



## **Los saberes docentes y el encuentro con la subjetividad. El caso de mujeres artistas-docentes en Chile**

**García-Huidobro Munita, María Rosario. [rosarioghm@gmail.com](mailto:rosarioghm@gmail.com)**

Resumen: Este estudio explora cómo cuatro profesoras de artes visuales de secundaria conforman su saber docente desde sus sentidos de ser mujer y los tránsitos que realizan cotidianamente entre sus prácticas artísticas y docentes. A partir de los diversos encuentros y entrevistas, las participantes ponen en cuestión sus roles como mujeres, artistas y docentes, situando estos diversos modos de resistencias en el centro de su saber docente. Estos aspectos nos enseñan la influencia que tienen los conflictos, el lugar de los otros y otras, la vulnerabilidad y los modos de agencia en la conformación de sus saberes, para mostrarnos un saber que se conforma desde los espacios de relación y mediación, así como desde sus tránsitos, espacios de subjetividad y deseo.

Palabras claves: saber docente, mujeres, relación, agencias, práctica pedagógica.

### **1. Objetivos**

---

Esta aportación surge de la investigación doctoral que desarrollo en el programa Artes y Educación, de la Universidad de Barcelona. En esta busco comprender, como objetivo general, cómo cuatro profesoras de artes visuales, de educación secundaria en Chile, conforman su saber docente desde sus sentidos de ser mujer y sus prácticas artísticas. La propuesta es evidenciar, desde la reconstrucción de sus historias de vida, cómo han ido conformando sus saberes pedagógicos a través de sus diversas experiencias, tomando en cuenta que éstos están cargados de tensiones que, producto de los roles tradicionales femenino/masculino, complejizan sus experiencias cotidianas como mujeres, artistas y docentes.

### **2. Marco teórico:**

---

En primer lugar, el marco teórico que, inicialmente, permitió adentrarse a las nociones de desarrollo profesional y saber docente fueron desarrolladas desde Maurice Tardif (2004), Pablo Freire (2002) y Nieves Blanco (2006).

Maurice Tardif (2004) señala que los saberes de los profesores son un saber producido socialmente ya que su saber es compartido con un colectivo, por ende no lo define individualmente, sino que lo hace en relación a un sistema (escuela, universidad, administración escolar, ministerio de educación, etc.). Esos saberes son el resultado de una constante negociación entre estos grupos o entidades.

---

Organizado por:





Además, lo que enseñan los profesores y el cómo lo enseñan se transforma con el tiempo y cambios sociales. Es decir que el saber de los docentes es temporal. Finalmente, ese saber es social por que se alcanza en el contexto de una *socialización profesional*. Es decir, el saber docente no es un conglomerado de contenidos cognitivos definidos, sino que es un proceso que se conforma a lo largo de un recorrido profesional. Entonces, el saber docente es plural, compuesto y heterogéneo se compone por un saber hacer en relación a diversos conocimientos y experiencias.

Desde aquí podemos afirmar que el saber de los docentes proviene o se va conformando a partir de diversas fuentes como; sus experiencias personales, socioescolares, la formación profesional docente, la formación disciplinar, su relación con el centro educativo, el currículum, los estudiantes, etc. Es un saber hacer que se basa en las diversas transacciones entre lo que el docente es y hace. En este sentido, la práctica docente no sería una mera función de transmitir conocimientos, sino que relacionar y transitar entre estas diversas fuentes de saberes.

Por otro lado, el marco teórico que ,además del anterior nombrado, permitió comprender el análisis de las experiencias profesionales de este grupo de mujeres se situó desde el enfoque feminista de la diferencia. Este aspecto resulta muy importante ya que esta perspectiva ha proporcionado un marco epistemológico y ontológico que fue transversal y que *tiñó* la mirada de este estudio. Autoras como Lía Gigarini (1995), Luigina Mortari (2002) Milagros Rivera (1997, 2001, 2012), Nieves Blanco (2006), Milagros Montoya (2006, 2008), entre muchas otras, han ayudado a comprender el significado de las experiencias de estas mujeres, como quienes ponen en el centro de su saber docente el deseo femenino y, sobre todo, *el partir de sí* como práctica política.

### 3. Metodología:

---

Esta investigación es un estudio cualitativo, centrado en la metodología biográfica narrativa. Para ello se realizaron siete entrevistas semiestructuradas con cada participante, dos focus group con todo el grupo y acompañamiento a sus prácticas docentes, en los cuales se observaba cómo se relacionaban con sus diversos saberes y cómo los compartían con sus estudiantes. Si bien para el análisis de las evidencias se utilizaron herramientas de la teoría fundamentada (codificación abierta, axial, selectiva, memos, entre otros elementos.), la perspectiva narrativa, como metodología, ha sido el hilo que ha permitido relacionar y visibilizar sus relatos de experiencia como formas de subjetividad. El uso de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) ayudó no sólo a ordenar las evidencias y construir

---

Organizado por:





las categorías de análisis, también a generar comprensiones sobre sus modos de construir su saber docente, los cuales serán relatados como historias de vida.

#### 4. Discusión de los datos y evidencias

---

A partir del análisis realizado surgieron cuatro dimensiones que, como categorías, enriquecieron las aportaciones que Maurice Tardif (2004) plantea sobre el saber docente, ya que permiten comprender nuevos aspectos que –localizados en los márgenes de sus experiencias y relatos– proponen nuevas formas de pensar el saber docente, sobre todo, desde el deseo de hacer en femenino.

En primer lugar se encontró, en sus experiencias, un saber conformado por múltiples conflictos y tensiones, donde sólo la pasión que sentían por la creación artística y la relación pedagógica con los otros y otras, permitió comprender el lugar de aquellas tensiones y el modo en que, algunas de éstas, se transformaban en resistencias y limitaban sus modos de ser y hacer como artistas y docentes. Las narrativas de estas profesoras muestran que la fuerza de sus saberes surge diariamente desde estos afrontamientos y enfrentamientos. Por ende, los saberes docentes poseen una complejidad interna, en la que diariamente existen conflictos inter e intra personales que los arman y desarman, estancan o trascienden. Esta primera dimensión fue reflexionada desde la idea de conflicto relacional que, desde el pensamiento de la diferencia sexual, nos regala Milagros Rivera (2012: 50), en la que cuenta que

El conflicto relacional no es dialéctico – o sea, no nace del choque de contrarios– sino que es precisamente relacional, es decir, es conflicto que tiene en cuenta a lo otro. Lo cual quiere decir que no es de la índole de la guerra, porque la guerra se hace para destruir lo otro, sino que puede llevar a la modificación de sí, a la transformación de quien entra en conflicto. La transformación de sí es lo más genuinamente político y es también, probablemente, lo que quien educa desea que ocurra en sus clases; pero que pasa por su propia transformación.

En este sentido, los conflictos de estas maestras no están, ni estuvieron, exentos de un otro u otra que les permitiera recomprenderse, modificarse, transformarse, autorizarse o bien: agenciarse y, sobre todo, que afectan y se entrecruzan con sus saberes docentes.

Además, en nuestros encuentros percibí la presencia, intermitente en algunos casos y evidentes en otros, de dos aspectos que, en un principio, parecían poco significativos en la conformación del saber docente. Sin embargo, resultaron ser fundamentales en el modo en que se relacionaban con los conflictos, y por ende en el proceso de ir conformando su saber pedagógico. Me explico: por un lado, la disposición de lo que llamé “no saber”, como “la posición de quien se asume con *fragilidad*” (Freire, 2008:

---

Organizado por:





108), y por otro, el lugar que los otros ocupaban en sus prácticas y trayectorias docentes, se evidenciaron como nuevas dimensiones importantes, ya que éstas, como mediadoras, les permitía recomprender el lugar de esos conflictos y, por ende, el orden simbólico de sus saberes. Recalco el lugar que los demás –encarnado en familiares, referentes docentes de la escuela, formación artística y docente, compañeros de trabajo y sus estudiantes– ocupaban en el proceso de conformación de sus saberes, ya que ocupaban un lugar primordial en el cómo se recomprenden como mujeres, artistas y docentes y, por ende, acarreaban la cuestión del saber docente hacia una encrucijada con lo relacional.

Por último, a partir de la presencia de las tres dimensiones nombradas –los conflictos, el lugar de los otros y los no saberes– cómo aspectos marginales que al entrelazarse tomaron un carácter relevante en la conformación de sus saberes, pude apreciar una cuarta dimensión. En el entrecruce de sus diversas fuentes, pude apreciar cómo el trenzado entre sus conflictos, no saberes y la presencia de los otros y otras, daba lugar a modos que permitían configurar espacios propios y de autoría. A partir de feministas como Sherry Ortner (2011) y Saba Mahmood (2006), a éstos los llamé *modos de agencia* o bien prácticas transformadoras del sí. Esta cuarta dimensión alberga las acciones que ellas, tanto desde el pensamiento como del cuerpo en acción, dieron paso a la ruptura con el encadenamiento, orden hegemónico o bien, aquello que, desde su acontecer, les permitió restituirse y autorizarse como mujeres, artistas y docentes para dar autoría a sus saberes.

## 5. Resultados o conclusiones

---

Lo que he compartido en esta comunicación ha sido el proceso que, actualmente, sigo en el análisis de las evidencias. En sus relatos biográficos, las categorías – como dimensiones– del lugar del otro, los conflictos, no saberes y agenciamientos tomaron el carácter de ser dimensiones dinámicas y procesuales, y lo son porque, en las historias de las colaboradoras, las dimensiones transitan y se transforman activamente. Es decir, no son dimensiones que se excluyan, resten o confronten, ni menos que habiten –en sus experiencias como mujeres, artistas y docentes y diversos saberes– de manera aislada y fija. Por el contrario, son dimensiones que – mediadas por la relación con los otros y otras en sus experiencias y saberes– dialogan y no se subordinan, porque entre ellas se reconocen y, por ende, se suman. Es por ello que la pregunta por cómo van conformando su saber pedagógico encuentra respuesta, en sus historias de vida, en los espacios *entre* o bien de mediación, transformando sus saberes docentes en un proceso relacional.

Así también, si bien a través de sus historias busco compartir cómo sus saberes docentes se reconfiguran desde sus modos de agencia, es importante añadir que

---

Organizado por:







no por ello sus tensiones y/o resistencias se extinguen o esfuman. Como Foucault (1984) nos enseña, donde hay relaciones de poder hay resistencias, por ende, la clave de estas historias no está en mostrar cómo las colaboradoras vencieron o dominaron sus experiencias de conflicto, ya que éstas se seguirán expresando según el contexto e institución en las que estén insertas. Más bien, lo relevante es dar cuenta, a modo de proceso, los aspectos que, como dimensiones fundamentales de sus saberes docentes, permiten comprender cómo han ido conformando un saber docente que es relacional.

Por otro lado, creo importante subrayar cómo el lugar del *no saber*, como disposición de quien se asume vulnerable, abre lugar para el encuentro con otros y disposiciones a aprender de y con los demás –estudiantes y profesores–. Este aspecto sitúa al saber docente como un proceso que no solo es social, sino también relacional y, por ende, lo torna como un espacio abierto e incierto, que constantemente se va enriqueciendo y por ende, transformándose.

Por último, los agenciamientos, que surgen desde un empoderamiento, son los que les permiten descubrir sus espacios de subjetividad. Se articulan como nuevos modos de ser que pasan por re-comprenderse a sí mismas como mujeres, artistas y docentes. Por ende, estas prácticas transformadoras nos muestran lo que sucede *en ellas* cuando estas fuentes de saberes dejan de ponerse límites y barreras para relacionarse y construirse como un tejido que, alejado del deseo hegemónico u orden patriarcal, se reordenan simbólicamente porque surgen desde una práctica que, en el pensamiento de la diferencia sexual, se ha llamado el *partir de sí* (Lia Gigarini, 1995). Esta práctica del partir de sí es aquello que estas cuatro maestras han realizado para autorizar que sus saberes docentes surjan desde el espacio *entre*, es decir, desde sus experiencias de vida cotidiana y sus prácticas artísticas.

Esta idea del partir de sí, en relación a sus saberes, significa que aquellas experiencias de saberes que les generaba conflicto o tensión han cobrado un nuevo sentido cuando han sido resignificados desde sus propios orígenes y experiencias de deseo como mujeres. Así también, han sido reordenados cuando estos saberes han sido resignificados, junto con sus deseos, en relación a un otro u otra.

## 6. Contribuciones e importancia de este estudio

---

En primer lugar, esta investigación visibiliza aspectos relevantes sobre la conformación del saber docente que, hasta el momento y sobre todo en Chile, han sido situados en los márgenes o bien se les ha entregado poca relevancia al modo en cómo las docentes conforman su saber. Como hemos revisado, el lugar de los conflictos, no saberes, el lugar de los y las otras y los modos de agencia son aspectos fundamentales que deben ser considerados en el saber pedagógico y,

Organizado por:





especialmente, si en éstos, el partir de sí, se conforma como una mediación importante entre ellas y sus saberes, sus saberes y los otros; sus estudiantes.

Por último, a través de este estudio, se busca mostrar que las mujeres no están determinadas simplemente por los discursos dominantes e históricos sobre el género, sino que ellas, pueden ser agentes activas en negociar estos discursos, deseos y sentidos que –como saberes– median simbólicamente su estar en el mundo.

## 7. Referencias

---

- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A.M., Mañeru, A. (Ed.) *Educación nombre común femenino* (pp. 158-183) Barcelona: Octaedro.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Bogotá: Siglo veintiuno.
- Gigarini, L. (1995). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Icaria.
- Mahmood, S. (2006). Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no egipto. *Etnográfica*, 1, 121-158.**
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima. *El Perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-161) Barcelona: Icaria.
- Montoya, M. (2006). Ser en confianza. En Piussi, A.M., Mañeru, A. (Ed.) *Educación nombre común femenino* (pp. 85-113) Barcelona: Octaedro.
- Montoya, M. (2008). Enseñar: una experiencia amorosa. Madrid: Sabina
- Ortner, S. (2011). Specifying agency the comaroffs and their critics. *International Journal of Postcolonial Studies*, 1, 76–84.
- Rivera, M. (1997). *El fraude de la igualdad*. Barcelona: Planeta
- Rivera M. (2001). *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria
- Milagros Rivera (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid : Narcea

---

Organizado por:

