



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 225-238
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Construcciones subjetivas de profesoras (es) de artes visuales desde una mirada postcualitativa: proyecciones sobre la mediación curricular en Chile

Subjective constructions of teachers of Visual Arts from a post-qualitative perspective: projections on curricular mediation in Chile

Patricia QUINTANA FIGUEROA

<https://orcid.org/0000-0002-8369-9309>
patricia.quintana@uach.cl
Universidad Austral de Chile, Chile.

Cristian PIZARRO VOCAR

<https://orcid.org/0000-0003-2453-2733>
cristian.pizarro@upla.cl
Universidad de Playa Ancha, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110910>

RESUMEN

Este artículo realiza una revisión bibliográfica y teórica para comprender los procesos subjetivos en la mediación curricular de docentes de artes visuales en Chile. Se plantea desde conceptos como dispositivo, objeto/nuevos materialismos, subjetividad/sujeto y afectos. El propósito es realizar lecturas no binarias acerca de la apropiación de docentes de artes visuales en el sistema educativo formal y sus construcciones subjetivas respecto del currículo. Emerge de una investigación que busca respuestas no tangenciales a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las implicancias del currículo en la construcción de subjetividad docente? ¿De qué manera su subjetividad se posiciona dentro del desarrollo del currículo?

Palabras clave: Afecto; currículo; dispositivo; nuevos materialismos; subjetividad docente.

ABSTRACT

This paper deploys a bibliographic and theoretical revision to understand the subjective processes in the curricular mediation of visual arts teachers in Chile. The paper articulates concepts such as device, object/new materialism, subjectivity/subject and affections. The purpose is to make non-binary readings about the appropriation of visual arts teachers in the formal education system and their subjective constructions regarding to the curriculum. The paper emerges from a research that seeks non-tangential answers to the following questions: What are the implications of the curriculum in the construction of teaching subjectivity? How is subjectivity positioned within the development of the curriculum?

Keywords: Affection; Curriculum; Device; New Materialisms; Teaching Subjectivity.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 06-08-2020



Utopia y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN RELACIONES ENTRE SUBJETIVIDAD DOCENTE Y CURRÍCULUM

El siguiente artículo plantea algunas ideas basadas en reflexiones que pueden preceder a un proyecto de investigación situado. El objetivo es posicionarse para seguir profundizando respecto de las formas de entender la disciplina de artes visuales y cómo se desarrolla en el ámbito escolar. En este sentido, planteamos los fundamentos sobre la necesidad de realizar lecturas sobre la mediación curricular de las artes visuales a partir de cuatro conceptos centrales: dispositivo, objeto, subjetividad y afecto. A su vez, emergen ideas para una indagación futura en relación con los nuevos materialismos y una mirada rizomática sobre la investigación.

El monográfico parte del interés de relacionarnos con las políticas en educación, principalmente con la implementación de las nuevas bases curriculares de artes visuales para educación secundaria en Chile y, con esto, la construcción de subjetividad docente. Dicho interés comienza a configurarse en nuestros inicios como profesores de artes visuales, donde las inquietudes comprenden que los cambios estructurados desde las políticas estatales y gubernamentales en educación artística no solo tienen incidencia en la producción de conocimiento de la disciplina dentro de la institución escolar, sino también en la construcción de subjetividad de las y los docentes. Esto, a su vez, determina lo que éste enseña, para qué y cómo, dentro y fuera de las salas de clases.

Los cambios curriculares planteados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) se basan en las políticas públicas en educación, lo cual ha implicado la reconfiguración de una serie de documentos, entre ellos, la creación de nuevas bases curriculares para Artes Visuales en 2015 y 2018, según lo establecido por la Ley General de Educación (LGE). En ella, y bajo una lectura de las bases curriculares como objeto, se prevé la necesidad de que las bases lograsen mayor definición respecto de lo que las y los estudiantes debiesen aprender (MINEDUC: 2012). Estableció, entonces, una nueva fórmula de prescripción curricular reemplazando categorías anteriores (como los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios), por un concepto que permitiera vincular de mejor manera la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación (ibid.) Es así como aparece el concepto de "objetivo de aprendizaje", que busca revisar los procesos y establecer logros a partir de aquello.

En ese contexto, se plantean sugerencias para realizar cambios al ejercicio docente mediante nuevas estructuras curriculares y perspectivas teóricas que incluyen conceptos como la creatividad, la cultura, la difusión, la inclusión, la interdisciplina, la tecnología y la cultura visual (Mineduc: 2015). La especificidad de esta nueva propuesta podría generar nuevas fórmulas y sentidos para la enseñanza; primero, por los cambios estructurales de un currículo centrado en contenidos mínimos, a otro centrado en objetivos de aprendizaje y, segundo, por la integración de perspectivas y prácticas transversales a las cuales no estábamos habituados, como la cultura visual, la interdisciplina o la inclusión.

Antes de esta nueva fórmula de prescripción, los programas curriculares para las escuelas se basaban en una estructura de objetivos fundamentales, objetivos transversales, unidades y contenidos mínimos obligatorios. Para cada contenido, se planteaba un periodo de tiempo con el fin de que estos lograsen ser pasados durante el año escolar. La forma de medición era a través de los aprendizajes esperados e indicadores potenciales para cada aprendizaje. En artes plásticas los contenidos se dividían en aspectos técnicos y teóricos, manejando el concepto de teoría e historia del arte adecuado para cada nivel, además de técnicas de pintura, collage o diseño entre otras posibilidades.

Las bases curriculares y programas de estudio actuales tienen un enfoque basado en objetivos de aprendizaje por sobre los contenidos mínimos. Dentro de esos objetivos, es posible utilizar diversas manifestaciones artísticas y formas de arte, puesto que no hay un encasillamiento específico para cada uno. Estos se reiteran durante el año e incluso se repiten o son similares entre algunos cursos, ya que se pretende ir complejizándolos. Además, ya no solo se utilizan nociones de arte tradicionales, sino que también buscan en el arte contemporáneo y la cultura visual respuestas educativas a problemáticas contextualizadas al tiempo y espacio en el cual habitamos.

Dichos cambios podrían facilitar transformaciones en el quehacer pedagógico y, por ende, en la

subjetividad docente que está arraigada, entre otras cosas, a lo que hacemos o dejamos de hacer dentro del aula. Además, dada la naturaleza compleja y diversa de la construcción de subjetividad, se podrían visibilizar diferentes formas y oportunidades de apropiación e implementación de las bases curriculares dentro y fuera de la sala de clases, y como un efecto directo, transitar al fortalecimiento de la educación artística en las escuelas chilenas mediante un trabajo educativo contextualizado y pertinente que comprenda el arte como un espacio, por ejemplo, para problematizar sobre el fenómeno de la escolarización y crear lecturas e imaginarios divergentes y diversos a la realidad mediatizada y las propias culturas.

Volviendo al interés por vincularnos a la construcción de subjetividad docente, este también se ha ido desplazando a observar y caracterizar el currículo como dispositivo y como objeto, conceptos que serán desarrollados más adelante. En la primera consideración, nos centraremos inicialmente en la definición que realiza Foucault (1985) al plantear un dispositivo como una red que se establece entre diversos elementos discursivos, institucionales, administrativos, entre otros. La segunda distinción se relaciona con la perspectiva de los nuevos materialismos que cuestiona la dualidad humano-no humano, lo que permite mirar al currículo como un objeto (libro) que tiene agencia, intención y poder (Hood y Kraehe: 2017). Se podrá entonces indagar en los fundamentos de un dispositivo emergido de políticas públicas en educación, como en el uso y práctica del objeto, para analizar la forma que el desarrollo de ambas construye una subjetividad docente.

Hoy, conocer los procesos que constituyen la construcción de subjetividad docente, se hace relevante puesto que estos procesos podrán generar interacciones y cambios que estarían directamente relacionados con su quehacer y, como una cadena que se extiende, tendrá relación en cómo las y los estudiantes conciben, en este caso, las artes visuales desde la escuela. Lo anterior implica conocer y reconocer el concepto de subjetividad y la importancia de su construcción en diversos contextos y formas, para poder situarlo posteriormente desde la pedagogía. En este contexto, se hace fundamental partir desde la idea de subjetividad de Gilles Deleuze (1996), quien plantea que el sujeto se desarrolla y define por y como un movimiento. En este sentido, el sujeto docente estará permeado y atravesado indiscutiblemente por los desplazamientos que se realizan desde las políticas públicas en educación. Por otra parte, la diferencia que tendrá cada sujeto estará otorgada por las intensidades con las que reciben estas políticas y las apropiaciones que hacen de ellas a través de la mediación que desarrollan las y los docentes entre el currículo, su contenido y su práctica. Para Deleuze "ese es el único contenido que se le puede dar a la subjetividad: la mediación, la trascendencia" (1996, p. 91).

Se destacan también algunas concepciones planteadas por González (2010), que propone una mirada relevante en relación a la subjetividad:

Las configuraciones subjetivas son importantes no sólo 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, un espacio escolar, si bien no define por completo al sujeto docente, sí le otorga ciertas características que lo harán tener acciones propias de la docencia. Tener consciencia de esa subjetividad le hará entender sus procesos y, por qué no, el de sus estudiantes de una manera más fluida. El sujeto docente comprenderá factores diversos que constituirán su manera de expresar sus intereses y sentir como docente, aportando a la construcción de su subjetividad en un contexto de cambio. Asimismo, transformará las instituciones a las cuales pertenece y su propia práctica pedagógica, pues es un sujeto que se concebirá de manera relacional, constituido en y con multiplicidad (Hernández, 2016).

Para complementar lo anterior, se considera la concepción de afecto, ya que es en la afección de un cuerpo cuando, al movilizarse positiva o negativamente, disminuye o se potencia el obrar del mismo (Espinosa [Spinoza]: 1980). Es decir, ese afecto, constituirá maneras de ser, enfrentar y plantear una subjetividad. En el cruce entonces del currículo como dispositivo y objeto para analizar la construcción de subjetividad docente,

se hace necesario reconocer las intensidades de afectación que influyen en esa construcción subjetiva.

Se reconoce también la construcción de subjetividad docente a través del currículo -dispositivo y objeto- considerado como una política pública. Existen estudios sobre la construcción de subjetividad docente bajo políticas educativas. Por ejemplo, la investigación que realizan Leyton y Rojas (2014) que 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 las y 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. Asimismo, Sisto y Fardella (2015) realizan un trabajo sobre las nuevas regulaciones en el trabajo docente y cómo éstas generan ciertos discursos subjetivos, considerando que las nuevas prácticas políticas introducen nuevas formas de desempeño.

Finalmente se reflexiona acerca de una proyección de investigación a través de una metodología post cualitativa, posible para responder dos interrogantes centrales: ¿Cuáles son las implicancias del currículo en la construcción de subjetividad docente? ¿De qué manera su subjetividad se posiciona dentro del desarrollo del currículo?

SUBJETIVIDAD DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: UN NUEVO CURRÍCULUM EN ARTES VISUALES

Dispositivo-objeto y subjetividad docente

Para abordar el concepto de dispositivo se indaga inicialmente desde Foucault (1985), quien resalta tres miradas posibles de un dispositivo, la primera esgrimida 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” (p. 128). En un segundo lugar, el autor hace hincapié precisamente en la naturaleza del vínculo que existe entre estos elementos, planteando que el discurso podría aparecer como un programa institucional, o como un elemento que podría ocultar o justificar alguna práctica 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” (p. 129). Para finalizar los tres estadios en que se sitúa el concepto de dispositivo, Foucault propone que este pudo emerger a partir de una urgencia en un contexto histórico determinado desde una posición estratégica dominante. En otras palabras, un dispositivo se puede convertir en un mecanismo de control.

Antes de continuar, cabe preguntarse: ¿es entonces el currículo un dispositivo? Si bien, no es la intención el ser categóricos, nos atrevemos a afirmar que sí, considerando que “en la historia de la enseñanza de las artes se han sucedido movimientos proclives a la estabilidad, el control racional y la estandarización, y otros que tendían a la fragmentación y lo efímero. Estas características opuestas pueden encontrarse en diferentes propuestas curriculares” (Efland, Freedman y Stuhr: 2003, p. 23). Entonces, es un dispositivo en la medida que responde a urgencias institucionales y educativas, que tiene ciertos intereses políticos e ideológicos. A su vez, surge de medidas legislativas, considerando que cada cambio que se realiza en el ámbito curricular está bajo políticas públicas que, en la mayoría de los casos, dependen del gobierno de turno y sus énfasis político-ideológicos. Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada por la junta militar y promulgada en 1990 al finalizar la dictadura de Augusto Pinochet en Chile, que amparó el currículo; y que no fue reemplazada hasta 2009 por la Ley General de Educación (LGE). Vale decir, Chile estuvo 19 años bajo un dispositivo emergido en un periodo de dictadura militar, con intereses político-ideológicos dominantes y lejanos a una educación democrática.

Entonces, es precisamente el currículo nacional un programa institucional con decisiones político-ideológicas, administrativas y éticas, por mencionar algunas. Si bien no es reconocido como un mecanismo de

control por parte de las autoridades, el hecho de que se sustente desde ciertas perspectivas habla de una selección necesaria. En este sentido, debemos tener en cuenta que el currículo, 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 currículo, jamás será al azar y tendrá repercusiones políticas trascendentales en los procesos educativos.

Estas decisiones, además, conllevan ciertos estudios del contexto por parte de los organismos estatales, tanto nacionales como internacionales, y tratan de garantizar ciertas vanguardias respecto a lo que sucede a nivel mundial. Es fundamental revisar entonces quiénes son los que aceptan este conocimiento, como también, quien estaría capacitado para enseñarlo (Apple, 2001). En ese sentido, las y los docentes debemos estar alerta y ser críticas/os de lo que se nos propone, pues es lo que derivará en un proceso de construcción social a través de nuestras/os estudiantes.

El dispositivo estaría entonces 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, un primer momento como en el que prevalecen los objetivos estratégicos en el cual se constituye como dispositivo y luego lo que denomina “relleno estratégico” que sería todos los efectos que produce este dispositivo, negativo o positivo, pero que hace que se reajusten ciertos elementos heterogéneos. Es precisamente este punto el que interesa indagar, sobre los efectos -y afectos- que produce la inserción de un dispositivo educativo nuevo en un área dentro de la escuela tan maltratada como las artes visuales.

Antes de continuar, debemos aclarar que también pensamos en el currículo como objeto, literalmente, es decir, como el libro -al cual en un principio consideramos objeto tangencial- que se entrega a cada profesora y profesor, libro que guía, que tiene marco referencial, que tiene unidades, objetivos, contenidos y actividades para realizar dentro -o fuera- de la sala de clases. Al considerar este objeto-libro, nos guiamos inicialmente por Deleuze y Guattari (2016) quienes anuncian un libro como algo que no tendría objeto ni sujeto, 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. Considerando las 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, nos genera sentido. 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 & Guattari: 2016, p. 10).

RELACIONES DEL OBJETO-NUEVOS MATERIALISMOS-AFECTOS DESDE EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL (Y LA SUBJETIVIDAD DOCENTE)

Para continuar con esta tensión que se propone como principio para debatir sobre el uso y mirada que tenemos sobre el currículo (objeto), se hace necesario realizar una breve reseña al construccionismo social, puesto que, a partir de ahí, comenzamos a cuestionar, primero, el sentido de realidad y segundo la idea del dualismo humano-no humano. A su vez, una introducción al construccionismo social nos acerca a los nuevos materialismos lo que nos permitiría mirar ciertos fenómenos de una manera más extendida/expandida.

En el contexto escolar, como docentes, nos encontramos con una diversidad de narrativas, biografías e intereses de estudiantes -incluyendo los propios-; sin embargo, normalizamos la tensión que se manifiesta entre éstas y la heterotopía normativa de ciertas políticas y, por cierto, de la escuela. Esta normalización no permite que cuestionemos con fuerza el propósito ni su origen, es más, lo situamos con un sentido de realidad, como inamovible o certero. En el mundo del arte la situación no es tan diferente, solemos juzgar alguna obra, en relación con patrones establecidos de buen gusto relacionado a un ejercicio estético. En este sentido,

repercute la idea que plantean Gergen y Gergen en relación a que “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 currículo, 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. Siguiendo a Tomás Ibáñez (en Ema y Sandoval: 2003), este plantea que:

El construccionismo social postula que la naturaleza de la realidad social es simbólica e histórica. Es decir, 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 espacio-temporalmente situada, la cual le confiere su sentido y existencia (p.9).

Entonces dentro del construccionismo social, 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.

En García y Sandoval (2001) se asume la mirada alternativa de observar la realidad sin objetivarla, y, a su vez, se realiza una crítica a algunas posiciones socio construccionistas que han reducido la realidad a lo humano. Los autores, plantean 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. Esta mirada permitirá 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.

Una posibilidad desde los nuevos materialismos

Tomando en cuenta esta intención de romper con la dualidad y los binarismos clásicos, tomamos los nuevos materialismos como una posibilidad que nos permitiría observar el currículo y los programas como un objeto con capacidad de afectar y de movilizar la enseñanza, en este caso, de las artes visuales.

Algunos supuestos que fundamentan las asociaciones ontológicas que siguen perpetuando ciertos binarismos clásicos como la distinción que la filosofía hace entre ontología y epistemología, o el paralelo que realiza la epistemología entre racionalismo y empirismo (St. Pierre, Jackson y Mazzei: 2016), son hoy un problema urgente para los nuevos materialismos. Para comenzar con lo “nuevo” de los nuevos materialismos, los autores plantean la no aceptación de una mirada del pensamiento académico que tiende a la jerarquización del conocimiento. En este sentido, una investigación guiada por estas concepciones nos permitiría desenfocar el pensamiento clásico y propondría nuevas posibilidades ontoepistemológicas que permitan situar miradas críticas y posibilitadoras de transformación a futuro.

Sobre el sentido de movilizar las concepciones que tenemos sobre el humanismo, y plantear también la idea de que el humano no es el centro de todo (Braidotti: 2015), se ha hecho cargo el posthumanismo. Este plantea también a la materia como algo vivo, como agencia expositora (Cole y Frost en St. Pierre *et al.*: 2016). Lo anterior nos permitiría poner atención en lo que nos rodea, generando consciencia de lo que nos promueven las cosas. En este contexto, el currículo y sus programas asociados.

Subjetividad y afectos

Se ha manifestado el interés de vincular el dispositivo curricular y el objeto currículo para, desde el análisis de políticas públicas y su práctica, concebir construcciones subjetivas docentes. Se ha hecho referencia a la mirada de subjetividad y sujeto que plantea Deleuze (1996), no obstante, parece fundamental situarnos, además, desde la perspectiva de sujeto en movimiento, puesto que es en este mismo movimiento donde el sujeto tiene la capacidad de reflexionar y superarse; superar lo que ya está establecido, o superar lo dado. El sujeto entonces reflexiona y se reflexiona a sí mismo. Siguiendo a Deleuze en relación a la concepción de sujeto este plantea que:

Cuando hablamos de sujeto queremos decir, que la imaginación, de simple colección que era, pasa a ser una facultad, la colección distribuida se convierte en un sistema. 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).

Parece pertinente entonces hacer un guiño al concepto de sentidos subjetivos, los cuales se pueden abordar desde una perspectiva histórico-cultural. Desde esta perspectiva, los sentidos subjetivos representan la expresión individual de una unidad simbólica emocional que aparece en relación a fenómenos intersubjetivos culturalmente establecidos en el curso de la experiencia humana (González: 2002).

La subjetividad permite reconocernos de manera compleja, 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. En relación a esto:

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. (González: 2010, p. 251).

Suponer una transformación en nuestras subjetividades docentes o construcciones emergentes de estas, implica que algo nos afecta en nuestro diario andar, esto es pensando que el "cuerpo" humano al ser afectado de múltiples maneras, moviliza de alguna forma su potencia de obrar (Spinoza: 1980). Esta movilización la podemos 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 se plantean, desde Deleuze (1996) y González (2002; 2010), como un proceso, un movimiento, un desarrollo que puede tener múltiples causales y situaciones culturales, históricas y sistémicas. Desde Spinoza entenderemos 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 la idea de Spinoza en relación a los afectos y como estos nos movilizan nuestro obrar (que lo situaremos como una movilidad de nuestra subjetividad también), comprendemos que lo que nos afecta es porque lo consideramos. Nos detenemos en este punto para repensar una cuestión que parece trascendente: el hecho de que una nueva política exista no es necesariamente algo que nos pueda hacer cambiar. Sin embargo, nuestro cuerpo como docente está día a día frente a políticas educativas de las cuales debe hacerse cargo, y 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.

Spinoza (1980) 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 es adecuado citar

(...) la experiencia misma, no menos claramente que la razón enseña que los hombres 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).

Parece relevante esta definición, puesto que se hace necesario promover de alguna forma, una situación consciente en relación con nuestra posición como sujetos/as docentes, no solo frente a las instituciones y comunidades educativas, sino que también a la claridad con la que tomamos las decisiones pedagógicas y el porqué de esas decisiones, no ignorando las determinaciones gubernamentales. En este sentido, no solo debemos poner atención a la cosa misma, sino exteriorizar y comprender que es parte de un conjunto no binario (en el caso del currículo) porque, al centramos solo en una parte de un contexto global, no seremos capaces de hallar en ello algo que nos permita modificarla (Spinoza: 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 nuestra subjetividad. Mientras las personas estén afectadas por una cosa/objeto, estará latente, aunque no exista. Siendo pragmáticos 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.

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Como se menciona anteriormente, existen algunos autores que han investigado los procesos de construcción de subjetividad docente en relación a nuevas políticas públicas en educación (tanto curriculares/institucionales como de contratación). Reconocemos estos ejemplos porque el nuevo currículo de artes visuales está amparado bajo nuevas políticas de educación. Estos estudios nos permitirán tener una mirada nacional acerca de los procesos de subjetivación. Por consiguiente, nos centraremos en 3 investigaciones realizadas durante los años 2010 y 2015.

La primera de ellas, realizada por Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010), estima un contexto histórico del trabajo docente, partiendo por los cambios económicos de las últimas décadas en el país. Asimismo, 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 advirtiendo las y los docentes respecto a su trabajo. En términos políticos, también se atisban cambios por dos grandes hitos: el golpe de estado en 1973, la posterior dictadura militar y el "regreso a la democracia" en 1990 de la mano de reformas educativas. Se suma, en el entendido del axioma neoliberal del rendimiento y la competencia, una carga laboral extenuante hacia los docentes y una constante sobre evaluación de sus prácticas a través de diversos instrumentos estandarizados, tanto directos como indirectos.

Con todos los cambios y presiones, se ha establecido entonces el nuevo sujeto docente (Reyes *et al.*: 2010) que posee ciertas características para ser una profesora o profesor efectiva/o. En este sentido, y como dijimos anteriormente, Chile es un país bajo una doctrina neoliberal, 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, como plantea Freire, ingenua de la realidad, pensando que las cosas no nos afectan, y que somos superior a ellas.

En el estudio, se plantea que el profesorado se encuentra en una fase de tránsito, en el cual se asimilan los cambios, pero de una manera aún discursiva. Plantean un profesorado que no le cuesta dejar concepciones antiguas de reivindicación y se resisten a nuevas políticas o movimientos, por lo cual asume levemente los posibles cambios. Esta construcción resistente ha sido dada por otras características, puesto que docentes consideran que en dichas propuestas o cambios estructurales no se concibe a ellas y ellos como sujetos históricos, y tampoco reconocen el contexto a la hora de implementar una nueva reforma educativa. Los autores lo plantean de la siguiente manera:

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).

Principalmente el estudio se realizó a través de talleres y escritura de subjetividades, tanto individual como colectiva. Para los autores, el principal logro de estos procesos fue la transformación de la mirada, 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.

Rojas y Leyton (2014) accionan un estudio más específico y apuntando 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. Dentro de sus posibilidades, está la contratación de profesionales no docentes, la creación de talleres compra de insumos, capacitaciones para docentes y un sinfín de posibilidades que dependerá de las o los directivos de cada establecimiento.

En este contexto, los autores realizan una indagación de las repercusiones que esta ley, basada en supuestos neoliberales, puede tener en la subjetividad docente y cómo esto afecta en la práctica y en el día a día de profesoras y profesores en Chile. En el estudio identifican, resistencia, sumisión y una subjetivación dolorosa. Esta investigación, parte con señalar 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 debe entender la forma en que un dispositivo de política educacional produce subjetividades y prácticas que pueden generar aceptación o rechazo de la misma.

La 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 4 años siguientes, 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 desprender entonces, que una política como la ley SEP tiene efectos en las subjetividades docentes por ser un mecanismo de poder que afecta en su cotidiano como sujeto docente y que, además, pone categorías de lo bueno o malo, lo que se debe o no se debe hacer dentro del contexto escolar, generando una presión en las docentes que puede llevar a transformar su subjetividad a alguna que no es deseada y dolorosa. Las y los profesores pasan a ser responsables de sus rendimientos y también de los rendimientos del resto.

Una de las prácticas subjetivas que reconocen los autores son las prácticas de resistencia, a través del *cuidado de sí mismo*, en el cual la o el docente se resitúa como profesional y sujeto, y comienza 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 las y los docentes mantuvieron dos formas de subjetividad: resistente o sumisa.

Para cerrar con las referencias investigativas, rescatamos el trabajo realizado por Sisto y Fardella (2015), quienes realizan un estudio relativo a las políticas de fortalecimiento del trabajo docente mayoritariamente centrado en aspectos socioeconómicos. A estas políticas se refieren con un conjunto de regulaciones que reorganizan el trabajo docente, desde el proceso de formación, asignaciones económicas, evaluaciones docentes (las cuales son el principal desarrollo de esta política). Esta evaluación encasilla a las y los docentes respecto a su ejercicio entre destacado, competente, básico e insatisfactorio, regulando lo que deben hacer las y los peor evaluados. La presión frente a esto es alta, puesto que no solo deben cumplir con parámetros establecidos, sino que también, si sus evaluaciones son insatisfactorias, pueden quedar fuera del sistema educativo. A su vez, si destacan, puede existir un aumento en sus remuneraciones. Nuevamente el axioma del rendimiento y la competencia. Los autores advierten que este prototipo de docente y el lenguaje que es utilizado, generan subjetividades que pueden tener diversas intensidades frente a estas políticas. 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 Sisto y Fardella, 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.

CONCLUSIONES

Reflexiones no finales y proyectivas

El ser docentes de una disciplina que con el tiempo se ha ido desgastando, situándose como una asignatura de segunda categoría (Errázuriz: 2006) periférica, infantilizada (Mora y Osses: 2012) y que se encuentra jerárquicamente al final de una pirámide (CNCA: 2016), nos ha llevado a la búsqueda de estrategias y nuevas interrogantes que posibiliten rehacer una asignatura dañada y olvidada (Gaete, Miranda y Ramírez, 2007), permitiendo con ello avanzar hacia una revitalización de una especialidad que tiene todas las características para generar transformaciones en la sociedad actual y su futuro. En este entendido, no podemos desechar la situación de la pedagogía en general y de las artes visuales en particular. Creemos que un proceso de búsqueda de sentido, en relación a cómo nos afecta la teoría curricular basada en resultados, podría eventualmente promover los cambios necesarios para una educación artística fortalecida, lo que tendría como consecuencia una mejora en la vida de niños, niñas y jóvenes, como también, en la vida de profesoras y profesores de artes visuales.

Los recorridos teóricos que se gestan en las nuevas propuestas curriculares, (nos) invitan a docentes a re-situarse (nos) en el mundo de las artes visuales en la actualidad, abriendo posibilidades propias de acción y promoviendo otras maneras de ejercer la docencia bajo nuevas preguntas problematizadoras que permitan comprender y desarticular la escolarización convencional y reconfigurar los discursos desde las narrativas de quienes se educan. Para el futuro de esta investigación es fundamental que esté ligada a la experiencia situada, puesto que es ahí donde la movilización de las ideas cobra sentido.

El concentrarnos en las construcciones subjetivas desde las consideraciones curriculares como dispositivo y objeto a partir de los nuevos materialismos, permite abrir una puerta de reconocimiento trascendental, en términos valóricos, éticos y políticos. En ese reconocimiento, estaremos situados no sólo como profesoras y profesores, sino también como investigadoras e investigadores que se han visto enfrentados a nuevas políticas y que hemos tomado parte de un desarrollo curricular, viéndonos afectados por este cambio. El no reconocimiento de ese afecto, término desarrollado por Spinoza (1980), no nos permitiría ver las posibilidades a las que nos enfrentaremos, el no tomar consciencia desde donde nos posicionamos, o desde donde nos fragmentamos, nos supone una docencia estrecha, estática y maquina. Como sujetos docentes de artes visuales, creemos que es precisamente esa estática lo que nos ha llevado a un escalafón inferior dentro de las instituciones escolares, por lo tanto, la movilidad, el reconocimiento, y la consciencia de nuestras propias subjetividades harán que las artes visuales retomen un camino hacia la emancipación y la transformación.

La metodología que nos proyecta

Considerando las nuevas formas de mirar y construir conocimiento propuestas en este escrito, este apartado tiene como propósito realizar una proyección posible y un posicionamiento epistémico sobre las miradas que tenemos sobre la investigación. Inicialmente consideraremos la crítica que hace Elizabeth Adams St. Pierre en una entrevista realizada por Guttorm y Hohtl entre el año 2014 y 2015, en la cual plantea el problema que atraviesa la investigación cualitativa, ya que, si bien fue una metodología inventada a modo de crítica en relación a las ciencias sociales positivistas, ésta ha terminado por ser normalizada, estructurada y pensada con criterios clásicos y estructuras monótonas, con resultados que ya podemos suponer. Es así como la autora reconoce que hoy la metodología cualitativa es predictiva, al igual que las ciencias sociales positivistas. Siguiendo con lo anterior, la metodología postcualitativa de investigación podría abrir posibilidades diversas al análisis de las artes en la escuela chilena, lo que eventualmente mejoraría la práctica curricular dentro de las instituciones escolares, pues siempre otras formas de hacer investigación propician el intercambio de saberes y, con ello, otras maneras de ejercer la acción pedagógica. Así entonces, enmarcada en esta mirada postcualitativa, el diálogo con los nuevos materialismos se relaciona con enriquecer los estudios que se están llevando en Chile en relación a la educación artística. Este enfoque permitiría expandir el ejercicio

docente a lo que le rodea: dispositivos y objetos, para repensar la práctica pedagógica, contribuyendo a la mejora de la educación.

Reconociendo que los nuevos materialismos pueden ser vistos como transversales a una serie de dualismos (Fox y Alldrebd: 2015) y como una teoría cultural que no pone la materia por sobre el significado o la cultura por sobre la naturaleza dejando atrás los dualismos que hasta entonces ha dominado a las ciencias humanas (Dolphijn & van der Tuin: 2013), es posible realizar un acercamiento a la manera que un dispositivo y un objeto afecta y construye subjetividades, en este caso, docentes.

Los nuevos materialismos nos permiten poder renombrar y darle otros sentidos a las situaciones y cuestiones que nos atraviesan, creando conceptos nuevos en relación a los binarismos clásicos (Dolphijn y Van der Tuin: 2013). Pensar la materia como un nodo de relaciones (Rowan: 2016), nos permite expandir la mirada no solo a lo tangencial de la información que aparece en un currículo, sino que el uso que hacemos como docentes sobre este.

Pensar una investigación con perspectiva postcualitativa, supone también modificar las maneras que observamos la investigación. En ese sentido es importante generar una relación rizomática y de ensamblaje (Deleuze & Guattari: 2016) con todo lo que exista dentro del proceso de investigación, desde los marcos teóricos, el o la investigador/a, el fenómeno, las herramientas tanto de propuestas como de análisis como entrevistas, grabaciones, software, etc. (Fox & Alldrebd: 2015).

Los nuevos materialismos también nos permiten pensar en lo que promueven los objetos y las cosas (Hood & Kraehe: 2017), porque nos otorga la posibilidad de reencontrarnos con la idea que todos somos cosas y participamos en un mismo espacio. Así también le otorgamos importancia al aula y sus paredes (Augustowsky: 2012) pensando esta como una obra de arte con dinamismo; materiales diversos; y 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 como en el aprendizaje. La consciencia de que cada decisión que tomamos tiene consecuencias, es fundamental para una práctica de la educación artística. Es por ello que debemos generar de cierta forma interacción con cada objeto que se sitúa en nuestro desarrollo profesional.

Pensando en las cosas en un sentido de rizoma (Deleuze & Guattari: 2016), no hay nada que comprender, sino más bien preguntarse sobre su funcionamiento y como funciona: sus conexiones, las intensidades, las multiplicidades. Conectar puntos por varias vías. Ya no lineal. Una investigación que abrace una perspectiva rizomática también invitará a las personas -en este caso docentes- a elaborar sus propias rutas 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). Resumamos los caracteres principales de un rizoma:

A diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza [...] no está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien direcciones cambiantes. No tienen ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. [...] una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre esos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma solo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza (Deleuze & Guattari: 2016, p. 48).

Desde esta mirada, la escuela y las/los docentes tenemos la posibilidad de relacionarnos en/con la pluralidad de contextos y sus múltiples narrativas mediante, por ejemplo, la hiperfuncionalidad de la tecnología. Reunir estos modos rizomáticos, no lineales, permitiría tener nuevas lecturas y desplazar la idea únicamente

técnica y escolarizada que sustenta la educación artística hoy, poniendo en el centro una mirada heurística transversal que dé cabida a una reflexión y acción pedagógica interdisciplinaria que considere, como elementos propios de su quehacer pedagógico investigativo, la problematización desde los estudios visuales, la deconstrucción de género, los dilemas sociales y políticos, la diversidad cultural, el fenómeno de la interculturalidad, etc., para resignificar el currículo desde un sentido territorial pertinente y diverso.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (2001). Política cultural y educación. Morata, Madrid.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). El Arte en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.
- BAMFORD, A (2009). El factor ¡wuuu!, el papel de las Artes en la Educación. Octaedro, Barcelona
- BRAIDOTTI, R. (2015). Lo posthumano. Barcelona: Gedisa.
- CATIBIELA, A. (2017). "Cultura Visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente", Revista Octante. N°2, Universidad Nacional de La Plata, Argentina pp. 46-53.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2016). Caja de herramientas para la Educación Artística. MINEDUC, Santiago.
- DELEUZE, G. (1996). Empirismo y subjetividad. Gedisa, Barcelona.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2016). Rizoma, introducción. Pre-textos, Valencia.
- DOLPHIJN, R. & VAN DER TUIN, I. (2013). New Materialism: Interviews & Cartographies. Open Humanities Press, Michigan.
- EFLAND, J., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Editorial Paidós, Barcelona.
- EMA, J. & SANDOVAL, J. (2003). "Mirada caleidoscópica al construccionismo social", Revista Política y sociedad. Año: 40, nº. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 5-14
- EMA, J., GARCÍA, S. & SANDOVAL, J. (2001). "Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: Movimientos dentro/fuera del construccionismo", Revista Política y Sociedad. Año: 40, nº. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 71-86
- ERRÁZURIZ, L. (2001). Como evaluar el Arte. Santiago: Ediciones PUC.
- ERRÁZURIZ, L. (2006). Sensibilidad Estética, un desafío pendiente en la Educación Chilena. Ediciones PUC, Santiago.
- ESPINOSA [SPINOZA], B. (1980). Ética demostrada según el orden geométrico. Ediciones Orbis, Madrid.
- FREEDMAN, K. (2006). Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte. Octaedro, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1985). Saber y Verdad. Las ediciones de la Piqueta, Madrid.
- FOX, M. & ALLDREBD, P. (2015). "New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage", International Journal of Social Research Methodology. N°.18, pp. 399-414
- GAETE, M., MIRANDA, L. & RAMÍREZ (2007). Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, Santiago.
- GERGEN, K. & GERGEN, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós, España.

- 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*. N° . 9, Enero-Abril, Bogotá, pp. 241-253
- GONZÁLEZ, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson editores.
- GREENE, J. (2013). "On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages", *International Journal of Qualitative Studies in Education*. N° .26, pp. 749-758.
- GRELLIER, J. (2013). "Rhizomatic mapping: spaces for learning in higher education", *Higher Education Research & Development*. Año: 32, no . 1, pp. 83-95.
- GUTTORM, H. & HOHTL, R. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on postqualitative methodology", *Reconceptualizing Educational Research Methodology*. Año: 6, n°. 1, pp. 14-22.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). "Educación Artística para la comprensión de la cultura Visual", *Curriculum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. N° . 12-13, Universidad de La Laguna. España, pp. 11-27.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2016). Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo. Artículo extraído el 10 de Marzo de la página web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- HOOD, E. & KRAEHE, A. (2017). *Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning*. *Art Education*. Año: 70, n°. 2, pp. 32-38.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). Bases curriculares de 7° básico a 2° medio Artes Visuales. Extraído en agosto 2016 de la página web: www.curriculumenlineamineduc.cl
- MORA, J. & OSSES, S. (2012). "Educación Artística para la formación integral. Complementariedad entre Cultura Visual e identidad juvenil", *Revista Estudios Pedagógicos*. N° . 38, vol. 2, Ediciones UACH, Valdivia, pp. 321-335.
- REYES, L. CORNEJO, R. ARÉVALO, A. SÁNCHEZ, R. (2010). "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias", *Polis, Revista latinoamericana*. N°27, Universidad Bolivariana, Santiago, pp. 269.292
- ROWAN, J. (2016). "Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes", *Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad*. N° . 1, pp. 3-15.
- ROJAS, M. LEYTON, L. (2014). "La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile", *Revista Estudios Pedagógicos*. N° . 49, vol. 1, Ediciones UACH, Valdivia, pp. 205-221.
- SISTO, V. FARDELLA, C. (2015). "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia", *Psicología & Sociedade*. Año: 27 n°. 1, pp. 68-79.
- ST. PIERRE, E. JACKSON, A. & MAZZEI, L. (2016). "New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry", *Cultural Studies Critical Methodologies*. Año: 16, n°. 2, pp. 99-110.

BIODATA

Patricia QUINTANA FIGUEROA: Profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Diplomada en Fotografía, video y producción gráfica por la Universidad de Chile. Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona (Becas Chile, CONICYT). Actualmente cursa el Doctorado en Arte y Educación en la misma casa de estudios. Ha participado en congresos nacionales e internacionales (Bolivia, España y Portugal) con ponencias relativas a las artes visuales, cultura visual, interdisciplina y curriculum. Entre sus publicaciones más recientes, se cuenta "Artes Visuales e interdisciplinariedad en la escuela pública chilena: un territorio en disputa", en Revista In-Visibilidades 11 (Portugal, 2019). En la actualidad es Profesora Adjunta del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

Cristian PIZARRO VOCAR: Profesor en Artes Plásticas e investigador. Licenciado en Educación y Magíster en Educación Artística. Ha conformado equipos multidisciplinares y desarrollado la docencia en distintos niveles educativos como educación parvularia, básica, media y universitaria. Dentro de sus inquietudes académicas se destaca la comprensión de las relaciones complejas entre arte-educación y sus implicancias en el proceso educativo de niñas, niños, adolescentes y adultos/as. Con experiencia en el diseño didáctico de espacios formativos en contextos formales, no formales e informales, ha impartido talleres y laboratorios dirigidos a directivos, docentes, educadoras de párvulo, estudiantes, artistas y otros miembros de la comunidad escolar y su entorno. Además, a la fecha, ha participado en la elaboración de diversos materiales didácticos vinculados a la educación artística en Chile.