

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

## El compromiso cultural en las identidades del profesorado de artes en Chile

*The cultural commitment in the identities of the arts teachers in Chile*

ROSARIO GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA

JORGE FERRADA SULLIVAN

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**RESUMEN** El escrito comparte la primera fase de la investigación “Identidades profesionales de lo/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural<sup>1</sup>”, realizada en Chile. El objetivo principal es conocer la identidad profesional de los/as profesores de artes de la región de Los Lagos y comprender cómo estas contribuyen hacia el desarrollo cultural. Se presentan los resultados de la encuesta realizada a un grupo de 97 profesores-as de artes visuales en el sur de Chile, que buscó recoger información acerca de las principales experiencias profesionales que afectan la conformación identitaria de estos artistas educadores-as. La estructura de la encuesta online se dividió en cinco apartados, puesto que cada uno abarcó las dimensiones que influyen la conformación de la identidad de los/as artistas-docentes. A saber, (i) la formación y trayectoria profesional, (ii) características de la práctica artística, (iii) conflictos de la práctica artística-docente, (iv) necesidades de la práctica artística-docente y por último, (v) aportes al desarrollo cultural de la región. El análisis de la encuesta se realizó a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), el cual permitió generar cruces y variables entre las preguntas de las cinco dimensiones señaladas. Entre los resultados más relevantes pudimos constatar que la diversidad de procedencias en cuanto a la formación inicial del profesorado, junto a los años de experiencia profesional eran cruces relevantes, ya que señalaron diversas formas de vincularse con el compromiso del desarrollo cultural y sus identidades en proceso.

**PALABRAS CLAVE** Profesión docente; creación artística; identidad.

1. Proyecto financiado por el Concurso Interno de Investigación Científica y Tecnológica Regular 2018 de la Universidad de los Lagos (2018-2020).

**ABSTRACT** The paper shares the first phase of the research “Professional identities of artists-teachers in Los Lagos Region. Transformations of the social in cultural commitment”, carried out in Chile. The main objective is to know the professional identity of the art teachers of the Los Lagos Region and to understand how they contribute towards cultural development. We present the results of a survey that targeted a group of 97 art teachers in the south of Chile and sought to gather information about the main professional experiences that affect the identity formation of these educating artists. The structure of the online survey was divided into five sections, since each one covered the dimensions that influence the conformation of the identity of the artists-teachers. Namely, (i) the training and professional trajectory, (ii) characteristics of their art practice, (iii) conflicts of their art-teaching practice, (iv) needs of the art-teaching practice and finally, (v) contributions to the cultural development of the region. The analysis of the survey was carried out through the statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), which allowed to generate crosses and variables among the questions of the five dimensions indicated. Among the most relevant results we could see that the diversity of backgrounds in terms of initial teacher training, along with years of professional experience were relevant crossings, as they pointed out various ways of linking with the commitment of cultural development and their identities.

**KEYWORDS** Teaching profession; artistic creation; identity.

## Introducción

¿Qué sabemos sobre el desarrollo profesional del profesorado que enseña artes visuales en la región de Los Lagos, en Chile? ¿Cómo conforman sus identidades en tanto profesionales de la enseñanza y, sobre todo, de qué manera su compromiso social se refleja en el desarrollo cultural y ciudadano de la región? A partir de estas preguntas surgió la investigación “Identidades profesionales de lo/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”, en el sur de Chile.

El estudio que se comparte tiene como objetivo principal conocer las identidades profesionales de los/as profesores-as de artes visuales de la región de Los Lagos y comprender cómo estas identidades contribuyen hacia el desarrollo social y cultural de la región. Para lograr dicho objetivo se propusieron cuatro objetivos específicos: (1) Identificar qué elementos de la formación y trayectoria docente de los/as profesores de artes son relevantes para construir su identidad profesional. (2) Identificar los conflictos, necesidades y las diferencias que experimentan los/as profesores de artes

en su desarrollo profesional en la región y analizar cómo potenciar dichas tensiones o solventar esas diferencias. (3) Explorar cómo los/as profesores de artes vinculan sus proyectos artísticos-educativos con las necesidades del entorno regional y, por último, (4) describir las características que componen las prácticas docentes y artísticas de los/as profesores de artes y analizar cómo impactan en el desarrollo social y cultural de la región.

Este proyecto ha tenido un diseño emergente y ha utilizado una metodología mixta, que en su primera fase ha sido cuantitativa y en la segunda cualitativa. En la primera etapa desarrollada, de orden cuantitativa, se tomaron cinco dimensiones para construir variables y escalas de valor en relación a sus experiencias artísticas y docentes. Las dimensiones abarcadas en la primera parte del estudio fueron (i) la formación y trayectoria profesional, (ii) características de la práctica artística, (iii) conflictos de la práctica artística-docente, (iv) necesidades de la práctica artística-docente y por último, (v) aportes al desarrollo cultural de la región. En la segunda etapa cualitativa se entrecruzaron elementos de la metodología Narrativa (Clandinin, 2007) con la Teoría Fundamentada (Bryant y Charmaz, 2013), para identificar las dificultades en el ejercicio de la profesión, los principales elementos de la identidad y su aporte al contexto regional de Chile.

Para recoger la información se realizó una encuesta online en la primera fase. En la segunda etapa se realizaron grupos focales que profundizaron los aspectos más relevantes de la encuesta. Asimismo, la información obtenida en las encuestas fue analizada con un programa de análisis estadístico y lo obtenido en los grupos focales fue analizado mediante las fases que propone la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006), a través del software Atlas.ti.

La muestra varía en sus fases. La primera etapa cuantitativa no fue seleccionada ni representativa, sino que abierta a todo el profesorado de artes visuales de la región, para determinar cómo son en su diversidad. Para la primera etapa se obtuvieron 97 respuestas. A partir de esta encuesta se realizaron los grupos de discusión de la segunda fase, para los que se seleccionó un grupo representativo de 40 docentes de artes de la región.

A partir de esta descripción, a continuación explicaremos nuestro punto de partida teórico para hablar del proceso identitario de los y las profesoras de artes, para luego centrarnos en explicar la primera fase cuantitativa de este estudio, sus resultados y conclusiones.

## Situando la educación artística en Chile y los desafíos de quienes la enseñan

El sistema educativo chileno acarrea profundas desigualdades, las que han sido fijadas y lideradas por un sistema económico y político que se caracteriza por ser segregador, marcado por la mercantilización, la privatización y el ánimo de lucro (Carrasco y García-Huidobro, 2016a; Sisto y Fardella, 2011). Este fenómeno ha conllevado que nuestra sociedad sea consumidora de un bien llamado *educación*, más que una ciudadanía con derecho a una educación pública, laica, de calidad e innovadora. Ante este panorama, la educación artística ha permanecido al margen del currículum nacional, relegada a una mera distracción dentro del sistema educativo chileno (Carrasco y García-Huidobro, 2016a, 2016b) y con una constante alerta para quienes la enseñamos que pone en juego su permanencia en la educación nacional. Esto nos lleva a observar una crisis de los fundamentos del pensamiento (Morin, 1982). Para Ferrada (2018), esta crisis no es otra cosa que una vuelta a mirar el conocimiento desde el conocimiento, a la disciplina desde lo disciplinar y a la educación desde su propia razón de ser.

A pesar de las múltiples posibilidades y habilidades que la asignatura de artes promueven en el estudiantado, esta es cuestionada y queda marginada, dejando de lado —a su vez— el desarrollo cultural, aspecto crucial de su enseñanza (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009). Entre los múltiples aportes que entrega la educación artística, promueven una mejor comprensión del mundo y el entorno, amplía las perspectivas para enfrentarse a los problemas y a solucionarlos de manera creativa. También ayuda a la motivación y a las expectativas del estudiantado, fomentando un favorable desarrollo cognitivo, creativo, emocional y social. Bien es sabido que también desarrolla la imaginación, la indagación y forma individuos críticos con su entorno que responden con compromiso para construir ciudadanía crítica (Ossa, 2017). Asimismo, la educación artística es un encuentro fundamental para que los chicos y chicas aprendan y exploren su cultura, desarrollando formas artísticas innovadoras que les permite apropiársela para responder a las diversas demandas sociales y culturales (Jiménez et al., 2009). Por último, agregamos el valor político que conlleva la asignatura de artes, al tener un potencial mediador y transformador en la escuela (García-Huidobro y Montenegro, 2019). En relación a los aportes de esta asignatura, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, en 2010, se declaró que el tercer objetivo de la educación artística debía contribuir a la solución de problemas sociales y culturales, respondiendo a preguntas como:

¿Cómo están contribuyendo estas prácticas de educación artística a resolver las problemáticas de nuestro mundo, del contexto social en el cual se insertan? ¿Cómo están aportando a la formación de ciudadanos creativos e innovadores, que participan en el desarrollo integral social, cultural y eco-

nómico de la sociedad? ¿Cómo se comprometen con el bienestar social y cultural de nuestro país? ¿Cómo aportan al diálogo intercultural, base de una sociedad en paz, desde la diversidad cultural? (Rojas y Chaparro, 2013, p. 18).

Ahora bien, esta importante labor es desarrollada por los/as artistas educadores, quienes asumen el reto de enfrentarse a la adversidad del sistema educativo chileno, para promover el valor de nuestra diversidad cultural desde lo artístico, creativo, reflexivo e innovador.

Sobre la labor de estos/as artistas-docentes, podemos constatar una inexistencia de estudios que profundicen dicho desarrollo profesional en la región de Los Lagos, en Chile. Tampoco encontramos estudios sobre sus procesos de conformación identitaria y el aporte hacia la productividad cultural y el desarrollo ciudadano de la región. Los estudios que se han desarrollado en Chile, sobre estos temas, han puesto más foco en potenciar el mercado de las artes, formular propuestas de políticas públicas y profesionalizar a quienes trabajan en la cultura (Brodsky, Negrón y Possel, 2014; Consejo Nacional de La Cultura y Artes, 2004; Consejo Nacional de La Cultura y Artes, 2017), que en explorar las identidades de los/as profesores de artes. Por otro lado, las investigaciones que se han realizado sobre el área de la educación artística en la región de Los Lagos (Consejo Nacional de La Cultura y Artes, 2017; Errázuriz, Marini, Urrutia y Chacón, 2014), no se centran en los/as educadores de esta área como foco o fenómeno de estudio, ni en cómo potenciar su labor y compromiso con las artes de la región. En relación a esta disyuntiva, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio ha intentado fomentar el desarrollo cultural, poniendo énfasis en lo propio de cada región y haciendo un llamado a la creación de proyectos artísticos y educativos que promuevan una reflexión en torno a “los conceptos dominantes de persona, cultura y sociedad, y sobre los modos en que los relatos, las visualidades y los sonidos que los componen influyen en la construcción de nuestra identidad sociocultural” (Consejo Nacional de La Cultura y Artes, 2017, p. 19). Este llamado sitúa al profesorado de artes como figuras centrales para este plan de acción regional, puesto que es, sin duda, su labor es la que permitirá alcanzar dicho desafío desde las artes. Por esto mismo, este reconocimiento crítico de la realidad, debiera interpelar *qué* saberes reales deben poseer los futuros profesores y profesoras en las respectivas disciplinas artísticas y *cómo* ésta se enseña por parte de los/as docentes involucrados en el proceso. Estas nuevas miradas incluyen espacios sensorio - cognitivos que vinculan el conocimiento del currículum específico, la comprensión sobre cómo aprenden los/as estudiantes y la capacidad para implementar experiencias de aprendizaje, formas de evaluación y reflexión acerca de sus procesos creativos de manera interactiva y afectiva.

## Conformando las identidades profesionales y su vínculo con las artes

Mirar las identidades que van conformando los/as profesionales que enseñan artes implica, en su significado más profundo, comprender cuáles son los vínculos que van estableciendo entre sus formas de ir siendo docentes y experimentar el arte (García-Huidobro, 2018a, 2018c). Esto conlleva un proceso encarnado, que es personal y profesional, donde se relacionan con las artes desde la creación, la crítica, el goce y también la enseñanza.

Podemos decir que es un proceso que ocurre en un cuerpo situado e involucra tiempos, afectos, sujetos, objetos, pensamientos y discursos.

Es en estos cruces donde se vislumbran los aspectos identitarios que nos permiten dilucidar el compromiso social y cultural de cada docente, porque se relaciona con el afectar y ser afectados (Sassenfeld, 2011). Hablamos de recorridos de vida personal y profesional que se enredan porque se afectan mutuamente y esa afectividad da sentido a la experiencia artística y pedagógica.

Para comprender dichos procesos, Dubar (1992) sostiene que la identidad profesional del profesorado se construye por aspectos biográficos, la formación docente, trayectoria profesional, los eventos de la escuela y su vínculo con otros. Esto último toma lugar crucial en la identidad profesional, puesto que Nias (1989) ha señalado que la identidad de los y las profesoras se construye en las relaciones con los demás. También, quisiéramos agregar que van construyendo su identidad en su relación con lo *otro*, que es una otredad vinculada a lo material y, sin duda, afectiva.

En este sentido, la creación artística de un/a artista-docente es relevante para la construcción de su identidad y subjetividad, ya que la propia experiencia con las artes —aquello artístico que nos afecta— es un complejo rizomático de vivencias, acciones, experiencias y producciones que nos mueve (Braidotti, 1991). Por ello, consideramos que el hacer propio de los/as artistas-docentes (como enseñar, generar creaciones, producciones o proyectos creativos) son parte de los gestos simbólicos que constituyen sus subjetividades.

Siguiendo la línea de la relación con lo otro, creemos relevante considerar lo que Rosi Braidotti señala sobre la subjetividad material,

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

Estas ideas remiten a que cuando referimos a las identidades de artistas-docentes, aludimos entonces a un proceso que es materialista y vitalista, es decir, son identidades que surgen desde lo encarnado e interrelacionado en un contexto local (artístico, cultural, pedagógico, etc.) y está rodeado de elementos materiales que les permiten desarrollarse, pensarse y *accionarse* como tales.

Ahora bien, hablar de las identidades del profesorado de artes implica comprender modos y experiencias de ser docentes y artistas, analizando el acontecer de dicho cruce marcado por el afecto. En este sentido, si la identidad docente es una “construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto” (Vaillant, 2007, p. 4), entonces no podemos desvincular su hacer y su prácticas artísticas del desarrollo local y cultural. En relación a esto último, según Claudio Di Girólamo:

La cultura sólo adquiere su verdadera dimensión y sentido (...) cuando es asumida como el espacio natural de la libertad, en el que se acoge la imaginación y la creatividad de cada una y cada uno de los ciudadanos y, sobre todo, se valora y se fomenta su aporte participativo en la producción de los bienes culturales materiales e inmateriales que la identifican (Di Girólamo, 2008, p. 3).

Desde estas ideas, el desarrollo cultural toma un lugar crucial en la identidad profesional de quienes enseñan artes, porque involucra tanto a la cultura educativa donde trabajan, como también al cómo integran su cultura local (propia del contexto donde viven) en el aula y, sobre todo, en el desarrollo de proyectos artísticos que vislumbren un vínculo entre espacio, libertad y creatividad. Por ello que “la identidad es un fenómeno inseparable de la cultura”, explica Fernández (2006, p. 104), porque el entorno del profesorado afecta en la percepción de su trabajo pedagógico y artístico. Desde este postulado son muy pertinentes los estudios de Zeichner (1985) sobre el profesorado, puesto que para él, la identidad profesional es el cómo estos integran su cultura cercana.

Desde esta perspectiva, preguntarnos por la identidad de los y las profesoras de artes implica revisar los aspectos biográficos y sociales por los que transitan, puesto que esta construcción se re-define en relación a las “las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas” (Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010, p. 237). Esto repercute en las formas y situaciones en que han aprendido sobre las artes y, a su vez, en cómo las enseñan en las escuelas. Sumado a ello, en este estudio damos énfasis a lo cultural propio de la región de Los Lagos, porque consideramos relevante comprender las implicancias de enseñar artes y si éstas responden a las necesidades del entorno a través de la participación de los/as artistas-docentes

en proyectos artísticos y culturales regionales y la organización o participación en actividades vinculadas con las artes.

Por ello, establecemos que para comprender las identidades del profesorado de artes, desde una comprensión materialista, es necesario crear un diálogo y cruces entre las siguientes dimensiones (Figura 1):

- Formación y trayectoria profesional. Son diversos los/as autores y estudios que señalan la importancia de mirar la formación inicial y los inicios de la trayectoria docente (Goodson, 2004; Tardif, 2004) para vincular dichas experiencias con los conflictos, miedos, dificultades, no saberes y sorpresas de la enseñanza y creación artística.

- Experiencias artísticas situadas en el contexto local. Consideramos relevante tomar en cuenta cómo cada docente se vincula con y se deja afectar por la creación artística para enseñarla. Como ha señalado Atkinson (2011, p. 116), los artistas que “mantienen su propia práctica creativa son significativamente más efectivos en el aula o estudio y se sienten más satisfechos con su trabajo educativo”.

- Conflictos entre la práctica artística y práctica docente. Observar cuáles son las limitaciones, no saberes (García-Huidobro, 2017) y tensiones (García-Huidobro, 2018b) que experimentan estos/as profesores entre su quehacer artístico y educativo es relevante para entender los cruces ontológicos que se asocian a estas prácticas, puesto que estos cruces nos revelan aspectos importantes de unas identidades profesionales que son múltiples y no unitarias.

- Necesidades de la práctica artística-docente. También consideramos relevante saber, por un lado, cuáles son las exigencias que el sistema educativo y artístico les solicita para validar su trabajo y también aquellas personales que tiene cada artista-docente para vivir sus procesos onto-epistemológicos de manera consensuado (García-Huidobro, 2016, 2018a, 2018c).

- Aportes práctica artística-docente al entorno social y cultural. Por último, consideramos que esta dimensión es crucial, ya que al ser los/as artistas-docentes sujetos sociales, creemos que su actuar no es neutral sino político. Esto ya nos lo advirtió Freire (2002), quien nos ha mostrado que enseñar es político porque es una forma de intervención en el mundo y, además, una práctica ideológica. Lo mismo podemos precisar sobre la creación artística, pues, hoy en día los/as artistas más que actuar como individuos son una posición (Velasco, 2015) y más que ser inventores son mediadores de aquello que nos afecta y acontece en la vida social. Asimismo, los/as docentes de artes llevan a cabo una labor política porque a través de su enseñanza democratizan la cultura para generar cambios en el estudiantado y las escuelas (García-Huidobro y Montenegro, 2019).



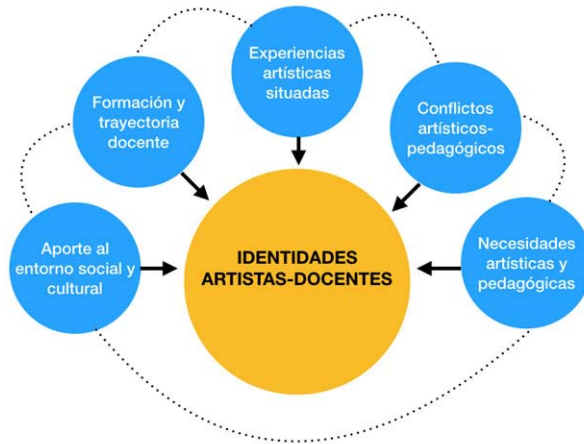


Figura 1. Dimensiones que afectan el proceso de conformación de las identidades artistas-docentes

Poner foco a estas cinco dimensiones, en la primera fase de este estudio, nos permitió explorar algunos aspectos de unas identidades profesionales que se están construyendo constantemente.

En relación a esto último, es importante recalcar que en la actualidad se ha cuestionado la identidad fija del y la artista (García-Huidobro, 2018a), lo que nos revela que estas personas no pueden ser solo productores/as de artefactos artísticos. Más bien, a la vez debe ser a un “teórico, performer, productor, instalador, escritor, animador, y chamán” (Sullivan, 2010, p. 4). Estas ideas nos remarcán que el hacer de los/as artistas-docentes es múltiple y no está vinculado solo con crear, producir, exponer y/o vender, sino que es un compromiso social diverso y no dualista, que influye en su construcción identitaria y responsabilidad social con el entorno cultural. Por este hecho, el valor de la noción de rizoma en los procesos artísticos, radica precisamente en su carácter multirelacional y multidimensional en sus vínculos experienciales entre las artes y la construcción de la identidad docente. Para Deleuze (2001) “puede ser uno de los caracteres más importantes del rizoma, tener siempre múltiples entradas (...) no se compone de unidades sino de dimensiones” (pp. 22-33).

## Método

Esta investigación se está desarrollando a través de un diseño emergente, utilizando una metodología cualitativa mixta que triangulará elementos cuantitativos y cualitativos para entregarnos diversos aspectos de las identidades de los y las profesoras de artes. Para ello el estudio se desarrolla en dos fases. Sin embargo, el presente artículo solo se centra en compartir los resultados de la primera etapa, de orden cuantitativo.

Sobre la segunda fase, esta es cualitativa y se realizó cruzando aspectos de la metodología Narrativa (Clandinin, 2007), Investigación Basada en las Artes (Barone y Eisner, 2006) y la Teoría Fundamentada perteneciente a la segunda generación (Bryant y Charmaz, 2013; Charmaz, 2006). Esta segunda etapa constó de Talleres Artísticos de Discusión (TAD), los que se realizaron para un grupo representativo de 40 profesores/as de artes de la región de Los Lagos (García-Huidobro y Zincker, 2020).

A continuación pondremos mayor énfasis en la primera etapa del estudio, tema crucial de este escrito. Durante esta fase se realizó una encuesta virtual, a través de Google Forms, a la que se invitó a todos los y las profesoras de artes visuales de la región de Los Lagos a contestarla, a través de diversos medios de difusión. El instrumento permaneció abierto durante las dos primeras semanas de diciembre de 2018 y la contestaron 97 profesores/as de artes (50% provincia de Llanquihue, 36,6% provincia de Chiloé, 11,2% provincia Osorno y 2,2% provincia de Palena).

El cuestionario se compuso por un total de 21 preguntas con respuestas abiertas, múltiples y selectivas. La estructura del instrumento se dividió en cinco apartados, donde cada uno aludía a las dimensiones de la identidad profesional docentes de los/as profesores de artes: (i) Formación y trayectoria profesional, (ii) Experiencias artísticas situadas en el contexto local, (iii) Conflictos y tensiones entre práctica artística y práctica docente, (iv) Necesidades de la práctica artística-docente, y (v) Aportes práctica artística-docente al entorno social y cultural local. Una vez construido el instrumento, este fue validado por dos expertos en el área de educación artística nacional, así también por un grupo de profesionales que forman parte de la Mesa de Educación Artística de la Provincia de Llanquihue.

Por último, la información obtenida en las encuestas fue analizada mediante el programa de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), el cual nos permitió generar una matriz de datos, cruces y variables entre dimensiones. Tras realizar la matriz desarrollamos una interpretación exploratoria, basado en el análisis descriptivo de cada variable y estadística. Esto nos permitió una mayor comprensión del fenómeno estudiado durante la primera etapa.

## **Discusión de los Resultados**

A continuación compartiremos algunos de los resultados obtenidos en la encuesta, vinculados a las cinco dimensiones que afectan las conformaciones identitarias de los/as artistas-docentes y que nos permiten reflexionar sobre cómo dicha subjetividad aporta en el desarrollo cultural de la región de Los Lagos, en Chile.

Sobre la primera dimensión de la encuesta, que trató la formación y trayectoria profesional de los/as artistas-docentes que trabajan en la región de Los Lagos, destacamos que existe una importante diversidad de formaciones. Un 19% son solo licenciados/as en artes, un 10% son licenciados/as en artes con posteriores estudios

de pedagogía, un 12% son pedagogos/as en artes de la Universidad de Los Lagos (única carrera de pedagogía en artes de la región de Los Lagos) y un 30% de los/as encuestados/as estudió pedagogía en artes en otra universidad, fuera de la región de Los Lagos. Asimismo, destacamos la existencia de un grupo emergente en el área de la enseñanza artística y que responde a una situación relevante en la región de Los Lagos. Esta refiere a un 23% de artistas-docentes participantes que no tiene una formación propia de la disciplina (licenciatura en artes o pedagogía en artes) sino que es diversa, entre la que encontramos profesores de educación general básica, fotógrafos, diseñadores, cineastas, artesanos, entre otros. Este grupo evidencia una carencia de profesionales con especialidad artística en la región, aspecto que se reitera en otras regiones de Chile (Llona, 2011). Consideramos que la diversidad de formaciones de los/as artistas-docentes que laboran en la región de Los Lagos es relevante, porque evidencia múltiples formas y recorridos de ir siendo artistas-docentes, que por lo demás no es lineal. Además, apreciar esta diversidad nos permitió comprender cómo cada formación afecta en la percepción de sus prácticas artísticas-pedagógicas y además cómo influye en los distintos modos de aportar a la región. Por ejemplo, destacamos el 23% del profesorado de artes que carece de especialidad en artes, pues este grupo considera que su práctica artística es un alto aporte al barrio donde vive, la escuela donde trabaja, la cultura y a la región de Los Lagos. Además, el 90% de este mismo grupo expresa que sus clases y talleres son parte de sus experiencias artísticas. Estos resultados nos permiten entender que las identidades de los y las artísticas-docentes se van conformando como un compromiso que trasciende la formación disciplinar y el campo o circuito propio de las artes y se va resignificando en otras instancias de creación, como por ejemplo las pedagógicas (Rogoff, 2011).

Asimismo, un alto porcentaje del total de encuestados/as comparte con sus estudiantes los eventos artísticos a los que asisten y también un 84,4% señala que durante su desarrollo docente ha organizado actividades artísticas (como exposiciones, charlas, talleres comunitarios, etc.) en su entorno laboral o social. Esto nos revela que el profesorado de artes se mantiene activo y considera la organización de eventos artísticos como parte de su hacer pedagógico y artístico que trasciende lo profesional y que se vincula con un compromiso social con la cultura. Sin embargo, un aspecto que consideramos inquietante de esta dimensión, es que solo un 29% de los/as artistas-docente participantes han postulado y/o adjudicado algún tipo de fondo concursable de artes o de educación artística para la región de Los Lagos. Consideramos esta cifra alta y preocupante, pues el desarrollo de estos proyectos financiados por el gobierno de Chile son una oportunidad para aportar artística y pedagógicamente a la región. Por otro lado, notamos que solo el 50% de quienes postulan y/o se adjudican fondos de artes son quienes tienen formación de licenciatura en artes. Esta realidad también pone en evidencia que la metodología de proyectos que aprende este grupo en su

formación inicial es un aporte en su desarrollo profesional. Además, otra evidencia que nos permite ahondar en dicha problemática es que al preguntarles sobre cuáles temas o actividades necesitarían para profundizar y enriquecer su desarrollo artístico-docente, del total de encuestados/as, un 72% contestó la necesidad de adquirir herramientas para desarrollar proyectos artísticos y culturales. Consideramos a estos aspectos relevantes y que afectan la conformación de sus identidades, puesto que la concursabilidad o bien desarrollar proyectos artísticos y/o de educación artística son un camino para desarrollar líneas de creación e investigación comprometidos con las artes, que buscan ser un aporte y tener un impacto regional. Sin duda estos resultados serán tomados en cuenta para entregar futuras capacitaciones y talleres al profesorado de artes de la región.

En la segunda dimensión, que trata sobre las características de las prácticas artísticas de los/as participantes, consideramos que es relevante destacar que el 84% de los/as artistas-docentes encuestados considera que su hacer pedagógico, es decir el desarrollo de talleres y/o clases de artes, identifica a su práctica artística. Esto significa que el compromiso educativo es parte del desarrollo artístico y aquello re-conceptualiza la noción tradicional de qué es el arte y quiénes son los artistas, revelándonos un giro sobre la propia concepción de las artes y el rol tradicional del artista (Rogoff, 2011). En este sentido, los resultados nos evidencian las nuevas formas de ser artista y hacer arte en la sociedad actual, un lugar y validación que trasciende el circuito disciplinar y donde lo social toma un lugar clave en el nuevo quehacer artístico (García-Huidobro, 2018a). Además, es posible notar que la formación inicial también influye en la percepción de la creación artística, puesto que quienes solo han tenido formación de licenciatura en artes (28,2%), expresan una mayor identificación con la producción de una obra como práctica artística. Por el contrario, un 71% de pedagogos en artes y otras formaciones, consideran que su práctica pedagógica es también parte de su producción artística. Por lo mismo planteado, una interrogante que ronda profundizar esta dimensión sería ¿bajo qué condiciones contextuales y educativas un pedagogo de las artes se encuentra identificado con su quehacer artístico? ¿es realmente un hecho identitario su producción de obra?

Por último, no es menor señalar que un 94,3% de los encuestados/as expresa que su experiencia en el aula aporta y enriquece su quehacer como artistas, especialmente en cómo sus metodologías como docentes aportan ideas a sus formas de enseñar el arte. Otro aspecto relevante de esta dimensión es que notamos que los años de experiencia profesional también influyen en la percepción de sus prácticas artísticas. Esto se vio revelado en que a mayor años de experiencia profesional (siete o más), es mayor la identificación de la obra y la investigación de procesos creativos como práctica artística, pero menor la participación en colectivos de artes y de considerar sus clases como práctica artística. Por el contrario, el 91% del profesorado de artes novel (entre 1

y 3 años) considera que tanto sus clases como la participación en grupos o colectivos de artes son parte de su trabajo creativo. Estas cifras nos permiten entender que las nuevas generaciones de profesores/as tienen concepciones sobre lo que es el arte y su rol en la sociedad, más cercanas a nociones contemporáneas y posmodernas, donde el factor social, político, transformador y de mediación es relevante (Fontdevila, 2018; Sullivan, 2010).

En la tercera dimensión, que trata sobre los conflictos entre la práctica artística y la práctica docente, observamos que un 61,6% de los/as encuestados declaran experimentar conflictos o tensiones entre el desarrollo de su práctica artística y práctica docente, siendo la razón más relevante la destinación de tiempos a otras labores profesionales. Esto es coherente si pensamos que un 48% del profesorado de artes en la región de Los Lagos labora en más de un espacio. Profundizando, pudimos apreciar que el grupo de artistas-docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Artes de la región de Los Lagos, se conforma por profesores nóveles que manifiestan con mayor porcentaje dichos conflictos. Además, los resultados de la encuesta muestran que a mayor años de experiencia docente, son menores las tensiones entre la práctica artística y pedagógica. Creemos que estas tendencias apuntan a unas identidades que son difusas y complejas en la etapa de inicio profesional y, por ende, demuestran que la experiencia laboral es imprescindible para conciliar dichos conflictos. Observar cuáles son las limitaciones, no saberes (García-Huidobro, 2017) y tensiones (García-Huidobro, 2018a, 2018c) que experimentan estos/as profesores entre su quehacer artístico y educativo es relevante para entender los cruces que se asocian a estas prácticas, puesto que estos vínculos nos revelan aspectos importantes de identidades profesionales que son múltiples y no unitarias.

Sobre la cuarta dimensión, consideramos relevante que un 86,7% de los/as encuestados expresa la necesidad de capacitaciones u otros estudios (diplomas, postgrados) para ampliar sus conocimientos. Así también, el 74,4% considera muy necesario profundizar en los temas de desarrollo de proyectos artísticos y culturales. El alto porcentaje de artistas-docentes que expresa la necesidad de seguir aprendiendo como parte de su compromiso artístico-docente, nos permite entender que estas identidades son activas y en constante reformulación. Por otro lado, la tendencia nos muestra que a mayor experiencia laboral es menor la necesidad de especialización. Sobre estos resultados podemos interpretar que durante los primeros años de experiencia docente existen más necesidades de capacitación en cuanto a técnicas y metodologías pedagógicas, dadas las complejidades e inseguridades propias que conlleva el inicio laboral docente (Vaillant, 2007). Asimismo, quienes llevan 7 o más años desarrollándose como artistas-docentes señalan menores necesidades formativas, a excepción de capacitarse sobre el desarrollo de proyectos artísticos. Creemos que esta tendencia nos habla de unas identidades que varían según los años de experiencia laboral, pues

al inicio del ejercicio profesional demuestran formas de ir siendo artistas-docentes inquietas, con mayores conflictos y con altas necesidades de aprender técnicas, teorías del arte y metodologías pedagógicas. Luego, a medida que van avanzando los años de desarrollo profesional, los/as artistas-docentes demuestran menos interés por diversos perfeccionamientos, pues gracias a su experiencia son capaces de detectar cuáles son específicamente sus necesidades formativas.

Por último, consideramos crucial la última dimensión de la encuesta, la cual trató sobre los aportes e impacto de la práctica artística y la práctica docente al entorno social y cultural de la región de los Lagos. Sobre esta dimensión, consideramos que al ser los/as artistas-docentes sujetos sociales, su actuar nunca es neutral sino político, porque su hacer promueve aspectos sociales, ciudadanos y críticos en el estudiantado y en el propio espectador, desde el ámbito artístico.

En relación a esta dimensión, en la encuesta aparece una diversidad de respuestas que varían según formación y trayectoria profesional. Sin embargo, nos parece preocupante que del total de participantes, solo un 60,8% considera alto su aporte artístico-pedagógico a la escuela donde trabaja, solo un 64,8% piensa que contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico, un 58,7% cree alta su contribución al desarrollo de la cultura y solo un 29,8% piensa que es alto su aporte a la región de Los Lagos. Estas cifras, sobre todo la última, nos lleva a pensar que existe un bajo empoderamiento o convencimiento de la importancia del rol e impacto de los/as artistas-docentes en su comunidad y cultura. Comprendemos que si su labor contribuye y beneficia a la escuela, la cultura y el desarrollo de la reflexividad, es sin duda un aporte de mediación para el desarrollo de la región, porque promueve experiencias de ciudadanía (Jiménez et al., 2009), de comprensión del estudiantado que mejoran las relaciones y sus subjetividades. Al profundizar estas tendencias, notamos que la dimensión de formación y trayectoria afecta el compromiso con la región.

En primer lugar, observamos que los/as artistas-docentes con formación no propia de la disciplina artística es el grupo que en mayor porcentaje intenciona su labor artística como una forma de aporte al barrio y escuela donde trabaja, también al fomento del pensamiento crítico y la cultura. Así también, según los años de trayectoria surge una tendencia interesante; a mayor experiencia profesional disminuye la intención de orientar la práctica artística como un aporte a la escuela, barrio, pensamiento crítico y cultura. Sin embargo, solo el grupo con mayor experiencia profesional reconoce que su labor enriquece a la región de Los Lagos. Consideramos interesantes estos cruces, porque nos plantean un dilema en la conformación de las identidades de artistas-docentes, a saber. Si el 85% del total de encuestados/as expresa que su labor como profesorado de artes también es parte de su práctica artística, nos preguntamos ¿por qué ese mismo grupo no considera, entonces, que su práctica artística es un aporte al desarrollo y enriquecimiento de la región? Según Ossa (2017, p. 22) las artes

son un aporte para “la formación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad”. Asimismo, “la OEI está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía” (Jiménez et al., 2009, p. 7). Estos autores nos muestran ideas irrefutables sobre el aporte de los/as artistas-docentes. En este sentido, entendemos que sus labores sin duda enriquecen a la región, porque a través de su hacer artístico promueven ciudadanía, reflexividad y autoría. Sin embargo, consideramos necesario promover mayores estrategias de agenciamiento para fomentar identidades performativas, o lo que Fontdevilla expresa como “capacidad de ser acción en relación a un contexto específico” (2018, p. 42). Esto significa ir conformando identidades de artistas-docentes comprometidos con su empoderamiento, donde el deseo de cambio sea parte de sus procesos de subjetivación, como un medio que lleve al cambio, agenciamiento y constituya un potencial transformador (Vick y Martínez, 2011).

## Conclusiones

¿En qué medida estas cinco dimensiones nos permiten entender los procesos identitarios de los y las profesoras de artes y cómo estos impactan en el desarrollo cultural y social de la región? Consideramos relevante finalizar dando respuesta a esta pregunta porque cada dimensión revela aspectos relevantes y diversos sobre las identidades artistas-docentes.

En primer lugar, señalamos que la dimensión de formación inicial y trayectoria es crucial para identificar cómo se van conformando estas identidades. En este sentido, concordamos en que dada la diversidad de formaciones, las identidades emergen como dispositivos de acciones múltiples, no lineales ni singulares. Se van activando, resituando y resignificando en cada etapa de experiencia profesional y nos permiten pensarlas como formas de ser que son *intra-activas* (Barad, 2003). Por ello podemos hablar de unas identidades que se producen materialmente y que trascienden lo discursivo, puesto que son un complejo de acciones, prácticas, cuerpos e intensidades que constantemente se producen *entre* otros sujetos, objetos, afecciones, tensiones, espacios. Por ende, estas subjetividades son un nudo complejo con múltiples inscripciones históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, que se reinscriben en sus diversos contextos de acción artístico y pedagógico de la región. Se trata de pensar una subjetividad que ocurre en la acción situada y enraizada de ir siendo, revisando quienes somos y hacia dónde queremos ir, porque es justamente en esas acciones y situaciones donde se despliegan los modos de subjetividad propio de los/as artistas-docentes (Fernández, 2011). Comprendimos que estos modos se pueden apreciar, por ejemplo, al identificar que las necesidades del profesorado de artes denotan unas identidades en construcción, que no son definidas, puesto que se va alimentando de las participaciones de estos profesores/as en cursos, proyectos y



actividades artísticas. En la construcción de estas identidades toma lugar importante la organización y participación de actividades artísticas, puesto que estos eventos les permiten aprender y también dar a conocer sus intereses y saberes artísticos a la comunidad educativa y artística. Es aquí donde se visualiza un compromiso social que aporta al desarrollo de la cultura regional.

Por otro lado, la gran representatividad de profesores/as que identifican a su práctica artística con lo pedagógico, es decir que afirman que las clases y talleres son parte de su desarrollo y aprendizaje artístico personal, nos permite generar un diálogo entre disciplinas y el hacer, para dar cuenta de una identidad que es híbrida (García-Huidobro, 2018c) y que se conforma desde la mediación y un diálogo necesario de prácticas artísticas y pedagógicas.

La primera parte de esta investigación nos permite concluir que el compromiso del/la artista con su práctica docente no son realidades aisladas. Por el contrario, existe conciencia del aporte que sus experiencias pedagógicas entrega a su desarrollo artístico, aspecto que nos ayuda a expresar que estas identidades están ligadas a un compromiso social propio que deriva en lo cultural. Por último, consideramos que las identidades de los/as artistas-docentes de la región de Los Lagos son una capacidad de ser en acción; una construcción continua que surge desde el tramado rizomático de esas formas de ser y hacer artista y docente; lo que podemos llamar posiciones intersubjetivas. Dar cuenta de la subjetividad de quienes van siendo artistas-docentes implica comprender cada una de esas posiciones y sus recorridos, los que lógicamente serán móviles, inestables y, por ende, siempre tendrán una posibilidad de cambio, agenciamiento y permitirán transformación de si y de otros/as en sus diversos compromisos como artistas o educadores-as en el contexto local.

## Referencias

- Atkinson, Dennis. (2011). *The artist-teacher*. Netherlands: Sense Publishers.
- Ávalos, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo, y Carmen Sotomayor (2010). "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional". *Estudios Pedagógicos*, 36(1): 235-263.
- Barad, Karen (2003). "Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter". *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3): 801-831.
- Barone, Tom, y Elliot Eisner (2006). "Arts-Based Educational Research", en *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). New Jersey: AERA.
- Braidotti, Rosi (1991). *Patterns of Dissonance. A study of women in contemporary philosophy*. New York: Routledge.
- Braidotti, Rosi (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.



- Brodsky, Julieta, Bárbara Negrón, y Antonia Possel (2014). El escenario del Trabajador Cultural en Chile. Santiago: Ediciones Proyecto Trama.
- Bryant, Anthony, y Kathy Charmaz (2013). The Sage handbook of Grounded Theory. Londres: Sage.
- Carrasco, Sara, y Rosario García-Huidobro (2016a). "Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad". *Invisibilidades*, 9: 105-112.
- Carrasco, Sara, y Rosario García-Huidobro (2016b). "La cultura visual y los pequeños relatos como desafíos para la educación artística". *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1): 1-10.
- Charmaz, Kathy (2006). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. Londres: Sage.
- Clandinin, Jean (2007). Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. California: Sage.
- Consejo Nacional de La Cultura y Artes (2004). Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Consejo Nacional de La Cultura y Artes (2017). Política Cultural Regional Los Lagos 2017-2022. Santiago: Consejo Nacional de La Cultura y Artes.
- Deleuze, Gilles (2001). Rizoma. México: Coyoacán.
- Di Girólamo, Claudio (2008). "Los cabildos culturales. Una experiencia chilena de ejercicio de ciudadanía cultural a través de la participación social". En 4º Seminario Internacional de Gestión Cultural, Educación, Cultura y Cooperación al Desarrollo (pp. 1-11). Universidad de Gerona.
- Dubar, Claudio (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle". *Revue Francaise de Sociologie*, 33(4): 505-529.
- Errázuriz, Luis Hernán, Guillermo Marini, Isidora Urrutia, y Raúl Chacón (2014). Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la X Región de Los Lagos. Santiago: Consejo Nacional de La Cultura y Artes.
- Fernández, Ana María (2011). Política y Subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, Mauricio (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo editorial universitario.
- Ferrada, Jorge (2018). "Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para penar sus relaciones desde el pensamiento complejo". *ARTSEDUCA*, 20: 26-43.
- Fontdevila, Oriol (2018). El arte de la mediación. Barcelona: Consonni.

- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García-Huidobro, Rosario (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. (Tesis doctoral publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García-Huidobro, Rosario (2017). "El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales". *Revista de Educación Artística EARI*, 8, 105-119. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.8.9272>.
- García-Huidobro, Rosario (2018a). "Artistas-Docentes que aprenden a enseñar. Abriendo espacios pedagógicos y transgrediendo dualidades". *Innovación educativa*, 18(77): 39-56.
- García-Huidobro, Rosario (2018b). "El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes". *Revista Complutense de Educación*, 29(4): 959-973.
- García-Huidobro, Rosario (2018c). "Hacia una formación onto-epistemológica de artistas-docentes. Un cruce de experiencias". En *Red de Estudios sobre la Educación* (Ed). Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde la universidad (pp. 8-19). Lima: REDEM.
- García-Huidobro, Rosario, y Catalina Montenegro (2019). "De Prácticas Artísticas con Enfoques Feministas a Experiencias Educativas que Favorecen la Transformación Social". *Revista Electrónica Educare*, 24(1): 1-16.
- García-Huidobro, Rosario, y Andrea Zincker (2020). "El método de taller artístico de discusión para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa". *Empiria* (aceptado).
- Goodson, Ivor (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, Lucila, Lucía Pimentel, e Imanol Aguirre (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Llona, Eduardo (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago: Idie de fomento y fortalecimiento de la educación artística.
- Morin, Edgar (1982). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Nias, Jennifer (1989). "Why teachers need their colleagues: A developmental perspective". En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) *International Handbook of educational change* (pp. 1257-1271). Dordrecht: Kluwer.
- Ossa, Carlos (2017). *Políticas y didácticas. Estudio sobre Educación Artística, Creatividad Social y Ciudadanía en el CNCA*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rogoff, Irit (2011). "El Giro". *Arte y políticas de identidad*, 4, 253-266.

- Rojas, Pablo y María José Chaparro (2013). Completando el modelo educativo. 12 prácticas de educación artística en Chile. Santiago: Consejo Nacional de Cultura y Artes.
- Sassenfeld, André (2011). "Afecto, vínculo y desarrollo del Self". *Clínica e Investigación Relacional*, 5(2): 261-294.
- Sisto, Vicente y Carla Fardella (2011). "Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile." *Sorocaba*, 37(1): 123-141.
- Sullivan, Grame (2010). *Art Practice as Research. Inquiry in Visual Arts*. Londres: Sage.
- Tardif, Mauricio (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, Daniela (2007). *La Identidad Docente*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.
- Velasco, Susana (2015). "Diez enclaves para apuntar al mundo". En *Transductores* (Ed) Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias (pp. 129-146). Granada: Diputación Prov.
- Vick, Jennifer, y Carissa Martínez (2011). "Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body". *Educational Philosophy and Theory*, 43(2): 178-192. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00552.x.
- Zeichner, Kenneth (1985). "Dialéctica de la socialización del profesor". *Revista de Educación*, 277: 95-123.

### **Sobre los autores**

ROSARIO DE LOURDES GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA es Doctora en Artes y Educación. Profesora Asistente e Investigadora de la Universidad de Los Lagos, Departamento de Humanidades y Artes. Correo Electrónico: rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl

JORGE FERRADA SULLIVAN es Doctor en Filosofía, Profesor Asistente del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, Chile. Correo Electrónico: jorge.ferrada@ulagos.cl

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

### EDITOR

Matthias Gloël

### COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

### CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

### TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Aurora Sambolin Santiago

### SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

### E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional