CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54399

EDICIONES COMPLUTENSE

El lugar del conflicto en la experiencia de saber pedagógico de profesoras de artes en educación secundaria[1]

Rosario García-Huidobro Munita[2]

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Enero 2017 / Aceptado: Febrero 2017

Resumen. En esta investigación se buscó comprender cómo un grupo de maestras, de educación secundaria en Chile, ha ido conformando sus saberes pedagógicos desde sus experiencias personales y artísticas. El estudio fue desarrollado a partir de una metodología narrativa, donde los relatos de las participantes fueron considerados como experiencias de saber. Este artículo se centra en explicar una de las dimensiones que, tras el análisis del estudio, fue considerada central en el saber de las participantes: el lugar del conflicto. Para ello, tras situar el marco desde donde se sitúa el saber docente, nos enfocamos en contar los conflictos que se vinculan con la experiencia de ser mujer y madre y cómo esa experiencia influye en la enseñanza de las artes. También se revisan los conflictos que surgen a causa de experiencias normativas vinculadas al currículum. Por último, se relata cómo los conflictos vividos a lo largo del desarrollo profesional conforman configuraciones políticas en el saber docente y un posicionamiento docente de apertura a lo nuevo. Finalmente, este estudio nos permite concluir la importancia de los conflictos en las experiencias pedagógicas, ya que al ser múltiples se configuran como saberes necesarios que conforman un espacio político y de constante aprendizaje profesional. Además, permiten entender que el saber docente no es algo fijo o simplemente cognitivo, ya que los diversos conflictos que se viven en la experiencia personal y profesional movilizan los saberes en el aula y los transforman.
Palabras clave: experiencia pedagógica; educación artística; conflicto; estudios de género; educación secundaria.

[en] The place of conflict in the pedagogical knowledge of art teachers in secundary school

Abstract. This research sought to understand how a group of teachers, in secondary education in Chile, has been conforming their pedagogical knowledge from their personal and artistic experiences. The study was developed from a narrative methodology, where the stories of the participants were considered as experiences of knowledge. This article focuses on explaining one of the dimensions that, after the analysis of the study, was considered central in the knowledge of the participants: the place of the conflict. To do this, after placing the framework from where teaching knowledge is situated, we focus on counting the conflicts that are linked to the experience of being a woman and mother and how that experience influences art teaching. It also reviews the conflicts that arise from normative experiences linked to the curriculum. Finally, it is related how the conflicts lived along the professional development conform political configurations in the teaching knowledge and a teaching position of opening to the new things. Finally, we point out the importance of the conflicts in the pedagogical experiences, since to be multiple they are configured as necessary knowledges that form a political space of constant professional learning. In addition, they allow us to understand that teacher knowledge

[1] Este artículo se ha realizado gracias al Programa de Mejora Institucional, PMI 1503, de la Universidad de Los Lagos, Chile
[2] Universidad de Los Lagos, Chile.
E-mail: rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl

is not something fixed or simply cognitive, since the various conflicts experienced in personal and professional experience mobilize knowledge in the classroom and transform it.
Keywords: Teaching experience; art education; conflict; career development; gender studies; secundary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Un acercamiento a los saberes docentes. 3. Metodología. 4. Discusión de resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: García-Huidobro Munita, R. (2015). Título. El lugar del conflicto en la experiencia de saber pedagógico de profesoras de artes en educación secundaria. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 35-52.

1. Introducción

El presente escrito comparte parte de la investigación doctoral realizada en la Universidad de Barcelona, donde el principal objetivo fue comprender cómo un grupo de maestras, de educación secundaria en Chile, conformaba sus saberes docentes desde sus experiencias personales y sus prácticas como artistas.

La investigación surgió desde el cuestionamiento que muchas maestras y maestros de artes desarrollan a lo largo de su experiencia profesional en escuelas, donde viven conflictos con la institución en que trabajan, con el currículum artístico que deben enseñar, con las dificultades de desarrollar experiencias artísticas en las aulas y, sobre todo, al vivir dificultades en complementar la enseñanza artística con sus experiencias como artistas.

Desde este punto de partida, este estudio cualitativo se enfocó en la historia de cuatro maestras chilenas, y a través de diversas entrevistas personales y acompañamientos a sus clases de artes, se buscó triangular esas experiencias para comprender cómo se constituían en tanto formas de saber. Para ello, se adoptó a la metodología narrativa como perspectiva principal del estudio y se puso énfasis en la narración y la oralidad de las participantes como métodos que permitieron recopilar las evidencias y además realizar los escritos finales del estudio.

El análisis de la investigación fue desarrollado a través de diversas herramientas que se tomaron de la segunda generación de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Bryant y Charmaz, 2013). Las diversas etapas de codificación, construcción de memos y de comparación constante llevaron a la concreción de 4 categorías como dimensiones principales del saber docente. Estas permitieron no solo dar un orden y sentido explicativo a los saberes de las participantes, sino que también interpretativo, pues, ayudaron a expresar cómo estas maestras de artes conformaban sus saberes. Estas dimensiones fueron el lugar del conflicto, del no saber, del agenciamiento y de los otros y otras en el saber docente.

Finalmente, por cada maestra se escribió una Narración Biográfica Subjetiva (García-Huidobro, 2016a) donde se narró, a partir de las cuatro dimensiones del saber docente, cómo las maestras iban dando sentido a sus saberes.

Tras la presentación de este estudio, en los siguientes apartados se explicará con más detalle el marco conceptual desde donde nos acercamos a comprender el saber docente. También se contará el proceso metodológico y, finalmente, se presentarán los resultados del estudio en base a una de las dimensiones claves del saber pedagó-

gico: el conflicto vivido en la experiencia pedagógica. A través de algunos relatos de las participantes (obtenidos como evidencias en el estudio), reflexionaremos cómo diversos aspectos del género vinculados a la maternidad, el currículum y la trayectoria profesional, son experiencias de tensión que configuran el saber pedagógico de las maestras de artes, las que nos llevan a pensar al saber pedagógico como un entrecruce de experiencias que no deja fuera aspectos de poder y resistencia.

2. Un acercamiento a los saberes docentes

Este estudio se nutrió de dos enfoques sobre el saber docente, los cuales ponen en el centro a la experiencia personal y situada de cada profesor(a). El primero abarcó una mirada más social y el segundo se centró en los aspectos más relacionales del saber. Además, el segundo foco tomaba en cuenta aspectos de género, lo que permitió mirar más a fondo los saberes de las profesoras de artes en Chile.

Con el primer enfoque nos acercamos a Maurice Tardif (2004), quien expresa que el saber no es algo que oscila en el espacio de modo aislado, sino que es un saber de alguien en un contexto concreto. A partir de esta idea, este autor se ha centrado en comprender el saber de los y las docentes en sus prácticas educativas. Unas prácticas que, como señala Michel Foucault (2002), están compuestas por elementos de poder, jerarquía, experiencia y saber. Maurice Tardif cuenta que

> El saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas, sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2004, p.10).

Para este autor, los saberes de los y las profesoras son plurales, heterogéneos y se despliegan como un devenir de diversas fuentes de experiencias. Por ende, estos no pueden desvincularse de las otras dimensiones de la enseñanza y tienen una dimensión temporal porque se adquieren con el tiempo, como un proceso que proviene de su historia de vida y, sobre todo, de sus experiencias escolares. Referimos a los saberes docentes como temporales porque se desarrollan en un proceso de vida profesional, lo que permite entenderlos como un recorrido y entrecruce de experiencias de vida.

Por otro lado, Maurice Tardif (2004) señala que el saber docente es social porque se produce socialmente, aspecto que se vincula con lo que menciona Michel Foucault sobre el saber como elemento de las prácticas discursivas (1979). Podemos expresar que los saberes docentes son sociales porque son compartidos con un colectivo a lo largo de una experiencia profesional. Un o una profesora no es un individuo aislado y comparte su saber con y entre los miembros de una comunidad. Además, un o una docente no define individualmente su saber profesional, sino que en relación a un sistema mayor que implica a la escuela. Esos saberes son el resultado de una constante negociación entre estos grupos, entidades y contextos. Por ende, lo que los y las docentes enseñan, más que un aspecto cognitivo, se vincula con cuestiones sociales de ser, hacer y estar.

Así también, aquello que los y las profesoras enseñan y el cómo enseñan se transforma con el tiempo, los cambios y demandas sociales. Por ello, los saberes docentes son un proceso temporal donde progresivamente se construye el saber profesional. Por último, destacamos que los saberes docentes son sociales porque se van comprendiendo y conformando a lo largo de una socialización profesional. Por ello, el saber docente no es un conglomerado de contenidos definidos que el profesor(a) debe dominar o controlar, más bien se compone por un saber hacer en relación a diversos conocimientos y experiencias. Es un saber hacer que se basa en las diversas transacciones entre lo que un(a) profesor(a) es y hace. Desde aquí que Maurice Tardif (2004) expresa que el saber de los y las maestras proviene o se va conformando a partir del entramado de diversas fuentes. Estas involucran los diferentes momentos de su vida cotidiana, historia y carrera profesional.

Con el segundo foco sobre el saber docente se hace hincapié en que, además de ser social y temporal, posee una dimensión relacional. Si bien este enfoque fue trabajado a partir de diversas pedagogas de la diferencia sexual, también fueron vinculadas con las ideas que Jacky Beillerot y Bernard Charlot han aportado sobre la relación con el saber. Mientras que para la psicoanalista Jacky Beillerot (1998) el saber es un proceso que nace en el deseo, para el sociólogo Bernard Charlot (2008) somos relación con el saber, un nexo que nos implica con el mundo, con los otros(as) y uno(a) mismo(a). Estos aspectos son claves para la pedagogía de la diferencia, por lo que desde esta mirada, comprender el saber docente es localizar el deseo y abrirlo hacia las relaciones (Blanco, 2006).

La idea del saber docente que expresa el pensamiento de la diferencia sostiene que el deseo penetra, remueve y transforma lo educativo. Una forma de entender el saber que se aleja del saber académico, porque si solo está presente en los libros didácticos, el currículum y las reglas, puede devorar nuestra realidad y el deseo de la enseñanza. Más bien, ante este foco diremos que es la experiencia y deseo lo que guía y transforma el espacio educativo en un placer (Sofías, 2007). Esta forma de entender el saber ha permitido pensarlo y practicarlo desde otro espacio, valorando la experiencia personal, las relaciones y el reconocimiento de los otros y otras.

El deseo en el saber remite, por ejemplo, a lo que genera en Nieves Blanco (Sofías, 2002, p. 78) cuando cuenta que el conocimiento que a ella le importa enseñar es aquel que "se siente a ras de piel", porque para ella, lo que tiene sentido es enseñar aquello que le afecta; lo que deviene de su deseo. Estas ideas también fueron expresadas por María Cobeta y Marta Holguera, quienes expresan que "producir saber a partir de nosotras mismas, se hace más sencillo cuando dejamos de entender el saber como algo externo y producido por expertos, para comprenderlo como un saber que nace de la experiencia y que interroga el propio deseo" (2000, p. 98-99).

Por otro lado, este segundo enfoque recalca la importancia de pensar nuestra relación con el saber como profesoras(es), aspecto que también ha señalado Bernard Charlot (2008). Estas ideas invitan a pensar lo que Nieves Blanco (2006) reflexiona sobre el valor del conocimiento de los y las docentes en el currículum. Para esta académica de la Universidad de Málaga, el conocimiento no tiene un valor si no se lo entrega cada docente, ya que ese valor o sentido se debe buscar, estableciendo una relación con el saber. Estas ideas se cruzan con las de Maurice Tardif (2004), pues como señala este autor, el saber de un o una maestra no está aislado, sino que es su saber. No referimos al saber en tanto objeto, sino que es su saber situado y corporeizado. Por ende, es un saber que contiene anhelo, anida una historia y depende, en

gran medida, de la relación que tiene ese o esa docente con él; el cómo lo va conformando en tanto devenir de experiencias y, sobre todo, de relaciones.

Crear una relación con el saber que se enseña significa poder establecer una relación de autoridad y de verdad con ello que enseñamos porque, imprescindiblemente, está ligado a la realidad de la experiencia y al propio deseo.

Por último, como tercer punto del enfoque relacional del saber docente recalcamos su carácter no lineal ni prefijado, pues tiene distintas dimensiones y facetas que se entrecruzan en el trabajo profesional. Son saberes que no pertenecen a ninguna disciplina específica, porque poseen una riqueza interna que es diversa y una originalidad que los tornan imposibles de fijar, definir y generalizar. Referimos a esos saberes docentes y un modo de saber que se va cultivando en nuestro propio bagaje. Un saber que surge día a día y se alimenta de ingredientes que no solo implican lo personal, social y relacional, también lo ambiguo e incierto. Un saber que conlleva tensiones y se alimenta de conflictos que lo vuelven fructífero.

Hablamos de un saber docente que no solo tiene que ver con un saber enseñar, sino que además con un saber estar en la escuela, con ese saber de la experiencia que ponemos en juego en el aula y que lo transforma, a su vez, en un saber paradójico, a veces conflictivo. Como un saber que a partir de sus tensiones y contrasentidos se convierte en una pregunta siempre abierta y que se transforma en un saber naciente y vivo, un saber docente que siempre se está reformulando y renovando.

3. Metodología

La investigación fue desarrollada, principalmente, desde la metodología biográfica narrativa. Por ello que para comprender cómo las maestras chilenas conformaban sus saberes docentes, se puso énfasis en las estrategias de contarse y en la escritura como evidencias para esta investigación, pues, es en el proceso de relatarse, hombres y mujeres, autorizan y nombran sus formas de hacer y ser como saberes (García-Huidobro 2016a).

El saber que emerge de lo narrado está encarnado y se constituye como una acción lingüística de los desplazamientos que se nombran y cuentan. Esta idea remite a lo que Donald Schön (1998) describe como pensamiento en acción, ya que en ese espacio reflexivo y narrado se van encarnando y moviendo los saberes. Además, el método de relatarse se despliega como una práctica política para leerse subjetivamente. Reflexionar sobre la experiencia desde la narrativa permite dar nuevos sentidos a las vivencias, relaciones y tránsitos de saberes. También, al relatarse se abren espacios y posibilidades de subjetividad, un lugar donde al reflexionar sobre la experiencia los y las participantes pueden apropiarse de las historia que escriben y relatan. Este proceso, que remite al aprendizaje narrativo que explora Ivor Goodson (2010), no es simplemente aprender desde las historias que contamos sobre nuestra vida, sino que es un aprendizaje que sucede durante el proceso de narrar, a partir de la reflexión y la escucha. En este sentido, el proceso de reflexión y escritura vivido en esta investigación fue un aprendizaje, que también Jean Clandinin (2007) ha llamado saber narrativo.

Además, como ha compartido Sigrun Gudmundsdottir (2005), los relatos son formas de dar cuenta acciones y, por ende, las narrativas se descomponen en múltiples actos verbales que expresan discursos, formas de ser y hacer. Por ello, se consideró

a esta metodología como la mejor manera para que las cuatro maestras que formaron parte de este estudio, pudieran narrar sus experiencias y reflexionar sobre cómo conformaban su saber docente. A través de las formas de contarse de las cuatro participantes, se comprendió que los espacios narrativos son experiencias que impulsan a explorarse, reflexionarse, pensarse, nombrarse y relatarse desde múltiples posicionamientos, y es, en ese ir contando los diversos espacios y desplazamientos de saberes donde va circulando la subjetividad política del saber.

Para llevar a cabo esta metodología, la recolección de evidencias se hizo en dos etapas. La primera fue a través de una plataforma virtual llamada "mujeresartistasdocentes", creada especialmente para establecer diálogos y compartir relatos de experiencia con el grupo de profesoras de artes chilenas (García-Huidobro, 2014). Esta plataforma permitió que durante tres meses, y de manera asincrónica, las participantes fuesen expresando cómo se percibían como profesoras de artes y artistas. El objetivo de esta primera fase fue, a partir de diversas preguntas semanales, vincular sus experiencias como mujeres, artistas y profesoras para comprender cómo se desplazaban sus experiencias de saberes.

La segunda etapa fue desarrollada de manera presencial. Se realizaron seis entrevistas personales con cada maestra, se las acompañó a sus prácticas docentes durante un período y se realizaron dos focus group. Cada entrevista se focalizó en preguntas semiestructuradas, las que apuntaban a una tematización de saberes docentes desarrollada previamente al trabajo presencial (García-Huidobro, 2016a).

Sobre esta tematización, en la primera entrevista se les preguntó sobre el saber de sus experiencias personales como mujeres y sobre los saberes de sus experiencias escolares. La segunda entrevista estuvo enfocada en sus saberes disciplinarios (procedentes de la formación profesional como licenciadas en artes visuales) y en sus saberes de la formación pedagógica para la docencia. En la tercera entrevista las participantes contaron sus saberes de la práctica artística (procedentes de su trabajo e interés plástico) y también sus saberes de la trayectoria profesional. Luego, para la cuarta entrevista, cada maestra contó el saber de sus estudiantes, es decir, qué sabían sobre el grupo y cómo se vinculaban con ellos(as). La quinta y sexta entrevista estuvieron enfocadas en la experiencia de sus prácticas docentes. Para ello, durante el acompañamiento a sus clases, la investigadora tomó notas y desarrolló un diario de campo con diversos relatos que luego, en estas dos últimas entrevistas, abrieron nuevos diálogos con cada maestra sobre cómo vivían sus saberes experienciales (Tardif, 2004). Por último, los dos focus group fueron experiencias que permitieron poner en común con el grupo, cómo vivían sus diversos saberes para intentar buscar formas más relacionales del saber.

Para el análisis se tomaron herramientas de la segunda generación de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Bryant y Charmaz, 2013), las que principalmente permitieron dar un orden y un sentido interpretativo al proceso de codificación. Las etapas de codificación inicial, enfocada, axial y teórica fueron realizadas a través del software atlas.ti. ya que es el principal soporte informático para desarrollar Teoría Fundamentada (San Martin, 2014). A su vez, a través de este software se pudo ir escribiendo memos de manera paralela al proceso de codificación del texto, los que también se fueron codificando y relacionando directamente con los códigos (García-Huidobro, 2016a).

Tras el proceso de análisis se determinaron cuatro categorías, las que fueron llamadas dimensiones del saber docente, puesto que aludían a aspectos que influían en el modo en cómo estas maestras de artes conformaban sus saberes. Las categorías fueron (1) el lugar del conflicto, (2) del no saber, (3) de los otros y otras y, por último, (4) del agenciamiento en la experiencia del saber. Fueron tratadas como elementos que ocupaban un lugar dentro de sus saberes ya que este estudio tomó al saber como experiencias que se desplazaban. Por ende, cada una de estas categorías ocupó un lugar distinto y se cruzó con la experiencia de vivirse como mujer, artista y profesora.

El estudio se concluyó con la construcción de cuatro Narrativas Biográficas Subjetivas (García-Huidobro, 2016b), una por cada participante. Este método de escritura

> Se concreta en la producción de relatos modulados en los que las narraciones del entrevistado son moduladas a través de las preguntas y de los intereses del investigador, por esta razón son relatos que se centran en un(os) aspectos específicos de la vida del sujeto entrevistado que no tienen por qué coincidir con los aspectos en los cuales se centraría una narración espontánea. La ventaja es que a través de la modulación es posible obtener narrativas de diferentes sujetos que tienen como punto focal los mismos aspectos (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.18).

Como cuentan estos autores, a través de esta estrategia los resultados son narrativizados y se textualizan de modo continuo, donde los diversos diálogos de las entrevistas se fusionan en un texto único y singular. Estas ideas llevaron a crear unas Narrativas Biográficas Subjetivas que eran difractivas, ya que permitieron ir teorizando múltiples reconfiguraciones, desplazamientos y lecturas de las experiencias vividas con las profesoras del estudio, en base a las cuatro dimensiones del análisis nombradas.

El siguiente apartado se centra en la dimensión del conflicto, ya que en sus relatos escritos y orales las maestras expresaron innumerables tensiones y resistencias que nos llevaron a reflexionar cuál era el lugar que ocupaban dentro de sus experiencias de saber. Para ello, tal como en las Narrativas Biográficas Subjetivas, compartiremos algunos de sus relatos donde se develan cómo aspectos relativos al género, la maternidad, ser mujer artista, el currículum, enseñar artes y la trayectoria profesional, son experiencias que acarrean conflictos y que, por ende, los transforman en aspectos constitutivos de sus saberes.

4. Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio fueron expresados de dos maneras; a nivel de contenido y metodológico. Por un lado, a partir del análisis de los encuentros con las maestras se desprendieron cuatro categorías, las que permiten comprender cómo se va conformando el saber docente. Por otro lado, estos resultados de contenido fueron expresados como Narrativas Biográficas Subjetivas, lo que permitió teorizar y explicar estas categorías desde aspectos relacionales. A pesar de los diversos resultados de este estudio, el presente apartado se centra en explicar cómo la categoría del

conflicto fue un hallazgo en el saber docente, pues, permitió pensar al saber como experiencias que se nutren desde las vivencias de tensión y resistencia.

Para ello es importante precisar que a partir de los relatos de las maestras, en esta investigación se habló del lugar del conflicto valorando el carácter relacional que estos tienen en la conformación de sus saberes. En este sentido se reflexionó cómo los conflictos, al ser relaciones, pueden ser vinculados con las resistencias que se mueven entre las experiencias de saber. En el caso de este estudio, la presencia constante de lo otro como presión o norma situaba a sus saberes en un juego de lucha paradójica. Además se articulaban como un desplazamiento constante entre el deseo de ser-hacer y la normatividad de los roles como mujeres, artistas y maestras.

Así lo expresaba una de las participantes, quien como madre y artista develaba los conflictos que ambos roles le suponían:

> *"Si el choque fue la maternidad!... porque ahí estuve un buen tiempo sin pintar ¡y lo único que hice fue un mural y un móvil para la habitación de mi hijo! ¡Para mí la maternidad fue un terremoto, fue heavy! (...) fue difícil compatibilizar el trabajo, la creación y la maternidad. ¡Me costó conciliarlo! porque, finalmente, uno tiene todas las energías en eso (...) sobre todo porque la sociedad exige ciertas conductas y responsabilidades a las madres que a veces no son compatibles con la creación artística".*

Se rescata el relato de una de las participantes, para mostrar cómo las maestras viven conflictos que se vinculan con la maternidad y que se extienden a la experiencia profesional como artistas y maestras. Sobre esta idea, Elisa Ansoneaga (2011) explica que con la maternidad las mujeres ganan y pierden muchas cosas, las cuales serán diferentes en cada caso dependiendo de su historia, personalidad, profesión y contexto. La mujer comienza una experiencia maravillosa e intensa, en la cual si bien se encuentra con la gratificación del hijo o hija, le conlleva abandonar muchos aspectos de su vida anterior. A veces esto se experimenta como una gran contradicción. Esta renuncia, vivida como tensión y resistencia, dependerá del lugar donde haya separado su forma de estar, antes de arribar a la maternidad, y ello toma relación con los esfuerzos que la mujer, hoy en día, ha realizado para obtener su lugar y validez en el ámbito profesional. En este sentido, a través de este caso se expresa cómo los conflictos que vive una maestra puede involucrar sus diversos roles y experiencias, siendo éstos parte importante en la forma de vivir la experiencia pedagógica, en cómo se conforma el saber y el deseo de enseñar artes.

> "(…) Después de estar unos años en docencia, encontré que mi parte artística no aparecía…era solo la profesora y la artista no estaba…y ahí empecé hacer un trabajo de psicoterapia y empecé a darme cuenta que (…) yo también puedo ser artista y comencé a trabajar más para tratar de ser artista y recuperar esa parte artística en la docente".

Esta idea que nos regala la misma participante del relato anterior, nos señala cómo el conflicto vivido en la maternidad —conciliar el trabajo como profesora, la maternidad y la creación artística— es, además, causa de tensiones en la experiencia

pedagógica. Como expresa la participante, se encontró con la dificultad de integrar su parte artística y nos permite reflexionar cómo la limitación entre la maternidad y lo profesional afecta la experiencia de enseñar artes. Esta idea resulta interesante para comprender lo que Bettina Aptheker (1989) expresa sobre las resistencias de las mujeres, porque permite entender el lugar de los conflictos en sus experiencias de saber. Según esta autora, los conflictos están arraigados a sus vidas cotidianas. Esto lleva a entender al sujeto, y también a las mujeres profesoras, como no unitarias, porque existen múltiples centros de poder desde los que estas se confrontan y, a su vez, múltiples centros de resistencia. La experiencia de esta profesora nos muestra que su conflicto como madre se vincula al que experimenta en lo artístico y también lo pedagógico, enseñándonos las tantas resistencias que van aconteciendo en tiempos, espacios, contextos y diversas etapas de la vida personal y profesional. Desde aquí que el conflicto en el saber de la experiencia es múltiple y cotidiano. Por ello, es importante valorar y concienciar a los futuros profesores(as) que los aspectos vinculados al género son experiencias relevantes que inciden en el modo en cómo se conforma el saber, entendiendo este último como la experiencia de enseñar.

Por otro lado, respecto a las resistencias en el saber de los y las profesores(as), Maurice Tardif (2004) expresa que si bien los saberes docentes se revelan en la propia práctica pedagógica, muchas veces esto supone un conflicto para las y los profesores. A partir de aquí se pregunta por la relación que establecen los(as) docentes con aquellos saberes y conflictos. Señala la existencia de un desequilibrio o alienación entre los saberes experienciales y los saberes exteriores o que provienen fuera de él o ella (como los saberes disciplinares, en este caso de la formación artística, los saberes pedagógicos y curriculares), lo que lleva a que algunos profesores(as) vivan esa distancia como una tensión o también resistencia. Sobre ello, las participantes de este estudio expresaron diversos conflictos vinculados a las instituciones donde trabajaban y el currículo de educación artística. También sobre sus diversas experiencias profesionales anteriores, sus formaciones artísticas y de formación pedagógica.

En el siguiente caso, una de las participantes expresa los diversos conflictos que vivió, respecto al currículo, en sus primeras experiencias docentes:

> "Yo creo que el currículum no se preocupa de formar personas aptas para la vida adulta (…) y lo veo con mis alumnos y mi propia experiencia como alumna y profesora. (…) Los planes y programas están pensados de una manera tan abstracta, que los currículos no están bajados a la vida real, y eso es súper frustrante para el estudiante… A mí me han preguntado ocho mil veces: ¿tía, pero para qué me sirve esto? O me dicen no quiero aprenderlo me da lo mismo… pero a los niños les enseñan todo tan aislado de la realidad… y en las artes visuales…¡Es peor aún!".

El rechazo de esta participante hacia el currículo, nos lleva a pensarlo como un sistema de control educativo que produce un régimen de verdad en cuanto a qué y cómo enseñar. Cuando se enseñan contenidos que no tienen relación con la vida e intereses de los estudiantes, permanecen en el currículo como un tipo de conocimiento vacío, lo que provoca tensión al momento de enseñar (Sofías, 2007). Sobre esta idea, la filósofa María Zambrano (2000) expresa que los conocimientos que no están ligados a la vida, que no penetran o nos afectan nos paralizan, estancan y dificultan la enseñanza. Además cuando esto pasa, el saber se transforma en un con-

tenido congelado y abstracto y su enseñanza se vuelve conflictiva, ya que ante ese tipo de situaciones restrictivas es difícil encontrar el placer de enseñar y de aprender (Sofías, 2002).

Sobre este dilema, Nieves Blanco (2006) subraya el conflicto con la tradición que domina y persiste en la pedagogía, ya que a través de los currículos se transforma a la cultura y a la experiencia de vida en objetos herméticos y abstractos, que se reafirman a sí mismo fuera del alcance de la realidad de los propios estudiantes y quien los enseña. Ante este problema, sobre cómo el currículo puede limitar el saber pedagógico de los y las maestras, es importante recordar a Dennis Atkinson (2016), quien expresa que la importancia radica en preguntarnos de qué modo un contenido importa y afecta al estudiante. Eso implica, según este pedagogo, tomar en cuenta una inmanencia local, y radica en cómo a partir de la relación particular con los estudiantes surgen los saberes necesarios para la enseñanza. Con ello refiere a saberes que no nacen o devienen de marcos externos, sino del encuentro y las necesidades particulares de los estudiantes; lo que acontece en el aula y la relación.

En tercer lugar, creemos importante señalar los conflictos que son vividos a lo largo de la trayectoria profesional docente y cómo estas diversas experiencias influyen en el posicionamiento de un o una maestra y el cómo va conformando su experiencia de saber. Para ello retomamos la voz de otra participante del estudio, quien expresa:

> *"La única ocasión que he sentido más fuerte ese tema* [refiere a sus dificultades en la experiencia docente] *fue cuando trabajé en el liceo de Pedro Aguirre Cerda. (...) Yo creo que el fin de esa experiencia fue ayudarme a conocer una realidad que yo no conocía, donde más allá de la asignatura la educación no tiene valor. La educación para ellos no tenía valor como institución, porque para los alumnos el colegio era proveedor de alimentos, de subsistencia, de un recurso básico que era comer (...) Entonces, ¿cómo podía yo exigirles algo? Al final, muchas de las clases se transformaban en conversaciones de lo cotidiano, de sus conflictos, de sus problemas y necesidades… y creo que ahí tuve una vivencia súper fuerte en ese sentido… y ahora he podido darme cuenta que eso me ha permitido amar la humanidad que son mis alumnos, ¡La humanidad!… más que el niño o el alumno, lo que tiene de humano ese ser que tengo yo a disposición… Me ha llevado a esa reflexión".*

El relato de esta maestra nos lleva a poner atención al lugar del conflicto en la trayectoria profesional docente y a los aspectos políticos que circulan en la experiencia de conformación de saberes, para darles un lugar en su configuración más profunda. Cuando ante el conflicto y las dificultades de la trayectoria profesional reconocemos el valor de precariedad humana que habita en la enseñanza, los y las docentes pueden resituarse ante su quehacer, porque se le da un nuevo valor al sentido y al saber pedagógico que los enriquece.

Esto nos lleva a recordar a Paulo Freire (2002), quien expresa que estar abiertos hacia lo humano que circula en la enseñanza, transforma la educación en política e implica reconocer que nuestra forma de estar en el aula nunca es neutral. Cuando profesores y profesoras comprenden sus experiencias límites y de conflicto, y también al dejarse tocar por la realidad humana, se desarrollan y promueven valores políticos en las experiencias de saber. Esta última idea significa que comprender el

lugar de los conflictos en la experiencia profesional, nos puede retornar a la base de la acción docente: la acción política. Desde ese nuevo lugar el hacer docente se transforma y la experiencia de saber se va conformando como un espacio político porque se enraíza en la condición humana de relación.

Además, reconocer los conflictos y dificultades de la trayectoria profesional —relacionadas tanto al vínculo con los y las estudiantes, compañeros(as) de trabajo, directivos(as), conocimientos a enseñar, entre otros aspectos—, son experiencias que enriquecen los saberes pedagógicos, porque generan espacios de aprendizaje sobre el propio desarrollo profesional. Así lo expresaba otra de las participantes, quien contaba que:

> "(…) Yo creo que todo lo que hice antes sirvió para lo que estoy haciendo ahora. No podría hacer lo que hago hoy, sin todas las experiencias malas y buenas que tuve en el colegio (…) ¡Porque de verdad que esto es lo que hago con más ganas!¡Me encanta hacer clases!… y si no hubiese trabajado en tan malas condiciones al principio, no hubiese aprendido… porque todas esas experiencias me hicieron endurecerme y ser capaz de manejar situaciones súper adversas, en términos de disciplina".

La experiencia de esta profesora también nos lleva a pensar que los conflictos que ocurren en la trayectoria profesional pueden ser el punto de partida para cuestionar la realidad y ser posibilidades de acción entre los mismos saberes. El significado de esta última idea es profunda, porque habla de cómo los conflictos son necesarios en las experiencias de saber pedagógico, al permitir que muchos y muchas profesoras puedan cuestionarse su experiencia profesional y actuar, alimentando su propio bagaje de saber. A partir de estas ideas pensamos que los conflictos en el saber docente actúan como herramientas que abren puertas sobre lo profesional, porque permiten *disrumpir* lo establecido y generar apertura a otras formas de enseñar y vivirse como docente.

Esto último, queremos subrayarlo con el relato que nos entregó una de las participantes cuando, al narrarnos sus conflictos sobre lo artístico y la enseñanza de las artes, nos desveló el por qué era importante experimentar conflictos y, sobre todo, vivirlos con otros y otras.

> "(…) Por eso siempre hay que peguntarse para qué y por eso vivo en el conflicto, pero no me molesta, ¡es un conflicto necesario! Y además siento que a muchos colegas artistas y colegas profesores les pasa lo mismo ¡Y me gusta conversar con ellos porque se cuestionan el rol del arte en la sociedad!"

De su relato nos pareció interesante y sugerente como cuenta que para ella era necesario vivir dudas sobre el arte y el quehacer pedagógico acompañada por otros. Esta idea de pensar los conflictos, en la experiencia de saber, como algo indispensable e ineludible, nos lleva a vincularlo con el compromiso político compartido que hay en la enseñanza. Además, nos mostraba un modo relacional de ir conformando

el saber y la experiencia profesional (Richert, 1993; Beca, 2006; Padilla-Petry, 2014; Hernández— Hernández, 2014) que sitúa a los otros y otras en un lugar fundamental. Este tipo de conflictos que son vividos con otros(as), Asun López (Sofías, 2007) los ha llamado conflictos amorosos, porque más que comprenderlos como tensiones destructivas los sitúa como una posibilidad de transformación junto a los demás.

Los conflictos que hemos reflexionado a partir de los relatos de las participantes apuntan a diversos tipos y experiencias. Hemos señalado conflictos en la experiencia de saber que toman relación con la experiencia de ser mujer y madre y cómo esa experiencia de género puede influir en el qué y cómo enseñar artes. También hemos revisado los tipo de conflictos que surgen a causa de las experiencias normativas, por ejemplo, el vínculo con el currículo y cómo aquello afecta en el proceso de enseñanza y la relación con los y las estudiantes. Así mismo, hemos expuesto cómo influyen los diversos conflictos de la experiencia profesional en el saber docente, llevando asumir la tarea y saber pedagógico como un compromiso político y un posicionamiento de apertura a lo nuevo. Finalmente, hemos señalado la importancia de los conflictos como saberes necesarios, porque permiten aprender sobre lo profesional.

Sobre esta última idea es importante señalar que, a pesar de que los conflictos en el saber tomen un lugar reconstructivo, no significa que por ello las tensiones y/o resistencias de los y las maestras se extingan o esfumen. Bastante bien lo aclaraba una de las participantes cuando utilizó una palabra significativa para caracterizar esas contradicciones. Para esta profesora, vivir entre sus tensiones y discordancias es "*fértil*", porque son conflictos necesarios que permiten cuestionar el por qué y para qué hacemos las cosas, permitiéndonos crecer profesionalmente y alimentar nuestro saber. Como Michel Foucault (2002) nos enseña, donde hay relaciones de poder hay resistencias. Por ende, no es posible expresar que un o una maestra vence o domina sus experiencias de conflicto, ya que estas se seguirán expresando según el contexto e institución en las que estén insertas. Más bien, esta investigación permitió pensar que las contradicciones y los conflictos son parte del proceso de conformación de los saberes, ya que permiten cargar de subjetividad a la experiencia de saber (García-Huidobro, 2016a).

5. Conclusiones

Cerramos este escrito subrayando la importancia del saber pedagógico de las profesoras de artes, de este estudio, como un desplazamiento constante y recorridos fluctuantes entre sus vidas cotidianas y sus prácticas artísticas. Esto amplía la noción del saber docente a situaciones que van más allá de las aulas y se vinculan con aspectos relacionales y experienciales.

Referimos a un saber pedagógico que se va desplegando como un terreno híbrido e incierto, pues, al ir configurándose como un proceso se encuentra abierto y constantemente se va enriqueciendo y transformando. Sobre esta idea, Michel Foucault (2002) explica que las resistencias son relaciones de fuerzas no contrarias, que se desplazan coetáneamente con y entre las relaciones de poder. En este sentido, la resistencia se mueve dentro y fuera de las experiencias como múltiples punto de una red. Por ello, a través de este estudio, invitamos a considerar a la experiencia de conflicto en el saber como un valor múltiple, fluctuante y abundante, como puntos que se mueven dinámicamente de un lado a otro a lo largo de la experiencia profesional.

Petra Munro (1998, p.125), quien reflexiona sobre la resistencia de maestras, explica que "la resistencia se convierte en una danza sin fin en estos espacios de contradicción". Por ello, las diversas resistencias que se mueven entre las experiencias de saber promueven un posicionamiento hacia lo pedagógico y, además, se conforman como un entramado de saber propio. Las diversas resistencias que hemos revisado —hacia los roles de género, las artes, la enseñanza artística, el currículo, las experiencias de dificultad profesional—, quiebran la noción del maestro o maestra como un sujeto unitario, quien es una determinada artista y enseña una determinada materia. Por el contrario, las participantes muestran que el saber docente se va articulando desde los múltiples puntos de conflicto que se mueven entre el género, lo artístico, lo normativo y la enseñanza de las artes, por lo que transforman al saber docente en una constante reformulación.

Tras concluir este estudio nos preguntamos qué podemos aprender del saber docente que se desplaza con resistencias, y posibilita un espacio donde el conflicto permite abrirse a lo nuevo. Ante ello, el modo que cada maestra vivía sus conflictos nos enseñó que las experiencias de saber son luchas entre lo normativo (que circula entre sus formaciones artísticas, pedagógicas, el currículum, el centro escolar donde trabajan, el género, entre otras) y el propio deseo de ser maestra y de enseñar artes.

Por ello, el saber docente no es algo fijo ni hermético, ya que los diversos conflictos que se viven en la experiencia personal y profesional movilizan los saberes y los transforman, finalmente, en un desplazamiento de resistencias. Así es como este estudio abre puertas para seguir reflexionando aspectos del saber de las artistas-docentes y ayuda a trazar una línea colindante ente el saber pedagógico y lo que Rosi Braidotti (2004) llama *política de subjetividad femenina*. Sobre esta idea, esta autora expresa la importancia de prestar atención "a la subjetividad política como búsqueda de lugares de resistencia" (Braidotti, 2000, p. 57).

En este sentido, comprender el lugar de los conflictos en la experiencia profesional de las profesoras nos retorna al principio de nacimiento docente; la acción política. Desde ese lugar es posible que maestras y maestro puedan transformar su hacer y teñir sus experiencia de saber en espacios políticos que se enraízan en la condición humana de la relación.

6. Referencias bibliográficas

Ansoneaga, E. (2011). *Mujer, trabajo, maternidad, salud. Tensiones no resueltas del siglo XX y propuestas para el Bicentenario*. Fondos de investigación Bicentenario. Santiago: Universidad Diego Portales.

Aptheker, B. (1989). *Tapestries of Life: Women's Work, Women's Consciousness, and the Meaning of Daily Experience.* Massachusetts: University of Massachusetts Press.

Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *The international journal of art & design education*. 35(3).

Beca, C. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. En Arellano., M. y Cerda, A.M. (Ed.) *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. (p. 19-32) Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber.* Barcelona: Paidos.

Biglia, B., Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.* 10(1), [73 párrafos] http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183.

Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A.M., Mañeru, A. (Ed.) *Educación nombre com*ún femenino (p. 158-183) Barcelona: Octaedro.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa

Bryant, A., Charmaz, K. (2013). *The Sage handbook of Grounded Theory*. Londres: Sage.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Uruguay: Trilce.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. California: Sage.

García-Huidobro R. (2014). Compartir experiencias entre mujeres, artistas y docentes a través de herramientas virtuales. Revista Digital do *LAV*, 7(2), p. 214-227.

García-Huidobro R. (2016a). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

García-Huidobro, R. (2016b). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, p.155-178.

Goodson, I. (2010). Narrative Learning. New York: Routledge.

Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H., Egan, K. (Ed.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* (p. 52-71) Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández-Hernández, F. (2014). Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. En Sancho, J., Hernández, F. (coord.) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual.* (p. 169-188) Barcelona: Octaedro.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. 2º edición. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Munro, P. (1998). *Subject to Fiction. Women Teachers`Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.

Padilla-Petry, P. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En Sancho, J., Hernández, F. (Coord.) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual.* (p. 87-106) Barcelona: Octaedro.

Richert, A. (1993). Voice and Power in Teaching and Learning to Teach. En Valli, L. (Ed.) *Reflective Teacher Educator. Cases and Critics*. (p. 187-197) New York: University of New York Press.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), p. 104-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sofías (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.

Sofías (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.