a un breve espacio a otras formas de relacionarnos, porque Fernanda me cuenta que ella era de las que se sentaba con los estudiantes para ayudar, y todo eso ahora se había esfumado. De todas formas, he de reconocer, que un cambio de rutina también viene acompañado de cambios en la manera de ver la docencia, de ampliar la mirada, o las perspectivas, como dice Teresa.

Sin embargo, también se generan espacios de incertidumbre y se intensifican las desigualdades, las cuestiones que muchas veces evitamos ver o sentir, las

desigualdades en los espacios en que no debiese existir cuando se piensa en una educación laica y pública. Pero el COVID 19 nos venía a contar más cosas para que no tuviésemos duda de aquello que siempre queramos obviar, las diferencias [socio-económicas]. Las necesidades, se expresaron en varios factores, y la educación fue uno de ellos. Todo se expuso, todo se abrió a adecuar las acciones, utilizar todos los recursos posibles y “todo ello en un contexto donde son numerosas las escuelas, docentes y alumno/as, que no cuentan con artefactos digitales, plataformas virtuales o sencillamente computadoras (Grinberg, 2022, p. 19). Esto abre aún más la brecha histórica de la desigualdad entre colegios, en un país que además agudiza esa diferencia en torno a un sistema capitalista, neoliberalizado que permite que las escuelas compitan entre sí para saber a quién destinarles más recursos. Comprender esas desigualdades se vuelve clave tanto para entender cómo llegamos a tener la escuela que tenemos, como para preguntarnos por las políticas que deberemos y necesitamos tener si queremos incidir, aunque sea mínimamente, en ellas (Grinberg, 2022, p. 20). Surgieron espacios desde lo digital (Aller, 2021) que permitieron empezar a desarrollar una docencia que cumpliera con el mínimo. El mínimo porque a veces ni siquiera era posible una continuidad:

En pandemia, en términos de planificación, la primera clase, es una guía que la paso a un ppt para que quede más lúdico, o un pdf que sea más liviano, olvídate que puedo usar otra cosa, porque los videos no se escuchan, no se cargan, se pega, te tira fuera de la plataforma. Los papás al principio reclamaban porque te sacaban de la clase y quedaban los niños solos, o sacaba a todos de la clase, pero yo no puedo controlar eso, y cada vez más colegios se han unido a la plataforma entonces esta como saturada, de hecho, la semana pasada no recibíamos ni un correo que no fuera de la plataforma de Microsoft, o sea nada, de Gmail, ni hotmail, que el apoderado te quiera escribir, nada. (Fernanda 29 de Julio, 2020)

El Estado planteó medidas de apoyo en materia educativa para la Educación Parvularia, Básica y Media, que partió con detectar los casos, y luego suspender las clases. Se estableció también que la alimentación que otorga el Estado a las escuelas públicas y subvencionada del país, no se suspendiera y se coordinó una entrega de cajas con lo que le correspondería a cada estudiante. Se suspende la evaluación docente para los profesores y se genera un proceso de priorización curricular, entre otras medidas. Con todo ello, las profesoras debieron llevar

adelante casi dos años una pedagogía virtual para generar las instancias de aprendizaje.

Quisiera compartir con ustedes, el proceso y la exposición de un póster creado con Solange Fuentes, una de las profesoras colaboradoras, y que lo realizamos para un congreso en la ciudad de Baeza el año 2021. Durante el trabajo de campo, siempre traté de compartir otros espacios con las profesoras para que pudiésemos relatar nuestras historias en diversas instancias. Entendiendo que los tiempos siempre eran escasos, Solange quiso participar de esta instancia. *Las Pantallas Negras, desde la enseñanza de las Artes Visuales a un Monólogo Virtual: Relatos Visuales de una experiencia*, fue un proyecto diseñado entre las dos que se llevó a cabo a distancia, yo desde Barcelona, ella desde La Serena. Este constaba en relatar visualmente nuestros procesos de pedagogía virtual y cuales habían sido nuestras afectaciones respecto al cambio de escenario. Para ello escribimos un texto colaborativo, en el que fuimos resaltando los conceptos de interés. Luego pensamos en cómo sería el relato, y ambas estuvimos muy de acuerdo que lo que guiara la visualidad fuese una imagen que emulara a *zoom* y que por nombre tuviese todos los conceptos escogidos, para luego buscar entre nuestros archivos fotografías que nos inspiraran a esos conceptos. Nos juntábamos los viernes por *zoom* para trabajar en él, para ver que iba o que no iba, como lo queríamos, etc. la elección de imágenes y sobre todo la elección de palabras que definirían nuestro recorrido por las clases virtuales.

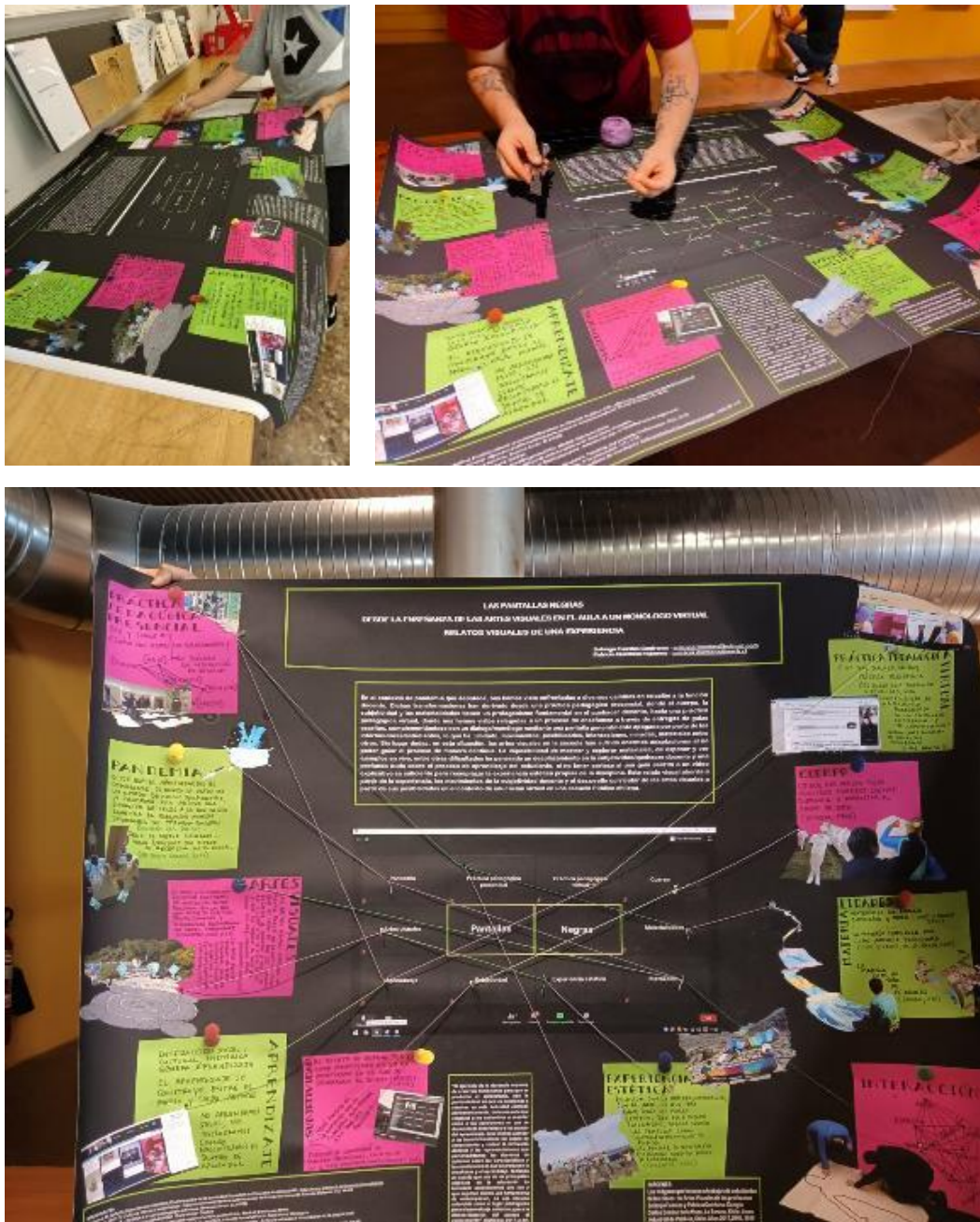
En el contexto de pandemia que acontece, nos hemos visto enfrentadas a diversos cambios en relación a la función docente. Dichas Transformaciones han derivado desde una práctica pedagógica presencial, donde el cuerpo, la subjetividad y las materialidades tienen un protagonismo fundamental en el quehacer docente, hacia una práctica pedagógica virtual, donde nos hemos visto relegadas a un proceso de enseñanza a través de entregas de guías escritas, complementándose con un diálogo/monólogo mediante una pantalla generalmente apagada por parte de los interlocutores/estudiantes, lo que ha limitado movimientos, posibilidades, interacciones, miradas, materiales, entre otros. Sin lugar a duda, en esa situación, las Artes Visuales en la escuela, han sufrido enormes adaptaciones al no poder guiar el proceso de manera continua. La imposibilidad de mostrar y explorar materiales, de exponer y ver ejemplos en vivo, entre otras dificultades ha generado un desplazamiento en la subjetividad/quehacer docente y una profunda duda sobre el proceso de

aprendizaje del estudiante, al no tener certeza si una guía escrita o un vídeo explicativo es suficiente para reemplazar la experiencia estética propias de la disciplina. Este relato visual aborda a partir de la experiencia, los movimientos de la subjetividad docente y el desarrollo curricular de las Artes Visuales a partir de sus posibilidades en el contexto de educación virtual en una escuela Pública chilena. (Texto escrito colaborativamente entre Solange y yo, entre Febrero y Mayo 2021)

A continuación, se detalla la maqueta, y algo del proceso de instalación. Rescatamos las palabras y conceptos que más nos hacían sentido del texto que escribimos y lo llevamos a las pantallas negras y a post-it, con algunos elementos teóricos. Las imágenes son todas de nuestros archivos personales.



Fotografía 16 Relato Visual, Las Pantallas Negras. Autoras Solange Fuentes y Patricia Quintana. Póster expuesto en el Congreso InSea Baeza, España, Julio 2021.

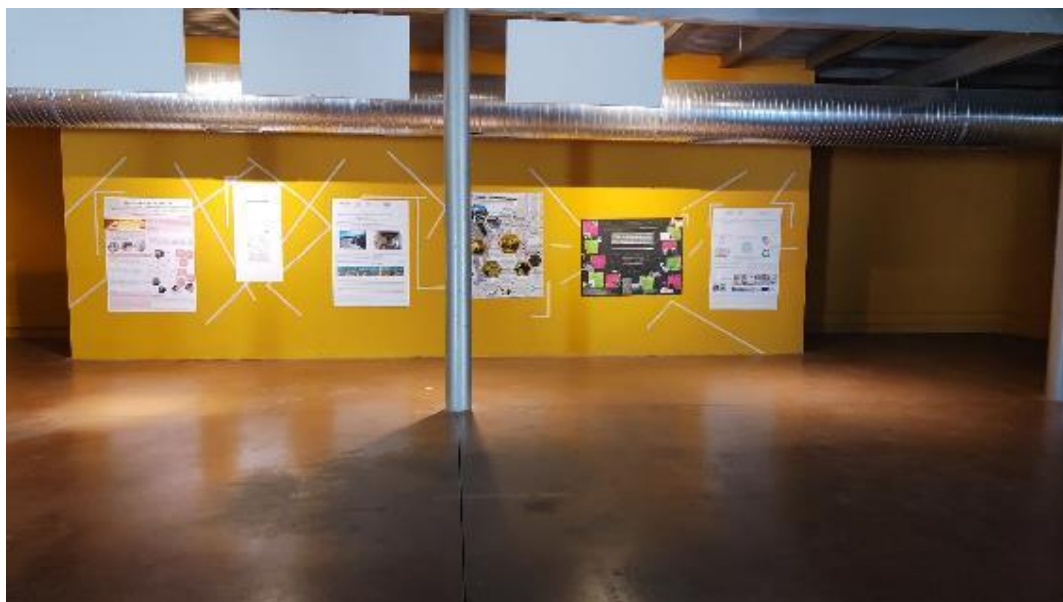


Fotografía 17 Proceso de impresión y unión con lana de los conceptos con sus imágenes. Baeza, Julio 2021



Fotografía 18 Montaje Relato Visual, Baeza, Julio 2021

Participar de esto, creo que fue una instancia que nos generó un sentido a lo que estábamos haciendo, pues materializamos de cierta forma lo que veníamos trabajando en la tesis. Cuando nos tocó preparar el “relato”, pasábamos horas compartiendo pantalla para ir trabajando en *Photoshop* al mismo tiempo. Fue una experiencia muy enriquecedora, buena y sobre todo llena de colaboración. Y este simple acto [o no tan simple] le daba un sentido a lo que estábamos dialogando. Éramos las autoras de nuestras conversaciones, sentires, deseos, y necesidades. Solange participó de todo el congreso, en su colegio le dieron permiso para que pudiera conectarse en línea y así ser parte. El internet que nos hace viable las interacciones geográficas a distancia.



Fotografía 19 Montaje final del sector Póster, Congreso inSEA: seamos radicales. Baeza, España, Julio 2021.



5 URDIMBRE: DESPLEGANDO UN INVENTARIO DE DISPOSITIVOS

Sin embargo, la naturaleza de esos territorios no es arbitraria: nos vemos solicitados todo el tiempo y por todas partes a invertir la poderosa fábrica de subjetividad serializada, productora de estos hombres y mujeres que somos, reducidos a la condición de soporte de valor.
(Rolnik, 2006, p.22)

Aquí aparece, sin querer, sin mediar, y sin buscarlo, una deriva que cruza toda esta tesis y surge a partir de una taza de café, una conversación con mi amigo José y la lectura con carácter de revisión, que hice de la 'urdimbre' que nombré *Dispositivo, Currículum y Subjetividad, unas puntadas al derecho y al revés*, "porque cuando miramos el papel y vemos lo que hemos escrito, nuestro pensamiento hecho objeto nos devuelve la mirada" (Van Manen, 2003, p. 142). Y es que, mientras iba tomando café, conversando con José y leyendo con el fin de mejorar el texto, iba situando poco a poco como una urdimbre central el Dispositivo [curricular], como un enfoque de esta tesis, como un camino a seguir, como una justificación de investigación. Sin embargo, me daba cuenta de que a veces el currículum era dispositivo, territorio, otras materialidades, otras el medio, y no podía eludir el ensamblaje de incoherencias que me estaban ocurriendo. Lo primero que anuncié sobre dispositivo fue: no es algo estático. -Y yo lo estaba estancando-.

Lury y Wakeford (2012) apelan a un *inventario de dispositivos*, con ello proponen el dispositivo no solo como un aparato, sino que también como un método investigativo y de análisis, un inventario que pueda utilizarse para una investigación con apertura. Un dispositivo es una frase, una pantalla, una anécdota. Es un aparato, pero también es una acción. No voy a rehuir de pensar una política pública como un dispositivo para comprender los movimientos subjetivos de profesoras de Artes Visuales, sino que buscaré tejer los análisis a partir de líneas que se transforman en dispositivos, es decir, el dispositivo será el método, será el medio, será el aparato, será el análisis. Entendiendo siempre, que los dispositivos "no son simplemente reproducibles en varios sitios, sino que son más bien modificables y se modifican con el uso" (Lury y Wakeford, 2012, p. 11). Pues, un dispositivo no es únicamente una máquina, pensando esta como un objeto que siempre reproduce una y otra vez lo mismo, de la misma forma con los mismos resultados, "sino algo que constantemente se está reconfigurando a sí

mismo, que en cierta manera aprende como si estuviera dotado de inteligencia artificial, por lo tanto, produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico” (García, 2011, p. 6). La noción de dispositivo además de asumir que objeto y método son constitutivos, reconoce que esta relación nos obliga a enfrentarnos a cuestiones nuevas (Lury y Wakeford, 2012).

Un inventario de dispositivos permite comprender que nuestra realidad exterior y universal se produce por diversas acciones (Leal, 2011) diversos aparatos, diversas consecuencias, o diversas contingencias. ¿Cómo pasar por alto que mi trabajo de campo fue atravesado por la virtualidad, el confinamiento, la enfermedad, las pantallas, las intimidades de los hogares, la precariedad? ¿Cómo sería posible solo plantear un dispositivo [curricular] como el único agente de esta tesis que produce ciertas subjetividades? ¿cómo no atender a los propios dispositivos que las profesoras comenzaban a relevar al pensar en su docencia? Si bien, será un foco trascendente pues nuestros diálogos con las profesoras tuvieron ese objeto como gatillador de las emocionalidades, lo demás no se puede eludir porque sigo constituyendo una forma de ser, estar y hacer en un contexto pandémico. Así propongo al curriculum como el dispositivo puente, pero no el único que atraviesa esta tesis. El dispositivo entonces puede constituirse como una herramienta puente “que permite acercarse a la comprensión de eso que está ocurriendo y que está en constante movimiento, que son efectos que afectan también un conjunto igual o más diverso de prácticas y procesos” (Grinberg, 2022, p. 60).

La preocupación, el desahogo, la conversación sobre lo nuevo que significaba ejercer docencia telemáticamente influyó que el trabajo de campo privilegiara lo relacional y las experiencias sentidas (Street, 2015). En esas experiencias sentidas, las profesoras también se convirtieron en dispositivos ya que es un “papel estratégico en la configuración de las organizaciones no sólo socioculturales, sino también políticas, del escenario contemporáneo: lo que cambia es el signo que se le otorga a ese papel” (Esposito, 2011, p. 59). Las profesoras producen, produjeron y seguirán produciendo escenarios que permitan agilizar aprendizajes y enseñanzas, independiente del contexto, del lugar, de la situación. Pues “entre unos y otros, en la noción de dispositivo están los sujetos que hacen y deshacen” (Grinberg, 2022, p. 40).

“Un dispositivo puede durar solo un momento” (Lury y Wakeford, 2012, p. 7). Y es en ese momento que se acciona, que tiene agencia, que moviliza [o no]. Puede ser fugaz, instantáneo, de ritual, volátil. Nos atraviesan, los dispositivos conviven y viven con y en nosotras. Se entrelazan con nuestras vidas, dentro, fuera de la

escuela, en, con y como un curriculum. El dispositivo [curricular] será el punto de fuga que nos permitió seguir desarrollándonos en movimientos transversales (Ibid.) constituyéndonos ‘desde, hacia, con, entre, en, a través’... Pues en estos movimientos transversales se “extendieron de forma rizomática; un hallazgo, una conversación, un desencuentro, un extrañamiento” (Villa, 2015, p. 350) o las mismas *serendipias* narradas en párrafos anteriores. Es así como a partir de aspectos trabajados y por trabajar, “nos acercamos a la noción de formación histórica que supone el dispositivo: sujetos, posiciones y relaciones de poder, estrategias y tácticas” (Grinberg, 2022, pp. 55-56) y con ello se despliegan cuatro inventarios que se relacionan con el estar afuera; el territorio; las materialidades y; las apropiaciones docentes. Estas surgen de la reflexión sobre la experiencia vivida, el conocimiento que me compartieron, que permitieron a través de procesos reflexivos encontrar las experiencias particulares que tuvieran significados especiales (Van Manen, 2003) como también así, reconocer los temas que se tornan significativos para las profesoras, pues este describe aspectos de las experiencias vividas (Ibid.).

Entrelazar y tejer las historias de Teresa, Ana María, Claudia, Solange, Fernanda, Pamela y Bárbara, no fue, no es, ni será una cosa sencilla si no queremos participar de las lógicas que suprimen voces y que relevan ciertas cuestiones por sobre otras, con el fin de buscar categorías que me permitan encontrar respuestas. Me suscita tensión e incomodidad llamarlas “categorías” puesto que no busco categorizar los relatos de las mujeres con las que trabajo. Capturar las palabras del trabajo de campo a modo de representación de lo dialogado, asumiendo el dualismo objeto/sujeto y categorizando el mundo en el sentido común (St. Pierre, 2017) me genera un sinsentido en el recorrido, sin embargo, estoy nadando en la incertidumbre de como referirme a lo que encuentro, sin separar las palabras de las mujeres. Pensé en algún momento en el concepto de “afecto”, puesto que la movilización de los cuerpos (Espinosa, 1980) genera procesos de transformación, o raíces que toman forma de rizoma (Deleuze y Guattari, 2016). O puntos de fugas, líneas de vuelo pues en cada situación reiterada en los diálogos, hay un proceso sensible. En un comienzo realicé una breve puntualización temática según los primeros objetivos de esta tesis y a partir de algunos apuntes tomados en las sesiones. Trabajé un mapa genérico y análogo en el cual desglosé las palabras de los apuntes, luego al observar en imagen, pude situar por ideas generales, y posteriormente reagrupé cada concepto. Trataré de explicar, cómo lleve a cabo este primer decante, que luego, de varias vueltas, de transcribir todas las entrevistas, se convirtió en un *inventario de dispositivos*. No sabía bien si esto debería ir o no en

esta tesis, pero creo que hay ciertas cuestiones que me hacen sentido y no tendrían por qué borrarse o suprimirse, más bien, debería emerger para entender como siguió el resto de las decisiones.

Primera experiencia de análisis a modo de ensayo

En esta tesis somos mujeres inicialmente por azar, pero luego dejó de ser azar. No hay que olvidar que el azar está en el centro de los experimentos de investigación (Lury y Wakeford, 2012, p. 7) y es así, como canta Silvio, que *ese azar se fue enredando, de forma poderosa e invencible* “de un modo encarnado, personal y a la vez común” (Najmanovich, 2015, p. 195).

La visualidad y el relato escrito han tomado protagonismo en mis decisiones. En ese sentido la escritura como modo de investigación, como modo de sensibilizarse, de descubrir, de relatar la memoria y recolectar recuerdos (Richardson y St. Pierre, 2005), será parte fundamental del recorrido de esta tesis, ya que es principalmente aquella forma que me ha permitido encontrar las urdimbres temáticas que me han removido. He de destacar que los primeros descubrimientos los fui volcando en imágenes para construir desde ahí posiciones y relaciones de ensamblaje posibles.

Me he concedido a través de medios artísticos (narrativos y visuales principalmente) descubrir situaciones que con otros medios no podría. En ese sentido, trato con este proceso investigativo, alejarme de las investigaciones predictivas (St. Pierre, 2017) para abrazar posibilidades emergentes que me sorprendan. Por lo anterior la investigación decantará en dos procesos importantes: visualidad, a través de las imágenes virtuales, el uso de dibujos, los gráficos manuales y, narrativa/escritura a través de diversas derivas de estas [ejemplo: crónicas personales, canciones, poesía], con el fin de acoger todo lo descubierto.

ENCUENTROS. Sostuve 47 encuentros con las profesoras, estos han sido diversificados en el tiempo desde marzo del 2020 hasta mayo 2022, de esos 47, 4 no se consideraron puesto que fue con profesoras que no pudieron continuar con el proceso. Cada encuentro consta de una a dos horas dependiendo el dialogo propuesto y sobre todo de las necesidades del momento. Estos se realizaron virtualmente y en mi caso me situé en la ciudad de Valdivia, Chile, durante el año 2020 y en la ciudad de Barcelona, España el año 2021 y 2022. Por su parte las Profesoras estaban en las siguientes ciudades chilenas de Norte a Sur Austral: Iquique, La Serena, Santiago, San Vicente-Pencahue, Valdivia y Punta Arenas.

CONSENTIMIENTOS. El primer encuentro con cada profesora consistió en explicar el proyecto general, los tiempos, las fases, y compartir material. A cada profesora se le ofreció el envío del proyecto de investigación para su revisión. Posterior al primer encuentro, les comento que no es obligatorio y que pueden negarse a participar. Una vez aceptado realicé el envío del consentimiento informado (Anexo 1).

A Continuación, los encuentros sostenidos y sus fechas:

PROFESORA	FECHA	REGIÓN
Teresa	05/03/2020 (Presencial) 13/04/2020 – 05/05/2020 19/05/2020 – 23/07/2020 20/03/2021 – 10/04/2021	Los Ríos
Bárbara	17/04/2020 – 22/05/2020 19/11/2020 – 26/11/2020 10/04/2021 – 17/04/2021 21/05/2021	Metropolitana
Fernanda	29/04/2020 – 07/05/2020 29/07/2020 – 24/09/2020 07/20/2020 – 12/01/2021 19/03/2021 – 07/06/2021 17/12/2021	Metropolitana
Solange	08/10/2020 – 10/11/2020 17/11/2020 – 09/04/2021 04/06/2021	Coquimbo

Ana María	02/03/2021 – 13/03/2021 24/03/2021 – 13/04/2021 11/05/2021 – 09/07/2021 12/05/2022	Magallanes
Pamela	13/03/2021 - 20/03/2021 23/03/2021	O'Higgins
Claudia	20/05/2021 - 21/07/2021 27/12/2021 - 28/12/2021 12/05/2022	Tarapacá
Teresa, Bárbara y Francisca	21/04/2020	Los Ríos y Metropolitana
Francisca (No continuó)	14/04/2020 – 18/05/202	Los Ríos
Daniela (No continuó)	07/05/2020	Los Ríos
Leonor (No continuó)	11/03/2021	Los Lagos

En relación con las posibilidades de ingreso a aula, solo pude ingresar con dos profesoras debido a los protocolos de virtualidad. La cantidad de ingresos a aula virtual fueron 12 sesiones. Además, una profesora a la cual no pude hacer ingreso me facilitó dos videos de sus clases, con la autorización de dirección. En los tres casos donde pude acceder a observar de algunas formas el aula (más bien acotada y restringida), se ha solicitado reservar los nombres de los y las estudiantes por proteger su identidad.

URDIMBRES TEMÁTICAS. De las urdimbres temáticas sostenidas en los encuentros he dividido en ciertas derivas, que nacen de los objetivos iniciales y de situaciones emergentes, por ello utilizo más la metáfora relacionada con el tejido que el concepto eje, ya que finalmente son especies de nudos de los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas situaciones (Van

Manen, 2003) que se convierten en temas que me ayuda a darle significados a las experiencias. Estas urdimbres se refieren a:

a) Trayectorias en relación con su vínculo con la pedagogía en Artes Visuales.
b) Contexto, entorno y territorio en el que se desempeñan.
c) Relación con el curriculum antiguo y con el curriculum nuevo.
d) Toma de decisiones sobre el curriculum de Artes Visuales ¿Qué elijo y por qué?
e) Aportes del nuevo curriculum.
f) Diseños didácticos y muestra de trabajos realizados por estudiantes.
g) Significancia de la docencia virtual.

TRANSCRIPCIONES. Las transcripciones fueron realizadas por mi parte y de forma manual. Eso me permitió recordar los momentos, las anécdotas, las risas y las historias como si las estuviese volviendo a vivir. Muchas veces volvía a sonreír con situaciones que me relataban las profesoras. Reconocer que un proceso de transcripción también conlleva un análisis constante, y a su vez intenta ser lo más fiel posible a lo que se relata, reevaluando constantemente algunas decisiones (de Moraes et al, 2014). Esa escucha analítica sucede también ya que a medida que vas escuchando, vas poniendo acento, en este caso, a las primeras urdimbres temáticas, lo que permite tener una mirada en relación con algunas directrices de la investigación. Duranti (en de Moraes, et al, 2014) manifiesta también una serie de requisitos para las transcripciones, y de ellas destaco que: no son perfectas; son productos analíticos que van actualizándose; y no existe una transcripción final, sino que cuenta con varias versiones revisadas.

En este primer acercamiento analítico solo remitiré la información rescatada de los apuntes de cada encuentro. Como ya mencioné, fue el primer momento donde pude divisar muchas de las cosas que luego se convertirían en un *inventario de dispositivos*. Asimismo, en esta primera parte no indagué en las clases virtuales ni los videos, puesto que aquello tiene relación con aspectos didácticos-pedagógicos que me propuse dejarlos para el final. Comparto todo esto a modo de huella, de algo que sucedió y que creí justo que se quedara en esta investigación.

He realizado de manera bastante sencilla, un “mapa” análogo, no reproductivo sino constructivo (Deleuze y Guattari, 2016) que tiene intenciones de situarme tanto regionalmente como por temática, para ver un todo, pero que no es la totalidad. Ha sido dividido en 7 partes, según donde habite cada docente de Norte a Sur. Con ello pude observar el cruce de la información que más se reiteraba según las urdimbres temáticas que se propiciaban en los encuentros y que derivaban en situaciones específicas que denominé ‘rizomas’³⁵ por las características móviles que estas tenían, y que detallo a modo resumen en el siguiente recuadro y que a futuro servirá de insumo para comprender ciertos procesos de subjetivación docente a través de los cambios curriculares en Artes Visuales.

<p>Urdimbre temática trayectorias, decisiones curriculares y diseños didácticos: Rizoma posiciones didácticas.</p>	<p>Refiere a los aspectos en relación con las estrategias y sentidos didácticos/críticos que más se reiteran discursivamente en cada encuentro. Refiere también a las temáticas y conceptos que atraviesan los discursos a lo largo del tiempo y proponen una mirada sobre el sentido ético y pedagógico de cada docente.</p>
<p>Urdimbre temática de contexto: Rizoma que tensiona</p>	<p>Refiere a todo lo tensionante en cuanto a la labor pedagógica, es decir, todo lo que haga referencia a situaciones de aula, gestión, institucional, entre otras instancias que generen tensiones en el quehacer docente.</p>

³⁵ Nota importante: Sobre el uso del concepto de rizoma en este recuadro:

Como mencioné al inicio, no siento comodidad al categorizar los encuentros con las docentes, por ello estoy transitando en posibilidades, en este punto he decidido dialogar con el concepto de rizoma, puesto que visualmente me otorga posibilidades móviles, es decir puedo observar un todo sin jerarquías. El rizoma por ruptura se puede prolongar, alternar líneas de fuga, se conjugan flujos (Deleuze y Guattari, 2016), un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo, es ajeno a todo eje genético (ibid.). Por eso situarme desde este lenguaje me permite a estas alturas realizar conexiones iniciales, pero que se siguen fugando, puesto que “en un rizoma no hay puntos ni posiciones [...] en un rizoma solo hay líneas (Ibid., p.20)

Urdimbre temática entorno: Rizoma de recorrido.	Hace referencia a los lugares (ciudades y comunas) donde ha transitado cada docente en relación con su trabajo en establecimientos educacionales.
Urdimbre temática de aportes del nuevo curriculum y los vínculos con el curriculum antiguo: Rizoma atravesado por políticas curriculares	Se refiere a todas las instancias en las que se han referido al currículo actual de artes visuales y su trayectoria con el currículo antiguo.
Fugas	Todos los puntos en común/fuga que tengan relación con los aspectos antes mencionados y que se reiteren en dos o más profesoras

El primer mapa

A continuación, se les comparto el primer “mapa” realizado cuando llevaba 37 encuentros. Este me ayudó a situar todos los conceptos, mirarlos una y otra vez. Al vaciar algunas cuestiones de mis apuntes me permitió conectar entre un punto y otro. Poder construir esta imagen a partir de lo visto me permitió observar los primeros descubrimientos que darán pie a los *inventarios de dispositivos*. Era importante llegar a este momento donde visualizo de forma inicial algunas cuestiones que me permiten seguir moviéndome. Es una vista general de los diálogos con las siete profesoras participantes. La línea central es para situar geográficamente a cada profesora desde el Norte a Sur en el siguiente orden de ciudades: Iquique (Región de

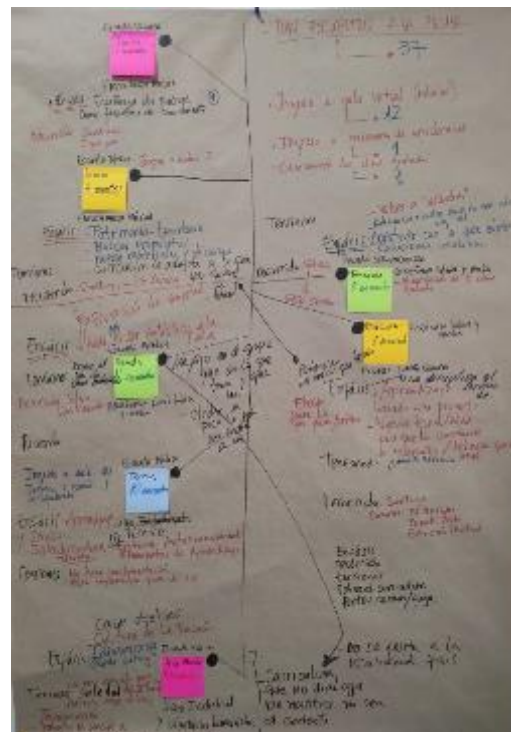


Ilustración 7 Boceto Mapa nº 1, realizado con los apuntes de las sesiones

Tarapacá), la Serena (Región de Coquimbo), Santiago (Región Metropolitana), San Vicente (Región General Bernardo O'Higgins), Valdivia (Región de Los Ríos y Punta Arenas (Región de Magallanes).

Rizoma de posiciones didácticas

Al leer y ver en una sola y sencilla imagen todo lo dicho y dialogado los agrupé por posibles concepciones para organizarlos de manera general, es decir, sin puntualizar desde cada profesora. Me di cuenta también que las urdimbres temáticas, en muchos aspectos eran indisolubles entre sí, eran un tejido, en ese sentido y como ejemplo incipiente, no se podía plantear un proceso didáctico sin pensar en el territorio. Es así que en relación al 'rizoma de posiciones didácticas', después de releer lo encontrado, me di cuenta que este se relacionaba de manera general con el entorno, el patrimonio, la idiosincrasia, la búsqueda de propósitos, el movimiento (Deleuze, 2006), el autoconocimiento, la producción artística, llevar el ser artista aula, la experimentación con materiales (Hood y Kraehe, 2017), la disciplina al servicio de la educación, lo político al momento de decidir pedagógicamente (Bazán y Astorga, 2011), los aprendizajes basados en proyectos, entre otras derivas. Por ello, inicialmente propongo cinco "líneas de fuga" que agrupa cada descubrimiento. Estas son:

¿Subjetividad? - Territorio – Transformación - Materialidades – Didáctica crítica.

El primer ejercicio que realicé, a modo de organizar, fue un recuadro donde cada línea de fuga tenía diversas posiciones didácticas. Posterior a ello, en una tablet intenté dibujar un rizoma que albergara todo lo encontrado para no constituir jerarquías.

¿Subjetividad?	Buscar Propósitos Llevar mi ser artista al aula Autoconocimiento
Territorio	Paisaje como fenómeno de conocimiento Entorno y patrimonio Idiosincrasia

	Cultura de la región
Transformación	Volver a estudiar Búsqueda constante de referentes Volver a la producción artística
Materialidades	Nuevos materiales y técnicas Exploración de materiales Soluciones Creativas Construir con lo que existe Nuevas tecnologías
Didáctica Crítica	Aprendizaje y Servicio. Interdisciplina La disciplina al servicio de la Educación Aprendizaje Basado en proyectos Cruzar objetivos con las especialidades Técnicas Elementos de aprendizaje Elegir social y políticamente contingencia

A modo de huella comparto imágenes rizomáticas realizadas durante la investigación.

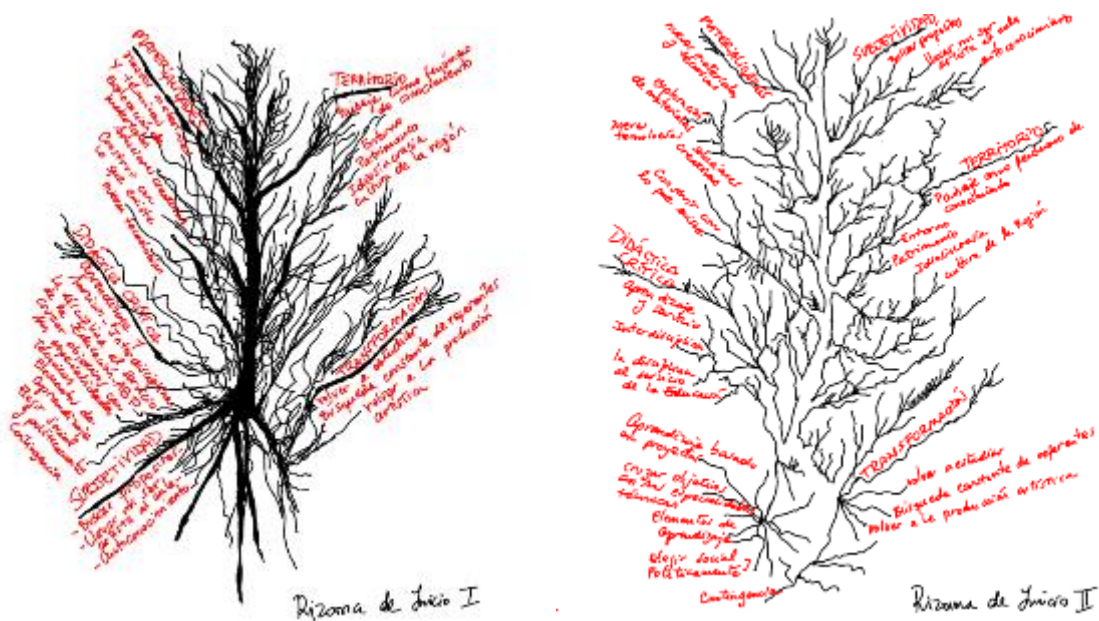


Ilustración 8 He desarrollado dos imágenes rizomáticas para ver cual me permite que los conceptos se relacionen más de manera visual. Decido compartirlas en esta tesis a modo de huella del proceso. Elaboración propia.

Rizoma que tensiona

De los ‘rizomas tensionantes’, y que como mencioné anteriormente, se sigue tejiendo y reiterando algunas cuestiones de otras urdimbres temáticas, y que sin duda van constituyendo un ser-hacer docente de artes visuales. Aparecen conceptos como: tecnificación, competitividad, trabajo en función de otras asignaturas, soledad (no contar con otras colegas de Artes Visuales en el establecimiento), un currículo muy elevado para lo que se puede hacer, la exigencia en el uso de otros tipos de materiales que son más inaccesibles. Las soluciones a estas tensiones van configurando nuevas formas de ser-hacer.

<p>Curriculum elevado</p>	<p>Curriculum centralizado, parten de la base que todos han recibido la misma clase de Artes Visuales.</p> <p>Generan objetivos imposibles de cumplir por no tener implementación necesaria.</p>
<p>Tecnificación</p>	<p>Centrado en lo técnico.</p> <p>Cumplir y actuar como máquinas.</p>

	Dejar la creación.
Soledad	Artes Visuales no importan. No compartimos experiencias con otros docentes.
Materiales inaccesibles	No piensan en las zonas rurales. Abandono del sector público en cuanto materiales.
Competitividad	Evaluación Docente proceso de individuación. Carrera docente. Encasillamiento.

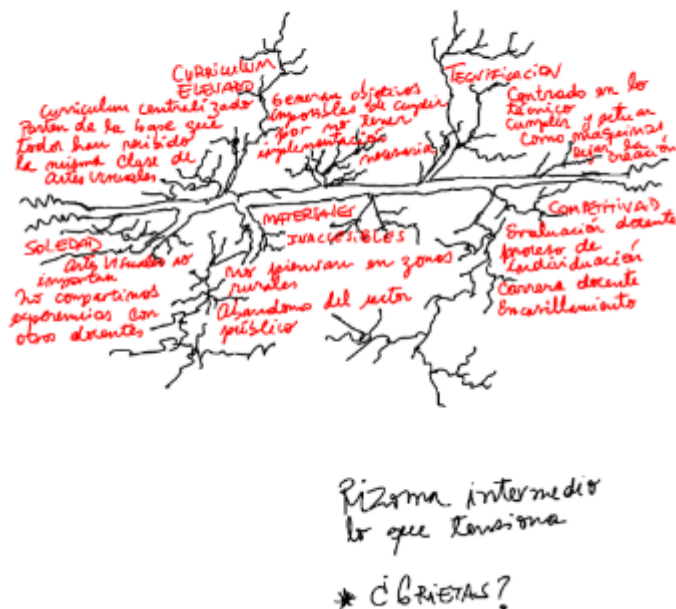


Ilustración 9 Rizoma que tensiona, lo comparto a modo de huella del proceso realizado.

Rizoma atravesado por políticas curriculares

¿El curriculum captura?

Hay varios puntos en común sobre el desarrollo del curriculum, al ser el dispositivo puente de esta tesis y uno de los temas guías de los diálogos, en este apartado, no está todo lo que se ha dicho sobre el uso, las estrategias, las apropiaciones, entre otras consideraciones, solo algunos puntos iniciales.

Para contextualizar, el año 2015 se entregaron las nuevas Bases Curriculares para séptimo básico a segundo medio. El desarrollo de programas fue paulatino siendo el último programa de estudios, segundo medio, implementado en el año 2018. Para Tercer y cuarto medio (educación secundaria) las bases curriculares estuvieron en circulación el año 2019. Cuarto medio se implementó a partir del año 2021.

El sentido solitario es un tema recurrente en las docentes (mencionado en el rizoma que tensiona) y he caracterizado en frases puntuales, pero que de variadas formas se repetían. Existen sentimientos con relación al currículo centralizado, un dispositivo institucional (Foucault, 1985) que ejercían sobre ellas la toma de decisiones según los contextos y territorios, siendo esto fundamental en sus procesos subjetivos. Entre lo más recurrente es la alusión a un curriculum de arte descontextualizado, sin lectura de la realidad, como si el conocimiento y el currículo estuviesen en caminos aparte, cuando estos debiesen ser producidos en las relaciones sociales (Tadeu Da Silva, 1999). En este sentido, la importancia de relacionar el currículo con las comunidades y sus territorios (Colectivo Diatriba, 2011) las profesoras lo relevan como algo fundamental. Se suman las adaptaciones constantes en relación con los recursos, solicitudes de objetivos que no se podían cumplir por no tener implementos necesarios, sobre todo en relación con aspectos técnicos disciplinares (más allá del dibujo y la pintura) y digitales-tecnológicos. Como pueden ya suponen, se siguen entretejiendo pues cada urdimbre temática transitaba de un lado a otro. Intervine, además, las bases curriculares de séptimo básico a segundo medio, como registro y ejercicio de visualidad.

SOBRE EL CURRICULUM

No se ajusta la realidad país.
Adaptar el curriculum a lo que se tiene y a lo que no se tiene.

No hay recursos para implementar el curriculum.
El curriculum se adapta a lo que una quiere ser y hacer.
Adecuo el curriculum, pero no me alejo de él.
Del curriculum olvido lo que me gusta a mí para pensar en los otros.
El curriculum no dialoga con nosotras ni con el contexto.

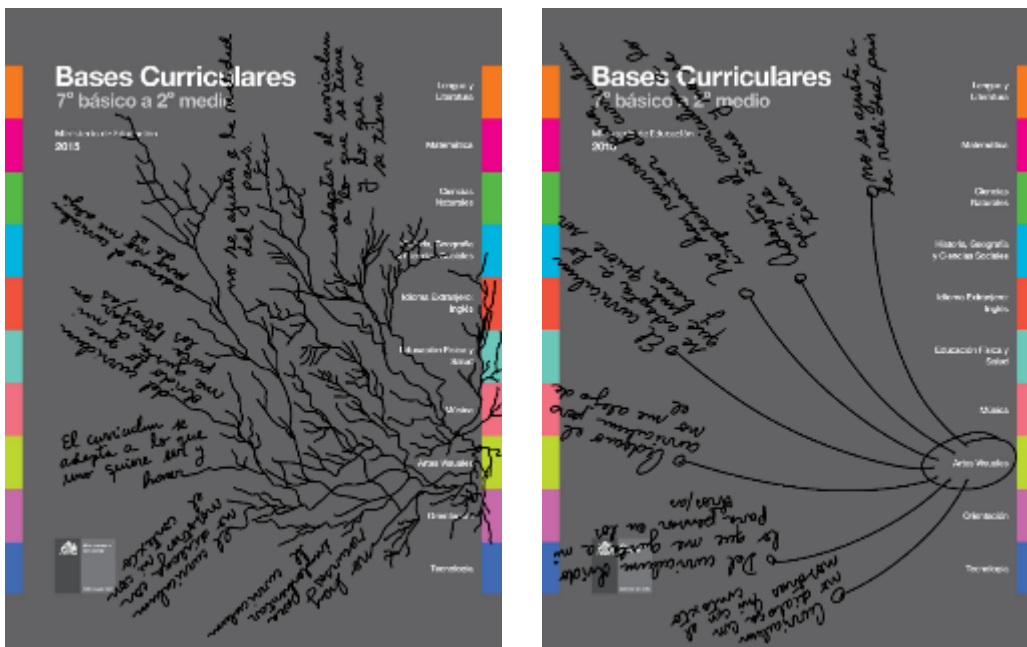


Imagen 6 Las bases curriculares se intervinieron visualmente en dos momentos distintos. El primero en el momento de situar conceptos, y el segundo con la idea de imbricar conceptos. Elaboración propia.

Para finalizar este primer acercamiento a unos *inventarios de dispositivos* reconozco que muchas de estas decisiones fueron reconocidas de manera intuitiva y emergente. Que después se compartió con las profesoras y ellas le encontraban sentido o compartían los sentires. Muchas cosas quedaron fuera porque solo se trató de un ejercicio, pero a la vez, de un acto sencillo como pensé que fue, se evidenciaron cosas profundas que constituían las diversas subjetividades con las que compartí los espacios virtuales.

Interpretar todo esto respecto al concepto de rizoma, me permitió tener un espacio creativo personal, pero también entender que las coherencias pueden mutar y que definitivamente todo se tejía de un lado a otro. Hernández- Hernández y Sancho Gil (2020), plantean la importancia de reconocer los aspectos curriculares como un proceso rizomático, como un espacio de relaciones, con múltiples entradas y salidas. Pues de esta manera “supone asumir un tipo de docencia que no admite una planificación de principio a fin, sino que va conformándose en su propio devenir” (p. 1060). Sin duda es lo que Teresa, Solange, Fernanda, Bárbara, Pamela, Claudia y Ana María van sosteniendo a lo largo de su trayectoria y van reconociendo la importancia de transformarse constantemente.

Con todo lo anterior, y para dar paso a *los inventarios*, me quedo con una cita que me generó ecos cuando la leí y cuando conocí estas 7 historias: “la educación artística es, entonces, un modo de comprender el mundo distinto al promovido por los currículos y mecanismos de medición de la calidad, pero también disidente de las prácticas artísticas ligadas a la industria cultural (del Valle, 2021, p.9).

5.1 Primer Inventario: Subjetividades en un Dispositivo Curriculum del Afuera

Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras (Deleuze y Guattari, 2016, p. 21)

“El afuera donde el fondo sube sin dejar de ser fondo” (Canavera, 2015, p. 428). Afuera donde la docencia continúa sin dejar de transitar en las lógicas curriculares, pero también en las lógicas de las necesidades. La primera vez que pensé en la palabra y la emergencia del “afuera” fue cuando Pamela en una conversación me comenta:

Siento también, y me ha pasado en todos los colegios, que, si yo no me hubiese adaptado a las bases curriculares nuevas y hubiese seguido con las antiguas, nadie se hubiese dado cuenta, porque nadie revisó jamás el curriculum de arte, aparte de uno que lo tiene que revisar. (Pamela, 20 de marzo 2021)

Me lo cuenta a partir de un dialogo que comienza con la pregunta sobre qué cambios trascendentales ella pudo observar dentro de su práctica pedagógica

cuando llegaron las nuevas bases curriculares. Entonces abordamos el tema de estar afuera como ese acto periférico que en muchas ocasiones se sostiene en el arte, y, más profundamente (o que nos hace más sentido) en el arte dentro de la escuela. Para Solange, fue similar, pues cuando le entregaron las nuevas bases curriculares *“no hubo ninguna inducción, en ese sentido en otras áreas se puede dar más esa conversación, pero nosotros siempre estamos un poco más relegados, siento que les da lo mismo. Quizá en otros colegios valoren más el área artística”* (Solange, 17 de Noviembre, 2020). Así, continuamos en la periferia. Eso periférico que permite movilizar y cambiar cuando sea necesario, así como *“García Roca preguntaba: ¿cómo podemos construir un diálogo sino a partir de la periferia?, para poder empezar a hablar de cualquier cosa, siempre tenemos que hacerlo desde la periferia”* (Abrego y Penilla, 2015, p.42). Luego de esa conversación, recordé que hace un tiempo, paseando por el barrio de Sants, entré a *vitriñar* a la librería *La Ciutat Invisible*. Siempre encontraba algún autorregalo para mí, y aquella vez encontré el texto *El pensamiento del Afuera*, de Foucault (2014) el cual terminó por constituirse en una lana trascendente para dialogar. Es aquí, donde un primer inventario se asoma como aquel curriculum del afuera, pues vamos a proponer aquel curriculum como el afuera mismo. Una política curricular que es ley:

La ley: mucho más que el principio o la prescripción interna de las conductas, ella es el afuera que las envuelve, y por ahí las hace escapar a toda interioridad; es la noche que las limita, el vacío que las cierne, devolviendo, a espaldas de todos, su singularidad a la gris monotonía de lo universal, y abriendo a su alrededor un espacio de malestar, de insatisfacción, de celo multiplicado. (Foucault, 2014, p. 45)

Quedar fuera muchas veces tiene ventajas, pero otras también soledades, Pues tal como lo dice Teresa en un encuentro que tuvimos con Francisca y Bárbara, *“el sistema presiona al SIMCE, entonces el colegio se enfoca en matemática, lenguaje, matemática, lenguaje, y las otras disciplinas quedan tiradas no solamente artes”* (21 de abril 2020). Porque finalmente *“estamos tan enfocados a la parte competitiva, tenemos que ser buenos lectores, matemáticos, físicos, pero no podemos ser buenos en arte, el arte no paga, ‘dicen que no paga’, ese discurso va coartando la creatividad de la gente”* (Ana María, 13 de marzo, 2021). En ese sentido comienza a restarse valor, un valor otorgado por la competencia, por el estándar, por la rendición de cuentas. Tenemos que recordar cual es el origen del SIMCE para entender lo que nos manifiesta Teresa, pues no hemos de olvidar que lo que busca esta prueba es obtener

información “objetiva”, que otorga a los padres o tutores ejercer el espacio de libre elección, lo que posiciona en bueno o malo un establecimiento y a su vez, se debería utilizar con fines pedagógicos de mejora, y de control estatal para el cumplimiento mínimo del currículum (Falabella, 2015). Es que entonces, no influir en ese tipo de decisiones estandarizadas nos supone dos posibilidades: un espacio libre de presión o un espacio olvidado. Así existe una diferencia en lo que dice el currículum, las estrategias, las innovaciones, entre otras, que se contraponen con un discurso estatal que sigue teniendo la lógica de la competencia, el SIMCE, etc. Las profesoras me comentan que lo encuentra genial, que los programas están bien, pero se preguntan ¿cómo lo abordo, para que me sirva esto? Entonces el currículum de Artes Visuales como un currículum del afuera, nos señala el margen, la periferia, pero a la vez puede constituir ese margen en un lugar privilegiado desde el cual poder renovar las cuestiones de la acción y el pensamiento (Canavera, 2015). En esto entonces reconocer “fuerzas que, dentro del pensamiento, tienden por anticipado a cancelar la posibilidad de pensar de otra manera” (Foucault en Canavera, 2015, p. 425) entonces, fuera de ese pensamiento, o más bien, fuera de ese estándar, nos permitimos como profesoras de artes visuales, muchas veces legitimar otras formas de pensar la pedagogía. La entendemos como aquella exterioridad, como un afuera absoluto de la cultura (Pál Pelbart, 2008) del currículum de artes visuales, en relación con la cultura escolar. Esta dentro, pero juega por fuera. Esa exterioridad de jugar por fuera estando dentro, podemos confundirla o sentirla a veces como un sistema de exclusión, pues “la política curricular transformada en currículum tiene efectos sobre el aula, determina qué conocimientos, estrategias y formas de evaluación son válidas en un proceso de inclusión de ciertos saberes e individuos, y de exclusión de otros” (Silva, 1998, 1999 en Oliva, 2017). Esto, nos margina o nos pone en esa periferia que a veces tiene ventaja considerando la posibilidad que el pensar proviene del afuera (Canavera, 2015), pero en otras instancias otorga invisibilidades:

Teresa: El año pasado nos citaron a una reunión que organizó la provincial para hartos Liceos de la región de acá, todos públicos, menos uno que era subvencionado [concertado]. Y era para hablar y reflexionar sobre el nuevo currículum que venía para tercero y cuarto medio, y ahí hablábamos porque había en el grupo que yo estaba gente de Futrono, de Máfil, que se yo. Y también había jefes de UTP y una de las cosas que manifestábamos es que se provocaban vacíos, cuando se pegan el salto de lo que pasó en la básica, primer ciclo y los recibes en séptimo y primero medio y te dicen los estudiantes: pucha es que yo en arte hacia las manualidades de las fiestas

patrias, hacíamos las manualidades de navidad, la fiesta de la primavera, y cosas así, y ahí nos ponían nota, nos decían... ¿y va a pasar materia? ¿Y por qué unidades? ¿Artes visuales tiene unidades? Y eso pasa porque - disculpe le dije yo - porque ponen a hacer Música, Arte a cualquier profesor de básica como para completar el horario no más. Yo misma tengo una amiga profesora de música que trabaja en Temuco en una escuela de monjas y ella me pregunta a mí, sabes que me han puesto...tengo 4, 6 horas de artes visuales y yo soy profesora de música, pero como soy de educación artística tengo que hacerlo, y los jefes de UTP que estaban ahí, en esta reunión, decían: ¡Nos sorprende! No imaginábamos que afectaba tanto.

Patty: suele pasar que al final dicen que son importantes, pero no son tan importante porque toman otras decisiones. Todo el mundo en el discurso dice que las artes son importantes, pero por ejemplo con el nuevo curriculum de tercero y cuarto medio, ¿cuántos colegios no van a tener arte en tercero y cuarto? porque es una opción no hacerlo. (21 de abril 2021)

Este breve relato, en un dialogo casi sin interrupciones, devela mucho más de lo que los libros me podían contar sobre ese estar afuera. Porque ese estar afuera está encarnado, y no solo encarnado, reconocido por autoridades que debiesen tener en cuenta lo que sucede en sus aulas y por qué suceden las cosas como suceden. El pensar que una disciplina específica lo pueda realizar cualquier otra profesión menoscabando los aprendizajes y las posibilidades del arte, nos da cuenta de la invisibilidad que otorga estar en esa periferia. Ahora bien, no quisiera con esto proponer que solo alguien especializado pueda realizar una única actividad, sin embargo, nuestro curriculum es altamente disciplinar, estandarizado y con poco movimiento interdisciplinar más allá de las buenas intenciones de los docentes, es decir, el conocimiento se estandariza, se ordena según patrones, y es disciplinado por un dispositivo principal reconocido como la medición (Oliva, 2017). Medición en que las Artes Visuales quedan excluidas. Con esto se desconoce la importancia de un curriculum como aquel que busca las relaciones de las personas que están inmersas en contextos educativos (Grundy, 1998) y lo deja a las necesidades de cada establecimiento, potenciando así lo que la actual constitución devela en su artículo nº11: “la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional” (Falabella, 2015). Esto que se ha excluido, o que ha quedado fuera, lo nuevo y lo viejo van produciendo subjetividades en nuestra propia docencia, pues,

“desde lo que se ha dejado fuera, desde esos restos no integrados a la experiencia” (Abrego y Penilla, 2015, p. 42) vamos tomando decisiones respecto a los procesos, a las indicaciones y a lo que va generando sentido. Permite entonces tener espacios que otras asignaturas no tienen, otras asignaturas forzadas a constituirse y pensarse desde el contenido y, ese afuera posibilita deconstruir la asignatura según lo que se vaya movilizand

Pero los cursos nos van ensañando a deconstruir nuestra asignatura, a la Maca y a mí, profesoras de Música y Artes Visuales, no es que no nos tomen en cuenta como asignatura, simplemente no hubo un jefe de UTP que se convenciera a si mismo [...] a la hora de generar rutinas de pensamiento, las enseñan y quedan. Pensar la comprensión, los profesores están súper estructurados y para el colegio, al menos el mío, es un problema esto [nuestras propuestas pedagógicas] porque es más fácil pararse en la sala y hablar dos horas. (Bárbara, 22 de Mayo 2020)

Con la cautela que significa pensar en las palabras que se me han compartido, creo que seguir situándonos como profesoras desde el afuera [en un sistema altamente competitivo] también genera un trabajo extra, una sensación de tener que rendir por otros medios lo que no podemos rendir por medio de pruebas estandarizadas, es que la ley [políticas curriculares] “es esa sombra hacia la que necesariamente se dirige cada gesto en la medida en que ella es la sombra misma del gesto que se insinúa” (Foucault, 2014, p.46). Un escenario que después de escribirlo y pensarlo, se va complejizando puesto que las posiciones en las que nos deja esa ley suelen ser muchas veces excluyente, o con una constante búsqueda de sentido. Es que:

Cuando en el desmontaje, perplejos y desorientados, nos fragilizamos, la tendencia es a adoptar posiciones meramente defensivas, por miedo a la marginalización en la cual corremos el riesgo de ser confinados cuando osamos crear territorios singulares, independientes de las serializaciones subjetivas; por miedo a que esa marginalización llegue a comprometer la propia posibilidad de supervivencia (un riesgo real). Acabamos muchas veces reivindicando un territorio en la estructura de las identidades reconocidas: en disonancia con nuestra conciencia y sus ideales, nos convertimos entonces en los propios productores de algunas secuencias de la cadena de montaje del deseo. (Rolnik, 2006, p. 22)

Comparto con la autora que muchas veces debemos defender nuestros propios territorios que se constituyen en una singularidad, o se constituyen en generar otros espacios educativos que permitan reivindicar el sentido de las Artes en la escuela. Sin embargo, me atrevo a enunciar el intento constante de parte de las profesoras por no perpetuar identidades que no les son cómodas, como una especie de rebeldía del sistema dentro del mismo. Las palabras de las profesoras son suficientes para mí, son suficientes para entender lo que significa convivir y situarse en la escuela desde las Artes Visuales. Son suficientes para entender el agotamiento, pero también para entender que se asume un desafío superior por posicionar un área marginada, por intentar darle validez desde múltiples formas:

También nuestra área es un continuo cambio. No estamos en ciencias exactas, nos somos matemática que las fórmulas están y no sé si se están descubriendo nuevas cosas. Como que nuestra área es todo el día estar buscando cosas nuevas, entonces yo creo que si no nos reinventamos seguiríamos dibujando planos en papel milimetrado... yo creo que ahí está el éxito en el fondo de nuestra asignatura y de también validarnos porque en el fondo, si me toca pelear con un directivo y que tengo que validar mi asignatura tengo que tener las herramientas, desde esa área, desde mis propias ganas de estudiar y de reinventarme porque si estoy sentadita haciendo lo mismo de siempre tengo poco recurso para pelear el espacio. (Bárbara, 21 de Abril 2020)

Espacios escolares donde no se generan mayores preocupaciones por lo que haces o dejas de hacer. Porque cuando le pregunto a Pamela ¿te revisan lo que tu escribes, hacen como algún comentario de lo que tú vas a hacer como profesora de arte dentro del colegio? Me responde algo que quizá a estas alturas ya no era sorpresivo, incluso desde mi propia práctica pedagógica anterior:

Si la revisan, pero tampoco siento que la lean en profundidad, revisan como que lo hayas hecho, pero no sé con certeza si leen lo que tu escribiste, en ninguno de los colegios en los que he estado, y uno se da cuenta, por ejemplo: tu planificaste una actividad, que va a salir en un acto, en público, va a aparecer la actividad y tu llegas diciendo, así como: oh si porque este martes es la actividad que estaba planificada... ¿cuál actividad? ¿Cuándo lo avisó? Y eso pasa mucho y es porque nunca se leyeron lo que le pusiste en el papel. (20 de Marzo, 2021)

Entonces, se siente la lejanía, ese lugar que habitamos auto valorando nuestra profesión a pulso, a conversaciones entre colegas, dentro y fuera de la institución. La sensación de maltrato, de desvalor, que no necesariamente se advertía en los espacios universitarios que nos cobijaban:

Me gustaba mucho la carrera, sufría mucho porque había ramos coladores porque los profes eran del terror, el dibujo de figura humana me costó demasiado, como que nunca en mi vida había experimentado eso entonces me costó...y siempre me ha gustado, pero con el tiempo después le das una vuelta que somos tan desvalorizado en todos los sentidos, como que eso igual te pone triste. (Fernanda, 29 de Abril 2020)

Una desvalorización que se acentúa por diversas razones que ocurren al interior y al exterior de la escuela. Cuando como sociedad en general, empezamos una tendencia al individualismo [y a la idea del artista genio], poco a poco comenzamos con la contribución a esta desvalorización de las artes visuales en la escuela “puesto que esta debía atender a la libre expresión de los y las estudiantes, afectando las estrategias de evaluación y agencia didáctica de los docentes, y posicionándola dentro de una función recreativa más que formativa” (Miranda y Espinoza, 2015, p. 23). Así el estar afuera no parecía lejano y dejaba en la periferia la asignatura.

Cuando Guattari y Rolnik (2006) sostienen que cualquier trabajo pedagógico o cultural que se realice en comunidades periféricas actúan en la producción de subjetividad. Si bien, una comunidad periférica es traducida desde un sentido barrial en el caso de los autores, yo asumo esta condición al pensar en las artes visuales como una comunidad al interior de otra gran comunidad educativa. Una Institución educativa que tiene una compleja red de canales de poder que no muchas veces son identificables (Efland, 2002) pero que perpetúan las estructuras que posibilita dejar algunas cosas fuera y otras dentro de la escuela a través de dispositivos que así lo permiten, ejemplo de ello: las pruebas estandarizadas de las que hemos dialogado tanto con las profesoras. Dispositivos del afuera que constituyen subjetividades que deben luchar por una posición o un espacio dentro de los establecimientos, como si no fuese suficiente con nuestra palabra sobre lo importante de educar en y con el Arte. Así queda de manifiesto en palabras de Pamela y Ana María:

[el colegio] tiene harto patio como te decía, pero les falta incorporar cosas a estos patios, cosas que le sirvan a los niños como de distracción, siento que

los espacios abiertos no están todavía bien aprovechados, tienen unas salas multi taller, que se crearon como container, que las hicieron para hacer talleres de teatro, de música, hay hasta una sala de danza, pero, no hay sala de Artes Visuales, como todos los colegios que he visto acá, no tienen sala de Arte –[¿o sea tú vas a la sala?]- claro, yo voy a la sala y el profe de música se lleva a su sala a los niños, ¿sabes? a los suyos, pero yo no tengo sala. Por ejemplo, si los niños quieren sacar agua para ponerle al vasito y para pintar, tienen que bajar al baño, y tampoco tienen la costumbre de hacerlo antes porque los recreos son cortitos ¿quién quiere ir hacer cosas de la clase? Nadie, por eso para mí sería ideal tener una salita [...] Siento que es como: el profe de arte no necesita sala de arte. Tienes tantos materiales que no tener espacio es terrible. Primero llegas a una sala que esta cochina, después tienes que esperar que salgan de la sala los de música, y así ando llevando todos los materiales para allá, para acá, he ido hasta con los telares, porque no tengo ni casillero. Por último, para una regla que mida un metro, no me voy a ir con la regla en la micro, sería ideal dejarlo allá. (Pamela, 20 de marzo 2021)

Entonces empiezan como esas limitaciones un poco, a veces pienso como profe de artes, como de esa expansión que nos enseñan que es el arte a esa reducción que de repente se convierte la escuela también de lo que es el arte porque claro...todos...yo creo que no hay discurso que diga que el arte sea malo pero al final tampoco hacen nada para que cambie una realidad dentro de un contexto escolar, o sea seguimos por ejemplo no teniendo sala. (Ana María, 24 de Marzo, 2021)

Una petición de lo mínimo. Un lugar para poder crear espacios que contribuyan a los procesos educativos, a las necesidades de profesoras y estudiantes. Es que no solo estamos afuera, sino que en ese adentro tampoco tenemos como estar. Y así producimos subjetividades que trabajan sobre ello, lo mejor que se pueda, lo mejor que resulte, vinculándonos a las posibilidades que nos otorgan los espacios escolares, los lugares de encuentro. Y también reconocer como la gestión de los espacios, también contribuye a constituirnos como ese afuera.

En cuanto a gestión, creo que falta, o sea el colegio tiene sello artístico, entonces todas las asignaturas, todas, debiesen incorporarlos al menos en una actividad, pero no hay consciencia al respecto, de parte de los demás

profes, como que nadie quiere tocar sus ramos, como que tú les vas a interrumpir lo que tienen que ver en el año. No se ha perfilado correctamente la escuela hacia ese sentido, entonces si toda la gestión perfilara las actividades y te dijeran a consciencia que debes incorporar el arte, no sé, al profe de matemáticas, porque para mí una escuela con sello artístico, el arte es la base de lo demás no el condimento del otro ramo. No es como: te voy hacer un dibujito en matemática para ayudar en arte y no pues, debería ser al revés, porque están amplio que tu podrías combinarlo con cualquier cosa, no existe esa gana de parte de los profesores, ni del insistir por parte de los directivos en darle ese perfil real. Es como que los profes de arte y música, intentado meterse, buscando el espacio, o nos piden para hacer cosas, por ejemplo, hay una cosa que se llama proyecto de aula, en el que el profe tiene que asociarse obligatoriamente con alguna asignatura para hacer una actividad, pero ahí no más se acuerdan de ti, cada profe por su lado. (Pamela, 20 de Marzo 2021)

Ese disputar espacios, esos mismos espacios que no debiésemos tener normalizado luchar. Cuando pensamos en el nuevo curriculum y lo que trae a la mano sobre todo en los últimos dos años de enseñanza media, se observa esa intención de generar un proceso transversal que permita situar las asignaturas entre ellas en base a proyectos más que a unidades o contenidos. Esto, eventualmente, podría verse como una posibilidad de un curriculum que dialoga con la escuela de forma contextualizada. Esto moviliza a las profesoras a buscar nuevas corrientes, y desplazarse junto con el arte contemporáneo y las necesidades de este. Sin embargo, cuando se propone un curriculum que para ellas [no necesariamente para todas] es descontextualizado, cuesta comprender las propuestas que no se ajustan a los contextos sociales, culturales y territoriales. Al respecto, Claudia tiene claro que su colegio efectivamente le permite potenciar el curriculum artístico, pues hay un apoyo constante desde los directivos, pero no deja de cuestionarse sobre otras realidades:

¿Cómo hago esto en otras realidades?, estamos hablando de un programa que es a nivel país ¿me entiendes?, le gusta copiar programas con ABP, por ejemplo, pero se hacen en colegios donde se paga un programa, hay acompañamiento, se instruye a los profesores que aplican este sistema, cosa que no ha pasado acá en ningún momento. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

Así, el dispositivo curriculum, que he propuesto desde el afuera, se convierte en aquello que contiene elementos que no son equitativos para todo un país, se convierte en aquello que va configurando quehaceres docentes según sus lugares de enunciación, pues no podemos perder de vista, que el sujeto [las subjetividades] son el resultado de la relación entre lo humano [profesoras] y los dispositivos [curriculum] (García, 2011) y también con todo aquello que rodea los espacios y los tiempos “entre; el dispositivo como conjunto de elementos que configuran los problemas percibidos y las tecnologías que se ponen en juego para ofrecer soluciones. Entre unos y otros, en la noción de dispositivo están los sujetos que hacen y deshacen” (Grinberg, 2022, p. 40). Sujetos profesoras, sujetos estudiantes, sujetos encargados de propuestas políticas. Se encontrarán en movimiento constantemente, frente a esta propuesta curricular o frente a cualquier otra que venga en camino, pues no debemos olvidar que “las líneas que componen un dispositivo afirman variaciones continuas” (Deleuze, 1990, p. 163) pensando al “currículo como una experiencia de relaciones entre afectos, corporeidades y saberes” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, p.1061).

A mí en el colegio me pararon la maquina el año pasado así mil veces, porque los niños no pueden estar estresándose por arte [...] Me he dado cuenta que hay cosas que yo siempre trato de enmarcar como sello, y que lo hago valer, aunque cueste mucho porque tú sabes que es súper difícil que al profesor de arte lo consideren, es súper difícil que consideren que las artes son importantes, siento que cada vez se ha logrado un poco más, de hecho con esto de la pandemia, mucha gente a estudiado un poco más la importancia del arte, o la vinculación del arte con la ciencia, porque como la ciencia siempre ha sido un pie de tope, de comparación o las matemáticas, pero creo que cada vez más esa distancia encuentro que se ha ido acortando, se ha hecho un poco más fácil hacer arte, pero cuando llegan la hora de ‘las verdades’ como se dice, igual salimos para atrás, por lo que te contaba de la pandemia por ejemplo, que a mí no me dejaron exigirle mucho a los niños, los apoderados en algún minuto decían ¿para qué van a tener arte? (Claudia, 21 de Julio 2021)

5.2 Segundo Inventario: Subjetividades Docentes entretejidas con el Dispositivo Territorial

Cuando atendí la extensión que podría tener esta investigación respecto a los espacios geográficos, ya había comenzado mi contacto con Ana María, que en ese entonces era la que se encontraba más lejos territorialmente (al extremo sur de Chile). Por ello, asimilando que gracias a las descripciones “las etnografías digitales, nos muestran la diversidad presente en los fenómenos digitales, las diferencias en sus articulaciones geográficas y su modulación en distintos contextos sociales” (Estalella, 2014, p. 4). De este modo, podría llegar a variados territorios y localidades que me permitía conocer otras realidades [en ningún caso con intenciones comparativas]. Por tanto, estas etnografías multi-situadas, atravesaban los espacios geográficos entre las profesoras y yo (Hine, 2004) lo que me permitía reconocer sus propias experiencias, junto a las narraciones de sus ciudades y espacios, entendiendo por supuesto que no podría tener un “estudio que abarque la totalidad de una cultura determinada” (Ibid., p. 20). Estos lugares los reconozco como un espacio vivido (Van Manen, 2003) que tienen la complejidad de traducirse en palabras porque “el espacio en el que nos encontramos afecta al modo en que nos sentimos” (Van Manen, 2003, p. 120), pues finalmente podemos convertirnos en el espacio en el que nos encontramos (Ibid.). Estas palabras intentan, de algún otro modo, presentar ese espacio vivido como aquel que cobija las afecciones y sentimientos de las profesoras. Pensar en el territorio, como ese lugar donde se producen subjetividades docentes evoca una idea fascinante, y eso sucedió después de volver a leer una conversación que tuve con Bárbara:

*Ampliar las variantes... como supuestamente algo que es universal termina siendo súper específico a la persona, al lugar, a los contextos, a que tenemos claro que los niños que tenemos sentados en nuestra sala no están aprendiendo lo mismo, ni los de acá, ni los de allá ni los de todos lados.
(Bárbara, 17 de Mayo 2020)*

De pronto, nuestro límite de territorios escolares es lo que sucede en el aula y lo que nos permite ese espacio, con esos niños, niñas y jóvenes, y con las situaciones educativas que emergen de esos contextos. Pero en este caso, en ese momento, los cordones de territorios virtuales se limitaban en nuestros propios hogares, esos que cuando son de otras personas, son espacios que suelen ser inciertos (Pink, et al, 2017) pero cuando se trata del nuestro, son aquellos que nos dan una

experiencia muy especial que tiene que ver con nuestra existencia, porque en el podemos ser lo que somos (Van Manen, 2003). Se convertían entonces, en espacios que cobijaban la diversidad de instancias que podían ocurrir en lo escolar o en lo cotidiano. Pero también nos hacían comprender entre nosotras cual era nuestro lugar, ya no solo de las Artes Visuales en la escuela, y como día a día tratábamos de posicionarla, sino que también cuales eran los lugares de nuestros propios territorios, entendiendo que nuestras propias prácticas constituyen reconocernos en un espacio como sujetos que transforman, en ese sentido, esa práctica social que se da en los territorios que “se convierte en el lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones de su vida tanto del patrón del poder en el que vive, como de sus sueños de transformación así como de sus múltiples diversidades” (Mejía, 2022, p. 25).

Como a nivel de política educativa: la falta de... como se llama... O el exceso de centralismo de la educación. Todas las decisiones se toman allá. Es como lo que está pasando en la Araucanía, o sea todas las decisiones se toman en Santiago, pero no están viviendo lo que está pasando en la Araucanía, no van para allá... entonces que es lo que pasa, por ejemplo, yo tengo que pasar cosas que para mis estudiantes no son, no, no les... ¿cómo se llama?, no le son relevantes. (Ana María, 02 de marzo 2021)

La conversación con Ana María me da luces o me advierte de una situación curricular que a lo largo de mis lecturas y experiencias podía suponer. Ana María confirma el sentido inconexo que muchas veces juega el curriculum. O quizá es una sensación que queda brotando a raíz del exceso de centralismo en otras situaciones. Por ello es común escuchar “Santiago no es Chile”. Al respecto, Eisner (2007) nos comparte algo interesante, que podría de alguna u otra forma, fortalecer nuestras conversaciones a raíz de las lógicas que se desvelan en cada nueva política pública:

Podríamos preguntarnos entonces por qué estos procedimientos parecen ser tan atractivos para los políticos que se interesan en la reforma escolar. Hay varias respuestas a esta pregunta. Primero, la idea de que todas las escuelas deben tener un curriculum común y un sistema de exámenes uniformes presenta un aspecto lógico atractivo. Detenerse demasiado en las diferencias entre valores educativos, contextos o historia cuando se reflexiona sobre los objetivos de la educación o el contenido de los programas escolares

equivale a complicar innecesariamente las cosas. A medida que cobra importancia la consideración del contexto, las recomendaciones universales se desdibujan. Para algunos prestar atención al contexto es un procedimiento ineficaz. (p. 19)

Pero ¿desde dónde se dialoga?

La etnografía digital posibilitó un espacio de encuentro y diálogo para compartir nuestras historias arraigadas a distintos territorios. Las decisiones que tomé relacionadas a la manera en que me acercaría a sus escuelas sin poder ir a ellas, fueron las narraciones orales de sus instituciones y el lugar donde se encontraba. Era la única forma que tenía de acercarme a sus espacios de trabajo donde convivían con el currículum a diario. De norte a sur, desde el desierto, pasando por la costa, por la ciudad de cemento, por la selva valdiviana, por la precordillera nevada, por el estrecho de Magallanes. Cada lugar tiene unas características distintivas que permiten a las profesoras construirse y sentir-pensarse desde el estar-ahí. En el fluir de la conversación, las invité a que me compartieran una descripción de sus escuelas, en cuanto a infraestructura, las aulas, el patio, como era su arquitectura y, por otro lado, de qué forma llegaban al colegio, cuál era su recorrido habitual, que se observa desde su escuela, que es lo que hay alrededor, etc. Los siguientes mapas³⁶, fueron trabajados para visualizar los entornos. El interés principal es que puedan conocer, desde sus palabras, como es la escuela, cuál es su ambiente y lo que le rodea. Y con los mapas que le acompañan (algunos más áridos otros más verdes) en que parte de Chile están situadas Claudia, Solange, Bárbara, Fernanda, Pamela, Teresa y Ana María. Que puedan vivenciar la experiencia a través de estas imágenes y las propias narraciones de las profesoras de sus espacios vividos como aquel que nos permite relacionarnos con

³⁶ La documentación gráfica fue extraída de la página www.maptiler.com y luego fueron trabajados de forma individual según necesidad, intentando mantener un mapa general para situar al lector, y otro con la región correspondiente.

el mundo y el paisaje donde ellas se mueven y se sienten seguras (Van Manen, 2003).

CLAUDIA



Ilustración 10 Iquique. Región de Tarapacá

A través del Google Maps te haré el recorrido: esto es Iquique, ahí donde dice colegio L. es donde trabajo yo. Entonces esto es el centro de Iquique, aquí está la zona industrial donde está la Zofri y todo eso, acá está el Puerto, y el centro histórico es todo esto que ves aquí, está la plaza Prat, ¿te fijas?, esto es para ubicarte en la distancia que esta del centro hasta donde trabajo yo, que es igual casi al final de la ciudad. Este es el colegio, todo esto, y yo vivo aquí, cerca del colegio. Muchas veces me voy caminando. Esto es la costanera, y después corto para arriba, al colegio desde Av. Arturo Prat, por Avenida P. Pero es una subida que de verdad te la encargo (jajaja). Voy caminando por una duna, que es como un terreno baldío, abandonado, y que hemos intentado hacer

hartos proyectos ahí con los niños. Entonces el colegio está doblando por Avenida la T., y como vez ahí está el mar, el colegio está frente al mar. Pero este está mucho más abajo, unos 50 metros más abajo, con unas dunas planas que se ven. Aún no tienen uso esas dunas, por ejemplo, aquí harán un edificio que tapaná un poco la vista, no del colegio, pero sí de la gente que iba a este lugar, que es donde hemos tratado de hacer varios proyectos como de

espacio público. Yo me iba caminando, pero hace un tiempo me compré un auto y a veces me voy en él. Pero caminando son 10 o 15 minutos.

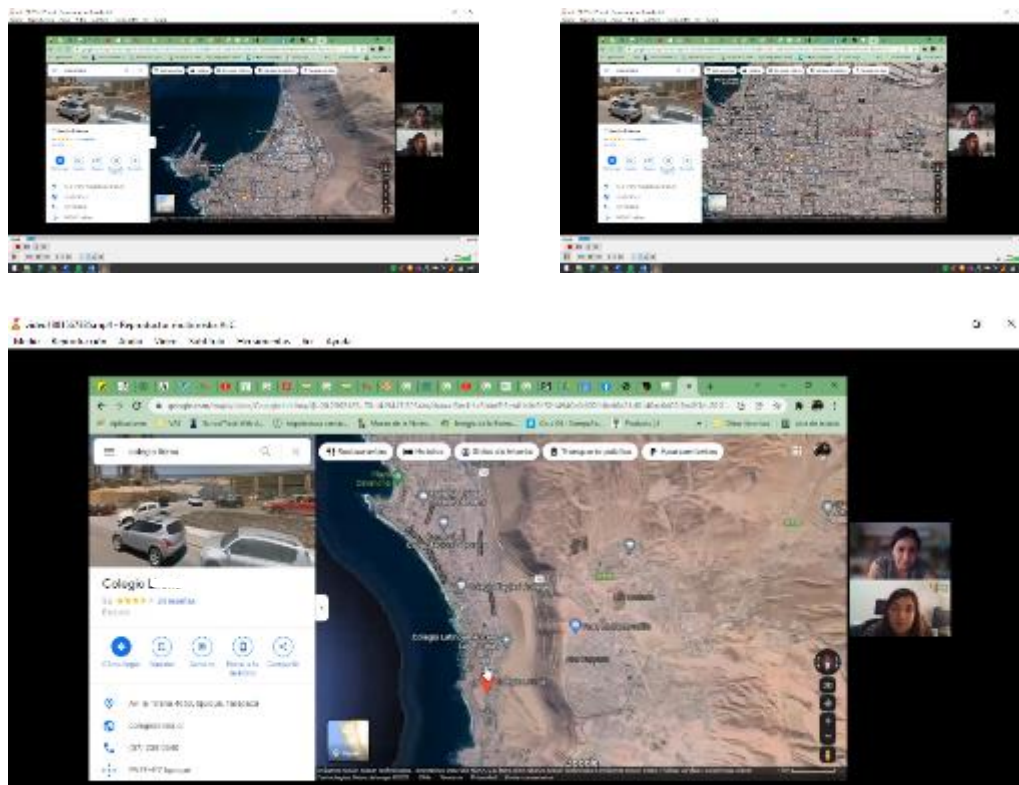


Imagen 7 Encuentro con Claudia González vía zoom para compartir a través de google maps donde estaba su establecimiento, 28 de Diciembre 2021.

El colegio, tiene una entrada donde dejan a los niños, que tiene una ventana hacia el mar, entonces tú entras y sales y ves el mar, esa es como la vista al mar. Hay otra en un segundo piso, que tiene otra vista en un balconcito pero que no es muy abierto, porque los patios por lo general adentro como que miran así mismo, como que es un patio central que no tiene vista hacia afuera, salvo el espacio que te menciono. Las salas si ven al mar, la biblioteca tiene un ventanal gigante, que tiene una muy bonita vista porque tiene una araucaria. Mi sala esta como al ladito de la entrada. Yo llego subo, doblo a la izquierda y me meto a mi sala. El colegio no tenía sala de especialidad cuando llegue, había que ir a cada sala.

Uno entra, y hay un patio, las escaleras, las salas. Luego otro patio, y arriba otro patio. Y unas telas para dar sombra. Tiene una cancha de pasto sintético, y dos canchas más pequeñas alrededor. Dentro de los colegios que hay en Iquique, tiene harta infraestructura, porque en Iquique hay muy poco espacio, es muy denso, o sea las casas tienen un ancho a veces de 7 metros, y para dentro son como un pasillo, son como angostas y largas hacia

atrás, las casas por lo general son muy muy estrechas, en ese sentido el colegio tiene harta infraestructura a disponibilidad de los estudiantes y todo eso, pero igual las salas son super normales, muy neutro, una sala de cualquier lugar de Chile, y ahí como que se caen un poco, porque en el fondo debiesen tener igual mucho más pensada las salas en función a cómo ven la educación. Para un trabajo de arquitectura entrevistamos a la dueña del colegio y al arquitecto del colegio, la idea de ellos era que fuese salas muy normales, que no fuese ostentoso, y con esa idea neutralizaron todas las salas.

Como te decía no había una sala de arte, después de mi primer año manifesté la necesidad de que hubiese una sala. La directora era muy cercana a las artes, así que dijo: “la sala de computación la vamos a hacer la sala de arte y vamos a sacar todos los computadores a las otras salas”, como un computador por sala, que sea como el computador para el profesor, y la sala quedo sin computadores y se transformó en la sala de Arte. Después con la pandemia y ahora que empezamos el sistema híbrido, fue como óptimo porque ya teníamos la infraestructura para tener el computador en la sala, que proyectara, que no todos tuvieran que estar cambiando cosas, que el computador estuviera ahí para hacer la clase, y facilitó las cosas, los computadores estaban conectado a data. La sala de computación desapareció, porque en el fondo no se ocupaba tanto, no se aprovechaba tanto. Igual es una cosa extraña, por ejemplo, yo hago clase y tengo a dos personas que son el soporte técnico de informática que están ahí en la sala porque como esa era la sala de computación, entonces ahí está el servidor, igual ellos están ahí. Son simpáticos, nos hemos hechos amigo y todo, pero tampoco es lo óptimo. Una vez al año, a fin de año se toma un examen importante internacional, que el colegio es sede para tomar ese examen, terminan las clases, y la sala se transforma nuevamente en una sala de computación, se traen los computadores, dan el examen y después sacan los computadores. Igual genera como una ruptura porque, por ejemplo, me hacen sacar algunas cosas, ordenar otras, me tapan los muebles, igual es aburrido, es muy disruptivo eso porque limita ahí la continuidad de algunas cosas porque hay gente que podría seguir con su trabajo el próximo año, eso igual es aburrido

SOLANGE



Ilustración 11 La Serena, Región de Coquimbo

Para reorganizar la infraestructura del colegio, hace como 5 años solicitamos salas por asignatura. De 1º a 4º básico tiene su sala de curso, y de 5to a 8vo tienen sala de asignatura [temática] y los niños rotan de sala. Para mí eso mejor, por ejemplo, tengo atriles que nos ganamos por un proyecto, tengo cajas con materiales, rodillos, set de paletas de pintura, set de pinceles y también el colegio nos pasan block, temperas y coas así. Mi sala está en el segundo piso. El primer piso es para el primer ciclo [1º a 4º básico], y en el segundo piso, están todas las salas temáticas de 5to a 8vo. La sala que tengo yo, me la dejaron desde que me dieron la jefatura, fue el año que comenzó el proceso de aulas temáticas. La jefatura de ese curso tomaba esa sala y me

dejaron por siempre la sala ahí. El aula se transformó en taller. Tengo sillas individuales, pero la mayoría de las veces yo formo las sillas en grupo. Hubo un tiempo que teníamos mesones, pero en otra sala en la primera que se hizo de artes, porque antes que se distribuyera de esta manera yo tenía una sala de arte con mesones, pero con la distribución quedo así.

El colegio está lejos de la playa caminando, pero en auto es como 10 minutos del mar. Desde el colegio no se ve la playa, pero cerca del colegio sí, porque la escuela queda como arriba en el cerro, el sector es un cerro, no uno gigante, pero es un cerro entonces desde arriba si te vas a las calles de alrededor, en donde puedes mirar hacia el mar, se ve el mar, pero desde el mismo colegio no, de hecho, no tiene mucha vista para el lado del mar, tiene como más vista para el norte y para el sur desde las ventanas del segundo piso, pero no para el lado de la playa.

El colegio tiene poca área verde, hay como un espacio que le llaman la plaza ciudadana, que ahí pusieron juegos de metal, máquinas para hacer ejercicio, y se suponme que ese iba a hacer como el espacio más verde del colegio, pero al final como que lo hicieron casi de pura tierra, habían unas plantas pero en el verano se secó todo porque no había nadie que las cuidara, así que mucha área verde no hay, en los jardines de adelante y nada más, adentro

para que jueguen los niños poco, casi nada, es casi puro cemento lamentablemente, igual cerca del colegio hay un parque grande, super grande, se llama “del Sol”, igual es grande y la mayoría de los niños viven ahí. Vamos a dibujar al parque a veces. Lo bueno de vivir en una zona costera es que puedes hacer cosas artísticas en la playa. Por ejemplo, una vez fuimos a hacer earth art a la playa, con conchitas, piedritas. En relación al traslado de mi casa al colegio, la verdad es que vivo cerca del colegio, vivo un poco más hacia el mar, yo veo más el mar que desde el colegio jajaja. Voy en auto porque siempre ando muy cargada, pero si podría irme caminando.

FERNANDA



Ilustración 12 Santiago, Región Metropolitana

Es un colegio particular subvencionado, que ahora pasó a ser corporación. Queda en el centro de la ciudad, en el barrio República, entonces los niños que van ahí es porque viven cerca o los papás trabajan cerca y es más cómodo. Tenemos harta migración de todos los países, y mucha diversidad. El colegio no tiene proyecto de integración para distintos tipos de niños con otras capacidades. En cuanto a infraestructura, tiene dos edificios, uno de básica y el otro de media. Es un colegio súper tradicional con un sistema de disciplina de puntos y con cierta cantidad de puntos quedas con cancelación de matrícula, así que la disciplina es muy estricta, se enfoca en lo más estructural. No hay paseos, no

hay salidas pedagógicas, no hay nada, siempre en la rigurosidad, ante todo. El colegio no lo encuentro bonito para nada, cuando llegué lo encontré horrible, es un edificio muy antiguo, pero con el tiempo hemos hechos murales y hemos intentado hacerlo más ameno. Me parece extraño las pocas actividades interdisciplinarias, y culturales que tiene el colegio, no hay salidas a terreno casi. No se pueden hacer un montón de cosas que son muy necesarias que es la que uno recuerda más allá del aula. Donde yo estudié me sacaban hasta a dibujar al cementerio. Uno recuerda los museos, uno recuerda cuando fue a tal barrio, imagínate, tenemos el barrio República ahí mismo, podríamos ir a recorrerlo, podríamos ir a dibujar arquitectura, patrimonio, eso me choca y me va a chocar siempre. Es muy importante para los niños, no solo ir al museo, sino que recorrer un barrio.

Tiene 44 cursos en total entre 33 a 40 niños aproximadamente por sala, es un colegio grande. Pero el colegio no tiene nada, ni siquiera un gimnasio techado, pero está ahí, está en el centro y a los papas le acomoda porque la mayoría trabajan por ahí cerca entonces los dejan ahí al lado. El colegio tiene 2 edificios, el de los niños más pequeños tiene dos pisos, pero es un terreno gigante, y el de los grandes, que está al frente tiene cuatro pisos y ese no es tan grande, porque en el fondo alberga menos y está todo hacia arriba. No tiene gimnasio ni sala de Arte. Tratamos de hacer una de Arte, pero la transformaron en audiovisual con un data como un mini Auditorio y ahí iba a ser la sala de arte, así que quien los entienden porque estamos tratando de potenciar las artes y cambiaron todo el panorama, porque la idea era que hubiese una sala de arte y los niños trabajaran ahí en un mesón y cambiara un poco la estructura y lo pedimos, pero ahora quizá con mi cargo (jefe de departamento de artes) puedo solicitar que por ultimo le pongan los mesones y que dejen el data.

BÁRBARA



Ilustración 13 Santiago, Región Metropolitana.

Yo ingreso a mi actual colegio en marzo del año 2009. El colegio se construyó en terrenos que donaron los curas, eran terrenos en E.C, que los jesuitas tenían y se donó este terreno, se construyó una iglesia, y se construyó el colegio. En ese mismo año comenzó el proyecto de construir y ampliarse a enseñanza media, porque solo tenían enseñanza básica. Cuando yo ingreso, la matrícula de hombres por curso era muy alta, porque anteriormente era el colegio de hombres del barrio y dos cuadras más allá estaba el colegio - que todavía está- de niñas del barrio y ese colegio sigue siendo de niñas y el mío comenzó a ser mixto, pero siempre con más alta matrícula de

varones, y ese año iniciaban lo que fue la enseñanza media. Por temas de espacio del colegio lo que fueron haciendo fue eliminar cursos, en algún momento eran dos cursos por nivel, y entonces eliminaban un curso de educación básica, y ponían un curso de enseñanza media. Era de primero a octavo doble, entonces mientras iba incrementándose un curso por enseñanza media de forma paulatina, iban eliminando un curso de los más pequeños hasta que se nivelara todo. Llegué porque la profesora que hacía artes visuales era profesora de

enseñanza básica, que tenía la especialidad, pero no estaba habilitada para hacer enseñanza media. Me pasan dos séptimos y dos octavos, un taller en sexto básico y primero medio artes visuales y educación tecnológica, esa era mi carga horaria por la cual me correspondía asistir al colegio 2 días a la semana. Los otros 3 días trabajaba 2 horas diarias, en otro colegio. Como iba dos días yo siempre digo que me sentía como el repartidor de pizza jajajaja, me sentía como repartidor de pizza en los dos lados jajaja por que iba, hacia lo mío y me retiraba, no generaba mucho vinculo. Igual en el colegio que continuo empecé a desarrollar más vinculo porque el tiempo no me daba en esos dos días así que a veces iba en otros momentos a corregir o hacer alguna cosa necesaria.

Cuando fui a la entrevista, recuerdo que lo encontré muy chiquitito, muy chiquitito, y por fuera feito porque es mucho concreto, pero uno ingresaba y lo primero que uno ve es el patio de prebásica, entonces igual era como alegre, lleno de plantas, un par de árboles grandes, no es muy verde, no es que predomine lo verde, pero me gustó, lo encontré como pintoresco. Me gustó que fuera chiquitito, tiene algo cálido el colegio, no me preguntes que ni cómo. El barrio me pareció un barrio muy normal, es un barrio antiguo, en algún momento hubo tomas (chabolas) que hoy se han transformado en construcciones antiguas, está mucho más organizado y urbanizado, pero como de tiempos anteriores, no es la casa enana típica. Es un barrio de viviendas sociales con bastante arraigo. Uno ingresa al colegio y al lado hay una plaza cercana, no la podemos comparar con una plaza del barrio alto, pero es una plaza con verde, hay pasto, riegan el pasto ¿sabes? Entonces tan terrible no se visualiza. Igual es un lugar que yo conocía en algo, de hecho, años más tarde me di cuenta de que yo iba con mi mamá a hacer clases, mi mamá fue profesora de PRODEMU³⁷ y hacía clases de peluquería y en algún momento, en actividades de jefatura salimos a caminar por el sector, y yo tengo memoria de elefante, como espacial y fue como: 'yo este lugar lo conozco', así que pregunte como se llamaba y después le pregunte a mi mamá y me dijo que sí, que ahí hacia las clases. También tenía una amiga que vivía por ahí, entonces no era un espacio ajeno a mi vida. Un chico que me gustaba vivía por ahí en algún momento jajajaja. El colegio queda cerca del teletón, como por las rejas y cinco de abril.

El primer año que entré al colegio, me gustó, a pesar de que uno se da cuenta que hay cosas que no funcionan, pero siempre me sentí respaldada en lo profesional, nunca sentí que mi asignatura no importara o algo así pero no había una cultura de las artes visuales, no hacían exposiciones y cosas así. Fue difícil como profesora nueva, algunos cursos. Ese año me ofrecen la jefatura que sería el futuro primero medio, entonces avance para arriba porque ya tenían segundo medio, lo que comenzaba a aumentar la jornada, eso es lo que me llevo a

³⁷ Fundación de Promoción y Desarrollo de la Mujer.

vincularme de otra forma super distinta al colegio. Creo que ahí uno se interioriza mucho en la vida de los estudiantes, es un colegio que uno vive la vida de ellos, no sé, tienen vidas complicadas. El colegio es como la isla de muchas problemáticas, es un lugar que para ellos significa salir de otros espacios, vienen muchos chicos de poblaciones vulnerables. Hay un parque entremedio de las poblaciones que lo han ido trabajando en los años, o sea yo en los años que llevo, se ve una mejora bastante de lo que es el espacio público y hacer uso de ese espacio público, porque es un parque cerrado lo que llama mucho la atención porque a veces podría ser un gran foco de delincuencia en las noches, y de los sectores aledaños. Nosotros para acceder el parque, tenemos que dar una vuelta gigante o tenemos en un pasaje, un paso que es cómo de una casa y nosotros es como: señor nos deja pasar por el patio jajaja, y como venimos del colegio el señor nos deja pasar, pero nos metemos como por un hoyo del parque, como la rejita, jajaja, porque de verdad la vuelta es gigantesca. Hay muchas personas en situación de calle, y esos terrenos lo tienen los buses, las micros, entonces se generan microbasurales que no es muy lindo, no es muy cómodo tampoco.

Al año siguiente empiezo con la jefatura y me empieza a gustar mucho el colegio porque el nivel de ese segundo medio era muy bueno, de hecho, no he vuelto a tener un curso tan bueno jajaja. Eran super motivados y enganchaban con las actividades. El colegio tiene un sello que es sacar tu mejor potencial en todo, mucho trabajo valórico, de empatía, respecto, superación, resiliencia, y creo que se encarna en general. A mi parecer con los años que llevo, lo que ha decaído quizá es el rigor académico.

En el colegio en este momento están por terminar una ampliación que es muy significativa. Un arquitecto que hizo la presentación, que a mí me apreció encantador porque tiene una sensibilidad del uso del espacio increíble, creó un tercer y cuarto piso, con salas modulares con espacios que se agrandan y se achican, lindos estéticamente, deconstruyó el espacio de lo que nosotros conocemos tradicionalmente como sala de clases. El colegio es principalmente gris, un techo amarillo en la cancha que igual es lindo y un ascensor verde que está a muy mal traer, le falta pintura, pero el resto es puro gris, por eso, yo he hecho unos murales en un espacio que la idea era seguir trabajando eso, llenar eso, porque es un espacio super específico, como debajo de las ventanas de la sala entonces yo quería replicar eso a los otros espacios del colegio, que al menos me quedarían unos 8 o 6 murales más, estamos terminando el tercero. En teoría íbamos a ser dueñas del cuarto piso con mi colega de música, iba a ser una sala para ella y otra para mí, y cuando hiciéramos los proyectos interdisciplinarios, íbamos a correr la puertita y nos iba a quedar como una sala súper grande, peor hoy no se, porque tengo como dudas respecto a todo.

PAMELA



Ilustración 14 Penciahue, San Vicente, Región de O'Higgins

Es una escuela Rural, municipal (pública), acá en la zona solo hay dos escuelas de este tipo, que tienen enseñanza media y esta es una, por eso llegué a trabajar ahí. [...] Es rural, en un entorno que por fuera pasa una carretera pequeña, pero está a orilla de camino, tiene harto espacio la escuela, es grande, tiene harto patio, y los niños que van allá son de campo. También desempeñan oficios con sus papás que son muy ligados al campo, les gustan cosas como cazar, estar metidos en la agricultura, domar caballos, esa es la onda de los niños.

La escuela Tiene una sala por curso porque no hay más cursos, hay poquitos niños, son como 300, tiene de prekínder a cuarto medio, una sala por nivel. Prekínder y kínder tiene un lugar a parte, tiene otra estructura que han ido mejorando por un proyecto. Las salas son amplias en relación con otros colegios en los que he estado en la zona. El colegio tiene dos pisos, como el frontis tiene una corrida de sala, o sea si tu entras tiene un espacio grande de estacionamiento, después está el frontis que ese si tiene salas abajo, salas arriba, y baños también abajo, después pasillo, al fondo tiene una sala grande que es como el comedor, la sala de profesores y otra salas multitaller, después tu sigues por el pasillo y hay una sala que está aislada donde hay un solo curso, que está separado de todos los demás cursos, abajo de eso está la sala de computación, y después sigue aún más atrás, hay una multicancha y más salas de multitaller que son como container, o bodega o que cumplen esas funciones.

[...] Viene gente de la ciudad, pero acá la ciudad sigue estando en expansión porque sigue la gente teniendo oficios que son más relacionados al campo. San Vicente es la ciudad, ha ido llegando harta gente si, ahora hay también harto inmigrante de otras ciudades. Es que la escuela está en un sector que se llama Penciahue, es un sector intermedio, sector rural intermedio, que pertenece a San Vicente, pero está a la misma distancia que Pichidehua que es otra comuna, entonces llegan niños también de Pichidehua a la escuela.

Desde donde yo vivo, que también es un sector rural, tengo que llegar a San Vicente, tomo una micro, son 15 minutos, después de ahí tengo que tomar un colectivo que me lleve hasta

Pencahue que es la otra localidad y ahí son otros 15 min. Pero estamos hablando de 15 minutos si yo tomo la locomoción colectiva altiro [de inmediato], así que yo salgo mínimo media hora antes. Tengo que tomar dos locomociones distintas, pero para mí esta distancia no es nada, porque el colegio donde estaba antes de este era una hora, porque tenía que tomar una locomoción también a san Vicente y luego otra a Las Cabras que es otra comuna y de ahí eran 45 min más. Entonces para mí esto no es nada, para mí es al lado. Media hora tampoco es tanto, además media hora viendo un paisaje bonito, no es tan terrible. El entorno es bonito bonito, si es puro campo, no es que tu mires afuera y veas edificios, edificios, casas, edificios, casas...es como una especie de carretera, campo, campo, campo, campo, una casa, campo, campo, campo, campo, otra casa ¿entiendes? hartos árboles, es bonito. No hay casas cerca y el entorno de la escuela también es así, no hay casas cerca, hay potreros, campo, eso es lo que hay alrededor. El pueblito, tiene las casas separadas, cada familia tiene terrenos amplios, o sea la escuela está a orilla de camino, pero hacia atrás es campo. Aquí tengo la posibilidad de sacar a mis cabros a la clase afuera, que eso yo lo hago siempre, no me gusta que estén encerrados, si tenemos un entorno tan bonito, y como todos tienen celular, aunque sea el celular más precario tienen buenas cámaras, hemos hecho stop motion a fotos que sacan como a insectos ¿sabes? cosas que ven ahí en la naturaleza.

TERESA



Ilustración 15 Valdivia, Región de Los Ríos

Vamos por parte: el Liceo imparte educación Técnica profesional, más de 100 años tiene, se fundó en 1901, es de las primeras escuelas técnicas que hicieron en el gobierno de Balmaceda me parece mucho, de ahí para delante. Tenían esas carreras de corsetería, costura, cuidados de bebés cosas así, y antes del terremoto llegó a tener una matrícula de 400 estudiantes. Fue por ahí, por esa época que Pedro Aguirre Cerda impulsó bastante las escuelas Técnicas, Industriales, Comerciales y las Escuelas de Artes y Oficios. Lo sé bien porque con el departamento de Artes me ha tocado

siempre hacer un mural entretenido para el aniversario y he hecho harta investigación, he buscado, he digitalizado material antiguo del liceo, revistas, incluso hay una revista de los 50 años, una revista de mil novecientos cuarentaitantos, quedan como 5 buenas, y se las

digitalicé porque después eso se va a perder. Estuvieron ubicados al principio en Picarte con Anfión Muñoz, ahí donde está el servicentro, estuvieron muchos años ahí, después vino el terremoto del 60', el edificio se cayó y estuvieron en un edificio de uno industrial que estaba en la costanera entre el puente y el municipio, dónde esa la lomita, ahí estaba el edificio, hay una lomita que se ve ahí llegando al río, en la feria fluvial...en esa parte había una casona grande que sobrevivió al terremoto y ahí era un recinto particular y ellos facilitaron el espacio estuvieron bien apretados como por 30 años ahí...no, menos. Y en 1967, ya se dio la ubicación actual que es en Picarte. Yo alcancé a conocer ese edificio que es el edificio de los años 60', el típico de las escuelas México que llegaron con la plata de México, con ventanas de fierro, estructuras de cemento, de esa onda eran. Sin calefacción central porque en ese tiempo todavía no existía, tenían estufas a leña en la salas, yo alcancé a conocerlo por una casualidad, me ha tocado hacer la prueba de aptitud ahí y después me tocó votar ahí, así que llegué a conocerlo bastante, y después, ese edificio se eliminó y se construyó otro aproximadamente en mil novecientos, dos mil...algo no recuerdo bien, pero en la misma ubicación, y mientras fueron a diferentes escuelas, los primeros medios en una escuela, los segundos medios en otra, y así, mientras tanto fueron cambiando las especialidades, llegando a mutar a lo que es ahora, que tienen enfermería, todo al nivel técnico medio, no es superior. Enfermería, asistente de párvulo, hotelería y gastronomía, cada una con menciones, tienen mención en...por ejemplo, en enfermería de adultos mayores, en gastronomía también tienen especialidades que hay en reposterías y otras no, y así. Empezaron a trabajar en un sistema dual que es una semana en aula, una semana en empresa, desde antes del año 2000 empezaron con eso y ha sido un éxito ahí se eliminó el quinto medio, entonces salen de cuarto medio ya con horas en empresa, hacen una práctica aproximadamente de tres meses y ya ahí se titulan, mientras también pueden ya entrar a estudiar a una Institución. Enfermería es el único que no tiene dual, enfermería hacen algunos internados, internados en constante supervisión de enfermeras ahí al lado con grupitos de 3 o 4 niños, esos proceso demora más porque ellos van con constante supervisión, después ellos ya hacen práctica y se titulan.

El edificio nuevo, es bastante bueno, firme y grande. Me tocó estudiar un poco la arquitectura del edificio, por ejemplo, la orientación de las salas de clases está hacia donde está el sol, entonces ahorras energía, calefacción y luz. Tiene calefacción central, aunque con varias fallas jajajaja que todos los años es tema. Las salas, bueno, un buen hall que en ese tiempo era gimnasio porque lo entregaron sin gimnasio primero, después hicieron el gimnasio. No se daba almuerzo, después dijeron que había que dar almuerzo, entonces después se construyó el comedor, el casino digamos donde almuerzan los chicos. El colegio es bastante grande, y tiene además un patio, un patio abierto que poco se ocupa por el clima, pero igual algo se hace ahí, y las salas, eh, son veintitantas salas de clases, son 4 salas

temáticas por especialidad, que ellos tienen sala de simulación, más tres salas de informática, dos de informática general y una de especialidad, más la biblioteca, más un salón grande que es del PIE, porque tenemos programa de integración, tenemos estudiantes sordos por ejemplo, además de variados problemas de aprendizaje. Los estudiantes sordos están integrados en los cursos, como cualquier otro de ahí, uno, dos...yo he llegado a tener 3 en aula, con intérprete...que más... y bueno oficinas.

En el antejardín, hay jardines que podrían considerarse áreas verdes, pero no hay parque, no alcanza para parque, no alcanza los metros cuadrados. En el patio abierto, hay partes de áreas verdes, hay máquinas de ejercicios, hay para sentarse, pero la parte central la usan para jugar basquetbol que es lo que, siempre juegan los chiquillos y las chiquillas. Acá es más básquetbol que fútbol, y además que está la cancha. Para el lado hay una parte de área verde que es como la mitad de la cancha de ancho, que el que no quiere jugar está ahí, y ahí hay sombrita y todo y que se yo, y hay otra parte hacia el lado del gimnasio que hay arbolitos, hay bancas, hay mesas de taca taca...ah y el restaurante, se me olvidaba es el 'restaurante escuela', que lo aprovecha la especialidad de gastronomía y hotelería, que ahí, tienen un menú diario, no a la carta, comida gourmet, así todo bonito, con los postres con las cositas de caramelo que se yo, todo muy bonito, muy preparado, jugos naturales, y puede ir cualquier persona ahí, pero todo eso lo hacen estudiantes. El problema es que tiene una capacidad limitada, se hacen para...50 almuerzos y no hay más, ese es el problema que tiene. Cuando funciona en tiempos normales, tú te vas haciendo clienta, te incluyen el grupo de WhatsApp y te mandan el menú diario, entonces tú haces reservas, incluso han ido hacer capacitaciones a otros colegios otras instituciones que tenemos al lado, cerca, a otros colegios, que son 20 personas, que se yo y reservan almuerzo para después de las dos, entonces se les atiende en un mesón grande a ellos no más. También hay servicios de coctelería, catering...y los chicos con su uniforme. Es bien entretenido, la comida es rica. Bueno con una chef en la cocina y con un profesor en el comedor. Siempre están vigilado, porque es restaurante escuela, no están solos. Tiene entrada por la calle de atrás, así que va gente de la calle, profes del Industrial, va el director del Industrial al almorzar, ...iba, ahora está cerrado jajaja él iba siempre.

Volviendo al tema de la infraestructura, como te decía utilizan el sistema de salas temáticas. No es que las salas pertenezcan a un curso. Las salas, por ejemplo, 18, 19, 20 son de matemática, entonces cuando al curso le toca esa asignatura tiene que ir a la sala con el profesor que le corresponde, después le toca historia, se cambia con su mochila con su cuaderno, con todas sus cosas y se va a la otra sala de historia que está en el segundo piso, después le toca ciencia, le toca en el otro pabellón y va a física. Arte comparte con música y tecnología, hay dos salas que nos dividimos las tres asignaturas, no tengo taller, tengo sala

de clases, lo ideal es que hubiera un taller con lavamanos y todo lo necesario. El curso se mueve completo donde está el profesor que le toca, por lo mismo se han implementado casilleros para los chicos de especialidad. El restaurante está afuera y al lado el taller de cocina, implementado con todo, hornos grandes, rejillas, maquinas lavalozas, gigante. Hotelería tiene dos salas, con computación y plataformas de administración hotelera, y otra de ambientación de bar, de habitación. Hay otra de parvularia, y otra de enfermería, y además un módulo dental supervisado por el CESFAM³⁸.

La infraestructura es acogedora, pero le falta porque tiene mucha demanda, porque por ejemplo nos obligaron a tener hasta 6 cursos por nivel, y las salas cómodamente sentadas hay 30 o 32 niños, no 36 o 38 o 40, que eso es lo que se exige. El edificio del internado, el que está frente al DAEM³⁹ pertenece a la infraestructura del colegio, así que están viendo llevar especialidades para allá, porque el internado solo se usa en el primer piso, y el segundo está desocupado. Los profesores no tenemos un lugar para comer, comemos en la sala de profesores, el liceo puso una microonda, un lavaplatos, un termo gigante, pero es un espacio reducido, si quieres picarte un tomate no hay espacio, si tu calientas algo que es más olorcito, queda la sala de profesores pasada a los olores. Uno termina abriendo ventanas, entra el frío, y todo. Pero no hay más espacios, no hay donde poner algo, se han ocupado hasta bodegas. El colegio tiene 2 pisos y un subterráneo. El edificio de alrededor de los setenta había un subterráneo taller, que era de vestuario y tejido y ahí tenías la maquinaria, las maquinas industriales de tejer, por la vibración tenía que estar abajo, en el primer piso, todo un pabellón actual es el antiguo subterráneo, con el edificio nuevo todo eso se llenó con cimientos, y dejaron un pequeño subterráneo en el hall.

En el entorno del colegio, tenemos de vecinos a varios colegios, pero no nos topamos porque cada uno tiene el ingreso por distintas calles. Hay mucho comercio, servientro, automotora, es que está en la calle principal. De mi casa allá, del barrio residencial a la calle principal el paisaje va cambiando. El edificio está bien, el único problema que, al estar en la calle principal, el ruido que existe, por ejemplo, en verano abrir las ventanas es complicado por el ruido de los vehículos afuera, así que empezamos abrir las puertas para ventilar, porque tanto ruido, locomoción colectiva, los autos, no se escucha. Es una zona poblada, pero con comercio, tu atraviesas la calle vas detrás de la parte que es comercial y hay poblaciones, está la Corvi, y muchos niños vienen de allá, atrás esta la villa San Luis, la Pilar Meza, Muñoz Hermosilla. Las ventanas están hacia el este. El antejardín se usa para hacer clases cuando el día esta bonito, pero debe estar cerrado para que no entre gente, todo

³⁸ Centro de Salud Familiar.

³⁹ Departamento de Educación Municipal.

el colegio tiene banquitas, no son banquitas fijas, de repente nos trasladamos en la esquina del patio donde hay sol, y arrastramos las banquitas para sentarnos. El colegio es muy limpio, las especialidades que tenemos también lo exigen.

ANA MARÍA



Ilustración 16 Punta Arenas, Región de Magallanes

Trabajo en dos colegios, en uno llegue el año 95, es un colegio industrial muy grande, ocupa toda una manzana con talleres.

En los colegios, en uno miran el Estrecho de Magallanes, es precioso. Cuando yo hacía clases en la sala en las mañanas, era un lujo, porque aquí el sol sale por el Estrecho, sale por el mar, y se entra por los cerros, estamos como al revés en Chile, porque en el resto del país el sol sale por la cordillera y se entra por el mar, aquí sale por el mar, entonces tiene una vista maravillosa. En la sala de Arte ellos ven el patio, pero también tú puedes visualizar hacia el fondo, parte del Estrecho. El amanecer es fantástico. En el otro establecimiento dan a una avenida, dan a una calle donde tú ves edificios, está en

pleno centro en el centro prácticamente comercial, el otro colegio que esta hacia afuera, como te contaba da al mar, este no, pero queda a una o dos cuadras de la costanera del Estrecho, pero ven hacia la calle, yo lo hubiese ubicado hacia el otro lado. Tiene un buen entorno, es bonito, lleno de árboles, por un lado, por otro, edificios. Hay ruido porque pasan muchos vehículos. Tiene un patio con un árbol añoso, en el otro el patio está cementado porque tiene la cancha de basquetbol, el patio común. Es que ha cambiado bastante ese colegio, cuando yo llegué era calle de tierra, frente al liceo había casas, todas esas las echaron abajo, habían árboles, aún quedan, y eran calle de tierra, y los colegas se estacionaban en lo que ahora es el gimnasio. Me acuerdo en una oportunidad la orientadora tenía un auto antiguo entonces los cabros pescaban el auto en brazos y se lo dejaban en la mitad de la calle jajaja.

Yo vivo al otro extremo de Punta Arenas. Es una ciudad larga, uno de los colegios queda hacia el lado sur, el otro queda en el centro y yo vivo como en la entrada de Punta Arenas. El colegio del centro me queda más cerca pero no llego más rápido, llego más rápido al otro

porque me voy derecho, tomo costanera y luego, en cambio el otro bajo y tengo que tomar calles y eso significa más vehículos, semáforos y cosas así.

Acá da mucha pena a la hora de las 5 de la tarde, cuando están los cruceros por ahí por Octubre - Noviembre cuando empiezan a llegar estas embarcaciones, como a las 5 o 6 de la tarde, se van los cruceros y tocan la sirena y uno queda así, con la cara triste en la sala de profesores, porque tenemos una sala de profesores lindas y grande en el colegio, y decimos: Se me va el crucero, espérenme, espérenme, que aún no termino la clase jajaja y ahí tonteamos, tonteamos con esas cosas jajajaja. Punta Arenas, es una ciudad distinta, muy distinta, porque si tú te das cuenta, en el norte, hablemos de Puerto Montt hacia arriba, la construcción es muy actual, ya no existe casi esas casas ancestrales que había, por terremotos, incendios, más que nada los terremotos. En cambio, acá se maneja mucho la cultura patrimonial, entonces yo trabajo con los chicos, parto desde ahí, el hecho de que Punta Arenas tiene mucho patrimonio cultural que se le puede sacar partido y esa es otra forma de arreglar el asunto. Si ustedes van Santiago, les digo yo, muchos de los grandes monumentos se han tirado por tierra porque se han caído por terremoto, o hay incendios, destrozados, un montón de cosas, en cambio acá todavía tenemos eso de que se cuida, lo que tenemos se cuida. El magallánico en sí es muy arraigado a su tierra, son muy de la lógica de clan, y es una de las razones que no bajaba los índices de contagio acá, se juntan mucho, y donde estén se juntan. Aquí en situaciones especiales cuando hay que izar el pabellón nacional izan ambas banderas, y las casas, hay varias casas que durante todo el año tienen la bandera magallánica puesta afuera. Yo creo que también tiene que ver con el aislamiento. Se más de magallanes que de Concepción, yo soy nacida y criada en Concepción, mi familia vivía en Concepción, yo viví toda mi infancia y juventud ahí, se cómo fue construido, hasta donde llegaba el río, son cosas puntuales que yo sé, de Magallanes he aprendido más pero bueno, llevo 27 años viviendo acá.

Compartir estos relatos que nacen de profesoras que se constituyen a partir de los territorios, les deja una tarea a ustedes al momento de leerlos. La tarea de experimentar o imaginar ese espacio contado. Graciela Montes (1999) nos compartiría que “el espacio del lector se va construyendo de a poco, de manera desordenada por lo general, un poco azarosa. A veces por avenidas previsible; otras abriéndose paso a machete o internándose en senderos recónditos” (p. 69). Recuerdo que cuando volví a escuchar las grabaciones, emergían recuerdos que se movilizaban de un espacio a otro, porque no solo se gestaron diálogos sobre la infraestructura o el entorno, sino que surgían, sin pedirlo mucho, lo que sucedía en ese espacio, en ese lugar. Cada territorio cuenta algo, y también cada profesora pone el foco en lo que quiere contar de ese territorio. Las preguntas eran simples:

¿cómo es su colegio? ¿Cuál es su entorno? ¿Qué es lo que se observa? ¿Cómo llegan a él? Las profesoras decidieron que contar, como contar y cuanto contar. Por ejemplo, Teresa hasta compartió el organigrama de su establecimiento y me contó con muchísimo detalle la constitución de todo su colegio, Ana María algunas anécdotas divertidas y que ella me relataba con tanto carisma y humor que imaginé, por ejemplo, el momento de los cruceros. Anécdotas que no existirían si no estuviese en ese territorio con características de Puerto, porque como decía van Manen, las anécdotas cuentan lo que sucede y porque sucede. Claudia, prefirió hablarme de su territorio a través del *maps*, para que yo pudiera contactarme geográficamente con lo que me estaba contando, además de revelar la importancia que para ella tiene comprender el paisaje y el territorio. Fernanda en cambio, sentía tristeza precisamente por no poder aprovechar lo que le rodea, ese Santiago antiguo que posee mucho patrimonio. Solange, aprovechaba de su entorno todo lo que podía, con una naturaleza privilegiada. Al igual que Pamela, que la ruralidad le otorga otros espacios de creación. Y Bárbara que manifiesta un aprecio por su colegio, y ha crecido mientras el crece, reconociendo sensiblemente donde está situada. Todos estos relatos, anecdóticos, posibilitan entonces imaginar cómo se movilizan las profesoras en sus lugares de relación. Y fluyeron, no me centré tanto en las preguntas, sino que más bien en lo que me querían contar, por ello me resuena que:

En el relato de una anécdota como dispositivo o método, no es que el investigador se vea obligado a acomodar la anécdota al problema investigado, o que el problema a investigar se vea reducido en tamaño o complejidad por la anécdota, sino que se definen de nuevo en relación con el otro, y en el proceso se transforma la relación del investigador con el investigado. (Mike en Lury y Wakeford, 2012, p. 11)

Lo que desplegó el territorio

En una de las conversaciones que sostuve con Fernanda, ella me comentaba que el colegio donde trabajaba era antiguo, desde las salas hasta la infraestructura general, como una despreocupación de ese espacio-territorio que genera formas de pensar la docencia. Con convicción y vocación me contaba que llevaba tantos años ahí por los niños, por los vínculos que se habían gestado y que sostenía su sensibilidad frente a la Educación. Pensaba mientras la escuchaba de la importancia de la estética de nuestros entornos. Cuando hablamos de estética de entorno y nos movemos en un sentido de sensibilidad todo el tiempo, es algo que

no debería quedar aislado, pero es tan cotidiano que no lo relevamos porque estamos acostumbradas a él, y no nos sentamos a mirarlo y a pensarlo como espacio, y ahí se pierde. Como cuando las plazas de la villa, de las poblaciones, siempre están echadas a perder, ni tiene pasto, están llenas de basura, porque tiene un contexto que nadie se vincula a ese paisaje, a ese entorno, porque no se generan las instancias para que el entorno sea usado de otra manera, pero el entorno, el paisaje igual está.

Tiene mucho que ver en los contextos urbanos, desde donde nacen esas iniciativas quienes las proponen quienes las diseñan. Con los niños por ejemplo, cuando tenemos la unidad de diseño urbano, nosotros hemos llegado a realizar propuestas súper concretas para espacios residuales que hay cerca del colegio, nos vinculamos con la municipalidad, fueron de la dirección de obra, los niños mostraron sus maquetas, en el fondo como una actividad que permite entender que ellos son parte de su entorno, que les es propio y que ellos no tienen por qué dejar que alguien lo haga sin la consulta o sin saber qué es lo que quieren todos, entra ahí el concepto de la intersubjetividad, entender que es un construcción de todos. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

Pero ¿cómo entender un territorio, o como ser parte del si no se nos permite ni en las cosas más sencillas? Claudia comparte la importancia de ser parte de algo, de un proceso, de una mirada con sentido. Un ejemplo concreto respecto a políticas públicas educativas: anterior a la prueba SIMCE, en términos de políticas evaluativas, existían las “pruebas locales” que grupos de docentes a nivel territorial las confeccionaban hasta 1982 que se creó una evaluación estandarizada (Falabella, 2015). Entonces, existía una dinámica pedagógica centrada en conocimientos locales, por ende, profesoras y profesores se constituían desde y para sus territorios. Pero la llegada del estándar convirtió esa prueba en algo general y traducible para un país tan largo y diverso como Chile, pues los aprendizajes “en la educación formal son en sí mismos presas de la incertidumbre, los diseños didácticos o planificaciones que los y las docentes realizan se ven impactados por la diversidad de los contextos sociales donde desempeñan su quehacer” (Ossa y Espinoza, 2020, p. 12). Por lo anterior comparto que:

El capitalismo ha hecho suya la práctica de la desterritorialización, de la movilización, de la creatividad de lo múltiple y de las líneas de fuga. El capitalismo, en el tránsito del siglo XX al XXI, se ha hecho

rizomático y ya no necesita normalizar para movilizar (Garcés, 2015, p. 256)

Retomo el siguiente mapa – el cual fue el segundo que realicé durante el período de investigación- para puntualizar nuevamente los lugares que han recorrido las docentes en su trayectoria como profesoras de Artes Visuales. Las líneas verdes llevan a los lugares en los que estuvieron antes y las rojas donde se encuentran ahora. Respecto a las dos profesoras de Santiago, a su vez han transitado por diversas comunas de la ciudad, pero no están puntualizadas en el mapa.

En este punto quisiera agregar algo relevante que ha sido uno de los primeros descubrimientos que han vibrado y puesto en atracción (y que conllevó a realizar este apartado) y que precisamente refiere al territorio. Las 2 profesoras de Santiago no nombran tan continuamente en sus discursos el territorio como lugar de acción, a diferencia de las 5 profesoras de regiones. Puede tener relación a varios factores, por ejemplo, que Santiago es la capital, lo que hace sentir una pertenencia de ciudad grande y centralizada, incluso puedo repensar en un vuelco de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2016) inconsciente. En las regiones se siente un abandono (dentro de los discursos de las profesoras), por lo cual hay un sentido de desplazamiento lo que hace que profundicen su sentido de pertenencia territorial. Pensando en un territorio, como el espacio socialmente construido (Iconoclasistas, 2013), las regiones han debido generar sus propias formas de sobrevivencia cuando sienten que un estado centraliza el poder, el consumo, la cultura mediática, entre otras variables. “Son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean desde el diario habitar, transitar, percibir y crear” (Iconoclasistas, 2013, p. 10) es decir, la subjetividad en estos procesos territoriales es imprescindible.

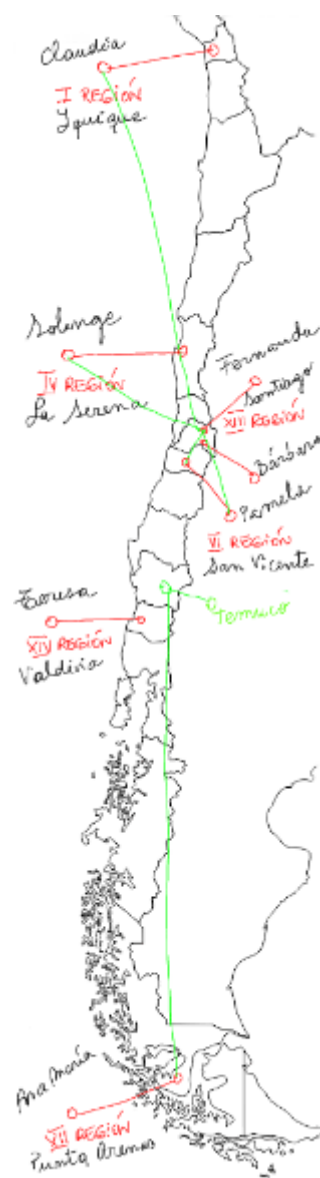


Ilustración 17 Mapa de Chile

Foucault (2006) lo describe, respecto a las políticas del siglo XVII, de la siguiente manera:

Le maitre percibe de diferentes maneras la relación entre esta capital y el resto del territorio. Debe ser una relación geométrica, en el sentido de que un buen país tiene, en suma, la forma de un círculo y la capital debe situarse dentro de este. Una capital que estuviera en el extremo de un territorio alargado irregular no podría ejercer todas las funciones que le son propias. En efecto, y aquí aparece la segunda relación, es preciso que la capital mantenga con el territorio una relación estética y simbólica. Ella debe ser el ordenamiento mismo del territorio. Pero la relación también debe ser política, en el sentido de que las leyes y ordenanzas deben tener en el territorio una especie de implantación que ningún rincón del reino escape a esa red general constituida por las leyes y ordenanzas del soberano. Es menester, asimismo, que la capital tenga un papel moral y difunda hasta los últimos confines del territorio todo lo que es necesario imponer a la gente en materia de conductas y maneras de obrar [...] así como la sede de las academias, pues las ciencias y la verdad deben nacer en ella para difundirse por el resto del país. (p .30)

Sin embargo, a pesar de creer que Santiago es tan grande, que no tiene la necesidad de disputar ningún lugar, ningún espacio porque lo tiene casi todo resuelto, Claudia me interpela a re-atender que aún hay barrios, en la periferia, que también disputan su lugar dentro de Santiago. Esto lo recuerda precisamente cuando hablaba sobre la falta de identidad que tenía la ciudad, pero luego hace una pausa, y posterior a ella me comparte una experiencia que fue vital en su proceso como profesora.

Yo estoy Iquique hace 5 años y cuando estaba en Santiago, miraba lo que pasaba culturalmente y todo el mundo andaba con la onda nortina, como La Tirana, y estando acá, digo ¿por qué? Si es de acá [del Norte], como que Santiago toma de todo, pero no se ha concentrado en que realmente son ellos, cuál es su identidad. [...] Yo trabajé en Cerrillos [comuna del sector sur poniente de Santiago] antes de venirme a Iquique. Allá igual yo trabajaba el tema del territorio, y ellos estaban cerca de la Villa México, y esta villa era una de las construcciones de la arquitectura moderna, de

cuando el programa de gobierno tenía estos organismos que se preocupaban de la vivienda: la CORMU⁴⁰ y la CORVI⁴¹, que tenían proyectos como la Villa Portales, San Borja, y esta villa correspondía a esa tipología. Entonces, eso era un punto importante que gatillaba hartas cosas, todo el entorno de cómo estaba construido el espacio donde ellos vivían, los resquicios de cosas, los parques, pasaba una línea de tren abandonada, ¿Dónde estamos? ¿Por qué es así? ¿Porque esta así? Como las fusiones de cosas, de programas que empezaron y no se terminaron, y eso, los estudiantes, lo recorrieron, sacando fotos, haciendo seminarios. Era un colegio que estaba dentro de uno de los cordones industriales de la Unidad Popular donde la gente se organizaba, que todo eso se quebró en dictadura. Entonces yo siempre pensaba, llegue allá, y me preguntaba ¿Quiénes son estos niños? ¿De dónde vienen? ¿Quiénes son sus papás? ¿Cuál es su historia? Yo trabajaba mucho el tema político con ellos, unos chicos se dieron cuenta al tiro para donde iba yo, y había niños que me contaban su historia, y vimos el tema de afiches. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

Después de este relato, Claudia me cuenta sobre el proyecto que desarrollaron que consistió en un Seminario taller. Generosamente me compartió a través de una reunión, el proyecto desarrollado, y me gustaría poder mostrarles a ustedes. Es que para ella *“El paisaje se amplía a algo mucho más grande, es como el sentido de pertenencia, la identidad, el territorio, como que logra amarrar mucho más la asignatura”* (Claudia, 21 de Julio, 2021)

⁴⁰ Corporación de Mejoramiento Urbano (1965-1976) cuyo objetivo era “mejorar y renovar las áreas deterioradas de las ciudades mediante programas de desarrollo urbano que contenían las ideas imperantes en la época sobre remodelación y rehabilitación, conteniendo modelos de cambio o transformación muy radicales, pero que progresivamente incorporan elementos sobre protección del patrimonio cultural y natural de las ciudades” (Gámez, 2006, p. 9)

⁴¹ Corporación de la Vivienda (1953 – 1976) su propósito es, a través de las formas de pensamiento de la arquitectura, que se basa en la legitimación de un estatuto que responde a la dignidad habitacional (Raposo, 1999).

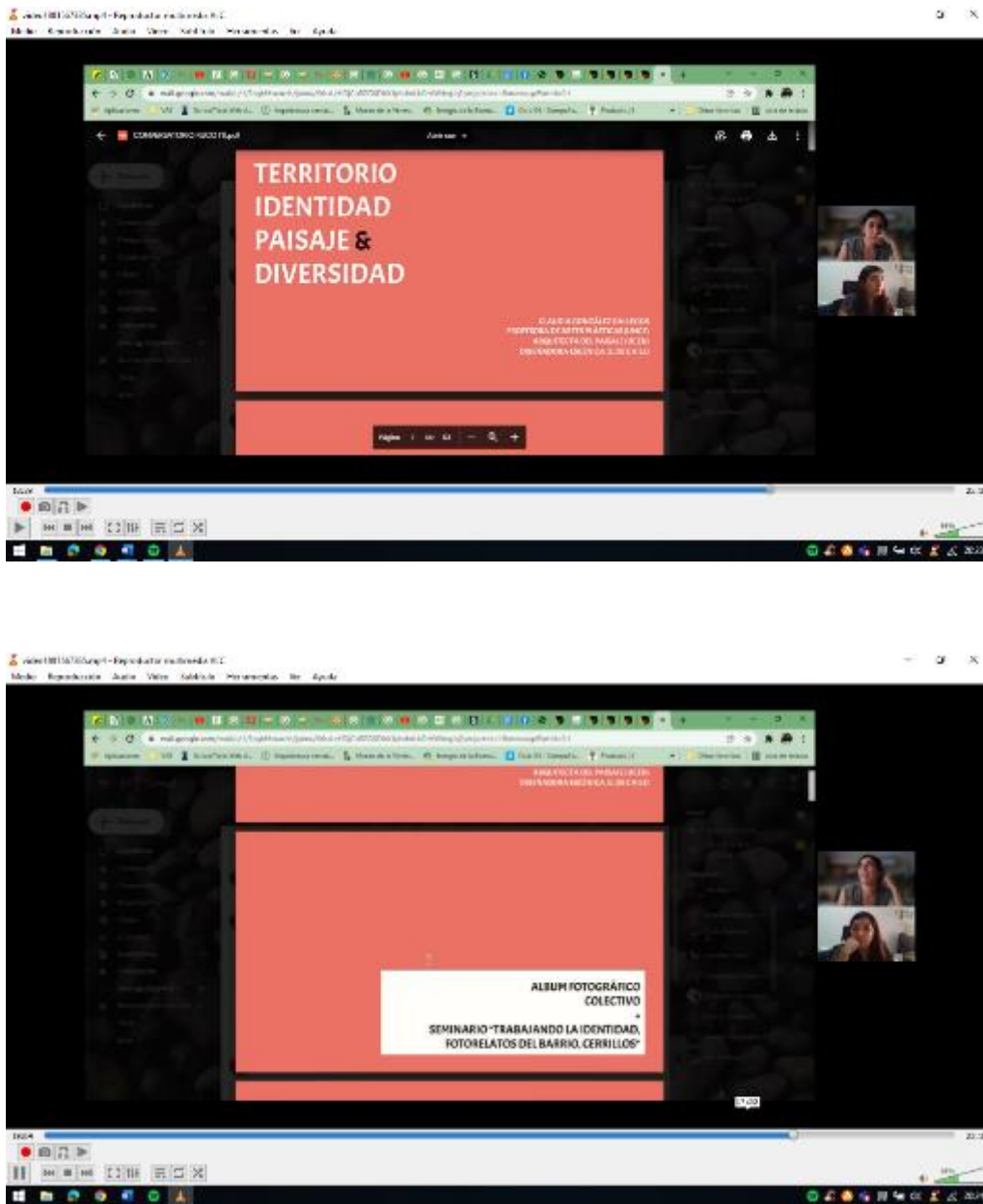
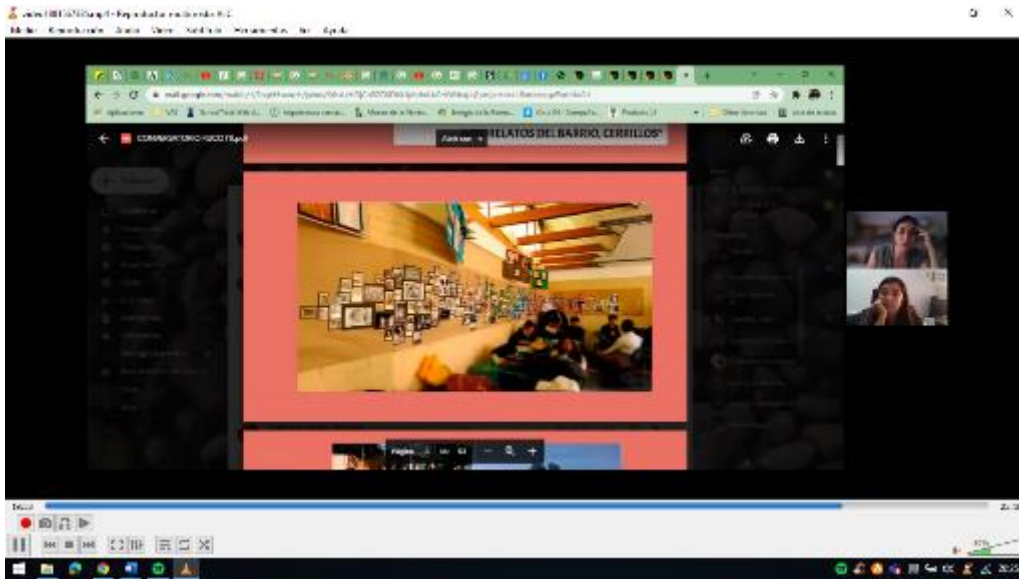


Imagen 8 Proyecto "Territorio, Identidad, paisaje y diversidad. Profesora Claudia González.



Cada estudiante que quisiera traía fotos del álbum familiar, o cualquier foto que quisieran, era transversal, para los cursos que quisieran. Lo hicimos sobre papel Kraft y después lo desmontamos de la sala porque aquí lo armamos y lo pusimos fuera en un pasillo del colegio así la comunidad podía ver el álbum fotográfico. (Claudia 21 de Julio, 2021)

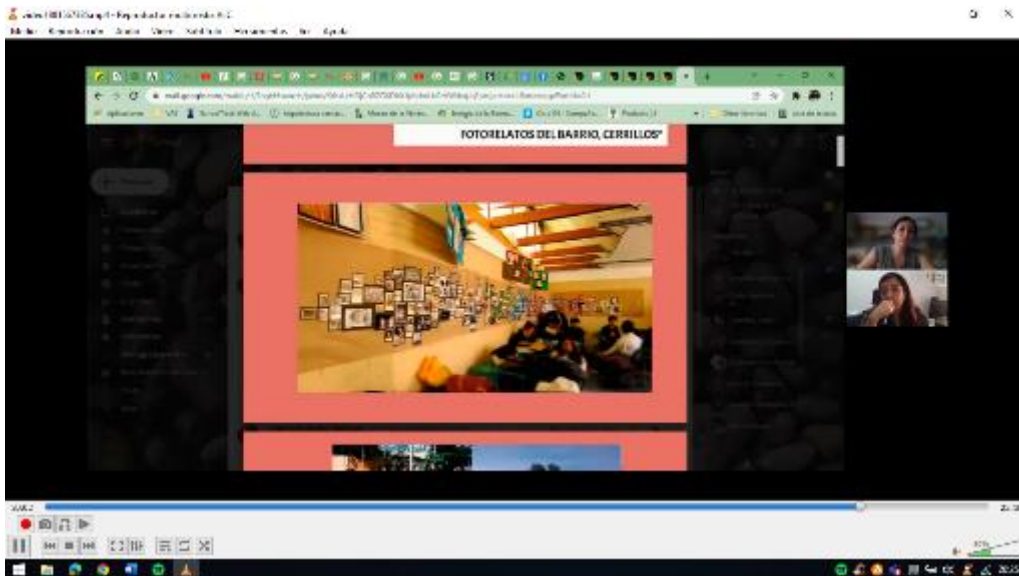


Imagen 9 Foto relatos del Barrio, Cerrillos. Profesora Claudia González.

Repensar el territorio como un espacio de creación posible, como aquello que te genera una forma de encontrarte entre las materialidades del entorno, entre lo humano y no-humano, entre ese espacio vivido que nos habla van Manen, se tornó trascendente, desafiante y un lugar para las profesoras que les permite generar espacios de creación. Reconocer ese territorio como aquel que interfiere, como un “enredo perpetuo de un medio geográfico, climático y físico con la especie humana, en cuanto esta tiene un cuerpo y un alma, una existencia física [y] moral” (Foucault, 2006, p. 44) pues ese territorio está entrelazado a nosotras, a los estudiantes y a las experiencias posibles.

Tú puedes encontrar cosas que son interesantes afuera, como que los niños habían empezado a omitir, tanto estar metidos en internet, en los videos juegos, juegos en línea, ellos omitían cosas que pasaban a su alrededor, un día los saque a sacar fotos afuera y encontraron un nido con huevo de codornices, viste que son como negros, oscuros, les llamaba la atención, les sacaban fotos, fue bacán, como que ese tipo de cosas pasan en un lugar así. (Pamela, 20 de Marzo, 2021)

Solange, me lo cuenta a través de unas fotografías que se realizaron bajo el alero del proyecto “Colorearte” del que ella participó con sus estudiantes hace un tiempo. Para esto consideró el tema del interés, la motivación, las emociones, desde la creación.

Tomar decisiones con las actividades, tiene que ver lo que le gusta, los que les va a interesar lo que les ha motivado. Esto de los teñidos, yo sé que esa actividad hay niños que quieren hacerlo, yo los hago generalmente con séptimo y octavo porque se trabaja con agua caliente, y los más chiquititos empiezan a preguntar: “y nosotros cuando vamos a hacer eso, señorita ¿cuándo estemos en séptimo vamos a hacer lo mismo?”, y ahí uno se va dando cuenta y aprovecho el entorno. Estas intervenciones fueron en el Valle del Elqui. (Solange, 10 de Noviembre 2020)



Fotografía 20 Intervención Proyecto "Colorearte" Valle del Elqui. Fotografías de Profesora Solange Fuentes.

De todas formas, me atrevo a pronunciar, que, a pesar del estándar, de un currículum centralizado (o no pensado para vastos territorios, sino que para unos pocos) las profesoras si reconocen sus propios espacios, los intenta conservar y sobre todo valorar, ejerciendo desde y para sí, una pedagogía con sentido. Una Pedagogía del compromiso (hooks, 2022).

5.3 Tercer Inventario. "Lo hago con lo que tengo": Subjetividades con Dispositivos Materiales para la enseñanza de las Artes Visuales.

El espacio escolar y los materiales para la enseñanza, (Augustowsky, 2012) son fundamentales para generar experiencias cotidianas. Las materialidades, que vinculan la relación pedagógica, son las que permiten situarnos y pensar en lo que podemos construir y que escenarios creativos podemos ofrecer a los estudiantes

que observan y esperan lo que deben realizar. A partir de ello, se propone pensar estos materiales, que usamos habitualmente con las finalidades de proyectar una obra o un proceso creativo, como agentes que también dirigen esos procesos. Comparto así, que muchas veces la materialidad ha tomado un rol utilitario pues:

El dualismo divide al mundo en dos tipos de existencia: humana (vida) y no humana (materia). Supone que los seres humanos y no humanos existen en una relación jerárquica. En la mayoría de los paradigmas occidentales se basan en esta jerarquía en la que las cosas no humanas se entienden como objetos pasivos sobre los que actúan agentes humanos autodirigidos. (Hood y Kraehe, 2017, p. 33)

En este sentido, coincido en que los materiales o los objetos en sí mismo tienen ya una presencia, un ser (Elkins en Hood y Kraehe, 2017) que nos pueden ir contando o dirigiendo cosas, como ese “guión que los objetos pueden tratar de imponer” (Introna, 2009, p. 401). Los materiales pueden permitirse ser manipulados, pero también pueden guiarte en esa manipulación. Los materiales nos cuentan cosas:

Para mí siempre el tema de las materialidades es un descubrimiento, siempre es como ir observando que voy logrando con ciertos materiales, como explorar, casi es como un laboratorio, por ejemplo: ¿cómo resultó esta pintura?, o ¿cómo me resultó este material que no lo conocía?, mirar como el efecto que me produjo. Es como un lenguaje, y así mismo como ese resultado, como lo puedo yo trabajar en función de una idea, y que tenga una coherencia, por ejemplo, no sé, estoy trabajando con fibras naturales, y ¿que conlleva eso?, ¿por qué no es una fibra sintética? O sea, cual es la idea que yo voy diciendo también con eso, porque no es el mismo significado desde el lenguaje lo que dice una fibra sintética, que lo que dice una fibra natural, que tipo de discursos también yo puedo ir desarrollando a través de eso...el material tiene su propia lógica, su propia esencia. (Claudia, 27 de Diciembre, 2021)

Claudia me comentaba sobre ese lenguaje, sobre ese laboratorio artístico, sobre ese dispositivo material que le permita ir desarrollando ideas a partir de un diálogo con la materia, que le concedía enredarse con ella. Rescato lo que Thomson cuenta sobre esto a partir de su propia experiencia: “escuchar el lenguaje de la pintura, el carboncillo y el pastel en el proceso de creación artística me permitió sentir en mi cuerpo el enredo de la materia, la relación y el espacio” (Thomson, 2020, p. 722). Es

que así, la materia también nos convida a ese espacio vivido, a ese cuerpo vivido, a ese tiempo vivido, y a esa relación vivida (Van Manen, 2003), como esa posibilidad de conectar con las cosas y a partir de ello generar los espacios de creación.

Fue interesante sostener conversaciones respecto a las materialidades, porque surgían cosas que quizá había leído por ahí, o lo había comentado en algún pasillo con compañeros como conversación cotidiana, pero escuchar a las profesoras referirse al material como “algo” que te guía y que te cuenta cosas iba más allá de un proceso de teorización sobre el tema. Por ejemplo, Bárbara y Teresa, en el único encuentro que sostuvimos 4 profesoras al mismo tiempo, me comentan sobre la capacidad de un material de *hablar* como aquella persona con la que puedes sostener una conversación, pero esa conversación versa sobre un dialogo entre manos:

Bárbara: El material te habla, como que los materiales te van hablando, puede ser súper como romántica la frase, pero es que es muy cierto porque en el fondo, es como ir desplazándote, las decisiones que uno va tomando, puede haber niveles super inconscientes, pero yo creo que son mucho más consciente de lo que uno cree).

Teresa: Pero tienes razón tu cuando dices que el material te va hablando, cuando empiezas a tocar, a trabajar con el material, el material te va como indicando fácilmente, que sigue, como es, y de qué manera. (21 de Abril, 2020).

Esto que nos vamos compartiendo, evidencia la importancia de que tipo de materiales usamos, y también como los vamos investigando, como nos vamos relacionando. Es cierto que cada cosa te cuenta historias distintas, como decía Claudia, no es lo mismo usar algo sintético o artificial, desde ahí comparto el sentido de la ética de las cosas (Introna, 2009) con el respeto que debemos tener con el entorno inmediato o no, pensar entonces en un Arte sostenible, el reciclaje, lo que tenga a la mano. Sin embargo, también comparto, que el hecho de que no sigamos una ética medioambiental, por ejemplo, en la clase de artes visuales, no asume que esos objetos no nos sigan guiando y contando cosas. Como plantean Hood y Kraehe (2017) los materiales son vibrantes pues el poder de las cosas es “la curiosa capacidad de las cosas inanimadas para animar, actuar, producir efectos dramáticos y sutiles... una fuerza ejercida por lo que no es específicamente humano (o incluso orgánico) sobre los humanos” (Bennett en Thomson, 2020, p. 718). Así es

interesante pensar donde acaban los materiales y empezamos nosotros, o donde acabamos nosotros y empiezan los materiales (Introna, 2009). En ese acabar y empezar no se ven divisiones, binarismos o “jerarquía vertical entre lo humano y lo no humano; lo humano y la naturaleza; lo material y lo discursivo; el cuerpo y la mente: todo está entrelazado, es móvil, afectivo y devenir” (Thomson, 2020, p. 718) porque terminamos siendo lo que somos mediante los enredos con las cosas (Introna, 2009). Con ello reconocemos su fuerza y sus posibilidades, como esas energías compartidas cuando entramos en la relación con cosas no humanas (Hood y Kraehe, 2017) porque la materia es viva (Thomson, 2020).

Sin embargo, situándonos en la escuela y curricularmente, si bien este programa ofrece posibilidades materiales, no necesariamente se sitúa en las materialidades existentes de las realidades educativas. Así, algunos marcos situados en la educación artística “pasan por alto la pequeñez de las cosas. Es decir, no captan satisfactoriamente las contribuciones energéticas que los objetos materiales hacen en la creación del arte” (Hood y Kraehe, 2017, p. 33). En el caso chileno, hay una propuesta material, pero sin un énfasis en la materia general, más bien, a pesar de algunos cambios realizados, no existe una propuesta que ponga al material al centro. He de reconocer que, si es un gesto curricular que los estudiantes aprendan a utilizar ciertas herramientas, que servirán para ejercer y manipular más adelante opciones artísticas, pero tampoco existe un resguardo respecto a que la propuesta pueda realmente llevarse a cabo en los distintos establecimientos:

[...] la escuela si bien tiene un perfil artístico, es un trámite pedir materiales porque hay todo un protocolo que te tienen que aprobar, tienen que llegar los recursos de la corporación, porque si bien tiene un perfil, yo siento que no ha ejercido como la autonomía de tener sello artístico, entonces hay que hacer todo un cuento con la SEP para que te generen como un banco de materiales, que tampoco son materiales tan específicos, son como block, temperas, acrílicos y lienzos, porque yo empecé a exigir acrílicos y lienzo porque los niños no tienen los recursos para comprárselos, entonces yo se los sacaba de ahí, de la oficina. Los otros materiales se piden, y se los piden a los alumnos y los tienen que comprar en San Vicente porque ahí, donde está la escuela, no hay librerías, hay puros almacenes, como kiosquitos, entonces no hay un negocio grande – [entonces, ¿Cuándo pides materiales tienen que ir a la ciudad?]- No tienen otra opción. Entonces yo igual me adapto – [¿en qué sentido te adaptas?]- por ejemplo, yo no les puedo pedir a ellos que me traigan una caja de óleo, de tantos colores, o los

compren de forma unitaria, o un lienzo de tal tamaño, porque no hay donde comprar. Ahora en San Vicente, la opción barata esta como en los chinos que ahora traen esas cosas, pero entonces, yo les he enseñado a hacer pintura, les he enseñado a trabajar con cosas que tengan en la casa. El año pasado que empezó este encierro de la pandemia, nosotros estuvimos en fase uno harto tiempo ahí también, resolvieron hasta con estas cosas que te manda la JUNAEB⁴², granos de porotos, como lo que uno hacia cuando era chico pero llegar a reproducir obras de arte, del arte universal con materiales que encontraban en la casa, ¿entiendes? entonces eso es como ...ya...hay que aplicarle a la creatividad, mejor eso a no hacer nada. Y les gusta igual, porque les gusta la experimentación. (Pamela, 20 de Marzo, 2021)

Entonces las adaptaciones también tienen un espacio relacional en cuanto las materialidades disponibles. Así las profesoras convergemos en: hacerlo con lo que tenemos a la mano o no hacerlo, y en esas decisiones se transversaliza también el acto generoso que sentimos por la creación y por las posibilidades que los entornos nos brindan. No hay que perder de vista que finalmente “las cosas como participante en las prácticas pedagógicas artísticas” (Hood Kraehe, 2017, p.34) nos permite construir las aulas en función a las necesidades, a lo existente y a lo que está por existir y en ese acto reconocer la agencia del material en las relaciones sociales (Badenhorst, et al, 2017). Entendiendo así que estas relaciones se dan en contextos específicos, poniendo en foco lo habitual, que además siempre estará presente en la escuela, pues las cosas cotidianas también son lugares políticos (Introna, 2009). En ese sentido lo que ocurría durante el estallido social y la pandemia, adecuaba los materiales a dos cosas que reconozco principalmente: Materiales a la mano en sus hogares y sentimientos respecto al encierro. Así los materiales además de ir guiando van contando, y también van desarrollando funciones creativas al momento de pensarse como posibilidad artística no necesariamente siendo un elemento artístico.

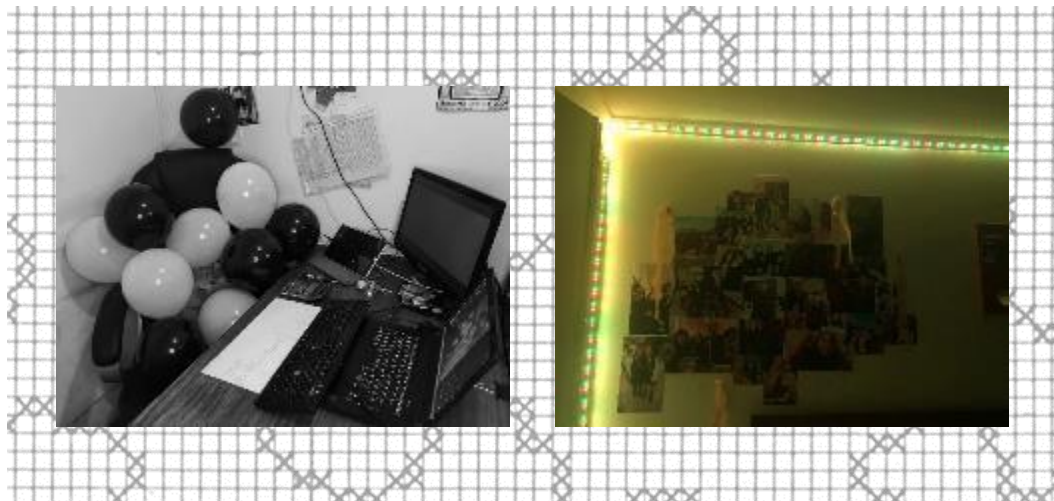
Fernanda me compartió una guía que debía desarrollar el octavo básico de su colegio. La guía tenía instrucciones claras sobre el envío, además de contenido, características principales y ejemplos sobre instalación artística. Como obras destacadas, Fernanda expuso en la guía: *Obliteration Room*, de Yayoi Kusama

⁴² Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

(2002); *The Matter of Time*, de Richard Serra (2005); *The Dinner Party*, de Judy Chicago (1974-1979), entre otras imágenes sin autor. Como actividad, propuso (en resumen): 1) escoger un tema, idea o sentimiento, sobre la percepción del momento que se vivía (Pandemia); 2) un dibujo del diseño y formas en que le gustaría realizar la instalación y el lugar de su hogar donde iría; 3) confeccionar una lista de materiales con los que trabajar y que estuvieran en su hogar; 4) preparar la instalación, fotografiar y enviar por correo para su evaluación. Los resultados de aquel trabajo, al verlos me hace pensar dos cosas: la capacidad de resolver una actividad a partir de lo que tienen de parte de los estudiantes y de Fernanda y, la importancia de los objetos que estén presentes en sus casas.

Los trabajos que te mandé justamente, para mi fueron los más significativos, son los que tienen la relación con la pandemia, y fueron como, te juro que creo que los mejores trabajos de todos, porque como tenían ese vínculo de algo que ellos también estaban pasando, también era su manera de expresar, ¿sabes? porque son super interesantes porque expresan cosas profundas. (Fernanda, 24 de Septiembre, 2020)

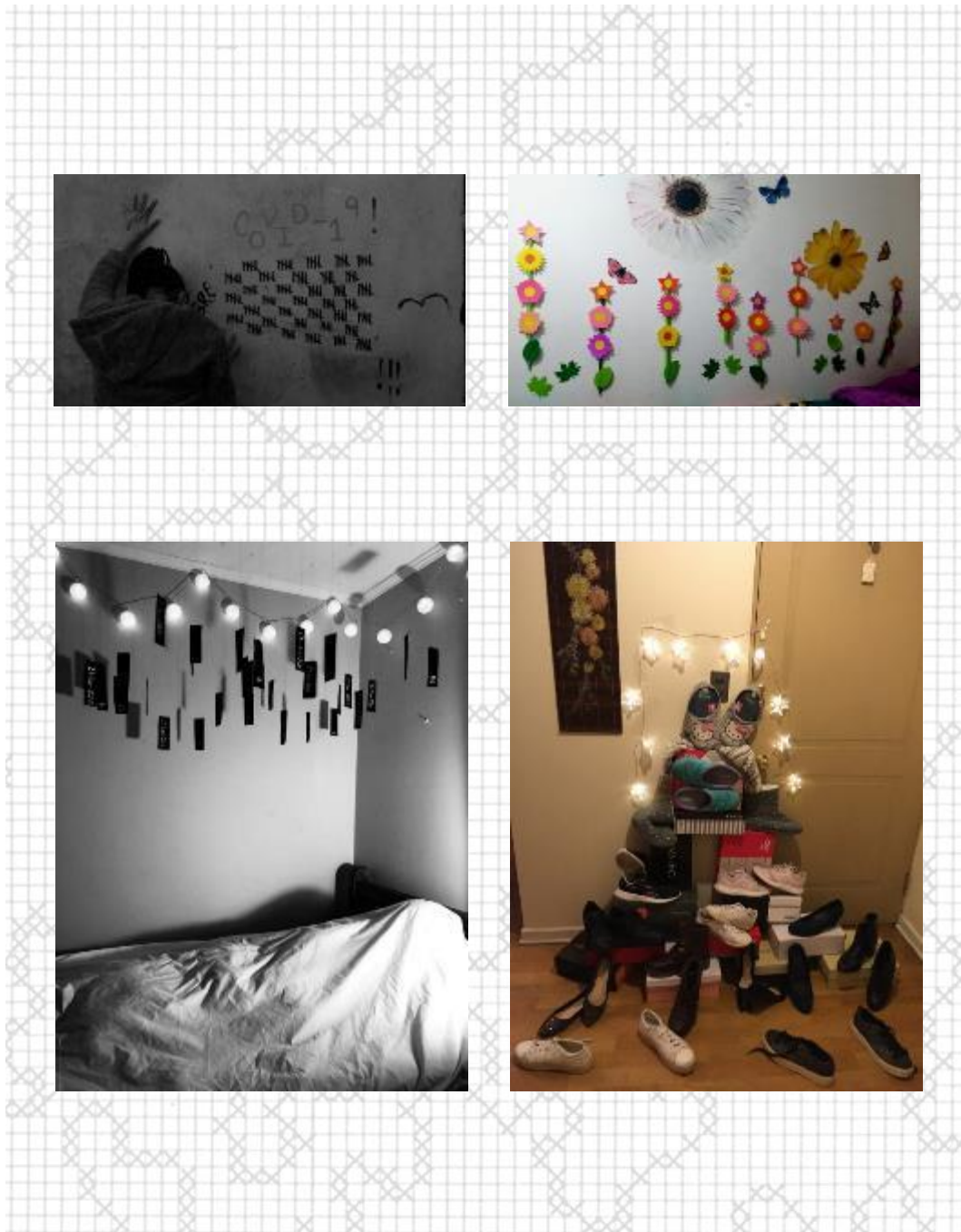
Me gustaría compartirles los trabajos que, generosamente, Fernanda me facilitó:



Fotografía 21 Instalaciones Artísticas estudiantes de Fernanda González, septiembre 2020.

La idea es que busquen, les contextualicé con ejemplos, porque siento que cuando ven las imágenes les posibilita y abren la mente para crear, es muy importante. El tema de las imágenes para mi es fundamental., Pero la idea es que ellos se enfocaran a que estaba pasando con ellos en la pandemia,

como que siempre hacemos la reflexión como profesor jefe ¿Cómo te sientes? pero muy por encima, como que siempre las respuestas son como: “estoy chato de la pandemia o aburrido”. Entonces me pareció más interesante que ellos busquen sus temas, si me preguntas para atrás siempre buscan un tema, por ejemplo, como lo hacíamos en el colegio, siempre se enfocaban en que el colegio no tiene espacios naturales, por ejemplo hay un túnel en el colegio por donde ellos pasan y lo llenaban de flores, o que se yo, se enfocaban en lo que estaban viviendo ahí igual, o no sé, que al colegio le faltaba color o que todo era beige o café, entonces hacían cosas en relación al color, etc. pero esta vez la idea era que ellos se enfocaran a que estaba pasando con ellos en la pandemia, y eso podía abarcar muchas cosas, quizá yo estoy triste o quizá yo estoy contento porque estoy en la casa a pesar de la pandemia, porque estoy con mi familia y eso también es válido, porque yo también creía que ellos se iban a enfocar solo en lo malo ¿me explico? Yo les decía: chiquillos tienen que poder ver que les pasa ahora, y ese sentimiento es válido que cambie en una semana más entonces tienen que analizarlo, tienen que bocetarlo y escriban una lluvia de ideas de sentimientos y vean como ese sentimiento lo pueden transformar en esta instalación artística en el lugar con el que ustedes cuenten también, quizá alguno tiene un patio en su casa, otro tiene un balcón, otro tiene su pieza, otro la cocina. También piensen en el lugar que le guste en la casa. Entonces ya una vez que yo tengo mi idea y tengo el lugar, vayan a buscar que materiales les sirven, porque sabes que es super complicado, porque no es como salga a comprar, entonces les decía busquen chiquillos, ejemplo, las mascarillas, que es como segunda vestimenta, entonces busquen cosas que tengan en el hogar, cosas con las que puedan expresar. Entonces ahí surgieron algunos trabajos como mascarillas colgando en un árbol en el patio, zapatos cuando llegas y te sacas los zapatos, y ahí una ruma de zapatos, y otro que era como un muerto tapado en una sábana con unas luces, con eso la cantidad de muertos. Yo les pedía que explicaran, las sensaciones. Cuando me mandaban el correo ellos me tenían que explicar, por ejemplo: esto representa la cantidad de muertos, etc. no podía evaluar en vivo, pero traté de que ellos expresaran. Otros pusieron sillas y los celulares, el play, el computador, o sea todo lo que usaban en la casa. Yo les mostré muchas ideas, pero nada relacionado a la pandemia. (Fernanda, 07 de Octubre, 2020)



Fotografía 22 Instalaciones Artísticas estudiantes de Fernanda González, septiembre 2020.



Fotografía 23 Instalaciones Artísticas estudiantes de Fernanda González, septiembre 2020.

Cuando Fernanda me comparte estas fotos, hablábamos sobre la importancia del arte en términos del pensamiento creativo, ese que te hace fácilmente solucionar cualquier necesidad que se presente, te pone en aquel lugar en el que debes tomar alguna decisión, pensando en la forma en como las cosas y la creación artística desafía (Thomson, 2020). Así las profesoras también se comienzan a transformar mientras estos dispositivos materiales están apareciendo, ¿de qué forma puedo hacer esta actividad? En la precariedad constante en la que a veces viven las artes, o en la misma situación a la que nos expuso la pandemia y la pedagogía virtual. Al ver cómo iban solucionando las complejidades de hacer clases de artes visuales a través de pantallas y sin contacto alguno, nos empezamos a dar cuenta de la importancia de los objetos, de los materiales en la vida cotidiana (Badenhorst et al, 2017) y al ver estas imágenes también puedo pensar que estos objetos no tienen un papel pasivo, sino que producen efectos y construyen relaciones (Ibid.). Y sobre todo cuentan historias, cuentan lo que se vive y el cómo se vive en los hogares, en el encierro, en el confinamiento. Entre las interacciones entre la materia, en el ensamblaje de lo humano y no-humano que es “afectivo y enredado, juntos a través de los demás para pensar qué devenires emergen o pueden producirse (Thomson, 2020, p. 717) al momento de constituir procesos pedagógicos en contextos diversos. En este ejemplo, una pandemia, donde las cosas cotidianas aparecen o te llaman, porque:

Lo maravilloso del arte es que nos enseña todos los días a resolver. Estas haciendo un trabajo, estas aprendiendo algo, pero estas resolviendo también, porque te preguntas ¿cómo lo voy a hacer? ¿cómo lo voy a crear, como lo voy a plantear? ¿qué voy a utilizar? Para mí ha sido interesante. El otro día le decía a los niños que no participaban de la clase, les decía: chiquillos, la clase y los trabajos de arte, que sé que a algunos les da flojera, son muy maravillosos porque de verdad son para la vida, esto no es para ser artista, de verdad que ustedes siéntense a hacer un trabajo “equis”, se darán cuenta que además de aprender del artista, o de lo que nos toque ver, ustedes se van a sentar, van a planificar su trabajo, van a diseñar, van a pensar que si no tengo esto lo tengo que hacer con esto otro, si no tengo este color, o quiero este color, ¿por qué considero que combina mejor? Y todo el rato la mente está trabajando y está resolviendo y está pensando, y eso es maravilloso, porque nos sirve para todo en la vida, la vida es resolver, solucionar, es aprender. Estaban como impactados escuchándome, como que empezaron a participar y todo, porque muchos asocian que el arte es

como...ah no me gusta pintar, ah yo soy malo para el dibujo, pero no entienden la trayectoria más allá de lo que les genera. (Fernanda, 24 de Septiembre, 2020)

Patricia: El otro día la profe a la que pude ingresar a la sala estaba viendo grabado y le mostró el grabado con cono de confort y lana (a mí nunca se me había ocurrido) y de repente me pasó eso, ahora tú lo pusiste en palabra, ... Los estudiantes le empezaron preguntar: ¿cómo con lana?, ¿y se puede estampar con lana? ¿se puede hacer eso?, y la profe les respondía: sí, tú puedes grabar con lo que se te ocurra que puede hacer un estampado. Y todo esto te invita a pensar: puedo hacer esto y esto otro más allá de la creación que también es importante, es buscar soluciones a cosas, puntuales, chicas pequeñas, no le había puesto esa palabra que tu acabas de decir.

Fernanda: Claro, pero los estudiantes no asocian eso, piensan muy mecanizadamente: tengo que hacer este trabajo, con este material, con esto otro. Como que una de las cosas buenas que rescato, es que como no han tenido los recursos, - como ir a la librería a comprar el material que me están pidiendo- yo una clase antes de que ellos empiecen los trabajos, les hago una lista de materiales y los obligo a que busquen en la casa lo que tienen, les digo: a ver vamos a buscar cartón, el que no tenga un trozo de cartón piedra va a buscar un trozo de caja de cereal, o va a buscar una caja de zapatos vacía, o va a buscar una bandeja donde viene el jamón o el queso, esas de plástico, y les doy muchas ideas, pero siempre sale alguien con otra idea, entonces como que eso ha sido bacán porque frente a la necesidad les ha obligado a pensar y a buscar más aún. El que no tenga un cartón, busque una bolsa café dura, o pegue tres hojas de block... Siempre hemos tenido que estar buscando una solución extra a la normalidad que es: ir a la vuelta compro el cartón y chao. Siempre la pregunta es ¿qué tiene en la casa? entonces sin querer queriendo han tenido que resolver mucho más de lo que ellos piensan, pero no se dan cuenta, del análisis que uno les obliga hacer de cierta manera, ese análisis de buscar de ver opciones, no lo hubieran hecho en otra instancia.

Patricia: *Claro, y nosotras trabajamos con materiales, la materialidad es fundamental y al no tener esa materialidad específica a la que nos acostumbramos nos hace pensar en cómo lo haces.*

Fernanda: *Yo igual les digo - me pongo en el lugar de ellos- chiquillos yo tengo todos los materiales en el colegio entonces yo tengo que buscar igual que ustedes. Como que igual trato de que ello también entienda que uno hace la misma labor, y les muestro y les digo: miren no les anoté clip, que les puede servir para técnica mixta, entonces les voy mostrando ¡miren! yo encontré esto, tengo post it en la casa, entonces les puede servir como papeles los que no tengan papel lustre. Que ellos vean que uno también hace las cosas y no que los mandan solo a ellos a buscar las cosas. (24 de septiembre, 2020)*

Así, los materiales ya se encuentran en relación. En relación con nuestros espacios, y nuestros entornos. El material tiene su propia agencia, y en los relatos que hemos compartido con Fernanda, o en alguna conversación con Teresa, nos damos cuenta de que el material siempre está, pero no le damos una posibilidad extendida. Entiendo esto “porque la mayoría de las veces no consideramos estas cosas que nos rodean más allá de su valor instrumental. Parecen simplemente estar ahí, disponibles (o a veces no), para que recurramos a ellas” (Introna, 2009, p. 399). Una caja de zapatos transporta o guarda zapatos, una bandeja de plástico a veces transporta alimentos, la caja de cereales ¿qué contiene evidentemente? Cereales que “surgen como relevantes, devienen disponibles, cumplen su función y luego se deslizan de nuevo a la periferia olvidada de nuestro proyecto intencional, a menudo haciendo el trabajo invisible que se les asignó en un tiempo y lugar ahora olvidados” (Ibid., p. 399). Pero en otras instancias, recurrimos a ellos para convertirlos en otras cosas, y que ellos también se dejen convertir. Nos muestran sus posibilidades al exponerse frente a nosotros, nos muestran sus rastros, sus texturas, sus posibilidades, sus huellas, porque “los materiales de arte nuevos y usados que encierran en su materialidad una multiplicidad de otros encuentros y huellas texturales” (Thomson, 2020, p. 717), son los que nos permiten co-crear existencias nuevas, a partir de lo que se nos presenta. Reconociendo con esto, las energías que se comparten cuando nos relacionamos en un espacio de co-creación con las presencias no humanas en nuestros entornos (Hood y Kraehe, 2017) En este caso, la materialidad de los espacios educativos, como mencionan Lawn y

Grosvenor (en Badenhorst et al, 2017) se relacionan a las maneras en que le damos los significados a los objetos (caja de zapatos, de cereales, de plástico) como lo utilizamos, como se vinculan en redes, donde las personas, los objetos y las rutinas están conectados. Para Lawn, los artefactos escolares tienen una relación con la vida social y son eminentemente dinámicos (Ibid.), y es que si las mismas profesoras me comentan que el material es un lenguaje, que habla, que te guía, que te dice por dónde ir ¿cómo desconocer su valor móvil? Sus posibilidades únicas de conexión entre el espacio escolar, y las materias humanas y no-humanas en que conviven.

Teresa en alguno de nuestros encuentros me comenta que *a los niños les cuesta jugar con los materiales, es como si le tuvieran miedo*. ¿Por qué alguien podría tenerle miedo a los materiales? ¿Cuánto de nosotros adultos existe en ese miedo? En mis clases de didáctica de las Artes Visuales que imparto en la Universidad donde trabajo, es común comentar estas situaciones de aula, y casi siempre llegamos a la misma conclusión: hemos estado creando pautas para que los y las niñas manipulen materiales a partir de ciertos parámetros de creación. Entonces cuando se genera un proceso de ‘pueden crear lo que deseen’ muchas veces se queda “en blanco” pero no un blanco que no dice nada, sino que una pausa, una desconexión peligrosa entre lo que se piensa y las manos. Y eso también me ha pasado a mí. Entonces hemos de tener en cuenta que los materiales también se producen en relaciones sociales, en relaciones económicas, pero que también son capaces de producir esas relaciones (Badenhorst, 2017). Esas relaciones que muchas veces nos desconfiguran el hacer cotidiano, cuando nos ponen en contacto con la necesidad de crear. Francisca, que no continuó el proceso, en alguna de las pocas reuniones que pudimos sostener me comenta que los estudiantes *“están acostumbrado a la instrucción, todo muy pauteado, es la educación chilena, y cuando le das la libertad de hacer, no saben qué hacer, se sienten perdidos”* (Francisca, 21 de Abril, 2020). O Ana María que también lo comparte *“nosotros dejamos que ellos sean libres y cuando llegan ahí y van a ser libres no saben qué hacer”* (Ana María, 13 de Marzo, 2021) Así, muchas veces en diferentes conversaciones cotidianas, surge la pregunta ¿Cómo educamos los procesos creativos?

5.4 Cuarto Inventario: El dispositivo de la Apropriación curricular

Recuerdo cuando ingresé a trabajar a los 22 años como profesora de Artes Visuales, las primeras recomendaciones realizadas por los demás docentes, era que me adecuara a las normativas de la Institución rápidamente, y olvidar lo que me habían enseñado en mi formación profesional “porque la realidad educativa reside en la escuela tal como es” (Eisner, 2007, p. 23). En ese entonces debí desprenderme de muchas historias e imaginarios educativos que traía a la mano, pues había que adaptarse, incluso si muchas veces las formas estructuradas en la escuela no comulgaban con mi manera de ver la Educación. Por ejemplo, en una de las conversaciones con Fernanda, hago el recuerdo de alguna clase, en la que los estudiantes estaban muy alterados y yo optaba por cosas bien mecánicas: “anota, dibuja, siéntate, y copia esto”. Era una manera que utilizaba para calmarlos un poco cuando no lograba que conectáramos y se esfumaba la posibilidad de dialogo. Había un curso al que muchas veces le dejaba los materiales puestos en la mesa, entonces ellos llegaban y se enfrentaban al material, y funcionaba bastante bien, pero a los 20 minutos estaban listos. Y lo que pasaba después de esos 20 minutos eran otros retos, otras situaciones que volvían a configurar mi forma de estar en una sala de clase y reapropiar mi forma de ejercer docencia a partir de un curriculum. Así, aprendí rápidamente a jugar con lo que tuviese a disposición, tanto en sentidos materiales, territoriales, contextuales y textuales. Esa apropiación juega un rol en los procesos de enseñanza, ya que deriva muchas veces en acciones que pueden o no vincularse a nuestros propósitos, pero que, de alguna forma, reconozco y reconocemos como una manera de construir nuestras subjetividades en un sistema educativo más bien homogéneo, como hemos podido ir descubriendo.

En esa línea, ser Profesora de Artes Visuales, supone otros desafíos, y otros retos que otorga la práctica social y educativa en sí misma, pues las Artes también tienen un lugar histórico que mantiene creencias respecto a ella, creencias que se mueven de lugar en lugar, de historias a historias. Del Valle (2021) reconoce esa mirada sistemática sobre las artes, pero también advierte las posibilidades expansivas de la misma:

Las artes se muestran como una forma de conocimiento que míticamente ha sido reducida a objeto artístico encadenado al ritual o a espacios culturales tradicionales como el museo o la galería, pero

que puede aplazarse hacia una comprensión más amplia, considerando a las artes desde la performatividad de los cuerpos y el diálogo con los públicos que vuelven a interrogar sobre el proceso creativo. (p. 8)

En ese sentido, el nuevo curriculum, sobre todo el de tercero y cuarto medio, aporta desde esa mirada sobre posibilidades más contemporáneas del Arte, lo que vincula una apropiación que demanda de las profesoras una apertura y una constante búsqueda de referentes que permitan construir sentidos. Hoy en día el curriculum exige trabajar en muchos momentos sobre los imaginarios juveniles, pero *“¿qué entendemos por imaginarios juveniles cuando no somos jóvenes? en el fondo uno lo traspasa a lo que ve de los niños, a lo que ve como imaginario juvenil, pero en teoría no es tu imaginario”* (Fernanda, 29 de Abril, 2020). Así, se hace necesario entonces comprender los mundos estéticos de los jóvenes haciendo consciente sus modos de operar en su propia subjetividad (Mora y Osses, 2012). Pero, ¿De qué forma? ¿De qué manera construimos espacios artísticos para los estudiantes en otros lugares que no necesariamente se vinculan con el Arte? ¿Cómo nos apropiamos del curriculum a partir de lo que yo traigo a la mano y lo que él me comparte? Una nueva propuesta curricular no implica olvidar lo pasado. Ese pasado también constituye el funcionamiento de lo ‘actual’ entonces apropiarse de él, puede implicar retomar el anterior *“al principio me tocaron cursos muy masivos, lo que hice fue tomar muchas herramientas que se proponían en el curriculum antiguo”* (Claudia, 21 de Julio, 2020). Esto es porque, las oportunidades que te otorgaba un curriculum con contenidos establecidos, unidades fijas y con una temporalidad situada, podía colaborar a la organización. En cambio, unas bases curriculares que aportaban a la ejecución de proyectos artísticos amplios, donde la técnica y el contenido no tenían protagonismo, traía otros desafíos:

Tercero seguía siendo el mismo, hasta el año pasado que había cosas que aún no se modificaban. A mí lo que me pareció en un principio que, en las partes nuevas, había sugerencias que eran más amplias, las temáticas eran mucho más amplias, te daban hartas herramientas de búsqueda, bibliográfica, links, para situar lo que se estaba explicando, pero se da también que es tan amplio que también uno queda como sin tanta directriz, entonces claramente ahí el rol de la profesora es mucho más activo, y es mucho más independiente de algo que tampoco es obligatorio. Por ejemplo, ver una problemática social, es algo muy amplio, y encuentro que son cosas, que en el caso de la edad es muy acorde, son temas pertinentes, a la edad de

los y las estudiantes. Es un curriculum que da más libertad de acción, y en un principio obviamente uno dice que es malo porque no hay mucho tampoco. Ahora empezaron aparecer estos cuadernos pedagógicos que son super buenos, en el fondo está el curriculum, pero además del programa hay otros insumos que permiten complementar la materia, y uno pregunta ¿por qué no está todo eso junto? ¿porque nunca ha existido un libro de arte? solo un programa, esas cosas yo cuestiono y que se agradecerían porque uno tiene que estar buscando una cosa en un lugar, otro en otro lugar, que no es que este malo porque, insisto, que uno este constantemente en búsqueda de cosas es bueno, sino que siento que han ido apareciendo cosas de a poco para ir parchando, pero también para ir complementando y también cubriendo cosas que el mismo programa no entrega. Quiero decir que es bueno, que los cuadernos pedagógicos son buenos, pero nunca ha sido unificado, siempre han sido cosas fragmentadas, una ayuda por aquí, una cosita por acá, no es como un todo completo desde un inicio, esto que es paulatino, que han ido haciendo los cambios, si, se entiende, pero de pronto debería estar todo mejor articulado. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

Con eso, debemos tener nuestro propio dispositivo de la apropiación con estrategias que permitan sostener una clase de Artes Visuales con sentido, así, las diversas concepciones de la realidad que los estudiantes y nosotras, generaran el clima social propicio para constituir obras artísticas (Efland, 2002) que permita desarrollar una relación dentro del aula porque *“a veces tenemos que armar un programa que no existe”* (Claudia 21 de Julio, 2021).

Me gustaría, en este apartado compartir relatos de las profesoras, que cuentan cómo van desarrollando su docencia, a partir de que experiencias, situaciones, etc. Con ello reconocer una trama de líneas de fuerza que son las que involucran todo dispositivo (Grinberg, 2022) pues los relatos están atravesados por tantos dispositivos como historias contadas, con esas líneas de historia que poseen variaciones continuas (Deleuze, 1990). Dispositivos que se transforman en máquinas que producen subjetivaciones (Agamben, 2014), para construir maneras de pensar esa docencia, frente a las facilidades o a las adversidades. Me parece importante reconocer las líneas de un dispositivo de apropiación pues, hemos puesto un foco sobre los modos, o las cosas que producen subjetividades o procesos de subjetivación, muchas veces como dominio frente a quien está en ese lugar. Pedranzani et al (2013) manifiestan que esas formas de dominio no alcanzan

a abarcar todo, pues queda una parte que no podría ser disciplinado y “desde allí se pueden establecer líneas de fuga, posibilidades de invención, de imaginación radical, de transformaciones que alteren o rompan con lo instituido, de esto se trataría la producción de subjetividad” (p. 3). Y esas líneas de fuga, que lo propicia el estar afuera, los territorios y las materialidades, son los que posibilitan estos dispositivos de apropiación y que hacen que las profesoras reconfiguren sus prácticas y sus modos de pensarse, porque:

En tu profesión no solo activas tu intelecto, activas todo tu ser. Alguien que solo trabaja con su cabeza está minimizando la huella que podría dejar con su trabajo. Puedes dejar una huella mucho más profunda en lo que haces, sea lo que sea, si trabajas con la cabeza el corazón y el alma, juntos y en sintonía [...] Cualquiera debería elegir el campo en el que pueda dejar huella. (Figueres, 2019, p. 15)

Apropiarse de un curriculum y apropiarse de instancias, no surge necesariamente de aspectos teóricos, sino que más bien, son las estrategias, son las formas, es la vocación, el deseo, la ética, la mediación que las profesoras hacen parte de sí, esas huellas que deciden dejar y por qué deciden dejarlas. Por ello que creo que aquí, en este inventario, sus relatos son los trascendentales para comprender sus formas de generar sus dispositivos de apropiación. Estos relatos nacen de diálogos abiertos, que se iban incrementando entre docentes, es decir, no necesariamente fueron siempre las mismas preguntas, ni los mismos diálogos, sino más bien iba preguntando a medida que avanzaban conversaciones, porque lo cotidiano y lo que pasa en él, sucede siempre a nuestro alrededor en flujos que no cesan de acontecimientos y cosas diferentes en el día a día (Pink et al, 2017), por tanto, no eran preguntas que yo tuviese escritas, sino que preguntas que fluían según las cotidianeidades docentes. Así que, las recuperé de las transcripciones e intenté ordenarlas para compartirlas con ustedes. En general las preguntas iban de la siguiente manera:

En tus clases ¿qué parte tuya está ahí? ¿qué es lo que decides, como profesora de Artes Visuales, como artista visual, como una persona con un nombre y un apellido, con una subjetividad e identidad? ¿Qué hay de ti en las decisiones que tomas al momento de construir y hacer una clase? ¿Cómo construyes tu clase de artes visuales? ¿Cómo construyes tu sala de clases? Siempre hay cosas que quedan fuera ¿Qué eliges que quede dentro o fuera? ¿En base a que eliges? ¿Qué

consideras para elegir ciertos contenidos por sobre otros? ¿por qué tomas esas decisiones por sobre otras? Con esas preguntas emergieron respuestas de diversa índole. Al transcribirlas y volver a leerlas, me he tomado el atrevimiento de organizarlas según lo que me iban contando, por ello propongo unas líneas para organizar la lectura de todos los relatos. Estas propuestas, nacen en función del recorrido de esta investigación, y las considero un nuevo campo de urdimbres temáticas. Estas son:

- 1) La apropiación al elegir que se potencia o se desprende de la subjetividad para dialogar con otras.
- 2) La apropiación que se genera en la observación y las preguntas.
- 3) La apropiación como adaptación.
- 4) La apropiación como la actualización para atender al curriculum.
- 5) La apropiación como la finalidad de las Artes en la Escuela.
- 6) La apropiación como estrategia y decisiones visibles de enseñanza a partir del curriculum.

A continuación, les invito a leer a las profesoras que nos cuentan las maneras que se apropian de este curriculum, a través de diversos dispositivos.

La apropiación al elegir que se potencia o se desprende de la subjetividad para dialogar con otras

Yo siento que lo más importante, y que lo he ido aprendiendo con el tiempo, es olvidar un poco lo que me gusta a mí, porque a veces una como profe tiende a imponer un poco, su pensamiento político, su gusto artístico, o lo que a ti te es más fácil hacer, como lo que, para ti, en artes, cuando estudiaste la carrera era más fácil ¿sabes? Pero me ha costado durante un tiempo, llegar a esa autocrítica y decir, no pues, quizá lo que yo tengo que hacer realmente es que ellos decidan, que empiecen a tomar decisiones propias, que creen sus propios juicios de valor frente a las actividades o a lo que yo les planteo como temática. Eso encuentro que ha sido como una evolución importante, y que de mí como persona que yo llevo a mi clase, yo siento que lo primordial es que vean a la persona también, no solo como profesora, sino que siempre trato de contarles cosas. Yo converso todas las clases con ellos, no los dejo trabajando solos, siempre estoy dialogando con ellos, ya sea con el grupo curso o uno por uno, irles mostrando que uno también puede vivir, tener una vida artística,

porque en el colegio en general, se te corta mucho esa posibilidad como vocacional de dedicarte a un área artística. (Pamela, 20 de Marzo, 2021)

Siempre trato de hacer cosas innovadoras, no con los artistas de siempre, si es contemporáneo, buscar realmente artistas contemporáneos, que los chicos busquen sus propios referentes, más allá del programa. Los artistas están apareciendo todo el tiempo, la acción siempre parte por la investigación, los niños tienen que investigar, tienen que cuestionar, tienen que reflexionar y a partir de eso crean. Yo utilizo el programa siempre, las temáticas, eso lo mantengo siempre, porque muchos de los temas son pertinente a la edad, por ejemplo en segundo medio trabajar problemáticas sociales o problemáticas juveniles, es acorde a la edad, mantengo los temas o mantengo la técnica que ofrecen, por ejemplo, "problemática social en la escultura", yo tomo el tema, tomo la sugerencia y yo busco mis propios referentes, yo busco mi propia forma de entender la escultura, y se las muestro a ellos, para que ellos empiecen a trabajar bajo ese punto de vista también, investigando cosas propias y ellos sugiriendo sus propias formas de creación. Y en otros cursos, por lo general trato de ceñirme al programa en cuanto a la unidad, por ejemplo, libro de artista me gusta mucho. En ese sentido, si prefiero algunas cosas por sobre otra, por ejemplo, se sugiere grabado o libro de artista entonces yo sí o sí veo libro de artista, y actualmente por una experiencia es más difícil ver grabado, pero en otro contexto igual veo grabado. Hay un criterio que tiene que ver con que, si yo no estoy disfrutando la clase, yo me aburro, todo parte mal, yo tengo que encantarme con lo que hay para entregarlo de buena manera a los niños. (Claudia, 21 de Marzo, 2021)

En ese tiempo solo se le hacía artes a los primero medios, no había mucho que elegir se apuntaba todo al sello del establecimiento, así que todo lo trabajábamos en base a los talleres, pero ahora ya le hago a los segundos, que si bien seguimos pensando en el sello del colegio, trabajamos hartito la manualidad que aprendan cosas nuevas, en base a un curriculum en un liceo industrial es más complejo, el antiguo estaba más ligado a un colegio de estas características porque aprendían más perspectivas, paisaje, planos de casa, etc. Yo les enseñaba lo básico para que cuando pasaran a dibujo técnico pudieran tener la noción. A mí me gusta todo lo que tiene que ver con la cultura de la región, si estuviera en Temuco, trabajaría técnica mapuche, pero aquí más que nada trabajamos con los selknam, porque a mí me interesa, me gusta ese trabajo entonces todo lo que voy haciendo lo voy haciendo con ese tipo de cosas. Entonces cuando yo decido, lo hago por mi propio gusto y el territorio. Algo que me da la edad es entender que el curriculum dice una cosa, yo lo escribo en el libro de clase, pero lo hago desde otra perspectiva, ¿por qué? Porque el curriculum es muy

elevado para lo que realmente nosotros podemos realizar con los chicos en clase, entonces voy acomodando el curriculum de acuerdo a lo que yo voy viendo, y en cuanto a la exigencia voy trabajando más que nada con personas, hacia la persona, importándome un comino si ellos puedan dibujar, a mí me interesa que al final de la clase me digan, yo no aprendí a dibujar pero lo aprendí a hacer en collage, entonces más que el hecho que ellos sepan, trato de enseñarles el amor por el arte, el amor por el hacer. (Ana María, 24 de marzo, 2021)

Elegir que voy a enseñar tiene que ver también como parte de mi creación, los trabajos que a mí se me ocurren que los niños hagan también son como mis obras, no por lo que hacen ellos, sino el encargo, el proceso. Me acuerdo un año que hicimos un trabajo super bonito que yo lo recuerdo hasta el día de hoy, que los niños tenían que hacer su árbol genealógico para hablar de la diversidad cultural, pero no un árbol genealógico como dibujarlo o encontrar fotos y pegarlas, sino que tenían que hacer una obra con esto, y me apreció super ingenioso, me apreció que fue super creativo el encargo, o sea yo no lo había visto nunca. Trato de hacer yo, trabajos que yo no había visto antes, y trato todos los años de hacer algo diferente salvo que, no sé, este muy cargada de trabajo o realmente sienta que es un trabajo que ya es repetido pero que es importante que hagan. Yo estoy por la enseñanza del paisaje. Trato de introducir conceptos que no están en el programa, pero cabe dentro de la unidad. Por ejemplo cuando hablamos de paisaje en octavo, hablan de ser humano y naturaleza, y no es como hacer land art, pero yo siempre lo trabajo, y abordo el concepto de paisaje y siento que cada vez cada año lo voy profundizando más, los niños están trabajando el paisaje y cuestionamos el concepto paisaje, yo les enseñé que significa paisaje, vemos los componentes, que van asociados a otras disciplinas como la geología, la geografía, la hidrología, la botánica, la fauna, en el fondo ir incorporando como la mirada más completa respecto a este tema que es el paisaje. Salir de lo que se conoce o se entiende como paisaje y entrar en la disciplina del paisaje, que es un estudio mucho más acabado, mucho más integral, y los niños entienden que un paisaje no es una fotografía o no es una imagen solamente, sino que es una construcción social que tiene que ver con el patrimonio muchas veces y así podemos abordar otros temas. (Claudia 21 de Julio, 2021)

Me importa como transmitir esa sensibilidad a los estudiantes, porque finalmente no son decisiones azarosas, son decisiones que tiene que ver con nuestros conocimientos, nuestros estudios, nuestras experiencias anteriores, entonces no es que elijamos que esta línea va aquí o va acá por un par de reglas no más o porque fue azaroso, sino que hay una historia atrás que te permite llevar eso, la sensibilidad que es difícil a veces uno mismo identificar por qué. (Bárbara 21 de Abril, 2020)

Yo siento que cada vez me he ido acercando más a la proyección que yo tenía de mí misma haciendo clases, como que uno puede salir con una imagen de lo que quiere hacer y lo que quiere ser y siento que siempre he ido hacia allá y siento que cada año que pasa, cada generación que le hago clase he podido ir desarrollando eso que siempre busqué, yo siento algo muy pleno cuando pienso en la Pedagogía, en las cosas que he hecho, en lo que he logrado como profesora, me hace sentir muy bien conmigo misma y siempre es un desafío, porque no me quiero estancar, porque siento que he logrado hartas cosas en términos pedagógicos, en innovación pedagógica y todo eso, pero también es un arma de doble filo porque es como...estoy haciendo lo que me gusta, lo que he proyectado, ¿y ahora que viene? Entonces todo eso que viene es una sorpresa como que no lo tengo pensado, es como más que tener una imagen es como una sensación, es decir: esto para allá tiene que ir. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

La apropiación en base a la observación y las preguntas

Puedo constantemente darles la vuelta a las actividades, observo: 'este curso viene distinto, no puedo quizá usar este material con ellos, quizá debo usar otro', siempre con un plan b. Los trabajos los pongo en la sala, como si fuera un museo, todos los que están completos en el mes, sea el más bacán o no, los voy poniendo, y los niños ahí van mostrando el interés: 'oiga profe y esto ¿en qué curso lo hace'?, y ahí tú te vas dando cuenta de que cosas pueden resultar mejor, y también, el ensayo y error. Hay actividades que les llama más la atención, hay unas que son fracasos porque no les gustó, igual uso hartos de material de reciclaje, busco sacarlos de la sala, trabajar en el patio si se puede, y si podemos salir más allá del colegio también, es que les encanta, pero ya lo hago cuando los conozco más, 7º y 8º, porque que ya más o menos sabes cómo se comportan, a los de 5º igual me da más miedo sacarlos jajaja. (Solange 17 de Noviembre, 2020)

Es que sabes lo que me pasó cuando hice la tesis, no le encontraba mucho sentido a los imaginarios juveniles y a lo multimedial, y decía, ¡juy! esto no tiene relación con el arte...bueno si tiene relación porque vas a crear y todo, pero en un comienzo no me interesó pero después cuando me inserte en el mundo laboral, fue como: tiene todo el sentido del mundo...porque no lo llevaba a la práctica era como desde afuera, necesitaba concretarlo, ahora hoy en día cuando hago los trabajos los niños igual también les cuesta el concepto de imaginarios juveniles.. y es como: ¿cómo profe? Y empiezo, ¿qué es lo que te interesa a ti? ¿cuáles son tus gustos, que haces a diario, que te apasiona, cuál es tu hobby? Como que ya no existe esa cuestión del hobby, porque me responden: jugar play jajajaj, o me dicen no sé, estoy en las redes sociales con mis amigos, y les pregunto si hacen deporte, y cosas así.

Igual es difícil porque generas que ellos piensen, que vayan para atrás, es preguntarse: que hago a diario, que me gusta hacer en realidad...o sea igual es un tema difícil porque hoy en día como que ellos no se detienen a pensar, es como que hacen no más, como que no hay un pensamiento crítico en ellos. (Fernanda, 29 de abril 2020)

Lo primero que me fijo es en el grupo curso, hago como un diagnóstico del grupo curso, de cómo es, cuáles son los recursos que tienen, lo que no tienen de si el curso se da para trabajar ciertas cosas, porque hay cursos que tienen más motivación que otros, hay otros cursos que son más intelectuales que prácticos, siento que hay que hacer todo eso primero para poder ver qué es lo que es posible o no, y también siempre estoy tratando de buscar, elegir, cosas que se puedan ligar con otras asignaturas, porque en esta escuela al menos se trabaja harto con los proyectos de aula que son esas interacciones del profesor jefe y otras asignaturas, siempre intento ahí meter el arte porque eso implica que ya no solamente este las dos horas de la semana con ellos, sino que pueda estar más con los cursos, por ejemplo que pueda estar en las horas de orientación un rato con ellos. (Pamela, 20 de marzo 2021)

Pregunto qué quieren aprender y me responden: yo quiero aprender a pintar el óleo, yo quiero aprender animé, va siempre enfocado a lo que el estudiante quiere, o sea el curriculum es una cosa, pero la voz del estudiante también. El estudiante tiene la voz dentro del curriculum. (Ana María, 23 de Marzo, 2021)

La apropiación como adaptación

Las decisiones que tomaba hace dos o tres años atrás para hacer clases con el mismo programa y las que tomo ahora son totalmente distintas, yo alcanzaba a pasar los programas, por lo general alcanzo a pasar los programas enteros, pero el criterio que yo usaba antes de la pandemia y ahora después de la pandemia, tiene que ver con el nivel de exigencia, tiene que ver con el nivel de profundidad con el que se pueden trabajar los temas, y principalmente por eso, porque los niños con esta cuestión de la pandemia, tuve que optar actualmente por una cosa de lo que sea más entretenido, lo que sea menos largo, cosas breves, sin mucha profundidad, sin mucha reflexión, son como cosas que cuesta hacer ahora mucho, por la pandemia principalmente, no por el programa o por los niños. De verdad el contexto pandemia nos cambió en mucho la manera de abordar los temas, yo no puedo hacer lo mismo que hacía antes, no puedo trabajar tanto tiempo las cosas, por lo tanto, el nivel de la profundidad no es mucho, los niños actualmente necesitan cosas rápidas, cosas que lo saque de la rutina y listo. (Claudia, 21 de Julio, 2021)

De repente dentro de otras asignaturas también, por ejemplo, cuando hicimos murales con dos cursos, ahí yo me daba el tiempo de estar, aunque no tuviera el horario, podía estar dentro de las clases de orientación hacerlo junto con el profe, pero con un enfoque artístico, podía estar dentro de la clase de historia junto con el profesor y llevarlo como a contexto. Estoy siempre buscando que haya un nexo, y porque yo creo que el curriculum debiese ser transversal, si tu estas pasando en arte una cosa, al menos que en historia se estuviera viendo el mismo contexto histórico, o en lenguaje, o en música que tu entras junto con el profesor de música a clase, y a veces las cosas son completamente diferentes, entonces en eso me baso, en la comunicación con los colegas, para ver cómo en que se cruzan las asignaturas, siento que eso les permite a los niños entenderlo mejor también. (Pamela, 20 de marzo, 2021)

Me adapté a los estudiantes, que en ese tiempo venían saliendo recién de un problema grande que eran las pandillas del establecimiento tanto de hombres y de mujeres. Había que ser muy fuerte para estar en ese establecimiento. Tu sabias que había que hacer y siempre con un perfil hacia lo industrial, yo no sacaba nada con pasarles proporción de la figura humana, porque el estudiante estaba abocado a construcción habitacional, construcciones metálica, mecánica, entonces se les enseñaba a trabajar mucho la perspectiva, trabajábamos mucho con el paisaje, con la maqueta, lo único que cambiaba, pero por la idiosincrasia de los estudiantes, era que a los chicos les gustaba mucho la caricatura el cómic, estaban muy influenciados por el comic. Han ido pasando por el comic por el reggaetón, por el mural, por el grafiti. Vivian rayando, entonces para encauzar el hecho de que los estudiantes rayaban la sala de clases, empecé con el grafiti, incluso apareciera en el curriculum como contenido. Tampoco aparecía el comic, yo aprendí comic con ellos. En la universidad tu aprendes toda la parte académica, y la Universidad donde yo estudie aprendimos mucho acerca de la parte artesana, porque la católica de Temuco con toda la influencia mapuche de alrededor te da para trabajar la platería, la idiosincrasia, la cultura, el telar, la greda, todo eso te daba para trabajar, pero no nos metimos con otras cosas. Tuvimos un encuentro con los de la católica de Santiago y venían impregnados en el comic. Era como la disputa de dos universidades que tenían el mismo sentido, pero contextos distintos (Ana maría, 13 de marzo, 2021)

Cuando a mí me dijeron que cambiaban los cursos en el industrial no me preocupó porque siempre he tenido primeros y segundos, salvo una cosa, que el nuevo curriculum dice que los estudiantes pueden optar a diferentes asignaturas y entre ellas Artes y Música. Artes como artes, puede ser danza, teatro lo que el colegio quiera dar y dentro de eso estaban

presentando introducción a la arquitectura, de hecho a través de estudio de leer, de perfeccionamiento, nosotros podemos hacer eso, entonces dije yo como aquí hay construcción habitacional, “terminaciones de la construcción” se llama la carrera, me voy a tirar y adaptar por ese lado porque me las dieron, tenía una buena cantidad de estudiantes que optaron por mi asignatura porque eran todos alumnos de tercero. (Ana María, 02 de marzo 2021)

En esta situación de encierro, teníamos que mandar material cada tres semanas por curso, y la idea es que fuera una actividad que se pudiera resolver a lo más en una hora y media...yo como empecé a detectar la cuestión, como que no me llegaban trabajos, ¿me comprendes? Y eso igual me empezó a urgir porque había cursos, como tercero medio que me llegaban dos trabajos de 20, y después de segundo medio, que son super responsables me llegaban más trabajos, pero igual faltaban hartos, y me empezaron a llegar correos de onda, “profe estoy super atrasada, estoy colapsada de trabajos, ¿porfa me pueden dar más plazos?” Y yo: ¡si, claro!, si yo lo que menos quiero en esta situación es estresar a los cabros...yo además cambié metodología y me puse hacer puras cosas, o sea solo prácticas, y haciendo como un buen cierre de metacognición que eso me ha gustado bastante. Les mandé formularios de Google docs como con tres preguntas de cierre y se nota que igual hacen todo el proceso, y eso me tiene como bien contenta, que en el fondo ha sido exitoso. (Bárbara, 22 de mayo, 2020)

No sé si el curriculum te hace cambiar, lo que te hace cambiar es la experiencia, porque siento que el curriculum se va adaptando un poco y también uno lo va adaptando a lo que uno es, o a lo que uno quiere hacer, para mí el curriculum es un lineamiento, pero no es una biblia que yo tengo que seguir al pie de la letra. Lo que me hace cambiar es la experiencia que voy teniendo más que lo que diga el curriculum, en el contexto que estas, como estas, como son tus estudiantes, una como profesora no es igual con uno que con otro grupo, porque hay situaciones distintas, con algunos cursos uno es más chistosa que con otros. Una se va adaptando al lugar donde estas. (Solange, 9 de abril, 2021)

La apropiación como la actualización para atender el curriculum

Con el nuevo curriculum tuve que empezar a leer, a buscar, a probar a hacer cosas primero, porque había cosas que yo no había hecho. Ahora por ejemplo estamos viendo de hacer una instalación sonora con el profe de música, entonces nosotros vimos instalación en la universidad, pero nunca vimos algo con sonidos grabados, con un computador instalado, con amplificación, esas cosas yo no las manejaba con suerte se manejar el Word en el

computador, entonces por ejemplo editar un sonido, yo no sabía ni editar video ¿Sabes? y como todas esas cosas. Hay cosas que los niños saben más que nosotros, entonces también tienes que tu adaptarte a lo que ellos saben y hacer repasos de lo que no saben que es lo que uno sabe, que es como por ejemplo la técnica, entonces igual hay que llegar como a un equilibrio que también es un poco desesperante porque tenías que estar como reactualizándote tú mismo, tampoco tenemos textos de apoyo, o material de apoyo como las que llegan para las demás asignaturas, Arte no tiene, entonces también tienes que crear tu propio material. Así, siento que todo se hace más complejo para nosotros, y actualizando conocimientos, leyendo de nuevo, pucha hay un montón de cosas. A mí me toco un colegio entre medio que los estudiantes sabían mucho, porque tenían otros recursos también, entonces también ahí hay que estudiar, sabían harto, eran muy cultos. En otro colegio, ahí había cosas que ya habían visto, es que la profe anterior que yo reemplacé también había salido del Peda, entonces había lenguajes que manejaban, técnicas que manejaban y porque esa profe especialista de media les venía haciendo clases desde básica, pero si tú te encuentras con un estudiante, que solamente tuvo con el profesor de básica, si es que con suerte tuvo la mención en artes, van infinitamente atrás, entonces es como tomarlo desde cero. (Pamela, 20 de marzo, 2021)

Hay una diferencia entre el curriculum antiguo, que era más tradicional ahora que pide otras cosas como libro de artista, grabado, y lo complejo es que algunos no saben lo que son los colores, la perspectiva, no tienen ninguna técnica, no saben utilizar los elementos visuales, no saben cuáles son, entonces hay bastante diferencia. Nosotros empezábamos prácticamente de cero en el curriculum, ahora es solamente hacia la creatividad y a los chicos les cortan la creatividad desde 1º a 8º básico. Si te das cuenta en la primaria les dan que dibujen dentro de los márgenes y nosotros dejamos que ellos sean libres y cuando llegan ahí y van a ser libres no saben qué hacer. Siempre he considerado que está mal enfocado el arte. (Ana María, 13 de marzo, 2021)

Hay cosas que están muy olvidadas y en enseñanza media se trabajan, como es lo multimedial, o la instalación multimedial, por ejemplo. Me acuerdo que hicimos instalación multimedial en la que podían agregar videos y fotografía. Por esa parte lo encuentro bacán porque ya salimos de lo típico que era como todo manual, y te hace enganchar con los niños con lo novedoso y lo tecnológico porque no puedes seguir en lo arcaico, entonces esa parte si me gusta. Es que te obliga a investigar qué es lo que está saliendo actualmente, porque el profe también tiene esa labor de que estás viendo artistas nuevos y van saliendo constantemente y van haciendo instalaciones, intervenciones, pintando, Ect. Uno siempre

utilizaba, por ejemplo, a Van Gogh, o a los típicos artistas más clásicos, y hace un tiempo atrás se puso más de moda, Romero Britto que es otro estilo como mucho más contemporáneo, etc., entonces constantemente te obliga a buscar artistas actuales, novedosos y que enganchan con los niños, con el chip que vienen. (Fernanda 07 octubre, 2020)

Me fijé que no sabía de historia del arte, entonces pensé: hasta donde sé bien de historia del arte, hasta el 60...y me di cuenta que hay como 40 o 50 años de arte que no se, así que me compre libros de arte contemporáneo y dije voy a estudiar, así que me puse a tomar apuntes, etc. y me di cuenta que me sirven ene estrategias que yo misma le enseñé a los estudiantes y es super bueno para sintetizar y que todo quede fácil, el cierre, metacognición, si uno interioriza estas cosas generas procesos más fáciles de trabajar. (Bárbara, 22 de Mayo, 2020)

La apropiación como la finalidad de las Artes en la Escuela

¡El curriculum es tan irresponsable encuentro, que es capaz de poner dibujo libre...o sea! ¡Qué es eso! por favor, pongámonoslo en un contexto ¿voy a trabajar dibujo libre en función de qué? ¿para desarrollar qué cosa?, o no sé, ¿cuál es la estrategia?, o sea también el curriculum tiene temática, entonces yo creo que las temáticas son una de las formas más claras de ir guiando algo...por ejemplo se repite mucho lo del entorno natural y cultural, que yo no había revisado el curriculum de los más pequeños, la idea es que ellas vayan manifestando la temática y a partir de ello aprendan cosas técnicas, pero que no se transforme en necesito aprender esto para llegar a esto otro...buscamos otras cosas que el niño reflexione, observe, cree...eso como que lo modificamos harto, el tema de que es lo que realmente quiero enseñar, o descubrir...es que yo me imagino que lo que tú quieres es que los niños cuándo lleguen a séptimo sepan la técnica pero tiene que ser un pretexto, voy a pasar la técnica pero para entender otras cosas, incluso cosas de las mismas técnicas, como entender el color, que quiero hacer con el color, como me apropio del color. No me pasó lo de poner la técnica por sobre lo otro, siempre lo vi ...por ejemplo vamos a hacer grabado, pero siempre fue como vamos a aprender grabado para usarlo con un motivo personal de creación. Para mí las técnicas son de verdad un medio, no me acuerdo dedicarme netamente en una técnica en específico como por sí o para sí. (Claudia, 27 de diciembre 2021)

Me gusta enseñar, pero hoy en día siento que la enseñanza que nosotros tenemos se ha transformado en algo horrible, no estamos enseñando, no estamos enseñándole al estudiante el gusto por algo. Nosotros necesitamos un resultado. Yo recibo estudiantes en primero

medio, y ellos llegan con la visión de que “no, es que yo no sirvo, yo no puedo, yo no puedo hacerlo” en vez de inculcarle la idea de “hay que intentar o ver qué pasa con eso” no les enseñamos desde la base que es la experimentación del arte. A nosotros en la universidad el profesor que tenía en didáctica de las artes visuales, que era distinto a la didáctica general, nos enseñó a trabajar con Viktor Lowenfeld, el desarrollo de la capacidad creadora del niño entonces no importa como lo va haciendo siempre y cuando lo haga. El concepto es propio pero los chicos empiezan: “no es que yo dibujo feo”, entonces tienes que entrar por cambiarle el concepto de feo y de bonito para que puedan empezar a trabajar, y eso sobre todo en los estratos donde yo me desenvuelvo como profesora, cuesta, y cuesta mucho hacerlo. Además, tienen instaurado que la clase de arte no importa, no vale, entonces tienes que darle el sentido de porque están ahí, el sentido, y ahí le digo yo: ustedes van a ser profesionales técnicos y si quieren pescar un tornillo es necesario tener cierta habilidad, porque tú no puedes, no vas a pescar el tornillo si no tienes la habilidad para hacerlo. No puedes crear cuando de repente a ti te dicen...oh, se me echó a perder esto y necesito arreglarlo urgente, y ahí tienes que tener la viveza como para poder buscar lo primero que te haga sentido, y eso es lo que nosotros vamos haciendo cuando yo a ustedes les voy dando ideas les voy mostrando cosas, les voy haciendo para que ustedes vean que hay cosas que nosotros podemos desarrollar en el momento sin mayores elementos. Entonces eso es lo que, me gustaba trabajar en arte. (Ana María, 2 de marzo 2021)

La apropiación como estrategias y decisiones visibles de enseñanza a partir del curriculum

Pensándonos desde la pandemia, en cuanto al contenido la primera clase, se explica el contenido, lo que se va ver, se muestran imágenes, se da el trabajo, los materiales que vamos a usar, y se resuelven todas las dudas y preguntas, y por ejemplo, pides lápices de colores y plumones, porque tienes que bajar a lo más básico que puedas conseguir porque no pueden salir...y ahí empiezan...es que yo solo tengo lápices de cera, yo solo pastel, entonces tienes que resolver las típicas dudas de los más pequeños sobre todo. Preguntan: “profe ¿Yo puedo agregar otro color que no sea complementario?” - no, no puede porque estamos viendo los colores complementarios. La segunda clase, se vuelve a retroalimentar y se explica todo desde cero por si hubiera dudas, y todo, se muestra la pauta de evaluación formativa, y de nuevo dudas y consultas. A los más pequeños, los muevo mucho, porque si no... así que les digo: vamos a hacer un ejercicio en clase con pareja de colores complementarios, en la hoja de croquera con el lápiz que usted tenga en la mano, ya sea plumón, de colores, etc. Yo lo hago con ellos, y muestro en la pantalla: hice la primera y me quedó de esta forma, con esta acción todos los que quieran mostrar, muestran su trabajo por pantalla. Después, el trabajo

de trata de representar alguna emoción, sentimiento, idea de esta pandemia, y la idea es que hagan un dibujo, pero solo lo pueden pintar con colores complementarios. No participan todos, porque imposible verlos a todo, igual hay niños que son tímidos, y que nunca van a participar. A veces se conectan casi 100, pero en la pantalla solo puedo ver 9. Es una lata porque por lo general los más pequeñitos activan la cámara, pero los más grandes solo el micrófono. (Fernanda 29 de Julio, 2020)

Ahora comparto pantalla. Lo que pasa es que yo normalmente en mis clases cuando me introduzco en una unidad o en una actividad hago power point pero casi pura imagen yo no tengo texto, yo lo hablo, lo explico, o lo pregunto, o lo converso con los niños, trabajo el recurso visual siempre, entonces ahora para mandar las guías no podía hablar mucho, entonces disminuí la cantidad de imágenes y trate de hacer explicaciones sencillas, para hilar una cosa con la otra. Ahora en la clase agarré el power original de esa guía y lo pasé, y ahí los chicos, “ohh y eso, ohh profe, y esto como es” entonces ahí igual van participando un poco más. Y ahí me dicen: ¿pero profe usted mandó eso?, y yo les digo, no, lo que yo mandé es esto, tal cosa, que es como un resumen de lo que ya les mostré. (Teresa, 23 de Julio, 2020)

Para hacer dialogar, al estudiante y al curriculum, por ejemplo, en grabado, trabajamos el animé en grabado, trabajamos en el mural, hacemos que el anime nos diga lo que nosotros pensamos cuando se trata de problemas sociales, juveniles. Mezclando la técnica, todo lo que ellos les gusta, con el contenido [...] Yo lo enfoco dentro el curriculum, digo ya, esto me sirve como lo voy a hacer con mis estudiantes, para enfocarlo hacia el perfil que necesita el estudiante del liceo. Yo me meto a mirar a ver qué es lo que conviene más, a jugar que es lo que voy encontrando, como lo hacen, busco mucho para sacar ideas y ver que puede ser mejor para los estudiantes. (Ana María, 13 de Marzo, 2021)

En el cotidiano, siempre tenían una estructura conmigo, como de 4 clases en el mes, donde siempre lográbamos terminar los trabajos. La primera clase todo teórico, explicación, contenido, materiales, técnica, etc. La segunda y tercera clase, era el desarrollo y trabajar en clase, yo me siento con ellos, por lo general ellos me buscan en la clase, porque yo siempre estoy sentada en una silla de al lado, es como: “¿la profe no está?” y yo les levanto la mano riéndome “acá estoy”. Siempre estoy sentada con ellos, dando vueltas, mirando, dibujando, arreglando esto...entonces trato de hacer eso virtualmente que ellos me muestren por pantalla, soy más detallista con los más chicos que ellos necesitan el apoyo. Los más grandes son más autónomos. He intentado mantener esa rutina. En la cuarta clase si alcanzo, mostramos los trabajos, aunque a veces muestran en la tercera, y en la ultima los que

alcancen muestran. Igual las clases ahora son de 45 min, tengo que hablar muy rápido, hablar 15 minutos y después el desarrollo, yo encuentro que en el mes funcionan bien, son trabajos pensados en que primero se organicen. Siento que les alcanza bien el tiempo, porque es un mes, son trabajos que podrían hacerlos en una hora y media diaria que es lo que hacíamos en el colegio. El problema es que ellos nunca llevaron un trabajo para la casa, ellos estaban conmigo acostumbrados a trabajar en la clase, terminaba la hora y me quedaba yo con los trabajos. Conmigo tienen que trabajar en el tiempo estipulado, tienen que aprender a desarrollar en la clase, y eso es porque primero en la casa les ayudan, y segundo tienen que aprender a trabajar con la estructura de la vida que no es eterno, no puedes estar haciendo un trabajo 3 meses, porque necesitas adquirir otros conocimientos también. (Fernanda 29 de Julio, 2020)

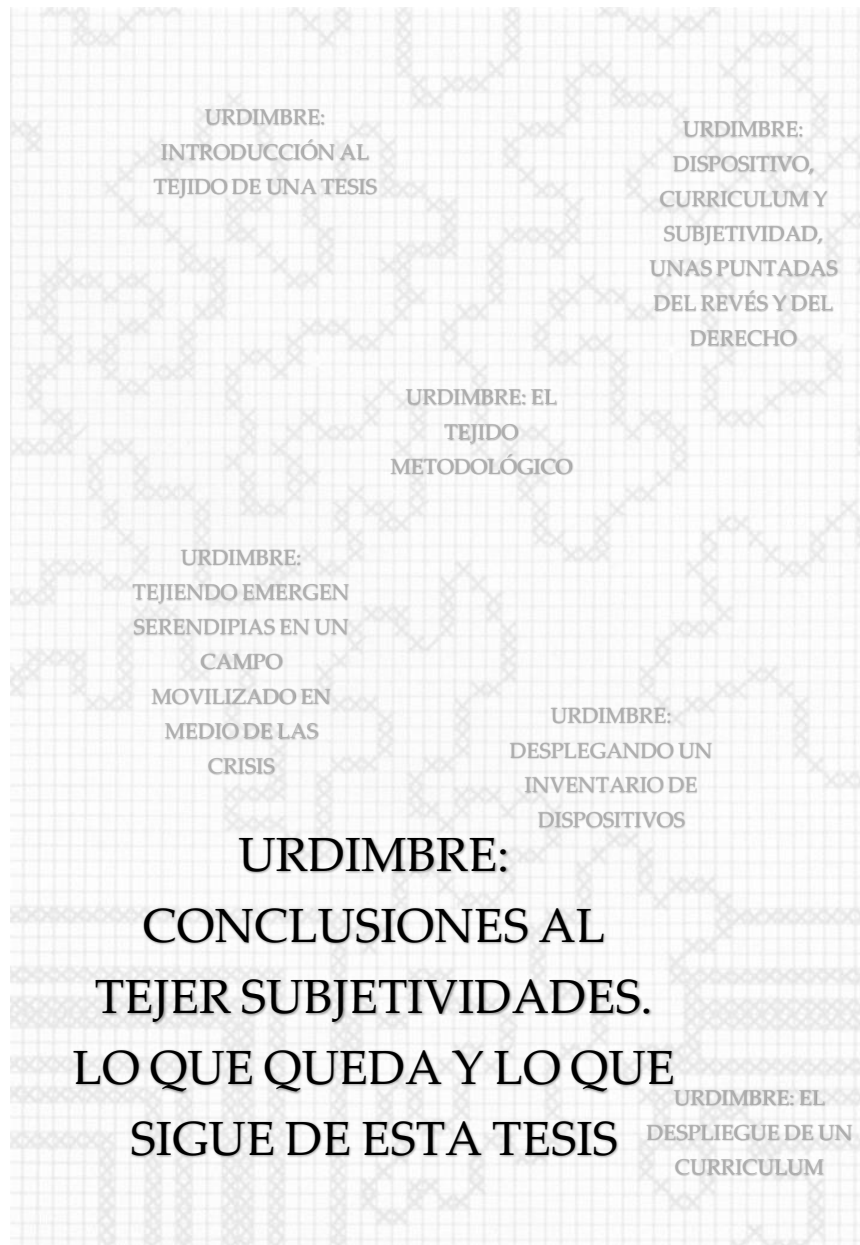
En un contexto complejo tan complejo, igual les hice hacer el último trabajo, me pareció interesante. Estábamos hablando de memoria, ahí teníamos que hacer las cartografías, el trabajo con la comunidad, y un montón de cosas que apuntaban a la memoria, entonces lo que hice (para poder llevar a cabo) tomé como referente a la Mónica Bengoa que trabaja interiorismo e hicieron una serie de fotos de su cuarentena en plano detalle, y salieron cosas bien choras, fue como lo que más logro, lo otro era trabajo colaborativo pero no íbamos a alcanzar, y lo otro era audiovisual pero lo que más pude hacer fue que analizar películas, porque el programa invita a hacer un documental de tu contexto, pero me pareció un poco morboso que hicieran un documental de su pandemia, porque yo sé la realidad de mi colegio, es ruda, ¿sabes? y es ruda porque tú la estay viviendo muy de adentro. Entonces en este momento sin el apoyo necesario uno es capaz de lidiar eso. Yo hoy día mismo no sería capaz de hacer un documental de mi pandemia, y la de ellos es 10 veces más trágica de la que está viviendo mi familia. No es que ellos no puedan, pero siento que es un trabajo que debe ser acompañado, hemos hecho trabajos de crítica social, pero siempre en compañía, igual es distinto que reflexiones sobre que tu calle se inunda a que tu abuelo se murió porque no tenía cama. (Barbara, 22 de Mayo, 2020)

No tengo taller, tengo sala de clases, lo ideal es que hubiera un taller con lavamanos y todo lo necesario. Por ejemplo, Nosotros hacemos máscaras con yeso en la sala sin lavamanos sin nada, y nos arreglamos lo mas bien y dejamos todo limpio, porque a los chicos desde primero es parte del sello la autonomía, reforzar valores, la colaboración, todos limpian por igual aunque no haya ensuciado, todos por igual, desde primero medio empiezo con esa rutina, yo tengo una maletita que tiene lápices, tijeras, plumos, etc., y les muestro la maleta que eso es para todos, aquí hay 8 tijeras, 5 pegamentos, 4 plumones, etc., y los quiero todos

de vuelta, y siempre lo devuelven, entonces 10 minutos antes empiezo, ya devuelven todo, se limpia la mesa, recojan el papel, etc. El colegio me permite usar otros espacios, he usado el casino, el hall para poner el caballete que requiere más espacios, mientras no deje todo patas para arriba. En la unidad de instalaciones artísticas de segundo, invadimos el hall con cosas, el grafiti lo mismo, hicimos cartulinas grandes, quedan en las puertas en los muros de las salas, los profesores lo reciben encantados así que vamos dejando la huella de la asignatura en todas partes. (Teresa, 20 de Marzo, 2021)

Al escucharlas, leerlas y dialogar con sus historias surgen muchas otras ideas más, no busco que solo queden en estos dispositivos de apropiación, el ejercicio investigativo realizado en este apartado fue para facilitar la lectura de sus relatos. Sus ideas, sus formas de adaptarse, de entender los registros, de comprender los procesos, de adecuarse a los contextos, me advierte que estoy frente a profesoras flexibles, que transitan por diversos espacios y son capaces de sostener una educación artística, incluso si implica otro tipo de esfuerzos, u otras formas de ejercer docencia, como lo fue a través de la pantalla. Buscan las maneras de posicionar la asignatura dentro de un contexto que muchas veces lo dificulta, podríamos hablar que las profesoras se implican con la “«afirmación» o de «invención»: se des-invierten las cadenas de montaje de la subjetividad, se invierten otras líneas; esto es, se inventan otros mundos” (Rolnik, 2006, p. 22). Otros mundos posibles, que implica el reconocimiento de las relaciones, lo que observo, lo que pregunto, y lo que posiciono o no, frente a decisiones que me constituyen un ser que “para Deleuze el ser es repetición de simulacros y el sujeto es un efecto de un conjunto de singularidades. Uno y otro no son nada en sí, sino el efecto de relaciones” (Garcés, 2015, p. 251). Relaciones que intencionan las maneras de apropiarse de un curriculum que tiene líneas de visibilización que pueden ser capturadas en distintos momentos, y con distintas decisiones. Reconocerse ignorante, reconocer que el otro es válido y merece ser escuchado y atendido, es una de lo que he aprendido con las Profesoras en este camino. Aprender por medio y desde la multiplicidad (Kohan, 2020). Sabernos en los espacios territoriales y preguntarnos “¿cuál es nuestro campo de experiencias posibles?” (Garcés, 2015, p.241) Esto obliga de alguna u otra manera a las profesoras a “pensarse como agentes activos que definen su curso de vida mediante actos de elección en procura de un futuro mejor” (Rose, 2012, p. 66). Porque esto es indudable, las profesoras siempre están atentas a los estudiantes, a ese futuro, a ese lugar, por ello se actualizan, buscan, miran nuevas fórmulas para constituir relaciones entre ellas y los estudiantes:

¿En qué medida nos encontramos con el movimiento de la actualización? En ese punto debemos contestar que ese estar siendo o, más aún, el estar haciendo de los sujetos ocurre en el pliegue, en ese punto de encuentro de ambas fuerzas. (Grinberg, 2022, p. 59)



6 URDIMBRE: CONCLUSIONES AL TEJER SUBJETIVIDADES. LO QUE QUEDA Y LO QUE SIGUE DE ESTA TESIS

*Y yo me apego más al mar
Mi hermano doble de los peces
Yo enciendo leña en el hogar
Que vio brillar la tempestad
Que guía el curso de estos meses.*

Silvio Rodríguez Domínguez

En estos momentos, me encuentro en Valdivia, la costera y linda ciudad del sur de Chile de la que ya les escribí en algunos momentos de este texto. Acá llueve muchísimo pero también hace calor, se dice que podemos tener las 4 estaciones del año en un solo día. Y es verdad, por eso lo primero que aconsejan cuando llegas a vivir aquí es que, si hace calor por la mañana, lleves de todas formas un chaleco o medias largas en tu bolso; al contrario, si hace frío por la mañana, intenta bajo tu parka de invierno, llevar algo más delgadito por si te da calor por la tarde, y si eso pasa, pareces un ropero andante con tanta ropa que llevas en los brazos. En verano usas un ventilador, y en invierno estás obligado a prender la estufa a leña para calefaccionar. Ahora es de noche, y entró un mosquito a mi habitación, mosquitos que, por su tamaño, en Barcelona no existen. Tengo una botella de agua frente a mí, el ordenador y la pantalla externa, el teclado, el ratón, un libro de Graciela Montes sobre mi alfombrilla de mesa que tiene un diseño del disco *Hey Jude* de *The Beatles*. Lo utilizo para apoyar todos los implementos que les nombré anteriormente. Tengo paredes blancas recién pintadas, no hay nada de decoración porque no he tenido el ánimo para apropiarme del todo de este espacio. Aún la oficina que tengo en casa no está lista, me faltan muebles y otras cosas. Y también algo de tiempo para dedicarle a ello, la mudanza fue un poco caótica porque no tuve mucho tiempo para pensar en mi cambio, en mi llegada, y en todas las cosas que debía reacomodar de mi historia. Al lado de mi escritorio, tengo una mesa llena de libros desordenados “los libros de consulta” que le llamo, además hay materiales, lápices, acuarelas, linóleos, croqueras que me recuerdan que cuando acabe esto, debo dedicarle un tiempo a la creación artística. Es extraño terminar la tesis tan lejos desde donde comenzó, pero creo también que me permite situarme en un espacio, en un tiempo, en este territorio que también me construye.

Encontrarme con Teresa, Pamela, Bárbara, Solange, Ana María, Fernanda y Claudia, implicó varias situaciones que me permitieron ir tejiendo [y destejiendo también] lo que hasta aquí hemos podido leer. Me es interesante pensar que cada encuentro significó diversas historias y situaciones que irremediablemente se entretejían con la situación que venía arrastrando Chile desde el estallido social hasta la pandemia y su posterior encierro o confinamiento como queramos llamarle. También reconozco como fui mutando entre profesoras, entre el nomadismo que me constituía moverme de pantalla en pantalla, para configurar espacios de diálogo cuidadoso. Ver cómo fueron ampliándose y transformándose mis preguntas y mis direcciones supuso también desprenderme de entablar conversaciones en base a objetivos iniciales. Al menos para mí, fue evidente que entre el año 2020 y el año 2022, mi yo investigadora fue distinto. Me fui ordenando, me fui centrando, y lo que emergía de alguna profesora, lo profundizaba con otra, así pude complementar un complejo tejido que se configuraba a partir de unas con otras, como esa “multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma” (Deleuze y Guattari, 2016, p. 50). Cada tallo conectable, cada micelio que constituyen hifas, estaban conformando las ideas que se desplegaron en esta tesis. Una tesis que tuvo dos caminos importantes. El primero que se situaba en el diálogo y los conocimientos a compartir entre profesoras, y el segundo en lo que estaba pasando conmigo mientras iba escribiendo. Así, me atrevo a reconocer que la escritura fue lo elemental para ir comprendiendo.

Poder conectar las ideas, y ver el cómo se cruzaba lo que estaba pasando por mí y por las exterioridades, permitió encontrar urdimbres más amplias que las propuestas iniciales. Las lecturas y las conversaciones fueron los principales aliados para estos encuentros. Conversaciones cotidianas, profundas, de pasillo. Lecturas casuales o recomendadas. Incluso canciones y películas que me hacían recordar cuestiones importantes, o se me anudaban con algún tema. Cada una de esas emergencias, agrandó las urdimbres y con eso el tejido. Es que también me movilité por muchos lugares comunes y otros no tanto, por lo cual, siempre he sentido que esta investigación nunca dejó de pensarse y buscó, de alguna u otra manera, que el análisis atravesara toda la tesis, como aquello que se va moviendo. Pues iba y volvía a cada momento. Volvía al dispositivo, volvía al currículum, a la subjetividad, a la metodología, a las serendipias, a los inventarios. Esta investigación no se armó en una sola línea. Tuvo saltos, y muchos.

Pero si, me gustaría ayudar [me] en este tiempo en que intento cerrar este trabajo, aunque siempre me han dicho: *una tesis nunca se termina*. Quizá no se termina porque una vuelve a ella, como aquello que es tuyo, como ese texto que hiciste con tanto amor que no deseas olvidarla. O también porque siempre creemos que puede quedar mejor ¿mejor para quién? Esa pregunta aún no la tengo tan clara para responder. Vuelvo al principio de este párrafo, me gustaría ayudar a que comprendamos que sucedió en esta tesis.

Tenía objetivos y preguntas. Objetivos que me abandonaron en algún momento [o los abandoné], pero jamás desaparecieron. Para recordarles, la finalidad general de esta indagación se centraba en:

Comprender los procesos de mediación entre profesoras de artes visuales de enseñanza primaria y secundaria en ejercicio y las nuevas bases curriculares de esta disciplina en Chile, consideradas como un dispositivo y un objeto para promover su quehacer docente, analizando tanto las implicaciones de la normativa como la práctica del curriculum en la construcción de subjetividad docente.

¿Se cumplió? La intención no es hacer una lista de comprobación, por supuesto. Además, sería complicado, pues el contexto y las conversaciones también sugirieron otras cosas. Sin embargo, creo que pudimos [pude] conocer a las profesoras y también dialogar con la teoría. Esa teoría que se comparte y que se disfruta, como esa existencia enmarañada de las cosas [y los entornos, y las personas] que no rodean (Introna, 2009). Nos rodean para constituirnos. Cuando pienso en los objetivos específicos que había propuesto, creo que eran pocos para todo lo que emergió, pero no lo veo como un problema, más bien, me permitió reconocer que una tesis puede partir desde un lugar para terminar en otro precisamente gracias a ese empuje que te dan los objetivos de partida. En ese sentido he de reconocer que muchas veces, me puse en riesgo para ir un poco a la deriva (Abrego y Penilla, 2015). También he de considerar que algunas cosas finalmente no quedaron plasmadas en esta tesis, pero si se abordaron en conversaciones y diálogos.

1) Reconocer la trayectoria docente y curricular de profesoras de Artes visuales de enseñanza básica y media, a través de la construcción de una cartografía visual.

2) *Identificar a través de la documentación las acciones que realizan los docentes en el proceso de mediación del currículum de artes visuales desde la planificación, ejecución y evaluación.*

3) *Analizar la interacción que surge a partir de la relación entre los docentes y el currículum considerando este como un dispositivo y objeto que representa una parte de las políticas públicas en educación.*

4) *Revisar y analizar con profesores el uso que hacen del currículum y las estrategias de apropiación que llevan a cabo.*

Y finalmente con las reflexiones y preguntas que me quedé:

¿Qué modos de subjetivación vemos aparecer hoy? ¿Cómo llegamos a ser quiénes somos? ¿qué problemáticas devienen del dispositivo curricular? ¿cómo las profesoras hacen escuela? Profesoras de Artes Visuales que no dejan de resistir, un currículum que agudiza la brecha entre establecimientos y regiones ¿de qué manera entonces la subjetividad se posiciona dentro del currículum? ¿cómo fisuramos este dispositivo puente, el currículum?

A partir de aquello, comenzó una búsqueda teórica que me permitiera enlazar historias y complejidades, así busqué formas que me posibilitaran esta acción. Las lecturas nunca cesaron, siempre estuvieron presentes durante lo largo de la tesis, parece que eso es inagotable. Respecto a las acciones, pude entrar a algunas clases a través de plataformas virtuales, tuve muchos encuentros por *zoom*, me compartieron material, me mostraron trabajos, conversamos de la vida, de política, de experiencias. Nos reímos también, y a veces nos contamos historias tristes. Hicimos un póster para un congreso a partir de las conversaciones. Realmente fue tanto el material que muchas veces me costó decidir que se quedaba y que no. Lo que no, no se pierde porque queda en el registro, en la memoria y en la historia. Se que finalmente muchas de las decisiones tenían que ver con lo que me sucedía y le sucedía a las profesoras, traté de siempre prestar atención a sus deseos de expresar ¿qué me querían contar? Ellas fueron delineando lo que me querían contar, y por mi parte fui delineando lo que estaba por escribir. Porque el presente [ese presente] no estaba en otro sitio que, en el cuerpo de nosotras, aquel que se encontraba en un espacio al que yo solo pude acceder a través de sus historias, es que:

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que “aquí y ahora” se me presenta en la vida cotidiana es lo *realissimum* de mi consciencia- sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. (Berger y Lukmann, 2011, p. 37)

Ese aquí y ahora, que sucedía en aquel “aquí y ahora” que definía lo que queríamos contarnos y contar, o lo que necesitábamos contarnos y contar. Porque no quiero que perdamos la vista que esta tesis no fue escrita a dos manos, en realidad la escribieron muchas manos (Rolnik, 2006) esa manos visibles o invisibles pero que estuvieron aquí y ahora, en ese presente y ese pasado, y estarán en el futuro también, porque esto “está más allá de los restos que dejamos en el registro lógico lineal de la experiencia” (Abrego y Penilla, 2015, p. 38).

Vuelvo al contexto de los objetivos, por un lado, quería conocer a las profesoras, que me contaran sus trayectorias, y si bien, todas comenzaron sus cartografías, solo 2 la pudieron terminar. La decisión de no continuar con el proceso cartográfico fue porque no había mucho tiempo ni energía para realizarlas, insistir estaba demás, porque en realidad generosamente siempre estaban dispuestas a reunirse conmigo, a conversar, a librar historias. Por ello no persistí con la idea, siempre fui cuidadosa, buscando su comodidad y lo que ellas quisieran compartir o contar. Y precisamente el contar historias fue algo interesante, me relataron clases, me mostraron trabajos de sus estudiantes, pude identificar diversas acciones que llevaban a cabo en el aula a través de sus relatos y sus historias, como también que estaban realizando en el proceso, lo que me permitió reconocer de qué forma un dispositivo curriculum se sitúa en sus maneras de concebir la enseñanza. Como se relacionaban con él y de qué modo lo podían considerar, para decantar en posibilidades de apropiación. Si hago la lista de comprobación creo que todos se pudieron cumplir en mayor o menor medida. Pero ¿Qué lo permitió? ¿Qué otras cosas encontré? ¿Cómo se tradujo todo ello en un texto?

6.1 Dispositivo <> Curriculum de Artes Visuales <> Subjetividad

El dispositivo puente de esta tesis fue el curriculum, pero no fue el único dispositivo que la atravesó, pues comprendí que los dispositivos están en todas partes porque se constituyen en relación, en redes conectadas, en instituciones, discursos. Entre las historias, los sujetos, las cosas, las acciones y un sinfín de posibilidades que varios autores me compartieron. Comprendí también que nuestro curriculum no era neutral que, si bien podía suponerlo, entrar en la indagación para reconocer su historicidad contextual, en un territorio específico como lo es Chile, me permitió entender que los discursos que las profesoras me compartían sobre competitividad e individualismo no eran gratuitos, sino que había una historia que lo había permitido. Una historia dolorosa, que carga con violencia. De la mano de esto, también unir las posibilidades del curriculum de Artes Visuales, me permitió entender esa enredada trama que atraviesan los programas curriculares de países de corte neoliberal. Es que el desvalor de las Artes no es gratuito, no es tan sencillo como decir “las artes no importan” ¿no importan, por qué? Todo este engranaje neoliberal lo ha posibilitado, o más bien reforzado. Tener una Educación basada en la competencia no genera otra cosa más que jerarquizar lo que importa y lo que no. Históricamente en Chile, las brechas entre colegios particulares y públicos se han ido agudizando, pero hoy, se habla de “la izquierda mató la educación pública” pues se asume que desde la democracia ha ido en decadencia. Pero ¿cuál es la consciencia que tenemos como País que la Educación Pública terminó cuando a partir de 1980 se municipaliza la educación y se comienza a otorgar recursos públicos a manos privadas? Con esto, manifiesto lo importante que fue tejer el concepto dispositivo con el curriculum, pues aquí, todo me hizo mayor sentido.

Con todo ello, con todo ese aprendizaje que me otorgó el tejido entre libros y artículos, fui capaz de tensionarme respecto a lo que estaba poniendo como una urdimbre: la subjetividad. Es que, al reconocer que la subjetividad es móvil y sus posibilidades de encontrarse en un afuera, en un adentro y tejerse con los contextos, me permitió comprender que estos tres conceptos, constituían un ser y un quehacer docente. En resistencia, en lucha, en consciencia es que “la subjetividad se muestra y resiste con más fuerza en el punto en el que los dispositivos la capturan y ponen en juego” (Agamben, 2005, p.93). No estaba proponiendo una subjetividad inerte, más bien como esta se reúne con el entorno y con dispositivos que permiten configurarse, a partir de sus propias decisiones,

reconociendo también, las bondades de la identificación en la medida que concede posibilidades de pensarse para tener una autonomía específica, que emerge de los procesos de subjetivación. Sin duda, los encuentros y trayectos dialógicos de esta investigación ampliaron, con creces, las posibilidades analíticas.

6.2 Metodologías emergentes

El soporte de la investigación fue el dialogo y la escritura pues, “mientras escribes, puedes encontrarte conectado a los demás; el significado que construyes sobre tu vida te conecta a los demás, haciendo posible la comunión – comunidad” (Richardson, 2001, p. 38). Junto a esto, considero que los diálogos me ayudan a construir puentes con otras personas y cosas (Corona y Kaltmeier, 2012). Ese dialogo puente se pudo mantener a través de procesos derivados de la etnografía digital, que permitieron llevar a cabo esta investigación. Un dialogo vital y situado (Najmanovich, 2015) que posibilitó escribir estas líneas, para ser compartidas con otros. Creo que la investigación dialógica a través de una etnografía digital generó una “burbuja de intimidad y de confianzas y de complicidad” (Abrego y Penilla, 2015, p. 50) pues, al menos de mi parte, y al revisar todas las grabaciones, siempre había risas, secretos y una que otra situación íntima que me hacía notar que estábamos en círculos de confianza. Que era mi preocupación mayor, poder entablar una relación saludable y sobre todo “entender las relaciones, los lugares, los contextos, a través del diálogo, entre el escuchar, oír, sentir, pues La práctica reflexiva no consiste en una secuencia lineal de acciones o de pasos muy bien distinguibles” (Dieleman, 2015, p. 20). En suma, la metodología brindó un ensamblaje que me permitió escuchar y ser escuchada, me permitió leer y ser leída, encontrar y que me encontraran. Configurar los espacios investigativos en las lógicas en que se dieron, lógicas cotidianas.

6.3 Las serendipias que permitieron construir

Las *serendipias* son hallazgos sorprendentes, emergentes, incluso, fortuitos ¿Y qué fue eso casual que encontré? Encontré un Chile movilizado, una educación movilizada. Movilizada en tantos lugares no comunes, en escenarios que nunca pensé que pasarían tan rápido. Hallazgos que, en sí mismos, se vieron atravesado por reflexiones variadas, entre cruzadas y constantes. Un estallido social, que emergió como el fuego que quema rápido, pero que también, se puede apagar igual de rápido. Porque el fuego también se puede cansar, y este se cansó. Una pandemia que arrebató libertades, tiempos, afectos. Que expuso el cuerpo a

recolocarse de otras maneras. En el caso de Chile, llegó de la mano con esta ebullición de rabia, con esta lucha por una sociedad mejor porque “la Tierra ha alcanzado un grado de irritación extremo, y el cuerpo colectivo de la sociedad padece desde hace tiempo un estado de stress intolerable” (Berardi, 2020, p. 37). En ese sentido, el tiempo de la tierra, el tiempo de nosotros, estos cuerpos materiales que son dependientes unos con otros (Hood y Kraehe, 2017), no “invita a la celebración, sino que condena a la precarización, al agotamiento de los recursos naturales, a la destrucción ambiental y al malestar físico y anímico. De la fiesta sin tiempo al tiempo sin futuro” (Garcés, 2019, p. 23). Un futuro que se venía sin estar preparados. Después del estallido, y con la llegada de la pandemia, nos dimos cuenta de que teníamos tiempo, pero no sabíamos si teníamos futuro. Con ella también llegaron otras formas de relación, otros hallazgos que no estaban considerados. No sé si ustedes pueden recordar la serie de dibujos animados de nombre *Los Supersónicos* (1962). En ella, podemos ver una familia estadounidense, que vive cómodamente en una casa flotante, y tiene autos que vuelan. La forma en que se comunican es a través de lo que hoy diríamos “videollamada” y la tecnología está a la orden del día. Hace 60 años, era una distopía un poco fantasiosa, pero que no estaba tan alejada de cosas que podrían suceder, y que sucedieron. Cuando comencé las clases virtuales, me sentía como en *los supersónicos*, era un comentario habitual de que nos parecíamos a los dibujos animados, y a veces con mi amiga de encierro veíamos capítulos. De pronto la vida se transformó en aquello. Las políticas respecto al COVID19 en Chile fueron bastante estrictas, y la pedagogía virtual duró dos años completos en algunas escuelas, otras utilizaban el sistema híbrido el segundo año de pandemia. Entonces, unas serendipias que comenzaron con el fuego de la revuelta, revuelta que fue arrebatada por una pandemia para terminar con cuerpo en/con/detrás de pantallas negras y enseñanzas virtuales. Lo que sucedió finalmente fue que “el coronavirus es el dominio de la vida virtual, tienes que estar pegada a una red para comunicarte y saberte en sociedad” (Galindo, 2020, p. 121).

6.4 Pensándose desde el afuera, el territorio, la materialidad y la apropiación

A partir de unos incipientes análisis que recogí de algunos apuntes, de los objetivos primarios, de *las serendipias* encontradas, de las grabaciones revisadas, y de lecturas compartidas, nace la idea de realizar *un inventario de dispositivos* como aquel que me permitió hacer las relaciones primarias entre dispositivo, curriculum de artes visuales y subjetividad docente. Este inventario no busca otra cosa que

reconocer y situar de qué forma las profesoras construían sus subjetividades a través de un dispositivo curricular. Y que finalmente ellas utilizan en sus distintos escenarios para construir sus propuestas pedagógicas. Pues el dispositivo aquí funciona como una:

Herramienta metodológica. Están allí presentes las prácticas de saber, discursivas, pero también las no discursivas, sus ensamblajes y rearticulaciones. Los modos en que unos determinados enunciados se componen y cómo son recuperados, rehechos, contestados, usados, aplicados y atraviesan prácticas, las producen, habilitan modos de decir y pensar, desear y conocer; ello en un punto donde la realidad no es algo en sí, sino que es una gran red superficial. (Grinberg, 2022, p. 53)

DEL AFUERA. Pensarse desde el afuera, como un dispositivo curricular que permanece en muchos casos desde la periferia, cobijó la mayor parte de mis pensamientos, esto es porque pude poner en palabras, gracias a las conversaciones con las profesoras, una de las cosas que más retumbaban en mi pero no sabía cómo llamarlas. Eso que pude decir, se traduce al peligro de no pertenecer a un sistema de medición en un país tan estructurado en las lógicas neoliberales como es Chile, y de la mano con ello viene la desvalorización. En alguna conversación Claudia me contó que en su escuela se planteó la idea de no calificar la asignatura, y concordamos que lamentablemente en Chile, nos hemos acostumbrado a trabajar en función a una nota y no a un aprendizaje, por lo que ambas estábamos de acuerdo que, si Artes Visuales no llevaba nota durante la pandemia, sería quizá un olvido mayor, porque estar afuera te puede hacer caer en el olvido (Foucault, 2014). Sin embargo, Fernanda, se dio cuenta durante la pandemia que le otorgaron más valor a asignaturas como educación física o Artes, porque finalmente en un encierro realizar otras actividades no centradas en un aprendizaje monótono, abre posibilidades. Estar afuera te pone en la periferia, pero a la vez te da un espacio de libertades, el afuera no se fija en la inmovilidad, se va reanudando constantemente y con ello no plantea un límite desde donde dibujar la verdad (Ibid.). Por ende, tenemos la posibilidad de dibujar múltiples verdades, sin que nadie nos interrumpa, pero a la vez también podemos caer en el olvido porque ese afuera, se puede reconocer como un movimiento involuntario, que no solo conlleva un “simple fallo en el acto de reconocer —esto es, un error—, pone en jaque el mecanismo de reconocimiento al colocar el pensamiento ante su propio «impoder»

(o «estupidez») para pensar lo que le ha salido al encuentro” (Canavera, 2015, p.427). Y con esto pienso, el curriculum de artes visuales, juega con un doble filo.

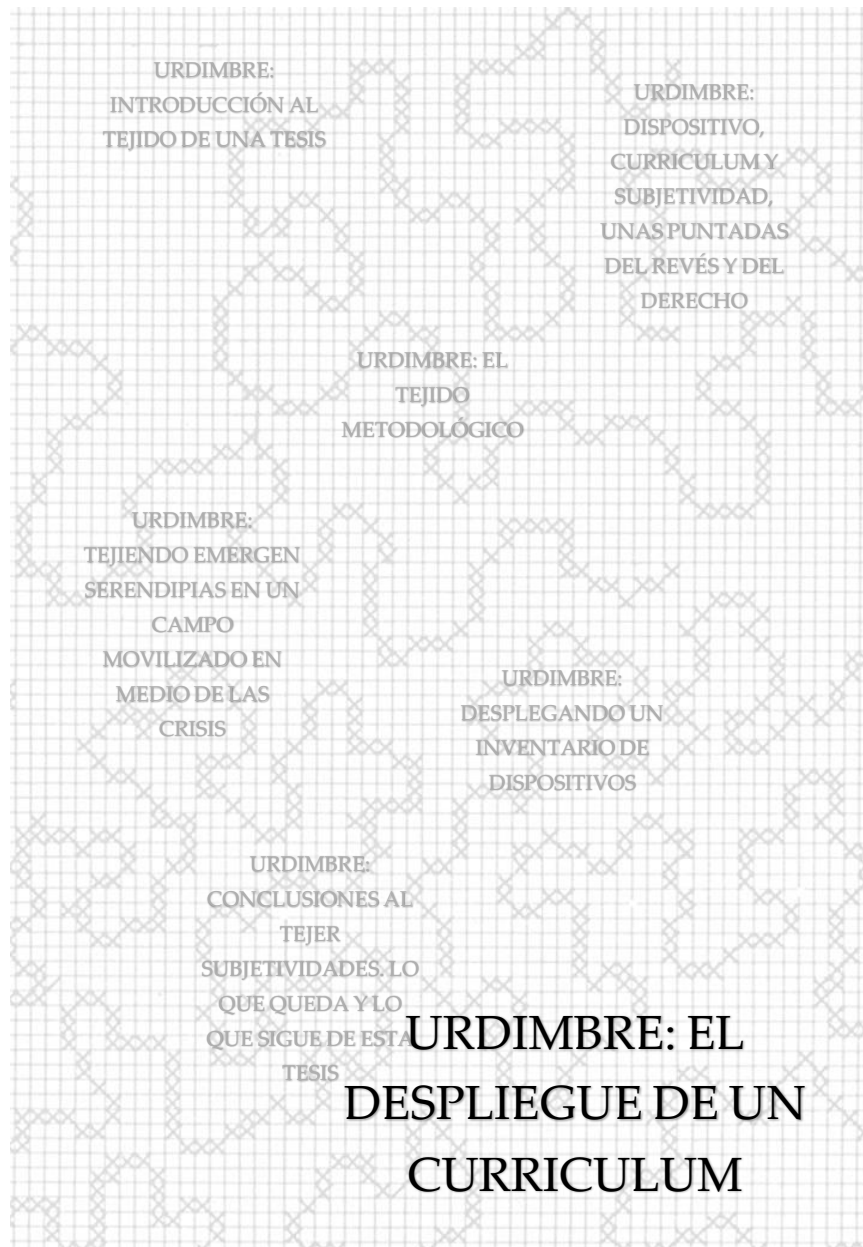
DEL TERRITORIO. Estábamos en una conversación con mi compañero Pau sobre la tesis, le contaba entusiasmada sentada sobre el sillón gris de nuestra casa, que me había dado cuenta de que las profesoras nombraban constantemente el territorio como algo importante en su quehacer, como ese espacio que generaba procesos de subjetivación, no solo en ellas, sino que también en sus entornos. La conversación empezó a profundizarse, para decantar en que las profesoras que habitan Santiago hablaban muy poquito de su territorio. Con ese puntapié me animé a pensar el territorio como otro dispositivo que permeaba la docencia, y sus subjetividades, porque desde ese lugar comenzaban a proyectar sus clases. Es distinto vivir en el campo que, en la ciudad, es diferente tener el mar a pasos que escuchar bocinas todo el día. Sin embargo, cada una de ellas, toma el territorio a su favor para construir escenarios pedagógicos posibilitadoras, es decir se hacían parte de él, como ese lugar que se vive y se habita constantemente. Es inevitable escuchar en el relato de las profesoras, que muchas de las cosas se deciden en Santiago, y que las regiones quedan desconectadas con algunas peticiones, es que no es extraño pensar que “a medida que cobra importancia la consideración del contexto, las recomendaciones universales se desdibujan. Para algunos prestar atención al contexto es un procedimiento ineficaz” (Eisner, 2007, p. 19).

DE LA MATERIALIDAD. Las materialidades, nos cuentan cosas y “cada vez dependemos más de ellas para ser el tipo de seres que somos, y ellas dependen de nosotros para ser el tipo de cosas que son” (Introna, 2009, p. 399). Un dispositivo material, constituye subjetividades en la medida del dialogo que se va teniendo con ellos en el camino. Profesoras que deben resolver situaciones complejas por la falta de material, y por otro lado por un curriculum que exige ciertas herramientas para cumplir la docencia. Solange me contaba que no es lo mismo hacer un grabado con una prensa a realizarlo con una cuchara. Si bien el resultado podría ser similar, me contaba que finalmente la experiencia la perdían en comparación con otros colegios que, si contaban con estos elementos, por ello se cuestionaba ¿Por qué el estado, cuando desarrolla un curriculum piensa acciones de artes, pero no piensa como se pueden llevar a cabo? Si en tercero y cuarto medio, existe una línea audiovisual y multimedial ¿no debiesen implementar las escuelas con lo mínimo? Y se entiende ese enfado, con políticas curriculares que tiene intención construirte desde esos estándares, de buscar soluciones más que de contar con los elementos necesarios. Y por cuanto, el curriculum olvida entonces que también es

materia, y el valor que le da a las cosas queda relegado a “hazlo con lo que puedas”, que por un lado es positivo tratar de buscar soluciones, pero por otro le estas quitando experiencias artísticas a estudiantes que quizá si quieren aprender. En esta línea comparto el sentido de vocación de Solange:

Busco cosas que sean de fácil acceso, igual a veces les pido materiales más específicos, si vemos luces y sombra, les pido que compren un lápiz de carboncillo o una barra de carboncillo. Es que me importa, para mí tienes que entregar educación de calidad donde estes, donde trabajes, y que todos los niños tienen que tener las mismas oportunidades y no porque estén en colegios que no sean tan buenos o estén en un sector de alto riesgo no puedan recibir una buena educación, entonces yo como profe trato de entregar lo que mejor puedo y que ellos aprendan igual. (Solange, 17 de noviembre de 2020)

DE LA APROPIACIÓN. Apropiarse de un curriculum significa también salirse a lo que estamos acostumbradas, buscar fisuras, posibilidades que me permitan construir una pedagogía que genere una relación intensa e interesante para docentes y estudiantes. También implica adaptarse, volver a situarse, reconocer lo que puedo y no puedo hacer, como también el error, lo que no funciona, y con ello continuar. Para ello, desprenderme o potenciar mi subjetividad, observar, preguntar, adaptar, actualizar, buscar la finalidad, y compartir estrategias, son las que permiten armar un camino, no estático ni estable, pero que haga sentido para quienes sostienen ese camino y lo construyen. Por ello los relatos de las profesoras son y serán los más importantes, porque son ellas quienes están día a día lidiando con los contextos escolares que en muchos momentos agotan. Con ello “adquiere visibilidad una malla narrativa que apela a formar en ciudadanía, pensamiento crítico, interacción democrática e innovación tecnológica para salir de la escolaridad plana y autista” (Ossa, 2021, p. 14). Y las profesoras buscan eso, por sus estudiantes y por ellas mismas.



7 URDIMBRE: EL DESPLIEGUE DE UN CURRÍCULUM

“Uno pasa por montañas rusas” (Fernanda, 07 de mayo 2020) con esta frase me gustaría comenzar este ‘cierre de apertura’. Le llamo así, porque es el cierre de un trabajo de tesis, pero que no se acaba, sino que deja todo lo que nos puede permitir seguir pensando lo trabajado hasta aquí. Reconozco que los cambios y ajustes curriculares muchas veces se hacen desde la precariedad, reconociendo las jerarquías como formas de poder, que muchas veces hacen que las personas dedicadas a la enseñanza de las Artes [de las cuales me incluyo], nos pongamos desde afuera, aunque como ya hemos visto, estar en los márgenes también permite posibilidades otras. Un currículum nuevo que no muchas veces tiene la consciencia desde donde se sitúa, con lo que cuenta y cuáles son sus territorios. Ya pudimos observar en los relatos compartidos, la variedad de lugares y contextos desde donde se piensan las Artes y la Docencia.

Yo creo que en función del material el currículum nuevo si es un poco más complejo, más que el material o el uso, es poder adquirirlo, yo que trabajo en un contexto vulnerable, siempre vienen sugerencias de usar un lápiz o un acrílico, y si no hay, te sugieren tempera, pero uno sabe que el resultado de la tempera no es igual que el acrílico [...] Sería justo que todos los niños puedan usar óleo, pero sabemos en la realidad que no se puede hacer. Por ejemplo, viene el uso de gubias, pero uno en un colegio no puede usar eso, no todos pueden ocuparlo, no siempre se pueden utilizar los materiales que ahí aparecen. Creo que los colegios deberían tener un mínimo de material artístico, por ejemplo, atriles, gubias, no se, una prensa...hay algunos colegios que lo tienen, pero todos deberían tenerlo, como material básico. Porque aparecen en el currículum, de hecho, ahí están como sugerencia, pero nunca puedes utilizar herramientas específicas con los niños, porque no hay acceso a esas herramientas. Quizás no uno para cada niño, pero un set para que los niños puedan acceder a ciertos materiales. (Solange, 9 de Abril, 2021)

Es que como dice Solange, no es que una no pueda desarrollarlo con otros materiales, sino que más bien es injusto que algunos puedan y otros no, que algunos accedan y otros no. Entonces el Estado efectivamente en sus políticas curriculares debiese poner ese énfasis porque si no, tiene un currículum que evidencia las desigualdades. Y no solo las evidencia, si no que las agudiza. En esa

evidencia también regula (o desregula) lo que se debe enseñar, lo pudimos leer en algunos relatos, cuando las profesoras manifestaban que seguían lo que decía el currículum, pero ponían sus sellos para ver de qué forma un tema en particular se iba a desarrollar en el aula, porque finalmente “es necesario deconstruir el currículum como dispositivo regulador que se plasma en un documento y considerarlo como una experiencia (Hernández- Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1065).

Cuando Ana María, me cuenta que llegan las nuevas bases curriculares, las dejaron un poco a la deriva con la implementación, cada cual veía como lo hacía. No hubo inducción, sentir que se está soledad lo que implica que tampoco se puede conversar mucho sobre ellas, y eso da la sensación de estar relegados. Pero en esa entrega curricular, nos ponemos en una posición de devenir, de devenir como sujeto pedagógico “que es pensado previamente en su devenir institucional por las políticas educativas, por los saberes, por los currículos, por las didácticas” (Ríos, 2020, p. 184). Entra a la escuela y al juego curricular implica entonces reconocerse en un espacio que transita en esas lógicas, que sin embargo podemos transformar. Ahora, concuerdo con Mara (2020) cuando plantea que cuando menos “tomamos en serio una teoría del pensamiento del currículum, más estaremos de acuerdo con lo que quiere el dogmatismo de un currículum-Asentado y menos con lo que desea un currículum-Vagabundo” (p. 203). La imagen que tenemos del currículum es tan amplia como el largo de Chile [que es el país más largo del mundo]. Es imagen de alguna manera:

Capturaría los flujos de todos los currículums del mundo en dos vertientes: una, que funda y envasa el pensamiento curricular en un pensar-verdadero, como el Todo del logos o de la política, y hace del currículum algo seguro y fijo; y la otra, que remite ese pensamiento a un pacto o contrato, expresión del Sujeto soberano o de una República de los Espíritus Libres, los cuales conceden al currículum, sea del Estado o del Sindicato, de la Derecha o de la Izquierda, Oficial o Alternativo, un carácter ajusticiado, calmante, conformista, confortante, doméstico. (Mara, 2020, p. 204)

Con esto, puedo abrir el dispositivo curricular a múltiples facetas, a partir de los diálogos, las experiencias, y la historias que me retumban y vibran como aquello que moviliza el ser. Por ello, quise compartir con ustedes esta apertura que no es otra cosa que una enmaraña, un rizoma, un encuentro de posibilidades, de significancias curriculares, de aquello que está y que puede seguir estando, pero

por sobre todo de aquello que me interpeló y apareció como una posibilidad. Entendí en un principio que nuestro currículum era técnico, y esto nos interpela como profesoras a ponerlo en situación (Oliva, 2017). Y en esa situación, el currículum se transforma en dispositivo y desde ahí se convierte en una materia que tiene múltiples significados cotidianos (Lury y Wakeford, 2012), y esos significados lo activan y le dan vida según quien lo tome, quien lo lea, quien lo haga participar de un aula. Albergo y cobijo las palabras que Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020) proponen frente a la posibilidad de entender el currículum como un rizoma, que tiene tantas entradas y salidas, como posibilidades de acción presente. Con todo lo escrito, les propongo la siguiente imagen. Imagen que quiere seguir construyéndose, que quiere seguir tejiéndose, dialogando y encontrando cuerpos. Imagen que nace de las conversaciones, de las posibilidades, de los encuentros. Imagen que anhela fluir, como aquello que se escribe sin final. “imágenes generadas a cada instante según el movimiento o la presencia de quien las contempla” (Agamben, 2005, p. 70).

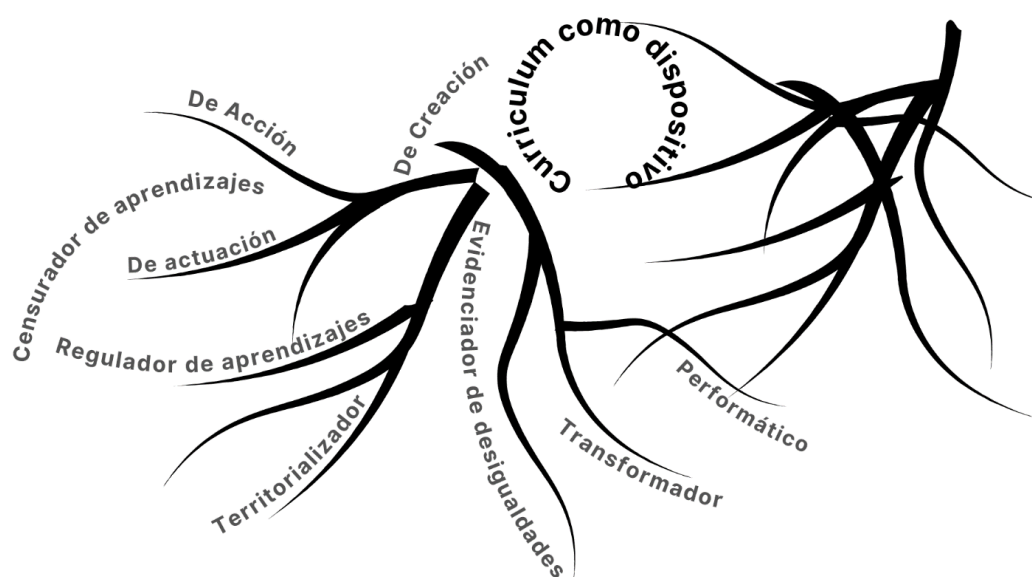


Ilustración 18 Currículum como dispositivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABREGO, V. Y PENILLA, O. (2015). Narrativa dialógica. Experiencia compartida, dialogo perpetuo: IDYT. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 37-58).
- ACOSTA, L. (2016). Poder y subjetividad en Michel Foucault: Traslaciones, modificaciones, ambivalencias. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 8, 20-35. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/15462>
- AGAMBEN, G (2005). *Profanaciones*. Anagrama.
- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es.
- AGAMBEN, G. (2014) *Qué es un dispositivo. Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*. Adriana Hidalgo.
- AGAMBEN, G. (2020a) La invención de una epidemia. En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 17-19). ASPO.
- AGAMBEN, G. (2020b). Contagio. En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 31-34). ASPO.
- ALLER, R. (2021). Etnografías digitales. El quehacer antropológico en y a través de internet. *Inclusiones*, 8, 1-22. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/166449/CONICET_Digital_Nro.cb03e60-4559-4f18-ad49-d022dece1f3b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- ALTHUSSER, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Ediciones Nueva Visión.
- APPLE, M. (2001) *Política cultural y educación*. Morata.
- APPLE, M. (2008). *Ideología y curriculum*. Akal.
- AQUINO, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000300009

-
- ARANCIBIA, M.** (2022). Introducción. En: M. Arancibia (ed. Y Coord.). *Trayectoria de docentes del sur en tiempos de reformas y cambios educativos* (pp. 15-32). Ediciones Kultrún.
- AUGUSTOWSKY, G.** (2012) *El Arte en la enseñanza*. Paidós
- BADENHORST, C. YOUNG, A. XU, X. Y MCLEOD, H.** (2017). Materiality and subjectivity. Life Stories of Desks. En: Lyle (Ed.) *At the Intersextion of Selves and Subject Exploring the Curricular Landscape of Identity* (pp. 31-40). Sense Publishers.
- BAL, M.** (2002) Conceptos viajeros en las humanidades. *Estudios Visuales*, 3, 27-78. [https://www.academia.edu/34776499/Conceptos Viajeros en las humanidades](https://www.academia.edu/34776499/Conceptos_Viajeros_en_las_humanidades)
Mieke Bal
- BAMFORD, A** (2009) *El factor ¡wuuu!, el papel de las Artes en la Educación*. Octaedro.
- BARRAGÁN, D. SÁNCHEZ, N. Y CRUZ, A.** (2020). Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la Educación. *Utopía y praxis latinoamericana*, 89, 179-198. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3740109>
- BARTHES, R.** (1982) Authors and Writers. En: S. Sontag (Ed.). *A Barthes Reader*. (pp. 185-193). Noonday Press.
- BAZÁN, D. Y ASTORGA, B** (2011) Introducción a una didáctica crítica, democratizadora y comprometida con la transformación social. *Revista Diatriba 1*, 50-59. Editorial Quimantú. https://www.academia.edu/12535010/DIATRIBA_1_2011
- BERARDI, F.** (2020). Crónica de la psicodéflición. En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 35-54). ASPO
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T** (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BIRULÉS, F.** (2007) Algunas Observaciones sobre identidad y diferencia. *Cuaderno Gris*, 9, 239-242. <http://hdl.handle.net/10486/376>
- BLACKMAN, L., CROMBY, J., HOOK, D., PAPADOPOULOS, D. Y WALKERDINE, V.** (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22, 1 – 27. <https://doi.org/doi:10.1057/sub.2008.8>
- BOLÍVAR, A. SEGOVIA, J. FERNÁNDEZ M.** (1998) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.
-

-
- BRAIDOTTI, R.** (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- BUTLER, J.** (2020). El capitalismo tiene sus límites. En: G. Agamben, S. Žižek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 59-66). ASPO.
- CÁCERES, M., BRÄNDLE, G. Y RUIZ, J.** (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 233-247. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.55910>
- CANALES, M.** (2006) *Metodologías de la investigación social*. LOM
- CANAVERA, J.** (2015). Del «afuera del pensamiento» al «pensamiento del afuera»: Deleuze entre Blanchot y Foucault. *THÉMATA, Revista de Filosofía*, 51, 423-432. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i51.23>
- CAPASSO, V. Y BUGNONE, A.** (2016). Arte y política : Un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos* 13(26), 117-148. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.05>
- CÁRDENAS, R., LAGOS, I. Y FIGUEROA, E.** (2016) El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela Arte, Individuo y Sociedad 28(3), 475-493. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.49174
- CARRASCO, A.** (2013). *Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural*. *Observatorio Cultural*, 15(1), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/318471663_Mecanismos_performativos_de_la_institucionalidad_educativa_en_Chile_pasos_hacia_un_nuevo_sujeto_cultural#fullTextFileContent
- CATIBIELA, A.** (2017) Cultura Visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente. *Revista Octante*, 2, 46-53. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/octante/article/view/399>
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, J.** (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa (ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES** (2016) *Caja de herramientas para la Educación Artística*. MINEDUC
-

-
- CORONA, S. Y KALTMEIER, O. (2012). *En diálogos. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- CORRAL, C. (2017). Planteamientos conceptuales del sujeto en el entorno virtual. *Anduli*, 23, 53-64. <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2016.i15.03>
- CUARENTA, C. (2015). Cartografía del cuidado, la enfermedad y las emociones: una narrativa de diálogos y procesos encarnados. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 157-170). Universidad Nacional Autónoma de México.
- DA SILVA, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- DE MORAES, P., DA SILVA, G. Y LUDWIG, L. (2014) Prácticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *Delta* 30(2), 257-288. doi.org/10.1590/0102-445078307364908145
- DEL VALLE, N. (2021). La Educación artística como pedagogía crítica. En: C. Ossa, (editor). *Didácticas del Acontecimiento* (pp. 7-10). Universidad de Chile.
- DELEUZE, G. (1996) *Empirismo y subjetividad*. Gedisa
- DELEUZE, G. (1989) ¿Qué es un dispositivo? En: Deleuze, et al (autores). *Michael Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F (2016) *Rizoma, introducción*. Pre-textos.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2020) *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-textos.
- DIELEMAN, H. (2015). Prólogo. La Relevancia de la transdisciplinarietà para la producción de conocimiento contemporánea. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 11-24). Universidad Nacional Autónoma de México.
- DOLPHIJN, R. Y VAN DER TUIN, I. (2013) *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press
- EFLAND, A. (2002). *Una historia de la Educación del Arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
-

-
- EISNER, E. (2007). *Cognición y Curriculum*. Amorrortu.
- EMA, J., GARCÍA, S. Y SANDOVAL, J. (2001) Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: Movimientos dentro/fuera del construccionismo. *Revista Política y Sociedad*, 40(1), 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765902>
- EMA, J. Y SANDOVAL, J (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Revista Política y sociedad*, 40(1), 5-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130005A>
- ERRÁZURIZ, L. (2006) *Sensibilidad Estética, un desafío pendiente en la Educación Chilena*. Ediciones PUC.
- ESPINOSA[SPINOZA], B. (1980) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Ediciones Orbis.
- ESPINOSA, P. (2019). Empoderar a las mujeres para potenciar el acuerdo de París sobre el cambio climático. *Por qué las mujeres salvarán el planeta* (pp.9-16). Rayo Verde
- ESPOSITO, R. (2011). *El dispositivo de la persona*. Amorrortu.
- ESTALELLA, A. Y SÁNCHEZ, T. (2019) Etnografía, experimentación, dispositivos de campo y colaboraciones: una entrevista con Adolfo estalella y Tomás Sánchez Criado. Entrevista realizada por Violeta Argudo Portal. *(Con)textos Revista d'Antropologia i investigació social*. <https://tscriado.org/2020/04/09/entrevistacontextos/>
- ESTALELLA, A. Y SÁNCHEZ, T. (2020) Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En: A. Álvarez, A. Arribas, G. Dietz (Eds.). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. (pp. 145-174). CLACSO.
- ESTELLÉS, M. (2013). Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(82), pp. 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n82.2013>
- ESTRADA-MESA, D. (2018). ¿Para qué sirve una filosofía de los dispositivos? *Eidos*, 29, 68-98. <https://doi.org/10.14482/eidos.29.9315>
-

-
- FALABELLA, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- FARDELLA, C. Y SISTO, V. (2015) Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- FEDERICI, S. (2022) *Más allá de la periferia de la piel. Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Corte y Confección.
- FIGUERES, C. (2019). El poder del optimismo tenaz. En: Varias Autoras. *Por qué las mujeres salvarán el planeta* (pp.9-16). Rayo Verde
- FLORES, A. (2015). La experiencia de hacer investigación dialógica. De cómo repensar realidades en Zapopan. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 59-74). Universidad Nacional Autónoma de México.
- FONTDEVILA, A. Y TORRAS, M. (2015). La autoría a debate: textualizaciones del cuerpo-corpus (una introducción teórica). *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 24, 1-16. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2015241138
- FOUCAULT, M (1985) *Saber y Verdad*. Las ediciones de la Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2010) *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2014). *El pensamiento del afuera*. PRE-TEXTOS.
- FOUCAULT, M. (2022). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de una prisión*. Siglo XXI.
- FOX, M. Y ALLDREBD, P. (2015) New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399-414. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- FREEDMAN, K. (2006) *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
-

-
- FREIRE, P. (2013) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2014) *El grito manso*. Siglo XXI.
- GABILONDO, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.
- GAETE, M., MIRANDA, L. Y RAMÍREZ (2007) *Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- GALAZ, A. Y CARRASCO, Y. (2021). La subjetividad de profesoras y profesores: el sujeto neoliberal en crisis sanitaria. En: ICED (obra colectiva). *Entramados educativos: tejiendo miradas desde el Sur-Austral*, (pp.71-86). Ediciones Kultrún.
- GALEANO, E. (2000). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- GALINDO, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 119-128). ASPO.
- GÁMEZ, V (2006) El pensamiento Urbanístico de la CORMU (1965-1976). *Urbano*, 9(13), 9-18. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RU/article/view/470>
- GARCÉS, M. (2015). *Filosofía Inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- GARCÉS, M. (2019) Condición Póstuma o el tiempo en que “todo se acaba”. *Nueva Sociedad*, 283, 16-27. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2019/no283/2.pdf>
- GARCÍA, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei*, 74, 1-8. https://www.researchgate.net/publication/220006624_Que_es_un_dispositivo_Foucault_Deleuze_Agamben
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos*. Editorial Sudamericana.
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- GERGEN, K. Y GERGEN, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- GIMENO, J. (2005). *La Educación que aún es posible*. Morata.
-

-
- GIMENO, J.** (2009). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565966>
- GONZÁLEZ, F** (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson editores.
- GONZÁLEZ, F.** (2010) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- GONZÁLEZ, R.** (2016). El arte y su educación en la era del hipermediación digital. *Artnodes*, 17, 43-51. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2964>
- GREENE, J.** (2013) On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749-758. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788763>
- GREGORIO, C. Y COTA, A.** (2022). Tejer y destejer el proceso de realización de una tesis doctoral: encrucijadas feministas y colaborativas. *Etnográfica*, 26 (2), 429-451. <https://doi.org/10.4000/etnografica.10961>
- GRELLIER, J.** (2013) Rhizomatic mapping: spaces for learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.750280>
- GRINBERG, S.** (2022). Introducción. En: S. Grinberg. (Dir.). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivo, espacio urbano y desigualdades*. (pp. 13-25). CLACSO.
- GRINBERG, S** (2022). Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales. En: S. Grinberg. (Dir.). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivo, espacio urbano y desigualdades*. (pp. 29-51). CLACSO
- GRINBERG, S** (2022). El dispositivo: un concepto metodológico. En: S. Grinberg. (Dir.). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivo, espacio urbano y desigualdades*. (pp. 53-70). CLACSO.
- GRUNDY, S.** (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- GUATTARI, F.** (1992). *Caosmosis*. Manantial
-

-
- GUATTARI, F. Y ROLNIK, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de sueños.
- GUTTORM, H. Y HOHTL, R. (2015) "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on postqualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 14-22. <https://doi.org/10.7577/rerm.1421>
- HARAWAY, D. (2020) *Manifiesto ciborg*. Kaótica Libros
- HERNÁNDEZ, F. (2016) *Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82. <https://projectes.xtec.cat/steamcat/metodologies/los-proyectos-de-trabajo-mapa-para-navegantes-en-mares-de-incertidumbre/>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO-GIL, J. (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *e-curriculum* 18(3), 1052-1068. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- HERNÁN-GARCÍA, M., LINEROS-GONZÁLEZ, C. Y RUIZ-AZAROLA, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- HERRAIZ, F. Y ABERASTURI, E. (2016) Experiencia colaborativa de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes de diferentes ámbitos universitarios. Narrativa en torno a los Desayunos Donostia-Barcelona. *Revista: Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 201-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5634284>
- HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Editorial UOC.
- HOOD, E. Y KRAEHE, A. (2017) Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning. *Art Education*, 70(2), 32-38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274196>
- HOOKE, B. (2022). *Enseñar el pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- ICONOCLASISTAS (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
-

-
- INTRONA, L.** (2009). Ethics and the speaking of things. *Theory, Culture & Society*, 26(4), 25-46. <https://doi.org/10.1177/0263276409104967>
- JUÁREZ, N.** (2015). La investigación como proceso de crecimiento personal y colectivo. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia.* (pp. 279-288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- KOHAN, W.** (2020). Entre Deleuze y la Educación: notas para una política del pensamiento. En: J. Saez y M. Gutiérrez (coords.). *De Educación y pedagogías: una mirada deluziana* (53-63). Nau Llibres.
- LEAL, A.** (2011). ¿Con cuántos dispositivos se produce una subjetividad? *Athenea Digital*, 11(1), 195-201. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.821>
- LÓPEZ, S.** (2020). El coronavirus como declaración de guerra. En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan.* (pp. 55-58). ASPO.
- LURY, C. Y WAKEFORD, N.** (2012). Introduction. A perceptual inventory. En: Lury, C y Wakeford, N (Eds). *Inventive Methods The Happening of the Social.* Routledge
- MARA, S.** (2020). Noología del curriculum: el vagabundo, el problemático, el asentado, el resuelto. En: J. Saez y M. Gutiérrez (coords.). *De Educación y pedagogías: una mirada deluziana* (203-2016). Nau Llibres.
- MARTÍNEZ, J.** (2016). ¿Y por qué no discutimos el curriculum? *El diario de la Educación*, 1-4. <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/03/no-discutimos-curriculum/>
- MATURANA, H. Y VARELA, F.** (1990) *El árbol del conocimiento.* Editorial Universitaria.
- MEDINA-ZÁRATE, J. Y UCHÓA DE OLIVEIRA, F.** (2019). Why should we be interested in the specificity of subjectivity and neoliberalism in Latin America? *Subjectivity* 12, 281–287. <https://doi.org/10.1057/s41286-019-00083-8>
- MEJÍA, M.** (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En: M. Mejía. (Coord.). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes.* (pp. 15-78). Desde Abajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN** (2015). Bases curriculares de 7° básico a 2° medio Artes Visuales. MINEDUC.
-

-
- <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN** (2019). Bases curriculares 3º y 4º medio. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- MIRANDA, L. Y ESPINOZA, B.** (2015) El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. *Docencia*, 57, 16-27.
- MONTES, G.** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- MORA, J. Y OSSES, S.** (2012) Educación Artística para la formación integral. Complementariedad entre Cultura Visual e identidad juvenil. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200020>
- MORENO, M. Y SUAREZ, C** (2009) Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis Espéculo. *Revista de estudios literarios*, 43. 1-11 <https://biblioteca.org.ar/libros/151845.pdf>
- MORO, O.** (2003) ¿Qué es un dispositivo? *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (6), 29-46. <https://doi.org/10.5944/empiria.6.2003.933>
- MUÑOZ, G.** (14 de marzo 2020) Movimiento estudiantil y revolución pingüina ¿Por qué luchábamos y como nos organizábamos el 2006 los secundarios? LA IZQUIERDA DIARIO. <https://www.laizquierdadiario.cl/Revolucion-Pinguina-Por-que-luchabamos-y-como-nos-organizabamos-en-el-2006-los-secundarios>
- MURRAY, A** (S/A) On Laurel Richardson's Writing: A Method of Enquiry. Texto compartido en seminario "Escritura como modo de investigación". <https://film6430.files.wordpress.com/2017/10/on-laurel-richardsons-writing-a-method-of-enquiry.pdf>
- NAJMANOVICH, D.** (2015). Pensando a partir, en y sobre los encuentros. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 195-206). Universidad Nacional Autónoma de México.
- NGOZI ADICHE, C.** (2023) *El Peligro de la historia única*. Random House.
-

-
- OLIVA, M.** (2017). Arquitectura de la política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação* 22(69), 405-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226921>
- OLIVA, M. GASCÓN, F.** (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cad. CEDES* 36 (100), 301-318 <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171349>.
- OSANDÓN, L., MAGENDZO, A., ABRAHAM, M., LAVÍN, S., GONZÁLEZ, F. Y CABALUZ, J.** (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Reflexiones en curso, serie Cuestiones actuales y fundamentales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, 20, 1-47. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15634.35522>
- OSSA, C.** (2021). Desmontar la representación. En: C. Ossa, (editor). *Didácticas del Acontecimiento* (pp. 13-45). Universidad de Chile.
- OSSA, C. Y ESPINOZA, M** (2020) *Arte Contemporáneo en Chile. Cuaderno pedagógico*. MINCAP.
- PÁL PELBART, P.** (2008). Cartografías del afuera. *Rue Descartes*, 59(1), 20-30. https://www.academia.edu/20122724/Peter_Pal_Pelbart_Cartograf%C3%ADas_d_el_afuera
- PEDRANZANI, B., MARTÍN, L. Y DÍAS, R.** (2013) Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Contextos de Educación*, 13(15) 1-8. www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- PÉREZ, E.** (2015). Afectaciones de la investigación dialógica y transdisciplinaria en la vida cotidiana. Una mirada introspectiva. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 91-100). Universidad Nacional Autónoma de México.
- PÉREZ-BUSTOS, T.** (2016). El tejido como conocimiento, el conocimiento como tejido: reflexiones feministas en torno a la agencia de las materialidades. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.15446/rsc.v39n2.58970>
- PINK, S., LEDER, K., MOROŞANU, R., MITCHELL, V. Y BHAMRA, T.** (2017). Methods for researching homes. En: *Making Homes. Ethnography and Design* (pp. 93- 126). Bloomsbury Academic.
-

- PINK, S., HORST, H., POSTILL, J., HJORTH, L., LEWIS, T. Y TACCHI, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- PINTO, R. (2008). *El curriculum crítico: una pedagogía transformadora para la Educación latinoamericana*. Universidad Católica de Chile.
- PIZARNIK, A. (2018). *En esta noche, en este mundo*. Penguin Random House
- QUARESMA, M. Y ZAMORANO, L.. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es.
- QUINTANA, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana*, (21), 61-70. <https://doi.org/10.25054/01240307.1465>
- QUINTANA, P. Y PIZARRO, C. (2020). Construcciones subjetivas de profesoras (es) de artes visuales desde una mirada postcualitativa: proyecciones sobre la mediación curricular en Chile. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 225-238. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34244>
- RAMÍREZ, B. Y ANZALDÚA, R. (2014) Subjetividad y Sociabilización en la era digital. *Argumentos uam-xochimilco*, 27(76), 171-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300009&lng=es&tlng=es.
- RAPOSO, A. (1999). La vivienda social de la CORVI: un otro patrimonio. *Revista INVI*, 14(37). <https://doi.org/10.5354/0718-8358.1999.62095>
- REY, G. (2022). Los sentidos de la urdimbre. Lo que el sur nos cuenta. En: M. Mejía. (Coord.). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. (pp. 9-14). Desde abajo.
- REYES, L., CORNEJO, R., ARÉVALO, A. Y SÁNCHEZ, R. (2010) Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista latinoamericana*, 27, 1-20. <http://journals.openedition.org/polis/901>

-
- RICHARDSON, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. <https://doi.org/10.1080/09518390010007647>
- RICHARDSON, L. Y ST. PIERRE, E. (2005) *Writing: A method of inquiry*. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 3. 959-978. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- RÍOS, G. (2020). La captura de la diferencia en los espacios escolares. En: J. Saez y M. Gutiérrez (coords.). *De Educación y pedagogías: una mirada deluziana* (177-192). Nau Llibres.
- ROJAS, M. Y LEYTON, L. (2014) La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- ROSE, N. (2012). *Políticas de La Vida - Biomedicina, Poder y Subjetividad en El Siglo XXI*. UNIPE Editorial Universitaria.
- ROWAN, J. (2016). Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes. *Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad*, 1(1), 3-15. <https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/322072>
- RUZ-FUENZALIDA, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media. *Revista saberes educativos*, (4). 22-36. Santiago: Universidad de Chile. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- SALDARRIAGA-VÉLEZ, J. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14 (2),, 1389-1404. <https://www.redalyc.org/journal/773/77346456035/>
- SENNETT, R. (2008). *El artesano*. Anagrama
- SILVA, A., RAQUIMÁN, P. Y ZAMORANO, M. (2020). Experiencia inerte de las artes visuales: revisión crítica al currículum chileno. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (24), 6-25. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-12140>
-

-
- ST. PIERRE, E.** (2017) *Writing Post Qualitative Inquiry*. *Qualitative Inquiry*. 9. 603-608. Recuperado a partir de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800417734567>
- STREET, S.** (2015). Introducción. Las narrativas reconfiguradoras de la investigación dialógica y transdisciplinaria como los patrones que nos conectan. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 25-34). Universidad Nacional Autónoma de México.
- SUÁREZ, D.** (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa* 2(1), 42-54. [https://www.academia.edu/33544177/Docentes Relatos de Experiencia y Saberes Pedag%C3%B3gicos La Documentaci%C3%B3n Narrativa de Experiencias en la Escuela](https://www.academia.edu/33544177/Docentes_Relatos_de_Experiencia_y_Saberes_Pedag%C3%B3gicos_La_Documentaci%C3%B3n_Narrativa_de_Experiencias_en_la_Escuela)
- TASSIN, E.** (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 1(43), 36-49. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.04>
- THOMSON, J.** (2020). Materializing Dying: Art and Mattering. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 716-723. <https://doi.org/10.1177/1077800418810726>
- VAN MANEN, M.** (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- VARELA, F.** (2000). *El fenómeno de la Vida*. Dolmen.
- VARIS, P.** (2016) Etnografía digital en el estudio del lenguaje, el género y la sexualidad. https://ebrary.net/147545/education/digital_ethnography_study_language_gender_sexuality
- VILLA, Y.** (2015). Reconfigurar en el encuentro. En: S. Street (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia*. (pp. 349- 351). Universidad Nacional Autónoma de México.
- WALSH, C.** (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo.
-

- WYATT, J., GALE, K., GANNON, S., DAVIES, B., DENZIN, N. Y ST. PIERRE, E.** (2014) Deleuze and Collaborative Writing: Responding to/With "JKSB" *Cultural Studies* <=> *Critical Methodologies*. 1-10. Recuperado a partir de: <http://csc.sagepub.com/content/early/2014/04/17/1532708614530313>
- ZIZEK, S.** (2020) El coronavirus es un gope al capitalismo a lo Kill Bill... En: G. Agamben, S. Zizek, J. Luc Nancy, et al. (Autores). *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). ASPO.

ÍNDICE DE IMÁGENES

FOTOGRAFÍA 1 ENCUNTROS POR ZOOM DESDE EL 12 DE ABRIL DE 2020 HASTA EL 13 DE MAYO 2022.....	27
FOTOGRAFÍA 2 CONTACTÉ A TRAVÉS DE: LA MANERA EN QUE ME ACERQUÉ A LAS PROFESORAS EN UN PROCESO VIRTUAL	146
FOTOGRAFÍA 3 CONTACTÉ A TRAVÉS DE: LA MANERA EN QUE ME ACERQUÉ A LAS PROFESORAS EN UN PROCESO VIRTUAL.	147
FOTOGRAFÍA 4 ¿QUÉ HICE? EL MODO EN QUE ME ACERQUÉ AL CAMPO A TRAVÉS DE LA VIRTUALIDAD.....	148
FOTOGRAFÍA 5 PRINCIPALES DISPOSITIVOS Y MÉTODOS	149
FOTOGRAFÍA 6 ENCUNTROS POR ZOOM, MOSTRANDO ACTIVIDADES DE ESTUDIANTES.	154
FOTOGRAFÍA 7 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR TRABAJOS DE ESTUDIANTES.....	155
FOTOGRAFÍA 8 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	156
FOTOGRAFÍA 9 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR DECISIONES METODOLÓGICAS	157
FOTOGRAFÍA 10 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR TRABAJOS DE ESTUDIANTES.....	158
FOTOGRAFÍA 11 ENCUNTROS POR ZOOM COMPARTIENDO TRABAJOS DE ESTUDIANTES.....	159
FOTOGRAFÍA 12 ENCUNTROS CON ZOOM PARA COMPARTIR ALGUNAS CLASES ANTERIORES.....	160
FOTOGRAFÍA 13 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR ACTIVIDADES.	161
FOTOGRAFÍA 14 ENCUNTROS POR ZOOM PARA COMPARTIR INTERVENCIONES ARTÍSTICAS.....	162
FOTOGRAFÍA 15 CLASE DE ARTES VISUALES VÍA ZOOM 10/11/2020. PROFESORAS SOLANGE FUENTES Y PATRICIA QUINTANA.....	189
FOTOGRAFÍA 16 RELATO VISUAL, LAS PANTALLAS NEGRAS. AUTORAS SOLANGE FUENTES Y PATRICIA QUINTANA. PÓSTER EXPUESTO EN EL CONGRESO INSEA BAEZA, ESPAÑA, JULIO 2021.	195
FOTOGRAFÍA 17 PROCESO DE IMPRESIÓN Y UNIÓN CON LANA DE LOS CONCEPTOS CON SUS IMÁGENES. BAEZA, JULIO 2021	196
FOTOGRAFÍA 18 MONTAJE RELATO VISUAL, BAEZA, JULIO 2021.....	197
FOTOGRAFÍA 19 MONTAJE FINAL DEL SECTOR PÓSTER, CONGRESO INSEA: SEAMOS RADICALES. BAEZA, ESPAÑA, JULIO 2021.	197
FOTOGRAFÍA 20 INTERVENCIÓN PROYECTO "COLOREARTE" VALLE DEL ELQUI. FOTOGRAFÍAS DE PROFESORA SOLANGE FUENTES.	250
FOTOGRAFÍA 21 INSTALACIONES ARTÍSTICAS ESTUDIANTES DE FERNANDA GONZÁLEZ, SEPTIEMBRE 2020.	255
FOTOGRAFÍA 23 INSTALACIONES ARTÍSTICAS ESTUDIANTES DE FERNANDA GONZÁLEZ, SEPTIEMBRE 2020.	257
FOTOGRAFÍA 24 INSTALACIONES ARTÍSTICAS ESTUDIANTES DE FERNANDA GONZÁLEZ, SEPTIEMBRE 2020.	258
ILUSTRACIÓN 1 TRAYECTOS EN DIÁLOGO, ELABORACIÓN PROPIA.	50
ILUSTRACIÓN 2 LO QUE TEJIÓ SABER Y VERDAD. ELABORACIÓN PROPIA.....	54
ILUSTRACIÓN 3 CON EL DISPOSITIVO, TEJIDO INICIAL. ELABORACIÓN PROPIA	59
ILUSTRACIÓN 4 ¿CUÁL ES EL MEDIO QUE ACONDICIONA EL DISPOSITIVO CURRICULAR? ELABORACIÓN PROPIA.....	61
ILUSTRACIÓN 5 CON EL CURRÍCULUM DE ARTES VISUALES, TEJIDO INICIAL. ELABORACIÓN PROPIA	74
ILUSTRACIÓN 6 CON LA SUBJETIVIDAD, TEJIDO INICIAL. ELABORACIÓN PROPIA.....	101
ILUSTRACIÓN 7 BOCETO MAPA Nº 1, REALIZADO CON LOS APUNTES DE LAS SESIONES	207
ILUSTRACIÓN 8 HE DESARROLLADO DOS IMÁGENES RIZOMÁTICAS PARA VER CUAL ME PERMITE QUE LOS CONCEPTOS SE RELACIONEN MÁS DE MANERA VISUAL. DECIDO COMPARTIRLAS EN ESTA TESIS A MODO DE HUELLA DEL PROCESO. ELABORACIÓN PROPIA.....	210
ILUSTRACIÓN 9 RIZOMA QUE TENSIONA, LO COMPARTO A MODO DE HUELLA DEL PROCESO REALIZADO....	211

ILUSTRACIÓN 10 IQUIQUE. REGIÓN DE TARAPACÁ	227
ILUSTRACIÓN 11 LA SERENA, REGIÓN DE COQUIMBO	230
ILUSTRACIÓN 12 SANTIAGO, REGIÓN METROPOLITANA	231
ILUSTRACIÓN 13 SANTIAGO, REGIÓN METROPOLITANA.	232
ILUSTRACIÓN 14 PENCAHUE, SAN VICENTE, REGIÓN DE O'HIGGINS	235
ILUSTRACIÓN 15 VALDIVIA, REGIÓN DE LOS RÍOS	236
ILUSTRACIÓN 16 PUNTA ARENAS, REGIÓN DE MAGALLANES.....	240
ILUSTRACIÓN 17 MAPA DE CHILE	244
ILUSTRACIÓN 18 CURRÍCULUM COMO DISPOSITIVO.	296
IMAGEN 1 SÍNTESIS PERSPECTIVAS, EJES Y HABILIDADES, BASES CURRICULARES DE ARTES VISUALES PARA 7º BÁSICO A 2º MEDIO, ELABORACIÓN PROPIA. FUENTE: MINEDUC, 2016.	87
IMAGEN 2 SÍNTESIS ENFOQUES, EJES Y HABILIDADES DE LAS BASES CURRICULARES DE ARTES VISUALES PARA 3º Y 4º MEDIO. ELABORACIÓN PROPIA. FUENTE: MINEDUC, 2020	91
IMAGEN 3 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ARTES VISUALES 3º Y 4º MEDIO. ELABORACIÓN PROPIA. FUENTE: MINEDUC, 2020.....	91
IMAGEN 4 FOTOGRAFÍA DE PERFORMANCE "CÓMO ENSEÑAR ARTE A UNA LIEBRE MUERTA" ARCHIVO DE INTERNET.	107
IMAGEN 6 RIZOMA DE LO QUE NOS TENSIONA. ELABORACIÓN PROPIA.....	211
IMAGEN 7 LAS BASES CURRICULARES SE INTERVINIERON VISUALMENTE EN DOS MOMENTOS DISTINTOS. EL PRIMERO EN EL MOMENTO DE SITUAR CONCEPTOS, Y EL SEGUNDO CON LA IDEA DE IMBRICAR CONCEPTOS. ELABORACIÓN PROPIA.....	213
IMAGEN 8 ENCUENTRO CON CLAUDIA GONZÁLEZ VÍA ZOOM PARA COMPARTIR A TRAVÉS DE GOOGLE MAPS DONDE ESTABA SU ESTABLECIMIENTO, 28 DE DICIEMBRE 2021	228
IMAGEN 9 PROYECTO "TERRITORIO, IDENTIDAD, PAISAJE Y DIVERSIDAD. PROFESORA CLAUDIA GONZÁLEZ.....	247
IMAGEN 10 FOTO RELATOS DEL BARRIO, CERRILLOS. PROFESORA CLAUDIA GONZÁLEZ.....	248

ANEXOS

MODELO DE CARTA DE CONSENTIMIENTO.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Gran Via
de les Corts Catalanes, 585
08007 Barcelona

Srta.

XXXXXXXXXX

Presente

Estimada, junto con saludar por medio de esta carta, te invito formalmente a participar de mi tesis doctoral titulada:

Dispositivo y objeto curricular

Construcciones subjetivas de profesoras y profesores de Educación Secundaria a través de una nueva política pública curricular para la enseñanza de las de Artes visuales en Chile.

Esta tesis tiene por objetivo General:

1) Comprender los procesos de mediación entre los profesores de artes visuales de enseñanza media en ejercicio y las bases curriculares de esta disciplina en Chile consideradas como un dispositivo y un objeto para promover su quehacer docente, analizando tanto las implicaciones de la normativa como la práctica del curriculum en la construcción de subjetividad docente.

Y como Objetivos Específicos:

- 1) Reconocer la trayectoria docente y curricular de profesoras de Artes visuales de enseñanza básica y media, a través de la construcción de una cartografía visual.
- 2) Documentar e identificar las acciones que realizan los docentes en el proceso de mediación del curriculum de artes visuales desde la planificación, ejecución y evaluación.
- 3) Analizar la interacción que surge a partir de la relación entre los docentes y el curriculum considerando este como un dispositivo y objeto que representa una parte de las políticas públicas en educación.
- 4) Revisar y analizar con profesores el uso que hacen del curriculum y las estrategias de apropiación que llevan a cabo.

Para poder cumplir con dichos objetivos he pensado en diversas instancias de encuentro y creación, que van desde el entrevistas y encuentros formales e informales, hasta el ingreso al aula para observar lo que sucede dentro de ella.

A modo de resumen, te cuento las acciones pensadas.

- 1) *Reuniones de conversación individual en diferentes espacios.*
- 2) *Realización de cartografías visuales que den cuenta de las trayectorias personales en relación a la docencia en artes visuales.*
- 3) *Producción de pequeñas obras de arte que den cuenta de la relación que existe entre la docente, la docencia y el curriculum.*
- 4) *Acompañamiento en aula*
- 5) *Análisis en conjunto de estrategias que han surgido tanto en el acompañamiento, entrevistas, cartografías y obras realizadas.*

En la presente, también adjunto la declaración voluntaria a la participación de esta tesis.

Yo, _____
voluntariamente me comprometo a participar de la tesis de Patricia Quintana Figueroa, denominada: "Dispositivo y objeto curricular: Construcciones subjetivas de profesoras y profesores de Educación Secundaria a través de una nueva política pública curricular para la enseñanza de las de Artes visuales en Chile." También declaro estar informada de lo que se realizará y que tengo la libertad de retirarme cuando lo desee. Por otro lado estoy al tanto que en ningún caso la investigadora podrá divulgar mi identidad, a no ser que yo lo permita de manera escrita.

Firma: Fecha:

El canal de comunicación será vía correo electrónico y telefónico, por lo cual te dejo todos mis datos si es que lo necesitas o si surgen dudas.

Correo: patricia.quintana@uach.cl

Fono wsp: +34 625908283
