



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAD DE BELLAS ARTES
DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN

DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA:

Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles.



Doctoranda: Marta Ríos Chandía
Director: Fernando Hernández H.

Barcelona, 2018



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos
vividos por docentes noveles

Marta Ríos Chandía

Dr. Fernando Hernández-Hernández
Director

Programa de doctorado
Arts i Educació
Barcelona, 2018

Los nombres de los y las docentes noveles de Artes Visuales participantes en esta investigación han sido reemplazados por nombres ficticios, de modo de proteger la identidad de los participantes. Igualmente se mantiene el anonimato de las instituciones a las cuales ellos hacen referencia.



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

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

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

A mis estudiantes, futuros docentes de Artes Visuales...

Gracias a la vida y a todos quiénes me han acompañado en este hermoso recorrido:

A mi padre por su entrega, optimismo y apoyo incondicional; a Luz, mi compañera de piso y de afán. Sé que ambos desde el universo, están viendo que por fin esta tesis está terminada.

A la profesora Norma, quién fue mi referente a seguir. Gracias por sus consejos y profesionalismo.

A Diana, José, Mai y Arí, por su compañía y afecto.

A mis compañeros/as de Doctorado (algunos ya Doctores) Marta O., Sara B., Natalia, Marianne, Rubén, Fabio y Jordi, gracias por el compartir y por las discusiones académicas que se generaban en clases.

A mis compañeras "las chilenas" Sari, Ros, Dany, Carmen y José por ser mi familia en Barcelona.

A Rosa, Raquel y Carlita, por acompañarme y acogerme en los momentos más difíciles.

A mi Madre, hermanas, Felipe, Robert, Renatito y mis cuñados Rodri y Marcos, por su cariño y apoyo permanente.

A Ricardo, quién fue mi compañero y mi apoyo durante mi estancia en Barcelona.

Al Grupo de investigación consolidado Esbrina de la Universidad de Barcelona, especialmente a Juana M^o Sancho Gil coordinadora del grupo, por permitirme participar como oyente mientras se desarrollaba el proyecto: "La construcción de la identidad docente del profesorado educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo - IDENTIDOC".

Al programa de Becas Chile- CONICYT, por otorgarme el financiamiento que posibilitó poder cursar mis estudios de máster y doctorado en el extranjero.

A mis colegas y a todas las personas que de alguna u otra forma estuvieron presentes en este recorrido Alejandro, Francisca, Fabiola, Rodrigo, Anita, Martita, Luis, Cristóbal, Andrés, Virginia, Vivi y Rachel gracias por animarme en el día a día a seguir adelante. En especial quisiera agradecer a mi colega Felipe Carrión, por estar al pie del cañón en mi ausencia.

A la Universidad Autónoma de Chile, en especial al Vicerrector de la sede Talca Dr. Juan Tosso Torres, por su apoyo permanente y por esperar mi retorno a la Universidad.

Gracias a los siete docentes noveles de Artes Visuales: María, Claudio, Marcela, Cristina, Rosario, Eva y José, quienes generosamente compartieron su tiempo y trayectoria.

Finalmente, vayan mis agradecimientos a Fernando Hernández, director y tutor de esta tesis, ya que gracias a su sabiduría y apoyo fue posible concluir esta investigación de tesis doctoral.

ÍNDICE GENERAL

10

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABLAS	17
RESUMEN	19
SUMMARY	21
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 1	27
Un tema de interés en mi trayectoria profesional.....	29
1.1 ¿Qué aborda la investigación?	29
1.2 Origen y motivación sobre el tema de estudio.	37
1.3 Mirada hacia mi trayectoria y posicionamiento en la investigación	44
CAPÍTULO 2	61
Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente	63
2.1 ¿Cómo se constituyen las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales?.....	63
2.2 Investigaciones asociadas al tema de estudio.....	73
2.3 ¿Por qué es importante desarrollar la investigación?	85
2.4 Contexto y participantes.....	87
CAPÍTULO 3	91
Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación	93
3.1 La elección de la metodología: entre interrogantes y perspectivas de investigación.	95
3.2 Métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recogida de evidencias.	112
3.3 Criterios de selección de los y las participantes.....	127
3.4 Negociaciones, diálogos y encuentros.....	128
3.5 Métodos y estrategias de análisis e interpretación de las evidencias	137
3.6 Criterios de confiabilidad, autenticidad y ética en la investigación.	145

CAPITULO 4	153
Cruces entre lo teórico y lo empírico	155
4.1 Trayectorias biográficas y conformación de identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales	156
4.1.1 Trayectoria biográfica - profesional de María	157
4.1.2 Trayectoria biográfica- profesional de Claudio	173
4.1.3 Trayectoria biográfica- profesional de Marcela	185
4.1.4 Trayectoria biográfica- profesional de Cristina	199
4.1.5 Trayectoria biográfica- profesional de Eva	213
4.1.6 Trayectoria biográfica- profesional de Rosario	227
4.1.7 Trayectoria biográfica- profesional de José	237
4.2 Aspectos que intervienen en la conformación identitaria de los DNAV y los tránsitos desde el taller al aula escolar	246
4.2.1 Entorno familiar de los DNAV	255
4.2.2 Experiencias biográficas significativas	262
4.2.3 Referentes identitarios	266
4.2.4 Trayectoria escolar y social previa	270
4.2.5 Elección de carrera	283
4.2.6 Mirada hacia la formación inicial	291
4.2.7 Práctica docente	304
4.2.8 Dificultades del inicio profesional docente	310
CAPITULO 5	327
Reflexiones finales	328
5.1 Respuestas a las interrogantes y objetivos planteados	333
5.2 Limitaciones y obstáculos que emergieron en el transcurso de la investigación	342
5.3 Reflexiones y proyecciones a partir de los resultados alcanzados	343
5.4 Aprendizajes y tránsitos que emergen al término de este recorrido	345
ANEXOS	359
Carta de invitación a participantes	361
Consentimiento informado	363
Guión entrevistas	365
Primera codificación y transcripción de contactos a través de redes sociales, entrevistas, diario autobiográfico y notas de campo de María	367
Transcripción y digitalización diario autobiográfico	403
Notas diario de campo investigadora	412
Tabla categorización de María	414
Documentos adjuntos al DVD	439

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: MI TRAYECTORIA FORMATIVA, LABORAL Y PROFESIONAL.....	46
FIGURA 2: MI MADRE Y SUS ALUMNOS.	47
FIGURA 3: FOTOGRAFÍA DÍA DEL PADRE.	49
FIGURA 4: MIS PRIMEROS ALUMNOS. PRÁCTICA PROFESIONAL 1999.....	52
FIGURA 5: LO RURAL SUBVENCIONADO.	54
FIGURA 6: LO URBANO PRIVADO.	54
FIGURA 7: DESDE DÓNDE OBSERVO EL FENÓMENO DE ESTUDIO.	97
FIGURA 8: DIMENSIONES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA.	101
FIGURA 9: SÍNTESIS DE MÉTODOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS EVIDENCIAS.....	121
FIGURA 10: DISEÑO INICIAL DE INVESTIGACIÓN.	125
FIGURA 11: DISEÑO FINAL DE INVESTIGACIÓN.	126
FIGURA 12: NOTA DE CAMPO, JULIO 2013.	129
FIGURA 13: CARTA DE INVITACIÓN.	130
FIGURA 14: CONSENTIMIENTO INFORMADO.	136
FIGURA 15: PROCESO DE CODIFICACIÓN.....	138
FIGURA 16: REORGANIZACIÓN DE LA CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN.	140
FIGURA 17: FRAGMENTO DE TABLA DE ANÁLISIS DE MARÍA.....	142
FIGURA 18: BIOGRAMA MARÍA.....	144
FIGURA 19: CONTACTO CON MÓNICA POSTERIOR AL TRABAJO DE CAMPO.	146
FIGURA 20: ENVÍO DE EVIDENCIAS PARA VALIDACIÓN DE TRANSCRIPCIÓN.....	147
FIGURA 21: TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN.	150
FIGURA 22: BIOGRAMA DE MARÍA.	157
FIGURA 23: PINTURA EXPUESTA EN PLAZA DE SU CIUDAD. RECUERDO SIGNIFICATIVO DE SU INFANCIA.....	158
FIGURA 24: PROFESORA DE ARTE DEL LICEO.....	159
FIGURA 25: RIVALIDAD. RECUERDOS ETAPA ESCOLAR.....	159
FIGURA 26: MIS COMPAÑERAS. INGRESO A LA FORMACIÓN INICIAL.	164
FIGURA 27: TALLER DE ARTE INFANTIL. PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL.	166
FIGURA 28: TALLER DE ARTE INFANTIL. PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL.	167
FIGURA 29: REALIDAD ADVERSA. PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE.....	168
FIGURA 30: TRAYECTORIA BIOGRÁFICA PROFESIONAL DE CLAUDIO.....	173
FIGURA 31: LOS LIBROS INFANTILES PROHIBIDOS EN DICTADURA.	175
FIGURA 32: RECUERDO PERIODO ESCOLAR.....	175
FIGURA 33: INGRESO A LA FORMACIÓN INICIAL.	177
FIGURA 34: EXAMEN DE ADMISIÓN. INGRESO AL MUNDO LABORAL.....	178
FIGURA 35: LA OTRA REALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO. INICIALES EXPERIENCIAS PROFESIONALES.....	182
FIGURA 36 TRAYECTORIA BIOGRÁFICA-PROFESIONAL DE MARCELA.....	185
FIGURA 37: MAMÁ PROFESORA. EL OTRO SIGNIFICATIVO.....	187
FIGURA 38: PRÁCTICA ARTÍSTICA TEMPRANA. RECUERDO SIGNIFICATIVO DE LA INFANCIA.....	192
FIGURA 39: ABUELA PROFESORA NORMALISTA. REFERENTES IDENTITARIOS.....	193

FIGURA 40: LELA Y SUS ALUMNOS. REFERENTE IDENTITARIO.....	193
FIGURA 41: TRAYECTORIA BIOGRÁFICA PROFESIONAL DE CRISTINA.....	199
FIGURA 42: 2º LUGAR CONCURSO DE PINTURA ESCOLAR.....	200
FIGURA 43: 1º LUGAR CONCURSO DE PINTURA ESCOLAR.....	201
FIGURA 44: PARTICIPACIÓN DE SUS ESTUDIANTES EN CONCURSO DE PINTURA. INICIALES EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE CRISTINA.....	205
FIGURA 45: SU HACER PEDAGÓGICO. EXPOSICIÓN DE TRABAJOS DE SUS ESTUDIANTES EN LA PLAZA DE LA CIUDAD.....	211
FIGURA 46 TRAYECTORIA BIOGRÁFICA PROFESIONAL DE EVA.....	213
FIGURA 47 FUE UNA INFANCIA MADURA.....	214
FIGURA 48 ME FALTO UN PEDAZO DE MÍ.....	214
FIGURA 49 RECUERDO SIGNIFICATIVO DE SU INFANCIA. CUIDADOS DE ABUELA.....	215
FIGURA 50 RECUERDO SIGNIFICATIVO DE SU INFANCIA.....	216
FIGURA 51 PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL. JARDÍN INFANTIL.....	217
FIGURA 52 ELECCIÓN VOCACIONAL.....	218
FIGURA 53 AUTORREALIZACIÓN Y RESILIENCIA.....	218
FIGURA 54 FORMACIÓN INICIAL.....	219
FIGURA 55 MIRADA HACIA LA FORMACIÓN INICIAL.....	220
FIGURA 56 INICIALES EXPERIENCIAS LABORAL. TALLER DE ARTE.....	222
FIGURA 57 TÉRMINO FORMACIÓN INICIAL.....	223
FIGURA 58 PRIMERAS EXPERIENCIAS LABORALES.....	224
FIGURA 59 DIFICULTADES DE LOS INICIOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE.....	225
FIGURA 60 PROYECCIONES DE EVA.....	226
FIGURA 61 TRAYECTORIA BIOGRÁFICA PROFESIONAL DE ROSARIO.....	227
FIGURA 62 RECUERDOS SIGNIFICATIVOS DE SU INFANCIA. CAMBIOS Y TRASLADOS.....	228
FIGURA 63 RECUERDOS SIGNIFICATIVOS DE SU INFANCIA.....	229
FIGURA 64 PROFESORA ESCUELA. EL OTRO SIGNIFICATIVO. RECUERDO DE SU ETAPA ESCOLAR.....	230
FIGURA 65 EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS. FALTA DE INTEGRACIÓN.....	231
FIGURA 66 EXPERIENCIAS ESCOLARES SIGNIFICATIVAS. NUCA ME SENTÍ PARTE DEL CURSO.....	231
FIGURA 67 RECUERDOS DE ETAPA ESCOLAR. TÉRMINO DE UNA ETAPA, NUEVOS DESAFÍOS.....	232
FIGURA 68 ELECCIÓN DE CARRERA. CONFLICTO E INDECISIONES.....	232
FIGURA 69 FORMACIÓN INICIAL. INTENSO TRABAJO ARTÍSTICO.....	233
FIGURA 70 EXPERIENCIA BIOGRÁFICA SIGNIFICATIVA. PRIMERA EXPOSICIÓN COLECTIVA.....	234
FIGURA 71 INICIALES EXPERIENCIAS PROFESIONALES Y LABORALES.....	235
FIGURA 72 TRAYECTORIA BIOGRÁFICA PROFESIONAL DE JOSÉ.....	237
FIGURA 73 INICIALES EXPERIENCIAS PROFESIONALES. PINTURA DE MURAL CON ESTUDIANTES DEL COLEGIO.....	241
FIGURA 74 INICIALES EXPERIENCIAS PROFESIONALES. MIRADA HACIA EL SISTEMA ESCOLAR.....	243
FIGURA 75 JUGANDO CON ENGRUDO. ENTORNO FAMILIAR.....	258
FIGURA 76 CUIDADOS DE ABUELA. ENTORNO FAMILIAR.....	261
FIGURA 77 PRÁCTICAS ARTÍSTICAS TEMPRANAS.....	263
FIGURA 78 PARTICIPACIÓN TALLER DE ARTE. OBRA EXPUESTA EN PLAZA DE LA CIUDAD.....	264
FIGURA 79 PARTICIPACIÓN CONCURSO DE PINTURA ESCOLAR.....	264

FIGURA 80 EXPOSICIÓN COLECTIVA.	264
FIGURA 81 REFERENTES IDENTITARIOS. PROFESORA DE ARTES ISABELLA.	267
FIGURA 83 REFERENTES IDENTITARIOS. LA PROFESORA NORMA UN GRAN EJEMPLO.	267
FIGURA 82 REFERENTES IDENTITARIOS. ABUELA UN EJEMPLO A SEGUIR.	267
FIGURA 84 PRÁCTICA DOCENTE.	274
FIGURA 85 CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL.	280
FIGURA 86: PRÁCTICAS AUTORITARIAS. RECUERDOS DEL CONTEXTO ESCOLAR.	282
FIGURA 87 ELECCIÓN DE CARRERA. RECONOCIMIENTO SOCIAL.	285
FIGURA 88 MOTIVACIONES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DE LOS DNAV.	289
FIGURA 89 ELECCIÓN DE CARRERA. MOMENTO EN QUE SE MATERIALIZÓ SU INTERÉS POR ENSEÑAR.	290
FIGURA 90 CATEGORÍA MIRADA HACIA LA FORMACIÓN INICIAL. SUBCATEGORÍA ASPECTOS CURRICULARES – MEJORAS.	292
FIGURA 91 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD.	296
FIGURA 92 FORMACIÓN INICIAL-FORTALEZAS. PRÁCTICA ARTÍSTICA INTENSA.	301
FIGURA 93 PRÁCTICA DOCENTE. EDUCAR DESDE LA CERCANÍA Y EL AFECTO.	305
FIGURA 94 PRÁCTICA DOCENTE. ESTRATEGIAS. EXPOSICIÓN DE ALUMNOS DE CRISTINA EN LA PLAZA DE LA CIUDAD.	309
FIGURA 95 PRÁCTICA DOCENTE. EXPOSICIÓN DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES DE MARÍA. FUENTE: DIARIO AUTOBIOGRÁFICO DE MARÍA.	309
FIGURA 96: FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CONFORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DNAV.	331
FIGURA 97: FACTORES INTERVIENEN, SE ENTRECRUZAN Y YUXTAPONEN EN LA CONFORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DNAV.	332
FIGURA 98: MIRADA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE LOS DNAV.	339

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 ASIGNATURAS, NIVELES Y CARGA HORARIA QUE ESTIPULA EL CURRÍCULUM EDUCACIONAL CHILENO.	32
TABLA 2: CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES.	88
TABLA 3: DE LOS PORQUÉS Y PARA QUÉ DE LOS MÉTODOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.	122
TABLA 4 SÍNTESIS DE TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS - PROFESIONALES DE LOS DOCENTES NOVELES DE ARTES VISUALES.	252
TABLA 5 TRAYECTORIA ESCOLAR Y CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO.	276
TABLA 6 MIRADA QUE ESTABLECEN LOS DNAV HACIA LA FORMACIÓN INICIAL.	291
TABLA 7 ACTITUDES Y ESTRATEGIAS QUE ENFATIZAN LOS DNAV EN SU PRÁCTICA DOCENTE.	304
TABLA 8 DIFICULTADES EN LOS INICIOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.	311
TABLA 9 SÍNTESIS ASPECTOS LABORALES Y CONTRACTUALES DE LOS DNAV.	321

RESUMEN

18

RESUMEN

La presente tesis Doctoral, titulada "De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles" indaga, sobre las experiencias y dificultades que emergen en el recorrido, desde la formación inicial, a los primeros años de ejercicio profesional; de siete docentes noveles de la especialidad de Artes Visuales (AV). Igualmente, aborda los procesos de constitución de las identidades docentes. A raíz de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: *¿Qué factores intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV?, ¿Cuáles son las inquietudes y dificultades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional? y ¿Qué aspectos de la formación inicial facilitan o se requieren para que esta fase inicial sea más o menos compleja?*

Para dar respuesta a estas interrogantes, he optado por el enfoque biográfico narrativo y los métodos biográficos, visuales y etnográficos de investigación. Específicamente de ellos, he empleado el diario autobiográfico, los biogramas, la entrevista en profundidad, las imágenes, la photo-elicitation y las notas de campo. Para el análisis de las evidencias obtenidas, he utilizado algunas de las estrategias que plantea la teoría fundamentada, como es la categorización abierta, axial y el método de comparación constante.

En síntesis, entre los principales factores que intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV están, las características de su entorno familiar; los referentes identitarios que, en su mayoría, emergen de los entornos familiares y escolares; las experiencias biográficas y escolares significativas, que han marcado en cierto sentido su ser y hacer docente. De igual modo, interviene en esta constitución, las características de su entorno escolar previo; y, el entorno social, político e histórico, en que sus trayectorias biográficas y escolares se fueron forjando.

Por otra parte, la mirada que sostienen hacia la formación inicial es bastante favorable, pero de igual modo, entregan significativos aportes de aspectos y mejoras que se deben establecer en estos procesos. Entre las mayores dificultades que emergen, en los inicios de la profesión docente está, la falta de acogida y apertura que evidencia la comunidad docente a la cual se integran; igualmente, las características adversas, que presenta el contexto de origen de los estudiantes y el entorno escolar en que están inmersos, ambos aspectos dificultan su práctica pedagógica y la incorporación de nuevas estrategias en el aula escolar.

Palabras claves: Identidades docentes, trayectorias biográficas, formación inicial, primeros años de ejercicio profesional.

SUMMARY

20

SUMMARY

The present Doctoral thesis, entitled "From the training in Visual Arts to the educational practice: Narratives about the constitution of professional identities and transitions experienced by new teachers" explores, the experiences and difficulties that emerge in the journey, from the initial formation, to the first years of professional practice; of seven new teachers of the specialty of Visual Arts (AV). Likewise, it deals with the processes of constitution of teaching identities. As a result of the above, the following questions arise: What factors intervene, intersect and juxtapose in the conformation of the professional identities of the new AV teachers?, What are the concerns and difficulties that emerge in the first years of exercise professional? and What aspects of initial training facilitate or require for this initial phase to be more or less complex?

To answer these questions, I have opted for the narrative biographical approach and biographical, visual and ethnographic research methods. Specifically of them, I have used the autobiographical diary, the biographies, the in-depth interview, the images, the photo-elicitation and the field notes. For the analysis of the obtained evidences, I have used some of the strategies that the grounded theory raises, such as the open, axial categorization and the constant comparison method.

In summary, among the main factors that intervene in the conformation of the professional identities of the new AV teachers are the characteristics of their family environment; the identity referents that, for the most part, emerge from family and school environments; the significant biographical and scholastic experiences, that have marked in a certain sense their being and doing teaching. In the same way, the characteristics of their previous school environment intervene in this constitution; and, the social, political and historical environment, in which their biographical and scholastic trajectories were forged.

On the other hand, the look they have towards the initial formation is quite favorable, but in the same way, they deliver significant contributions of aspects and improvements that must be established in these processes. Among the greatest difficulties that emerge, at the beginning of the teaching profession is the lack of reception and openness that the teaching community to which they are part is evident. Likewise, the adverse characteristics, which presents the context of origin of the students and the school environment in which they are immersed. Both aspects hinder their pedagogical practice and the incorporation of new strategies in the school classroom.

Keywords: Teaching identities, biographical trajectories, initial training, first years of professional practice.

INTRODUCCIÓN

22

INTRODUCCIÓN

Introducir un texto implica, tener la capacidad de seducir al lector para que en las primeras páginas se interese por conocer el contenido del escrito. Creo, no será una tarea fácil, pero intentaré exponer de manera sintética y atractiva lo que desarrollé durante estos cinco años de investigación.

De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles¹, aborda dos temas centrales. Uno de ellos, es la constitución de las identidades profesionales de un grupo de docentes noveles de Artes Visuales insertos en el contexto educacional chileno, y el otro, es el estudio de las experiencias de tránsito desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio profesional y laboral de los docentes noveles de la especialidad antes señalada.

Mi interés por estos temas se fue materializando, cuando realicé mis estudios de Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista en la Universidad de Barcelona, durante los años 2011-2012. Fue a través del trabajo final de máster, como me aproximé a uno de los temas de investigación, específicamente el relacionado con indagar sobre las experiencias de tránsito de tres docentes noveles de Artes Visuales en su primer año de ejercicio profesional.

Al respecto de los temas que contempla esta tesis, quizás surjan algunas interrogantes, ¿Por qué el estudio se focaliza en los docentes noveles de Artes Visuales?, ¿Cuál es el interés por conocer la conformación de sus identidades y los inicios en la profesión docente? Cuando opté por estos temas de investigación, creo que implícitamente involucré en esta decisión aspectos de mi historia personal y profesional. Ya que, de formación inicial soy profesora de Artes Plásticas y desde hace unos años, tengo la responsabilidad de guiar los procesos formativos de los futuros docentes de Artes Visuales.

¹ La portada y contratapa de la tesis, fue construida con los autorretratos que elaboraron los siete docentes noveles de Artes Visuales.

Considero que el haber asumido esta responsabilidad, ha sido, uno de los factores determinantes en la elección de la problemática de estudio, ya que, necesitaba comprender cómo se constituían las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales, inmersos en el contexto educacional y socio cultural chileno. Como formadora de docentes, desconocía cuáles eran los aspectos que intervenían en este proceso de conformación del ser y el hacer docente. Por otra parte, me interesaba conocer los procesos y experiencias de tránsito que se originan en los primeros años del ejercicio profesional de los docentes noveles, ya que, -en la generalidad- se desconoce cómo vivencian y enfrentan esta fase inicial, desde la formación a la profesión.

Al respecto del proceso de construcción identitaria, Martínez y Herraiz (2014) expresan que la "identidad profesional no es algo estático, sino [en] constante proceso (re)interpretación de las propias experiencias" (p.65), que se suscitan o se han suscitado en los distintos recorridos, entornos y comunidades en las que han estado inmersos los docentes noveles. Consideré, que para el estudio de las identidades profesionales sería necesario conocer las experiencias y trayectorias biográficas de cada uno de los docentes noveles de Artes Visuales. Pero, para ello, sería necesario que me aproximase desde el enfoque y estrategias que plantea la investigación biográfica narrativa, específicamente a través de la construcción de diarios autobiográficos (a los que denominé bitácoras de trayecto), entrevista biográfica y otras estrategias que serán descritas más adelante.

A través de estos instrumentos y estrategias, sería posible que cada uno de los docentes noveles de Artes Visuales participante de este estudio, plasmara a través relatos textuales y visuales (imágenes creadas o preexistentes) su trayectoria biográfica personal y profesional. Asimismo, para poder comprender como experimentan los inicios de la profesión docente, sería necesario conocer su entorno laboral a través de imágenes y entrevistas en profundidad. Esta última estrategia, igualmente me serviría para conocer, el significado que éstos le

atribuían a la formación inicial, como instancia que facilita los inicios en la profesión docente.

Es así como en el Capítulo 1, que he denominado un tema de interés en mi trayectoria profesional, introduzco al lector sobre los temas que aborda y transita la investigación; asimismo, expongo en detalle el origen y motivación sobre el tema de estudio; finalmente, presento una retrospectiva sobre mi trayectoria biográfica, formativa y profesional, con la finalidad de dar cuenta como estos recorridos han intervenido en la elección del tema de estudio y en el posicionamiento que he adoptado en el transcurso de la investigación.

En el Capítulo 2 que he denominado Biografía, identidad, formación inicial y primeros años del ejercicio docente, presento las interrogantes, objetivos y problemática de investigación; doy cuenta sobre algunas investigaciones que se relacionan con el tema de estudio; igualmente, expongo el porqué es relevante llevar a cabo esta investigación. Finalmente, en este apartado presento una descripción del contexto en que desarrollé el estudio y la caracterización de quienes serían los participantes.

Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación, es el título del Capítulo 3. En él, doy cuenta sobre la elección de la metodología, los métodos y estrategias que utilicé para la construcción, recolección y análisis de las evidencias que necesitaba para dar respuesta a las interrogantes planteadas. Asimismo, presento cuales fueron los criterios que utilicé para la selección de los y las participantes, y como fui estableciendo las primeras negociaciones, encuentros y diálogos con los siete docentes noveles. Finalmente, en este capítulo que aborda los temas metodológicos, expongo los criterios que otorgan confiabilidad y autenticidad a la investigación, asimismo, cuáles fueron los criterios éticos incorporados en este proceso.

En el Capítulo 4, Cruces entre lo teórico y lo empírico, establezco un encuentro entre los referentes teóricos y empíricos que contemplan las distintas dimensiones que emergen del análisis e interpretación de las evidencias (orales, textuales y visuales). Es así como en la primera parte

de este apartado, presento siete biogramas que grafican las distintas trayectorias biográficas de los y las docentes noveles de Artes Visuales participantes en el estudio y, a partir de éstos, reconstruyo cada una de las biografías. Posteriormente, realizo un análisis comparativo entre los siete casos de estudios, con la finalidad de identificar aspectos comunes y disímiles que intervienen tanto en la conformación de las identidades profesionales como en las dificultades que emergen en los inicios de la profesión docente. De esta comparación surgen ocho dimensiones: entorno familiar, experiencias biográficas significativas, referentes identitarios, trayectoria escolar y social previa, elección de carrera, mirada hacia la formación inicial, práctica docente y, dificultades y experiencias que emergen en los inicios de la profesión.

En el último capítulo 5, Reflexiones finales, expongo las limitaciones y obstáculos que emergieron en el transcurso de la investigación; asimismo, presento los alcances y proyecciones de ésta; y, posteriormente doy cuenta de los aprendizajes que he alcanzado en el transcurso de este recorrido.

Finalmente, presento la bibliografía utilizada y los anexos de la tesis. En éstos presento, la carta de invitación entregada a cada uno de los participantes, el consentimiento informado, guión de entrevista y las evidencias de un solo caso de estudio por motivos de extensión, el resto de los antecedentes estarán presentes en DVD que se adjunta a la tesis.

Espero que las siguientes páginas puedan reflejar este largo, pero maravilloso recorrido que ha seguido la investigación.

CAPÍTULO 1

Un tema de interés en mi trayectoria profesional

CAPÍTULO 1
Un tema de interés en mi trayectoria profesional

CAPITULO 1

Un tema de interés en mi trayectoria profesional

Este capítulo tiene el propósito de introducir al lector, sobre los temas que aborda y transita la investigación; también busca develar, cómo se fue originando el interés por el tema de estudio y cuáles han sido mis motivaciones y lo que me han conducido a optar, por determinado problema de investigación.

Del mismo modo, en este apartado presento una retrospectiva sobre mi trayectoria biográfica, formativa y profesional. Con el fin de dar cuenta, sobre mis recorridos como docente y formadora de docentes; y como ésto, intervino en la elección del tema de estudio y en el posicionamiento epistemológico que he adoptado en el transcurso de la investigación.

1.1 ¿Qué aborda la investigación?

Optar por un tema de estudio, no es una tarea fácil, es un proceso que requiere de tiempo, reflexión y búsqueda de problemáticas que sean relevantes y significativas al contexto y realidad que se pretende investigar. Es por ello, que uno de los temas que se abordan, tiene relación con la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles de Artes Visuales. Campo de estudio que es mi interés profesional, ya que, es un área del conocimiento en la que existen exiguas investigaciones que profundicen en este tema, especialmente en el país.

La temática de la identidad profesional ha sido estudiada de manera genérica por variados autores (Avalos, 2004; Day, 2006; Freire, 2008; García, 2008; Merieu, 2007; Zabalza, 2012; Zeichner, 2010), igualmente, ha sido abordada desde diversos enfoques: psicológicos, biológicos, sociales y culturales, ya que, su naturaleza y multidimensionalidad permite que esto sea posible. De estas perspectivas, solo consideraré los *aspectos sociales y culturales* que intervienen en la conformación de la identidad profesional, ya que ambos enfoques se vinculan con la problemática de estudio y teorías que la sustentan. Es por ello, que uno de los propósitos de esta investigación es *comprender como un grupo de docentes noveles de Artes Visuales constituyen sus identidades profesionales en el contexto educacional y sociocultural chileno.*

Hago referencia al término identidades profesionales, ya que, al hablar solo de la identidad profesional -en singular-, estaría enmarcando a los docentes principiantes a un estándar o ideal de profesor; negándoles la posibilidad, de construir y reconstruir sus identidades de acuerdo con el contexto y periodo sociohistórico en que éstos han estado inmersos. Al respecto, Bauman (2010) señala que “una

identidad unitaria, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación a la libertad de elegir" (p.116), entre identidades múltiples, flexibles y móviles; capaces de adaptarse a los cambios vertiginosos que se viven en la sociedad actual.

Pensar en una identidad docente, única e inmutable conduciría a los noveles a una desadaptación y desactualización, ya que, ésta se va constituyendo y reconstituyendo a través del tiempo y de las experiencias que se van originando en las distintas trayectorias, es decir, es un proceso que está en constante movimiento y transformación. De igual modo, en esta conformación interviene el contexto, las experiencias, instituciones y personas con las cuales interactuamos a través de las distintas trayectorias. Al respecto Martínez y Herraiz (2014) expresan que la "identidad profesional no es algo estático, sino [en] constante proceso (re)interpretación de las propias experiencias" (p.65), que se suscitan o se han suscitado en los distintos recorridos, entornos y comunidades en las que ha estado inmerso.

Los autores señalan, que tanto la identidad personal como la profesional, se construye y reconstruye de manera permanente, no es un proceso estable ni rígido, sino por el contrario, está en constante transformación y desplazamiento, acorde a las experiencias, acontecimientos y cambios que se van originando a nivel contextual y social. Lo anterior, es opuesto a lo que establecen las políticas educativas del país, ya que, explícitamente se estipulan los dominios y características que deben poseer, quienes egresan de una carrera de pedagogía. "Los estándares de Artes Visuales abordan los conocimientos, habilidades y actitudes que un egresado de Pedagogía ha de tener para enseñar Artes Visuales, tanto en Educación Media como en Educación Básica (Estándares disciplinarios de artes visuales, 2014, p.3). Estos estándares que se plantean a nivel nacional enmarcan, lo que los docentes principiantes deben saber, saber hacer y saber ser, planteamientos que estructuran la práctica pedagógica e identidad profesional, ya que, se estipulan rígidamente los criterios que se deben incorporar en la información inicial docente, desconociendo el origen de éstos, los contextos por los que han transitado y los cambios que se van generando constantemente tanto en el conocimiento, como en la sociedad. Transformaciones que demandan a los docentes del siglo XXI que posean mayor flexibilidad, adaptabilidad y apertura en el hacer docente.

Otro de los objetivos que me he propuesto alcanzar es indagar sobre los procesos y experiencias de tránsito de los y las ² docentes noveles de Artes Visuales desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio profesional. Dicho de otro modo, es conocer y comprender

² De aquí en adelante utilizaré los términos el docente, el novel y sus respectivos plurales para hacer referencia a él y la docente. Ya que, el uso de "el/la", "los/las" y otros similares, supone una saturación gráfica que dificulta la lectura.

cómo los docentes noveles de la especialidad de Artes transitan desde el taller (práctica artística), al aula escolar (práctica pedagógica). Específicamente mi interés se centra en indagar, sobre las dificultades que emergen en este recorrido, de modo de comprender, si la formación inicial les proporciona las herramientas necesarias para poder revertir estas dificultades que emergen en este tránsito que une dos realidades que poseen características un tanto disímiles.

Durante la formación inicial, los docentes principiantes desarrollan procesos artísticos, creativos y reflexivos de manera individual, y en un ambiente en que se vive el gusto, pasión y valoración hacia las artes y prácticas artísticas. Por el contrario, en el entorno escolar acontece lo opuesto, en él se percibe un desinterés, escasa motivación y desvalorización -de parte de los estudiantes y comunidad educativa- hacia las artes y la práctica artística, ya que, el foco está puesto en obtener, buenos resultados en las pruebas estandarizadas que existen en el país. Al respecto, Hernández expresa que “los docentes han de fomentar el deseo de aprender a unos sujetos que viven en un mundo contradictorio y cambiante” (2011, p. 8), lleno de estímulos creados para atraer su atención y consumo, lo cual les distancia de las artes, de las prácticas artísticas y del cultivo del pensamiento crítico-reflexivo.

Lo relevante, para el sistema actual es la estandarización de los sujetos, a través de una educación rígida, mecánica y sin participación, la cual tiene como resultado, estudiantes pasivos y sin opinión. Las asignaturas que se vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el cultivo de la diversidad y creatividad, entre otras capacidades, quedan relegadas a un segundo plano. Un ejemplo de lo anterior es lo que acontece con la asignatura de Artes Visuales en el currículum escolar vigente. En éste, se sitúa a las Artes en un rango inferior, ya que, si se le compara con las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias -y otras- se observa una disparidad considerable, en las horas que se destinan para desarrollar las distintas asignaturas en el aula escolar. Para mayor especificidad, presento tabla que explicita lo anterior

CAPÍTULO 1

Un tema de interés en mi trayectoria profesional

Tabla 1 Asignaturas, niveles y carga horaria que estipula el Currículum Educacional chileno.

Asignaturas	1° y 4° básico	5° y 6° básico	7° y 8° básico	1° y 2° medio	3° y 4° medio
Lenguaje y comunicación	304	228	228	228	114
Matemáticas	228	228	228	266	114
Historia, geografía y ciencias sociales	114	152	152	152	152
Ciencias Naturales	114				-
Biología	-	-	-	-	76
Química	-	-	-	-	76
Física	-	-	-	-	76
Filosofía y Psicología	-	-	-	-	114
Artes Visuales	76	57	57	76*	76*
Música	76	57	57		
Educación Física y Salud	152	76	76	76	76
Tecnología	38	38	38	76	-
Inglés	---	114	114	152	114
Orientación	19	38	38	38	38
Religión	76	76	76	76	76

*La asignatura de Artes Visuales y Música es electiva en la enseñanza media (1° a 4° medio).

Fuente: Tabla construida en base a los Decretos N° 2960 (año 2012), N° 1265 y 1264 (del año 2016).
Ministerio de Educación.

La tabla refleja que en los niveles de 5° a 8° básico (segundo ciclo) se establece una disminución considerable de las horas que son destinadas para las asignaturas de Artes Visuales y Musicales, de 76 horas que se destinan de 1° a 4° básico, baja a 57 horas que se destinan de 5° a 8°, se les privan a los niños de 19 horas de clases tanto para la asignatura de Artes Visuales como Musicales. Si se dividen las 57 horas en dos horas semanales para cada asignatura, los estudiantes solo tendrían veintiocho semanas de clases al año en cada asignatura. Lo contrario acontece -en estos mismos niveles- con las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, a cada una de ellas, se les destina dentro del currículum 228 horas al año, es decir 171 horas más que a Artes y Música. Otro ejemplo, de esta diferencia, es el mayor número de horas que se le asigna a la asignatura de Religión, en todos los niveles de escolaridad -desde 1° básico a 4° medio- se le destinan igual número de horas 76. Siendo Chile es un Estado laico, lo que quiere decir que no tiene una religión oficial.

Lo expuesto, es una muestra tangible del escaso significado que se le asigna a las Artes Visuales dentro del currículum escolar chileno. Lo paradójico es que, en los documentos y discursos oficiales, las Artes y las prácticas artísticas son muy bien consideradas y valoradas, esto se ve reflejado en el Plan Nacional para las Artes en la Educación (año 2015-2018) propuesto por el gobierno de turno.

El programa (...) pone énfasis especial en el desarrollo de la educación artística en el sistema educacional, comprendiendo el rol del arte en el proceso de formación integral de las personas. En [el] documento se plantean, entre otras medidas, la creación de un programa nacional de desarrollo artístico, un nuevo impulso al desarrollo del arte y la cultura en el marco de la Jornada Escolar

Completa (JEC), una revisión del currículum y metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes, el fortalecimiento de las escuelas artísticas y la implementación de centros de creación y desarrollo artístico para niños, niñas y jóvenes (Ministerio de Cultura, 2015, p. 2).

De todas estas propuestas, lo significativo ha sido la actualización curricular de los programas de estudio de la asignatura de Artes Visuales, ya que éstos, no se actualizaban desde el año 1999. Lo contradictorio es, que la actualización, solo quedó en los programas de estudio, puesto que, no existió un perfeccionamiento para los docentes que imparten la asignatura en las aulas escolares, especialmente para los docentes generalistas (profesores de Educación Básica), que no poseen la formación específica en el área de las Artes Visuales. A propósito de anterior, Bamford (2009) a través de un estudio³ que desarrolló en el año 2004, pudo constatar que

la educación artística aparece de un modo u otro en la política educativa de la mayor parte de los países, la percepción general es que las artes no son un componente importante de la política educativa general. [Pero de acuerdo al] (...) estudio, existe un gran abismo entre la política de educación artística impulsada sobre el papel y la manifiesta escasez de oferta en un gran número de aulas (p.77).

Por lo visto, esta problemática no tan solo se origina en la realidad chilena, sino también se ve reflejada en el 59% de los países participantes en este estudio. Por otra parte, a las asignaturas que potencian otras áreas del conocimiento (como la plástica, música y la expresión corporal), se les denomina coloquialmente como *asignaturas blandas*, ya que, son áreas que no están dentro de las hegemónicamente validadas. A diferencia de las *asignaturas duras*, que son consideradas como las más relevantes dentro del currículum escolar chileno, ya que éstas, si potencian las capacidades y conocimientos que se miden en las pruebas estandarizadas como son el SIMCE y la PSU⁴. Bamford (2009) expresa que en diversos sistemas de educación existe “una devaluación, sobre todo de la educación en las artes (en contraposición a la educación a través de las artes)” (p.77), en ésta última, la asignatura está al servicio de las otras materias. Esta desvalorización, también encuentra eco en una investigación que se

³ Anne Bamford desarrollo un estudio internacional (2004) sobre el impacto de las Artes en la educación. Este estudio fue impulsado por la Unesco y contemplados 35 países de distintos continentes (Bamford, 2009).

⁴ El SIMCE es el sistema de medición de la calidad de la educación que se inició en Chile en el año 1988. Esta prueba se aplica a todos los establecimientos educacionales del país y en los cursos de 4º, 6º básico y 2º medio. La PSU es la Prueba de Selección Universitaria que les permite a los jóvenes -de acuerdo con sus resultados- ingresar a la Educación Superior. Esta evaluación se compone de cuatro test estandarizados de distintas áreas (Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias), se realiza bajo este nombre, desde el año 2003.

llevó a cabo con docentes noveles egresados de la Escuela de Arte Beit-Berl College de Israel (Cohen-Evron, 2001). Los docentes expresan que en la escuela deben estar permanentemente negociando el estatus de la asignatura de arte, ya que, en el entorno escolar se subestima tanto la práctica artística, como a los docentes que imparten esta área.

De acuerdo a lo anterior, quienes se inician como docentes de Artes Visuales, se enfrentan al reto de cultivar y (re)significar el valor de las Artes y de la práctica artística en la educación, tanto en el contexto escolar, como a nivel social. Ya que, no solo deben asumir este desafío con los niños y adolescentes, sino también, con los padres y comunidad educativa, puesto que el énfasis (como anteriormente se señaló) está puesto en las asignaturas que miden en las pruebas estandarizadas. Al respecto de las experiencias que emergen en los inicios de la profesión docente, Day (2006) señala

[estos] comienzos pueden ser fáciles o dolorosos, dependiendo no sólo de su capacidad para afrontar la organización de la clase o los problemas de dirección de la misma, el currículo y el conocimiento de los contenidos pedagógicos, sino también la influencia de la cultura de la escuela y de la sala de profesores (p. 84).

Lo que expone el autor, son aspectos adicionales a los que deben hacer frente, quienes se inician como docentes, ya que, la cultura y códigos que son establecidos en las distintas comunidades educativas, están muy bien arraigados y validados por los miembros que componen estas comunidades; quebrantarlas o modificarlas, sería una ardua tarea, que les traería más de alguna dificultad. Por otro lado, está determinado tácitamente que quién se integra, es quién debe acatar las prácticas y normas que están establecidas por dicha comunidad, si éstas son quebrantadas se verá afectada su integración y participación dentro de la comunidad docente, es por ello, que muchos optan por el silencio, ya que, estas prácticas y normas les resulta -muchas veces- tanto contradictorias (Knowles, 2004).

De igual modo, en los primeros años de ejercicio profesional docente, la formación inicial, juega un papel relevante en la inserción de los docentes noveles de Artes Visuales, ya que, en el transcurso de etapa formativa, se deben brindar las herramientas y estrategias que éstos requieren para integrarse con facilidad en las aulas del siglo XXI. Acontece que, en la generalidad, los currículums formativos se diseñan sólo desde la academia, desde un solo lado de la vereda, escasamente se incorporan las opiniones y aportes que pueden entregar los distintos agentes que participan de este proceso. Al respecto Zeichner (2010) señala que, en la educación se debiese otorgar gran relevancia a los procesos de reflexión y diálogo democrático de todos los agentes que

participan tanto en la escuela, como en la formación del profesorado; ya que, todos pueden hacer legítimas contribuciones en la educación y en los procesos formativos. Si se contemplasen, las distintas opiniones, sería posible diseñar e instaurar una formación inicial docente, acorde a los desafíos y demandas que se presentan en la diversidad de contextos que agrupa el sistema educacional chileno.

En el año 2006 se promulga la Ley N° 20.129 de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la que da origen al sistema de Acreditación vigente (...). La normativa asociada a la ley deja bajo la responsabilidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la implementación de los procesos de acreditación institucional y de los programas de pre y postgrado (Cancino y Schmal, 2014, p.45).

A partir de la implementación, de este sistema de acreditación de Universidades, carreras y programas de postgrado, se han llevado a cabo, múltiples acciones que buscan optimizar la calidad de la formación inicial de todas las carreras. Las etapas que propone la CNA para estos procesos de acreditación son: revisión y elaboración de un informe de Autoevaluación Interna, revisión y evaluación Externa y posteriormente existe el pronunciamiento de la Comisión. Específicamente me centraré en la primera etapa, ya que es la instancia en que las carreras se reúnen con los distintos agentes internos (estudiantes, docentes y tutores de práctica) y externos (empleadores, profesores guías de centros de práctica y profesionales destacados), que intervienen o están presente de alguna u otra manera, en los procesos formativos de los futuros docentes. En estos encuentros, que tiene la finalidad de realizar una autoevaluación de los procesos formativos, se identifican: fortalezas y debilidades, se indaga sobre la calidad de los docentes de la carrera, se evalúa la implementación y los recursos con los que se cuenta; asimismo, se analizan las competencias profesionales y disciplinares que se contemplan en el perfil de egreso, entre otros aspectos. Todo ello, con la finalidad de tener una visión más amplia y compleja, que recoja las voces de todos los implicados en estos importantes procesos.

La etapa de autoevaluación y revisión interna de los programas, pueden ser una aproximación a los procesos de democratización que plantea Zeichner (2010), ya que, a partir de las opiniones de los distintos agentes que intervienen en la formación inicial de los docentes, se debiesen generar cambios y mejoras en los programas formativos (solo si la institución formadora o la administración de carrera, se interesa por incorporar estas mejoras), de modo de que éstos, sean atingentes a la realidad y contexto. Cabe señalar, que los procesos de acreditación de carreras en Chile, es obligatorio solo para las carreras de Educación y

Medicina (Cancino y Schmal, 2014), las otras carreras tienen la voluntad de decidir si se someten o no a estos procesos.

Los resultados de esta investigación pueden ser significativos, para quienes estamos implicados en la formación inicial de los docentes, asimismo, pueden ser relevantes para los docentes noveles de Artes Visuales y de otras especialidades, que estén interesados por encontrar ecos de los procesos y experiencias que ellos están viviendo. Igualmente, pueden ser importantes para los estudiantes de pedagogía en Artes Visuales (y de otras especialidades) que se encuentran en su fase terminal de formación, ya que, las experiencias, dificultades y desafíos que se viven en este periodo serán narradas desde los propios protagonistas, desde las voces de siete docentes noveles de Artes Visuales que han vivido estos importantes procesos. En definitiva, la investigación puede ser útil para todos quienes estén interesados en “*mejorar la calidad de la educación*” (frase que por lo demás está muy en boga en Chile).

1.2 Origen y motivación sobre el tema de estudio.

El interés por el tema de estudio se fue esbozando a través de mi trayectoria formativa, profesional y laboral. De formación soy docente de Artes Visuales y desde hace doce años, estoy dedicada a la formación inicial de los docentes de la especialidad de Artes Visuales. Mi trayectoria biográfica, formativa y profesional, se ha forjado en distintos contextos y realidades: escuelas rurales, colegios urbanos, establecimientos educacionales y universidades públicas y privadas, que me han permitido, no tan solo vivenciar la complejidad de enseñar en espacios tan disímiles, sino también, reafirmar mi convicción sobre la importancia de fortalecer los programas de formación inicial del profesorado. De modo de que éstos, puedan intervenir en la diversidad de contextos que presenta el sistema educativo chileno, Zeichner (2010) expresa que "la misión de los programas de formación del profesorado es prepararlo de manera que sepa educar con éxito a los hijos de todos, cualquiera sea su procedencia social o familiar" (p.8) u origen cultural.

Al respecto, me surge la siguiente interrogante desde la formación inicial ¿estamos preparando a los futuros docentes para que puedan educar en igualdad de condiciones a los hijos/as de todos? Verdaderamente, no me atrevería a afirmar o refutar esta pregunta, puesto que, serán los propios participantes (docentes noveles), quiénes a través de sus relatos, nos entregarán los antecedentes que permitirán responder a esta interrogante.

Idealmente se piensa, que los futuros docentes a través de sus prácticas pedagógicas (iniciales, intermedias y finales) debiesen transitar por las distintas realidades que presenta el sistema escolar. Creo, que no tan solo basta con conocer las realidades, sino que, es importante dotar a los futuros docentes de herramientas, destrezas y conocimiento que le permita intervenir de manera efectiva en esta pluralidad de realidades y contextos.

Al respecto de la Educación en Chile Donoso, Castro, Alarcón y Davis (2015) señalan

El problema central del sistema educacional chileno es la baja calidad de la enseñanza junto con la alta segregación, tanto socioeconómica como territorial. Problema que se ha potenciado en el último cuarto de siglo con la actuación deficitaria del Estado chileno al no poder asegurar el derecho a una educación de calidad, dado que no se dispone de una red institucional y organizacional capaz de garantizar tal derecho: un buen sistema nacional de educación pública (p.37).

El sistema escolar chileno, se organiza a través de dependencias Municipal, que correspondería a la educación pública; Particular Subvencionada, que es financiada por el estado y la familia; y finalmente la Privada, que solo es financiada solo por los padres. Al

respecto de esta organización Moreno y Gamboa (2014) señala que "Chile posee un sistema educativo segregacionista traducido en escuelas para pobres, clase media y ricos" (p.52). Es así, como se distribuyen los niños y adolescentes que asisten a las escuelas, liceos o colegios. Para el sector más desprovisto de la población, está destinada la educación pública municipal; para la clase media, están previstos los colegios Particulares Subvencionados, que son administrados por sostenedores que reciben la subvención escolar del estado por cada uno de los alumnos matriculados, pero, además, las familias aportan una mensualidad que es estipulada por cada sostenedor, esto es a lo que se denomina financiamiento compartido. Finalmente, están los colegios particulares o privados, que no tienen ningún vínculo económico con el estado, son sólo financiados por las familias que pueden acceder a sus altos aranceles. Cabe señalar, que desde 1980 (periodo de dictadura militar) el Ministerio de Educación de Chile, solo tiene la responsabilidad de velar por los temas curriculares y el cumplimiento de la asistencia de los estudiantes a los establecimientos educacionales, que dependen de las subvenciones. Desde esa fecha son los municipios los encargados de la administración de las escuelas y liceos públicos.

Actualmente, a través del Sistema de aseguramiento de la calidad en Educación, que fue creado en el año 2011 a través de la Ley N° 20.529, se busca asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes de país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos (Agencia de calidad de la educación, 2017). Otro de los cambios que promueve esta ley es el

fin al lucro, a la selección y gratuidad en la educación. Este proyecto de ley permitirá que los recursos adicionales para la educación se gasten efectivamente en las comunidades escolares; que las familias puedan escoger el colegio y no el colegio a las familias. Así ningún estudiante quedará atrás sin importar lo que sus familias puedan pagar (Mineduc, 2017).

Este proyecto de ley pretende de manera gradual, terminar con el financiamiento compartido -familia/estado- (sistema que utilizan los colegios particulares subvencionados), de modo de intentar revertir, la segregación social que se origina en el sistema educacional chileno. Estratificación que lamentablemente ha sido financiada por décadas con recursos del estado.

Vinculado a la inserción de los docentes noveles al contexto escolar y a la diversidad de realidades que lo conforman, Brown (1938) citado en Zeichner (2010) entrega ciertas recomendaciones

La obligación de [las facultades] donde se imparten programas de formación del profesorado es clara. (...) deben proporcionar a los centros públicos un personal que comprenda perfectamente los problemas sociales, económicos, políticos [y culturales de un país] (...), que se propongan mejorar las condiciones actuales con entusiasmo, y que sepa educar ciudadanos que estén dispuestos a estudiar con seriedad los problemas sociales, reflexionar sobre ellos de forma crítica, y actuar de acuerdo con sus impulsos más nobles (p.57).

Conocer las distintas realidades y problemáticas que se originan en el contexto escolar chileno y, además, tener la capacidad de intervenir y accionar, con compromiso y convicción en éstas, tendría que ser, idealmente un atributo esencial de los futuros educadores y también de los formadores de educadores. Freire (2008) a esto le añadiría, que no tan sólo es suficiente conocer y comprender la realidad de los estudiantes, "para ejercer mejor [la] actividad docente, sino también [es importante] estar dispuestos a aprender de sus relaciones en el contexto concreto" (p.122), ya que, de este modo, es posible no tan solo conocer sino, intervenir de manera efectiva, desde la propia realidad y contextos en que los niños y adolescentes están inmersos.

Todos los estudiantes, que integran las distintas dependencias del sistema educacional chileno, merecen recibir una educación de calidad. Esto debería ser el compromiso del Estado, de las instituciones formadoras y esencialmente, de quienes hemos optado por la docencia, ya que, no todas las profesiones tienen la posibilidad y la responsabilidad de equilibrar las desigualdades que se observan a nivel escolar y social. Asimismo, no todos tienen la oportunidad de revertir la reproducción de clases sociales (Bourdieu, 1979), proliferación que por lo demás se acrecienta día a día en Chile⁵.

La tarea de educar nos exige seriedad, responsabilidad y preparación, tanto en el manejo y dominio del conocimiento de la especialidad, cómo también, el desarrollo y cultivo de la capacidad física, emocional y afectiva, puesto que el docente se implica y educa en su integridad.

Como docentes y educadores, constituimos modelos a imitar por nuestros estudiantes. Más que los contenidos disciplinares que les explicamos con afán, lo que les queda es lo que nos ven hacer, la forma en que pensamos, la forma en que les tratamos y resolvemos los conflictos, la forma en que vivimos nuestra experiencia profesional con ellos y con nuestros colegas (Zabalza y Zabalza, 2012, p.64).

⁵ En el informe que elaboró la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2016), se señala que Chile es el país -entre los que pertenecen a esta organización- con la mayor desigualdad económica, ya que, los ingresos del 10% de la población más rica, es 26 veces más alto que el 10% de la población más pobres.

Querámoslo o no, los estudiantes perciben nuestra dedicación, perseverancia y motivación por enseñar, cualidades que deben estar aún más latentes, cuando educamos a los niños y adolescentes que provienen de los sectores más segregados. Ya que, a través de estos atributos incrementamos su capital cultural, herencia familiar que a diferencia de la económica puede ser adquirida en la escuela y en las instituciones de educación superior (Bourdieu, 2005). Lo cual es posible, siempre y cuando quiénes eduquen, sientan el compromiso y la convicción de poder alcanzar a través de la educación, la tan anhelada justicia social.

Los niños y adolescentes que provienen de los sectores más segregados reciben escasos estímulos y posibilidades de mejorar su condición, asimismo, se caracterizan por poseer un bajo capital cultural y un escaso acceso a bienes culturales. Estas carencias, intervienen directamente en sus procesos de aprendizaje, puesto que los nuevos conocimientos –contenidos que plantea el currículum oficial- logran ser comprendidos y conectados parcialmente, porque éstos están muy alejados de su realidad y contexto, ya que, el currículum ha sido diseñado por y para la clase social dominante (Giroux, 1990). A lo anterior, Bernstein (1975) agrega, que una misma situación puede ser comprendida o percibida de manera diferente por un niño de acuerdo a la clase social de origen, puesto que, no poseen los mismos códigos o indicadores que le permiten interpretar o relacionar determinada situación o conocimiento.

De igual modo, el bajo nivel de escolaridad de sus padres interviene en la falta de acompañamiento en sus tareas escolares y en las bajas expectativas que éstos les proyectan a sus hijos. Los objetivos y proyectos educativos son distintos entre la clase obrera y la clase media, la primera le exige al niño obediencia o afecto de acuerdo con la situación, por el contrario, en la segunda hay un proyecto educativo que en cierto sentido ordena y racionaliza las acciones en post de una meta futura, lo cual es efecto de la situación y comportamiento presente. Bernstein (1994) manifiesta que las familias de clases trabajadora carecen de estas características y proyecciones, por lo tanto, el niño no es capaz de discernir las relaciones entre el momento presente y los fines a largo plazo que determinadas acciones conllevan. Bourdieu (2005), llegó a la conclusión que los niños que crecen en ambientes hostiles y vulnerables suelen presentar un déficit de capital cultural, ya que, las necesidades de tipo económico de sus hogares, los lleva a abandonar la escuela para poder trabajar e incrementar el capital económico familiar.

Por el contrario, los padres que poseen un nivel sociocultural medio-alto, proporcionan a sus hijos habilidades y actitudes que les permiten aproximarse a las instituciones educativas con más herramientas, familiaridad y comodidad, puesto que éstas se

encuentran en su *habitus* (Bourdieu, 2005). Por lo tanto, estos niños serán más propensos al éxito académico, ya que los nuevos conocimientos, sí logran conectarse con su realidad y recursos culturales de su entorno.

En un informe elaborado en el año 2015, por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile se señala, que las personas que poseen sobre los 18 años y más, pertenecen al 20% de la población con menores ingresos, poseen en promedio 8,7 años de escolaridad. Lo que significa que solo alcanzaron a cursar la educación primaria (1° a 6° básico). Por el contrario, las personas que pertenecen al 20% de la población con mayores ingresos, alcanzan en promedio 14,2 años de estudio, lo cual significa, que cursa la escolaridad completa (infantil, básica y media). Si se establece una comparación entre ambas realidades, las personas de mayores ingresos estudian en promedio 5,5 años más, que las personas de menores ingresos. Cifras que reafirman la problemática anteriormente planteada, referida a la relación entre desigualdad y reproducción de clases sociales, ya que, el bajo nivel de escolaridad de los padres implica, un escaso capital cultural en los niños y adolescentes que provienen de los sectores más desprovistos. La educación sería una de las opciones para propiciar un cambio en las condiciones de vida de estos niños y adolescentes.

Como ya lo he señalado, la situación de la educación en Chile es altamente desigual, pues el acceso a los mejores colegios -que en este caso son los privados- se reserva sólo a los hijos de las familias que poseen los medios económicos para financiar este tipo de establecimiento. Por el contrario, los estudiantes que provienen de las familias más desfavorecidas sólo pueden acceder a la educación pública, que, a diferencia de la realidad de otros países, es la más carente y débil en cuanto a recursos, infraestructura y actualización curricular para los docentes, condiciones que propician el mejoramiento en los aprendizajes. Es en estas realidades, donde el docente novel debe intervenir y para ello se hace necesario que esté preparado para brindar una enseñanza de calidad. También para ser capaz de generar cambios y mejoras, indistintamente del contexto en que le corresponda ejercer.

Pero para poder alcanzar un óptimo nivel de desarrollo y un alto compromiso profesional, es preciso que desde el ámbito formativo se conozca cómo se constituyen las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales. Lo que supone, identificar los factores que intervienen en este proceso, comprender cómo vivencian los inicios de la profesión docente, cómo transitan desde la formación a la profesión, cómo se adecuan en las distintas realidades y contextos, y finalmente conocer cuáles son fortalezas y debilidades que identifican en los procesos formativos iniciales, entre otros aspectos.

Las distintas problemáticas y situaciones anteriormente planteadas han sido una de las motivaciones que me han conducido a

optar por este tema de estudio; puesto que, intentaré a través de esta investigación y desde mi campo de acción, propiciar ciertos cambios y mejoras en los procesos formativos de los futuros docentes, a fin de optimizar en cierto modo las debilidades que presenta el sistema escolar chileno.

42

Para enfocarme específicamente, en las situaciones que propiciaron mi interés por el tema de estudio, me remonto al año 2011, en este periodo asumí el desafío de acompañar a los futuros docentes de Pedagogía en Artes Visuales en sus procesos de aproximación e inserción al aula escolar, fue en ese momento, cuando sentí la necesidad de profundizar en el tema de estudio, ya que, a través del acompañamiento que realizaba semana a semana, pude conocer y comprender las distintas realidades y situaciones que debían enfrentar los futuros docentes al ejercer sus iniciales prácticas docentes. De igual modo, a través de este proceso, fui comprendiendo cómo la trayectoria biográfica de cada uno y su identidad intervenía en su práctica docente y en el significado que le adjudicaban a la educación como un medio para equiparar las desigualdades sociales.

A mediados del mismo año, pude ingresar al Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista de la Universidad de Barcelona. Este programa me enseñó a mirar la realidad -y especialmente mi realidad- desde múltiples perspectivas. Asimismo, a través del trabajo de fin de máster pude iniciar una investigación preliminar vinculada a algunos de los aspectos de la actual problemática, este trabajo se tituló "*De la formación en pedagogía y artes visuales a la práctica educativa: relatos de tránsito de docentes noveles*". Los aspectos que abordé en esta tesina se asociaron con identificar las inquietudes y dificultades que surgen en las experiencias iniciales como docentes, en lo artístico-formativo, en el contexto escolar y las miradas que estos sostenían hacia sus prácticas progresivas⁶ y profesionales como instancias de aproximación a la realidad del aula.

A través de este estudio, pude constatar la falta de investigaciones asociadas -específicamente- a la temática de la identidad profesional e inicios en la docencia de profesores de Artes Visuales; las que existen⁷, están enfocadas a profesores de infantil y

⁶ Las prácticas progresivas, son prácticas que desarrollan los docentes en formación desde el primer año de ingreso a la Universidad. Se denominan progresivas, porque éstas van avanzando en la complejidad de acciones que desarrollan los estudiantes en el aula, asimismo, en el tiempo de permanecen en el centro educativo. El programa formativo de los docentes noveles de Artes Visuales participantes en el estudio contempla seis prácticas progresivas y dos profesionales.

⁷ Entre las investigaciones que están asociadas al tema de estudio, puedo señalar la de Ávalos, Carlson y Aylwin desarrollada en el año 2004 y financiada a través de un proyecto Fondecyt (Fondo nacional de desarrollo Científico y Tecnológico), ésta se tituló "La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas". Asimismo, Sotomayor, C. (2013), realizó un estudio sobre "La identidad docente y sus significados". En esta investigación aplicaron 2.000 encuestas a profesores, se efectuaron siete estudios de casos y ocho grupos de discusión. En ambas investigaciones se consideraron docentes de primaria y de otras especialidades (Historia, Lenguaje, Matemáticas, entre otros).

primaria, o a docentes de las materias consideradas como las más relevantes dentro del currículum escolar chileno. Lo anterior, hace efectivas las palabras de Sancho y Hernández (2014) quienes señalan, que las “políticas [educativas] dividen los conocimientos escolares entre los instrumentales y los que *distraen*; el valor de la educación [se] deposita en los resultados de unas pruebas o [en] la respuesta de unos exámenes” (p.23). Que, en el caso de Chile son el SIMCE y PSU, estas pruebas orientan todas las acciones de la comunidad docente para así alcanzar óptimos resultados.

1.3 Mirada hacia mi trayectoria y posicionamiento en la investigación

He incorporado este apartado, no con la intención de ser autorreferente o porque mi investigación tenga un enfoque autobiográfico, sino que éste, tiene el propósito de evidenciar; cómo mi recorrido biográfico, formativo, profesional y laboral, ha intervenido en el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico que he adoptado en el transcurso de la investigación. Asimismo, cómo mi trayectoria se ha proyectado en la mirada que orientó la elección del tema de estudio y el modo de observar e interpretar el fenómeno como investigadora en formación, docente de Artes Visuales y formadora de docentes.

Adoptar un determinado posicionamiento es una decisión personal pero también, es una opción política e ideológica (Sancho y Hernández, 2014), ya que, toda investigación "proyecta -y fija- una visión -un relato- sobre la parcela de lo que se llama <<realidad>>, a la que se aproxima para desentrañarla, explicarla, describirla o comprenderla" (p.31), de una/s manera/s determinada/s. De igual modo, Flick (2007) manifiesta que las interrogantes de investigación emergen de la biografía y del contexto social por el que ha transitado el investigador, en definitiva, la pregunta de investigación depende de los intereses e implicancia social e histórica por la que ha transitado el investigador.

En el caso de esta investigación, he optado por el modo de observar que propone el construccionismo social y la teoría crítica, ya que ambas perspectivas me permiten observar, comprender e interpretar la realidad desde puntos de vista análogos, pero también divergentes. Gergen (2007) expresa que, en todo estudio "los investigadores buscan formas de demostrar a sus audiencias su situación histórica y geográfica, sus inversiones personales en la investigación y los diversos sesgos que traen a su trabajo" (p. 248). Es por ello, la relevancia de dar cuenta sobre mi trayectoria y las distintas voces⁸ que emergerán dentro del relato.

En la misma línea, el enfoque biográfico-narrativo (metodología central de la investigación) plantea "el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo (...) y, sobre todo, al público lector" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.148), de modo de situar en contexto la voz de quien narra, interpreta y reconstruye determinada realidad.

Para dar cuenta de mi recorrido (biográfico, social, político e histórico), he elaborado un *biograma*⁹ (ilustración 1) que está

⁸ La "expresión de múltiples voces es una forma significativa de (...) de quitar la voz única de la omnisciencia y relativizarla mediante la inclusión de múltiples voces dentro del reporte investigativo" (Gergen, 2007, p.249).

⁹ Los "biogramas (...) permiten representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos,

representado a través de una infografía y un relato que describe acontecimientos, hechos, lugares, personas e Instituciones que han sido relevantes en mi trayectoria formativa, profesional y laboral. Asimismo, éstos han contribuido significativamente en la conformación de mi identidad como docente y formadora de docentes. Los acontecimientos los describo en orden cronológico y concadenado.

Para elaborar este *biograma*, recurrí a mi Bitácora de Trayecto Biográfico, que la elaboré -previo al trabajo de campo- con la finalidad de rememorar y plasmar a través de fotografías, mis propias experiencias biográficas y profesionales, de modo de “comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos” (Ricoeur, 1995 citado en Bolívar, et al., 2001) en mi propia trayectoria. Igualmente, esta libreta sería un medio que facilitaría la conexión y diálogo con los docentes noveles, ya que, en los encuentros ambos compartiríamos nuestras experiencias y tránsitos, que quizás propiciarían puntos de encuentro, desencuentro o la construcción de relatos comunes.

Igualmente, me permitiría poder establecer una relación de confianza, empatía y horizontalidad entre investigador-investigado, a fin de “ir rompiendo, en la medida que se pueda, la inicial relación asimétrica que suele existir [entre investigador e investigado], relación que exige un tiempo previo” (Bolívar, et al., 2001) de reconocimiento y diálogo. Las imágenes podría ser una buena forma de deconstruir esta relación jerárquica que históricamente, se ha establecido entre investigador e investigado. Vinculado a esta relación, Gutiérrez (2011) manifiesta que “la investigación en educación de los años recientes, al igual que la investigación en otros campos del saber, han integrado dentro de sus formas de producir conocimiento, formas de relación abiertas y flexibles entre los actores” (p.16) e investigadores, lo cual ha posibilitado la construcción intersubjetiva de significados y de nuevo conocimiento.

Para rememorar las experiencias, hechos, lugares y personas que fueron significativas en mi trayectoria, fue necesario que generara momentos de calma, reflexión e introspección. Este periodo transcurrió previo a los encuentros, durante los meses de mayo - junio de 2013. Recuerdo que llegué de Barcelona y recurrí a una caja, en que almacenaba todas las imágenes de distintos momentos de mi trayectoria, de ellas, sólo seleccioné las más significativas, las que resonaban en mi memoria. Luego las ordené en mi Bitácora, desde mi periodo escolar hasta los primeros años como docente de Artes Visuales.

destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera. Es, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia” (Bolívar, et al. 2001, pp.177-178).

En la figura que presento a continuación doy cuenta de este recorrido.

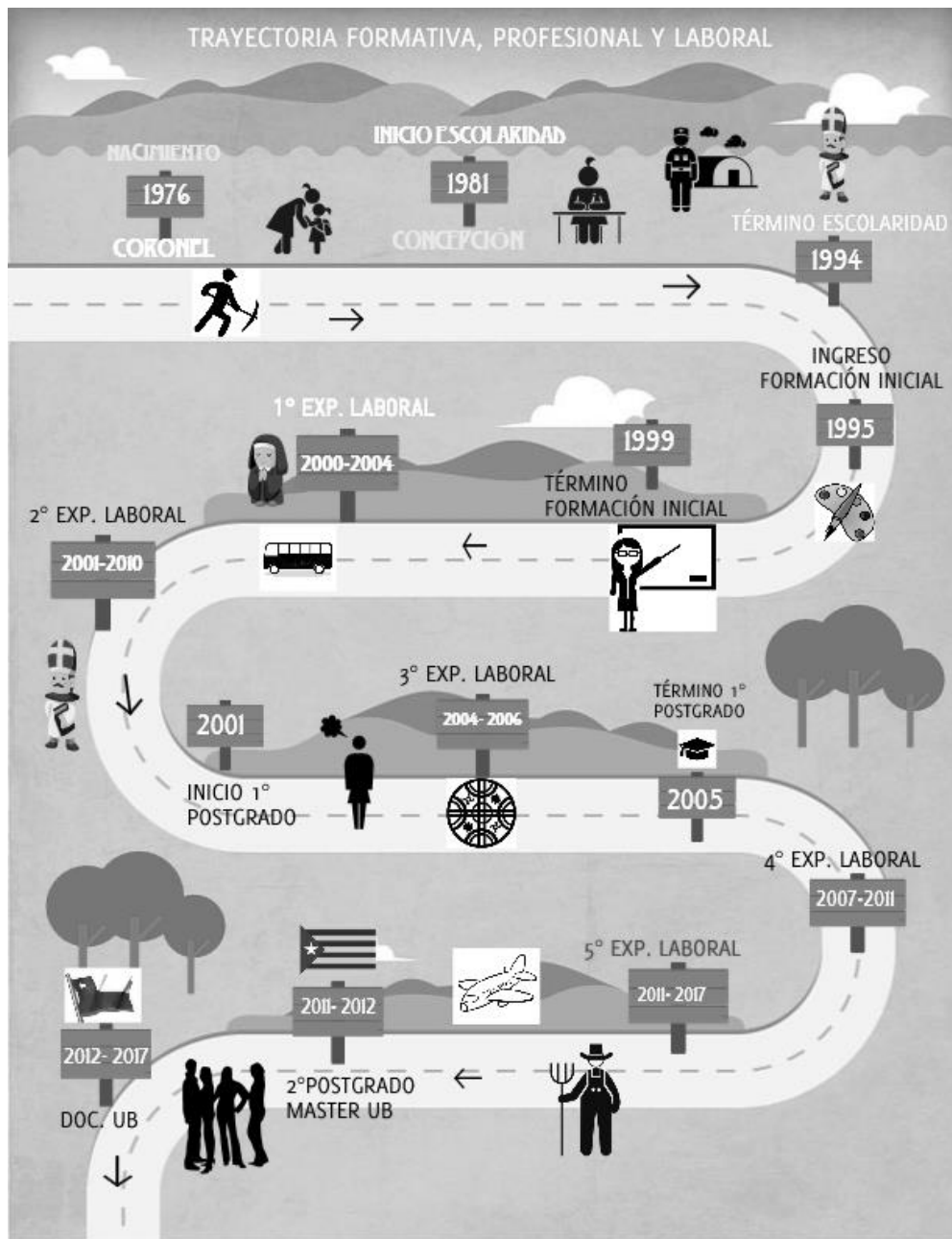


Figura 1: Mi trayectoria formativa, laboral y profesional.
Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.

Inicio este recorrido, señalando el lugar desde dónde provengo CORONEL. Ciudad costera situada en la Octava región de Chile (zona centro sur del país). Este lugar, en sus años de plenitud económica se desarrolló en torno a la explotación del carbón, pero a fines del siglo XX, la actividad fue disminuyendo producto de un déficit operacional que generó un enorme desempleo (problemática que hasta hoy, deja sus secuelas). “Los altos costos productivos de la extracción del carbón de

pedra y la fuerte competencia que generaba la presencia del carbón importado a menor costo, fueron generando un escenario funesto y propicio para la desaparición definitiva [de la extracción del carbón] en los años 90" (Moyano, 2014, p. 200).

Mi padre trabajó en una de estas minas "Schwager", entre los años 1947 y 1980, en ésta se desempeñó como eléctrico de superficie. Mi madre, entre los años 1971-1996 fue profesora de primaria en la escuela pública N° 1 de Coronel (ver figura N° 2). Ambos gozaban de estabilidad laboral, seguridad que actualmente anhelamos.

La escuela en que trabajaba mi madre acogía a los hijos de pescadores y mineros de la zona, ya que, estaba situada frente a la plaza de la ciudad y muy próxima al sector de la playa.



Figura 2: Mi madre y sus alumnos.
Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.

Mi madre, antes de esta experiencia laboral, recién egresada de la Universidad y en búsqueda de expectativas laborales, se acercó al Ministerio de Educación -situado en Santiago- a solicitar una plaza de trabajo, me cuenta que le preguntaron dónde deseaba trabajar y ella expresó en la Isla de Pascua. Desde pequeña, tuvo la inquietud por conocer esta cultura; trabajó en la isla entre los años 1968-1970. Recuerdo que desde niña crecí, escuchando las historias que ella nos narraba, de ésta, su primera experiencia profesional. Que por cierto me parecía bastante progresista para su época, considerando que el destino de las mujeres chilenas de los años 60', era el matrimonio y la

crianza de los hijos, a pesar de que el discurso oficial que se promulgaba era que tanto hombres como mujeres, podían ingresar a la universidad o trabajar en igualdad de condiciones (Lamadrid, 2014).

Recuerdo haber acompañado a mi madre en varias oportunidades a la escuela, lo que llamaba mi atención era que los niños la saludaban con mucho afecto, escuchaba distintas voces que decían: *¡señorita Agueda !, ¡buenos días señorita!, ¡holaaa señorita!*¹⁰. Ella conocía a gran parte de los niños, porque, adicional a sus clases, le habían asignado la responsabilidad de administrar el comedor de la escuela¹¹, lugar al que asistían los niños que estaban en situación de vulnerabilidad, que en este caso eran la gran mayoría.

Anteriormente manifesté, que mi padre trabajó durante treinta y tres años en una de las minas del carbón. Aún mantengo el recuerdo de haberlo visitado junto a mi madre y hermanas. Puedo describir este lugar como lúgubre, inhóspito, lleno de maquinarias y muy ruidoso; él estaba a cargo del funcionamiento de los ascensores -que eran como una especie de jaula- que ascendía y descendía (aprox. a 1.000 mts.) con los mineros en cada turno de la jornada laboral. Este trabajo era muy sacrificado, ya que muchas veces le correspondía bajar "al pique" -como él lo denominaba- a reparar algún desperfecto del ascensor o de una iluminaria. Él trabajaba con un sistema de turnos, recuerdo de ello, haberlo sentido muy temprano por la mañana, antes de que nosotras partiésemos al colegio; igualmente recuerdo, el haber tenido que estar en silencio durante el día, cuando él tenía turnos de noche.

En el año 1980, cuando tenía cuatro años, mis padres decidieron trasladarse desde Coronel a la ciudad de Concepción (capital regional). Esta decisión obedeció, a que ellos deseaban darnos una mejor educación y que pudiésemos tener acceso a actividades culturales, ya que, en la ciudad no existían, producto del declive de las actividades carboníferas. Ellos permanecieron en sus trabajos y viajaban día a día en el autobús para llegar a éstos, mi madre viajaba muy temprano (siete de la mañana) para así llegar, al inicio de la jornada escolar.

Cursé toda mi escolaridad (1981-1993), enseñanza preescolar, básica y media en un mismo establecimiento educacional dependiente de una congregación religiosa. De la enseñanza básica, tengo recuerdos de una educación normativa, directiva y tradicional. Un ejemplo de ello, era tener que asistir obligatoriamente a misa, en las

¹⁰ En aquella época (y en la actualidad) a las maestras en Chile se les denominaba como señoritas, término que se vincula al sentido de femineidad que tenía que reflejar y transmitir la maestra a los niños y sociedad en general, de igual modo, esta "femineidad" se debía manifestar en el recato de su vestimenta y maquillaje. Apple (1989) manifiesta "la noción de moralidad y pureza [son utilizados] como poderosos símbolos de una enseñanza femenina" (p.79).

¹¹ A los comedores escolares asisten los niños que están en condición de vulnerabilidad. Es el estado quien subvenciona la alimentación de los niños que asisten a los establecimientos municipales y particulares subvencionados que están adscritos al Programa de alimentación escolar Junaeb (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas).

fechas contempladas en el calendario religioso; haber hecho oración, todas las mañanas; tener que formarse, antes de ingresar al aula por orden de estatura; asimismo, permanecer sentada -junto a mis cuarenta y cuatro compañeros- prácticamente durante siete horas, tiempo que duraba la jornada escolar; tener que copiar planas y planas de materia en el cuaderno, ya que, los contenidos eran escritos en la pizarra o dictados por el profesor; finalmente, recuerdo haber usado sagradamente el uniforme del colegio.

Otra de las prácticas, era el acto cívico de los lunes, en que se izaba la bandera, se cantaba la canción nacional, el himno del colegio y escuchábamos las efemérides correspondientes. Asimismo, no puedo dejar de hacer referencia, a los desfiles que teníamos que realizar en la plaza de la ciudad, cuando correspondía la conmemoración de algún acontecimiento patrio (batallas, día del carabinero, glorias navales, entre otras). Todas estas prácticas, fueron características del periodo sociohistórico y político que estábamos viviendo como país¹².

En este periodo, el Ministerio de Educación y las Instituciones Escolares, estaban bajo el mando y administración de la Armada y el Ministerio del Interior de la época. Fueron ellos, quienes realizaron una profunda reestructuración del Currículo Escolar Nacional, que tuvo como objetivo principal implementar una lógica e ideología¹³ centrada en principios nacionalistas (Moreno y Gamboa, 2014) y de mercado (ver figura N°3). De las clases de arte de enseñanza básica, recuerdo los dibujos y pinturas que teníamos que realizar, la gran mayoría de ellos, eran alusivos al día del carabinero (policía), el mes del mar, el natalicio de los próceres de la patria y otras conmemoraciones de la nación. Fechas que estaban estipuladas en el calendario escolar y además direccionaban las temáticas artísticas.



Figura 3: Fotografía día del padre.
Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.

¹² Entre 1973-1990, Chile estuvo sometido bajo la dictadura militar del general Augusto Pinochet Ugarte.

¹³ "La ideología está constituida por aquellas creencias que nos llevan a aceptar las estructuras sociales (capitalistas) existentes como buenas y deseables" (Althusser citado en Tadeu da Silva, 2001, p. 36).

En definitiva, lo que se vivía a nivel social, político e histórico se extrapolaba a las prácticas de aula, a las materias y a los procesos formativos de todos los niños y adolescentes que fuimos educados en este periodo. Lo lamentable, es que algunas de estas prácticas aún persisten en el sistema escolar, a pesar, de que han transcurrido ya veintisiete años. Ha resultado muy lento y complejo modificar y deconstruir las normativas y modos de pensar que están muy bien arraigados y validados a nivel social.

Diversos autores (Althusser, 1988; Apple, 1991; Bourdieu, 1979; Freire, 1997) manifiestan, que el currículum escolar es una de las formas más eficaces para transmitir una determinada ideología, ya que, a través de la enseñanza y la selección de determinadas materias se fragmenta y selecciona las versiones de la realidad y el tipo de conocimiento que se desea que los sujetos aprendan. Igualmente, a través del currículum y de la bajada de éste al contexto escolar es posible, intervenir de manera directa a un mayor número de personas, en concreto a los niños y adolescentes que se pretende modelar bajo determinada ideología.

La escuela constituye un aparato ideológico del Estado porque, como afirma Althusser, alcanza prácticamente a toda la población por un periodo prolongado de tiempo.

¿Cómo transmite la escuela la ideología? La escuela actúa ideológicamente por medio del currículum, ya sea de forma directa, a través de materias más susceptibles para inculcar creencias explícitas (...) como Estudios Sociales, Historia, Geografía, por ejemplo; [y de forma] indirecta, a través de disciplinas más técnicas (Tadeu da Silva, 2001, p.36).

La trayectoria escolar y el contexto histórico en que ésta transcurre considero, son aspectos relevantes y que intervienen en la conformación de nuestras identidades, ya que, en este recorrido van surgiendo experiencias y acontecimientos (sociales, históricos y culturales) que en cierto sentido van modelando sutilmente nuestra forma de pensar y actuar.

De los primeros años de educación secundaria (año 1988) puedo señalar que fue una época de mucha tensión ideológica, política y social, puesto que, existía un descontento y malestar social generalizado a nivel de país, lo cual se veía reflejado en las múltiples movilizaciones y protestas callejeras (algunas mucho más violentas que otras). Éstas fueron una reacción a la represión y a las carencias económicas que se originaron en el país como producto de la crisis económica de los 80'. Es en este clima de tensión y presión - tanto a nivel nacional como internacional - la junta de gobierno presidida por Pinochet, se vio forzada a llamar a plebiscito en octubre de 1988, con el objetivo de

ratificar o rechazar la permanencia del general nueve años más en el poder.

Anterior a este plebiscito, se suscitaron permanentes enfrentamientos entre las fuerzas armadas y los civiles, que lamentablemente a mis trece años tuve que presenciar cuando transitaba desde el colegio a mi casa. Mantengo la imagen de mucha gente desesperada corriendo por las calles, empujándose para escapar de las bombas lacrimógenas. Igualmente yo debía correr, para que no me alcanzara alguna de ellas o me mojara el carro lanza agua, esto a pesar de no tener ninguna participación, solo desear llegar a casa. Ya en la enseñanza media¹⁴ (1990-1993), por fin vino la calma, se iniciaron lentamente cambios a nivel político y social.

Iniciando la Enseñanza Media (3º de la ESO), debía elegir entre Artes Plásticas o Artes Musicales, sin duda mi elección fue hacia las Artes, ya que mis habilidades estaban mucho más focalizadas hacia esa área. Pocos compañeros optaban por esta asignatura, en clases no éramos más de ocho o diez alumnos, esto posibilitaba tener una mayor cercanía con el profesor, asimismo, un grato y silencioso clima de clases. Con el profesor "Retamal" - docente de Artes -salíamos a dibujar y fotografiar casas antiguas, fachadas que luego recreábamos en volumen. Recuerdo que fue él quien me pidió uno de mis trabajos para tenerlo como referente.

Luego de haber rendido la Prueba de Actitud Académica (en el año 1994), ingresé a la Universidad y a la carrera de Pedagogía en Artes Visuales. Debo reconocer, que mi ingreso -al igual que varios de los docentes noveles de AV¹⁵, participantes en el estudio- no fue por la pedagogía, sino más bien, este estaba focalizado hacia la práctica artística. El primer año de Universidad (1995-1999) no fue fácil, ya que fue complejo adecuarme a esta nueva realidad y a mis nuevos compañeros de carrera. Recuerdo de mi periodo formativo, que los tres primeros años fueron comunes con los Licenciados en Arte, luego en cuarto y quinto nos separábamos y trasladábamos a la Facultad de Educación. Este cambio era radical, ya que dejábamos los talleres (la práctica artística), para centrarnos solo en materias vinculadas con la Educación.

De mis experiencias o aproximaciones al aula escolar, recuerdo haber tenido tres instancias. La primera, fue solo de observación en el aula escolar, durante dos sesiones; la segunda, fue una intervención, cuatro sesiones que desarrollamos en grupo; y la tercera, fue la Práctica profesional que duró un semestre. De ésta, tengo muy buenos recuerdos, me sentí muy a gusto con los niños y adolescentes ya que

¹⁴ Los niveles educativos en Chile se organizan en Preescolar que sería en España el nivel Infantil; Básica, desde 1º a 6º año correspondería a Educación Primaria y 7º - 8º básico sería primero y segundo de la ESO; y Enseñanza Media, 1º y 2º medio sería tercero y cuarto de la eso, y 3º y 4º medio correspondería a Bachillerato.

¹⁵ De aquí en adelante utilizaré AV para hacer referencia a las Artes Visuales.

fueron muy cercanos; y hasta el día de hoy me encuentro con algunos de ellos, ya jóvenes y profesionales (ver figura 4). Destaco a mi profesora guía del centro de práctica "Sandra", ella fue un gran apoyo en este proceso de tránsito desde la formación a la profesión, puesto que conversábamos permanentemente sobre cómo llevar a cabo las clases, compartíamos materiales pedagógicos, y lo más importante, que me otorgó la apertura para poder intervenir en las clases; además, destaco su carácter afable y empático, características de ella que me permitieron enfrentar este proceso con mayor tranquilidad, ya que me sentí muy acompañada.



Figura 4: Mis primeros alumnos, Práctica profesional 1999.
Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.

De mis primeras clases -como docente en etapa terminal de formación- recuerdo, que mis manos sudaban, mis diálogos con el grupo eran más bien escuetos; no así, cuando me aproximaba a los estudiantes de manera individual, en ese momento mantenía un diálogo mucho más fluido. Asimismo, el día anterior, organizaba y programaba cada detalle de mis clases, de modo que no se generasen momentos libres, que propiciasen inconvenientes o algún desorden, siempre tenía un plan A, B y C, esto me generaba mucha seguridad.

A pesar de haber retornado al colegio donde estudié, la integración con los docentes de planta no fue del todo cercana. Más bien la interacción consistía solo en el saludo. Lo destacable de la sala de profesores fue la relación que establecimos entre las compañeras de práctica, que eran de otras asignaturas, pero de la misma universidad. Con ellas dialogábamos sobre los niños, sobre cómo nos sentíamos, comentábamos las dificultades que nos emergían, entre otros temas; esta contención y apoyo mutuo fue muy relevante durante este periodo. Al término de mi práctica profesional, el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica del colegio me ofreció impartir un taller de Arte

para los estudiantes de Enseñanza Media, éste fue mi primer trabajo remunerado.

Si considerase el tercer objetivo de la investigación: *"recoger las opiniones que sostienen los docentes noveles de Artes Visuales sobre la formación inicial"*, podría señalar desde mi experiencia y realidad, que ésta no fue suficiente. Esencialmente, porque el acercamiento a la realidad escolar fue en el último año de carrera, lo cual, no facilitaba una aproximación gradual al aula, asimismo, dentro de la misma carrera existía una separación muy marcada entre lo artístico y lo pedagógico, división que hacía pensar que nos estábamos formando para ser artistas y no pedagogos. Por otra parte, al recordar mi experiencia y al escuchar a cada uno de los docentes noveles de AV, pude comprender, el rol preponderante que posee el docente guía¹⁶ en este proceso de tránsito, ya que el practicante "necesita de otro autorizado que lo ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas" (Edelstein-Coria, 1995, p. 33). Es él o ella, quién acompaña y orienta día a día al futuro docente, así también es relevante la relación que ambos establecen, ya que, de ésta depende que su experiencia de práctica sea gratificante y que el gusto por enseñar trascienda en su futuro profesional.

Una vez titulada, inicié la búsqueda de trabajo, ésta no duro por mucho tiempo, ya que al cabo de unas semanas me informaron que, en una escuela situada en una comuna (semi-rural) próxima a la ciudad, necesitaban a una profesora de Artes; en marzo del año 2000, ingresé a trabajar a la escuela con dieciséis horas de contrato. De esta, mi primera experiencia profesional recuerdo, con mucho afecto y gratitud la amable acogida que me brindaron los niños y también los colegas. Ambos integrantes de la comunidad educativa, fueron -y son- fundamentales en los primeros años de ejercicio profesional docente, puesto que, de ellos depende que los comienzos sean llevaderos. Como lo expresa Day (2006) que los inicios sean fáciles o complejos, no solo depende de la capacidad que posea el principiante para insertarse en el aula, asimismo, de los conocimientos que éste posea, sino que en estas experiencias interviene de manera significativa la cultura de la escuela y de los profesores que la integran.

Lo que me sorprendió de la escuela, fueron sus aulas (ver figura N°5) éstas eran muy grandes, puesto que los cursos estaban compuestos por cuarenta y cinco niños y adolescentes. Para que mi voz se escuchara, tenía que situarme al centro de la sala, ya que, de lo contrario, se diluía la voz y la atención de los alumnos.

¹⁶ El docente guía es quién acompaña al estudiante en el aula escolar. Este pertenece al establecimiento educacional. El tutor de práctica es quién acompaña al docente en formación desde la universidad.

En las mañanas de invierno, antes de iniciar la clase, se encendía la estufa a leña de cada sala, pues este era el modo de calefaccionar las aulas. Esta tarea estaba a cargo de un estudiante por curso, ya que, para ellos era parte de su rutina cotidiana. Los niños que asistían a la escuela eran de los sectores aledaños (rurales); algunos, tenían que caminar varios kilómetros para llegar a la escuela, otros vivían en la misma comuna. Pero, a pesar de la distancia, los niños siempre estaban dispuestos a trabajar, todo lo que se les enseñara y/o propusiera era atractivo y nuevo para ellos. Recuerdo que los resultados alcanzados en la clase de Artes Visuales fueron de un muy buen nivel, a pesar de los escasos materiales, siempre buscábamos soluciones para poder financiarlos o simplemente recurríamos, a lo que teníamos disponible en el entorno.



Figura 5: Lo rural subvencionado.

Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.



Figura 6: Lo urbano privado.

Fuente: Diario autobiográfico de investigadora.

Al año siguiente, paralelo al trabajo de la escuela, me contactaron de un colegio particular pagado (situado en mi ciudad), para impartir las clases en la asignatura de Artes Visuales y Educación Tecnológica, para enseñanza básica y media. Acepté el desafío, a pesar de no tener formación en la asignatura de Tecnología, ya que, consideré que con estudio y preparación era posible que realizase las clases (al año siguiente realicé un post-título en esta área). Concentré mi horario para poder trabajar en ambos lugares.

Durante cuatro años, transité entre estas dos realidades (ver figura N° 5 y 6) que me mostraban las dos caras del sistema educativo, la rural y la urbana. En la primera existía escasez de recursos, en la otra, diversidad de materiales; en una existían aulas tradicionales y numerosas, por el contrario, en la realidad urbana existía mobiliario adaptado para trabajar de manera colaborativa, asimismo, se enseñaba a un grupo muy reducido de alumnos, podría señalar que quizás era la mitad de los estudiantes que contenía el aula rural.

De igual modo, por un lado, visualizaba complejas problemáticas socioeconómicas y culturales; y por el otro, este tipo de problemáticas no se reflejaban, pero sí percibía el sentimiento de soledad que manifestaban los niños a través de sus acciones, pues como señala Bauman (2013, p.33) "los padres compensan la falta de cuidado y atención hacia sus hijos comprándoles productos de alta calidad (...). Estos padres no comprenden que una relación amorosa requiere tiempo, cuidado y flexibilidad". Lo que señala el autor, es lo que acontecía en la realidad escolar privada, los padres compensaban su ausencia con la adquisición de bienes materiales, y los niños y adolescentes solo requerían de escucha y atención.

De estas dos realidades podría nombrar un sin número de diferencias, pero también semejanzas, por ejemplo, los niños de ambos contextos poseían las mismas capacidades; pero la diferencia estaba en el acceso y oportunidades que cada uno tenía a la cultura, a las prácticas y a los bienes culturales, que les permitían incrementar estas potencialidades (Bourdieu, 2010). Esta es la divergencia más palpable, que existe entre los niños de ambos contextos, ya que esta falta de acceso es la que origina (entre otros factores) que el currículum oficial sea más o menos comprensible, y que requiera que el docente lo adecúe a la realidad en que se inserta, a fin de "llevar a [todos] los estudiantes más allá del mundo que ya conocen" (Giroux, 1999).

Ese mismo año (2001), gracias a una beca de postgrado ingresé al programa de Magister en Educación, en la misma universidad de la cual egresé. Estos estudios me permitieron profundizar en las nuevas teorías de aprendizaje, fortalecer las competencias pedagógicas y, sobre todo, aproximarme al ámbito de la investigación, mediante la tesis de grado que desarrollé, que se vinculó a la enseñanza de las Artes Visuales en el contexto rural. Por otra parte, haber cursado este

programa de magister, me permitió postular (en el año 2004) a una plaza como docente en una Universidad, que coincidentemente, estaba emplazada en el contexto rural, ya que tenía sedes regionales. Esta vez, la distancia entre la universidad y mi hogar era considerable, por lo que pude sostener, solo por un año este ritmo de trabajo, ya que el tiempo que necesitaba en los desplazamientos y las energías que me demandaba cada contexto eran considerables. Lo anterior, me llevó a renunciar -con mucho pesar- a la escuela, mi primera experiencia profesional y laboral, que me inició en la docencia, en el ser docente y me mostró una realidad que para mí era desconocida. Destaco la calidez de mis colegas, la simpleza y capacidad de asombro de los niños, asimismo, su avidez por aprender, a pesar de las problemáticas familiares y económicas que cada uno cargaba.

Esta nueva experiencia laboral me permitió iniciar mi recorrido como formadora de docentes, estaba a cargo de impartir la asignatura de Metodología de las Artes Plásticas y de la dirección de tesis de grado de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Enseñanza Básica (docente de primaria). Este proyecto de educación superior era muy distinto al de otras universidades, ya que, no eran los estudiantes de zonas alejadas los que se trasladaban a estudiar a las grandes ciudades, sino que la universidad, a través de sus sedes regionales, se aproximaba a ellos, puesto que el objetivo central, era que las personas que vivían en sectores apartados del país, pudiesen acceder a la educación superior, ya que, de lo contrario, la falta de recursos les imposibilitaría optar a un título profesional. La carrera -y las otras carreras- se impartían en horario vespertino y los sábados; como yo trabajaba de lunes a viernes en el colegio, me ajustaron el horario para el sábado, y durante tres años viajé -junto a otros colegas- en autobús, tres horas ida y las correspondientes de retorno. Debo reconocer, que era muy desgastador, pero compensaba el entusiasmo que manifestaban los y las estudiantes por salir de su condición de pobreza. Entre los estudiantes, había un gran número de alumnos de origen mapuche¹⁷, puesto que, en esa zona se ubica uno de sus mayores asentamientos. Algunos financiaban sus estudios, con el aporte que les brindaba el Estado a través de la Beca Indígena, otros trabajaban en distintas laborales durante el día, y solo un grupo muy reducido recibía el financiamiento de sus familias. En el año 2006, terminó la formación de últimas generaciones de docentes de primaria, lo que me llevó a buscar nuevos rumbos.

Al año siguiente, la docente que fue mi profesora de la carrera en la facultad de educación y, además, dirigió mi tesis de pregrado y magister, me ofreció unas horas en la universidad de la cual egresé, que estaba situada en mi ciudad. En ella impartí la asignatura de Didáctica

¹⁷ El significado de la palabra Mapuche es gente de la tierra. Los mapuches son un pueblo originario del sur de Chile.

de las Artes Visuales para las carreras de primaria, infantil y educación diferencial, además, participé de algunos proyectos de investigación. Mi horario de trabajo se distribuía por las mañanas colegio y en las tardes universidad (esto fue entre el 2007 y 2010).

Haber colaborado en los proyectos de investigación de la universidad, me incitó a continuar mis estudios de postgrado. Así, en el año 2009 inicié la búsqueda de programas de Doctorado que vincularan con el Arte y la Educación, y que en Chile no existían. Entonces, llevé mi búsqueda a universidades españolas y es así como llegué, a partir del contacto con Fernando Hernández director del programa al doctorado en Artes y Educación. A él envié mis antecedentes y posteriormente me comunicó la admisión correspondiente para el año académico 2010-2011. Lamentablemente, producto del gran terremoto que azotó a Chile el año 2010, no se abrieron las postulaciones a Becas Chile durante el primer semestre, ya que todos los fondos se destinaron a la reconstrucción de las ciudades afectadas. Nuevamente contacté con Fernando, para comentarle sobre la situación y que, debido a ello, mi ingreso al programa ya sería para el curso siguiente. A inicios del segundo semestre (del mismo año), abrieron la convocatoria de la beca, realicé mi postulación y a fines de ese año, supe que me la habían adjudicado la beca, lo que me permitía poder viajar y cursar el Doctorado.

En enero del año siguiente, me contactaron de una Universidad que estaba situada en otra región y ciudad (esto después de haber asistido a un congreso), para ofrecerme la coordinación de prácticas de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, con 44 horas de contrato. En la entrevista de trabajo, les informé que me había adjudicado una beca de postgrado y que partiría a España a mediados de ese año, lo que no fue un impedimento para mi contratación. Es así como en marzo 2011 me trasladé a esta nueva ciudad, dejando la universidad y el colegio en el que permanecí por 10 diez años.

Esta última experiencia profesional y laboral, me permitió aproximarme a la formación inicial de los docentes de Artes Visuales, acercamiento que se concretó, a través de las asignaturas de aproximación e inserción al aula escolar¹⁸ y por medio del acompañamiento en sus procesos de prácticas profesionales. En estas visitas, pude observar cómo los docentes en etapa terminal de formación, experienciaban y se adecuaban a estas nuevas vivencias y desafíos que presenta el aula escolar. Por lo general, en estas visitas,

¹⁸ La formación inicial de los docentes (de todas las especialidades) en la universidad, se organiza en torno a tres grandes áreas, en torno a las cuales se disponen las distintas asignaturas que componen el plan de estudio. Estas son: el área de formación básica, profesional y general. Dentro del área de formación profesional, se encuentran seis asignaturas consecutivas que contemplan la aproximación e inserción a la docencia, al contexto y proceso educativo, éstas iniciales experiencias en el aula escolar se realizan de manera progresiva y acompañada a través de un taller de reflexión que se realiza de manera conjunta entre los estudiantes y el docente a cargo de estas asignaturas. Los estudiantes tienen sus primeros contactos a partir del 1º año de la carrera.

ingresaba a la sala minutos antes de que se iniciara la clase, me ubicaba al fondo, a fin de no interrumpir el normal desarrollo de la clase; cosa inevitable, ya que mi presencia generaba en los niños y/o adolescentes curiosidad; por su parte, el docente guía, reaccionaba un tanto nervioso ante la actitud de los niños, ya que, dentro de las prácticas de aula instauradas, la disciplina de los alumnos es algo prioritario; por su parte, el docente en formación -protagonista de esta escena- manifestaba algo de nerviosismo ante mi presencia, puesto que es complejo cambiar el significado que históricamente se le ha asignado al tutor de práctica, quien es visto como supervisor-evaluador.

En el transcurso de la clase, algunos docentes en formación se desenvolvían con gran seguridad, otros estaban atentos a que no surgiera ninguna situación anómala que alterara lo que tenían programado; y los niños, seguían preguntándose el porqué de mi presencia, conducta que creo es habitual cuando alguien externo irrumpe su espacio. Cuando ya lograban descubrir cuál era mi función, solidarizaban rápidamente con el joven profesor, a través de una escucha atenta y una ágil disposición a la actividad. Espontáneamente, los niños y adolescentes se acercaban a mostrarme los trabajos que habían realizado con el docente en formación. Al término de la sesión, dialogaba con el profesor/a guía sobre el desempeño del estudiante, ya que él era quien le acompañaba en el aula y, además, observaba día a día sus progresos.

Un antecedente que es relevante de mencionar es que la Universidad está emplazada en una región que se caracteriza por sus actividades silvo-agropecuarias (vitivinícolas, fruticultura, cultivos tradicionales e industriales). Otra característica, es que concentra el mayor porcentaje de la población rural del país y gran parte de los establecimientos educacionales (municipales) están situados en sectores rurales. Asimismo, de acuerdo con los resultados de la encuesta de caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2016), sólo el 5,7% de la población regional posee formación universitaria y provienen de zonas rurales y muchos de ellos, son la primera generación que accede a la educación superior. Llega agosto de 2011, mes en que debía emprender un nuevo desafío, que me permitiría adquirir y construir nuevo conocimiento que, a mi retorno, me posibilitara intervenir de manera efectiva en el contexto social y cultural en que estoy inserta, ya que antes de partir me informaron que me reservarían la plaza hasta mi retorno.

Vinculado, a la revisión que debe establecer el investigador sobre su trayectoria, Denzin y Lincoln (1994) "sostienen que el proceso de investigación comienza con el reconocimiento, por parte del investigador de su condicionamiento histórico y sociocultural" (citado en Valles, 1997, p.80), ya que el ejercicio de recordar y reconstruir episodios, acontecimientos y experiencias de nuestras trayectorias nos

permite identificar, como éstos han mediado en mi construcción como docente, formadora de docentes e investigadora en formación. Asimismo, he reconocido como el contexto sociohistórico y cultural en el que ha transcurrido mi trayectoria, ha influido mi posicionamiento en la investigación y en el modo de observar e interpretar el fenómeno de estudio.

El ejemplo de sacrificio y entrega de mi padre me ha instado a continuar con mi desarrollo profesional y laboral, y me ha conducido a desarrollar una actitud de compromiso y responsabilidad frente a las tareas que emprendo; la vocación por enseñar y contribuir a través de la docencia al cambio social ha sido herencia de mi madre, ya que desde pequeña la acompañé y experimenté la realidad escolar que vivían otros niños de un contexto que era muy distinto del mío. De igual modo, el haber transitado por distintos entornos laborales, por realidades e instituciones que conforman el sistema educacional chileno, reafirmó mi convicción y compromiso por contribuir -desde mi campo de acción- a que todos los niños, adolescentes y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, asimismo, motivarles que es, a través de la educación, como se consigue alcanzar la tan anhelada *justicia social* (Apple, 2008; Freire, 2008; Giroux, 1990 y Zeichner, 2010), ya que a través de ella, es posible alcanzar igualdad de oportunidades y revertir la reproducción de clase social que tenemos predeterminada. Asimismo, revertir el estigma que existe a nivel social sobre la falta de capacidades que poseen las personas que provienen de los sectores más segregados del país.

CAPÍTULO 2
Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente

CAPÍTULO 2

Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente

CAPÍTULO 2
Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente

CAPÍTULO 2

Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente

En este capítulo presento las interrogantes, objetivos y problemática de investigación; doy cuenta sobre la literatura e investigaciones asociadas a esta área del conocimiento; expongo las razones de porque es relevante llevar a cabo el estudio; y finalmente, presento una descripción del contexto en que se llevará a cabo la investigación y la caracterización de los participantes.

63

2.1 ¿Cómo se constituyen las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales?

Quise titular este apartado, con una de las interrogantes principales de la investigación; ya que, de éstas dependen las decisiones que se adopten durante el proceso de investigación. Cabe señalar, que las preguntas de investigación se fueron ajustando conforme iba desarrollando el estudio, asimismo, durante el proceso de análisis e interpretación de las evidencias se fueron ampliando las dimensiones que conforman la problemática de estudio y los referentes teóricos asociados a ésta.

Cabe reiterar, que a través del trabajo final de máster -en Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista, que cursé en la Universidad de Barcelona (curso 2011-2012)- me aproximé a ciertos aspectos de la problemática en estudio, entre ellas:

- El tránsito de los docentes noveles de Artes Visuales desde la formación a la profesión.
- Dificultades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional y
- La relevancia que le otorgan los docentes noveles de AV a los procesos de prácticas pedagógicas.

Vinculado al tránsito entre lo artístico-formativo y el contexto escolar, los noveles participantes de esta investigación de final de Máster señalan, que les fue difícil adaptarse a este nuevo escenario; consideran que los establecimientos educacionales son demasiados restrictivos, normativos y tradicionales, es complejo realizar algo diferente a lo que se ha hecho cotidianamente en el aula; de igual modo, expresan que sintieron la soledad del aula y de la profesión, situación que les generó sentimientos de incertidumbre e inseguridad, entre lo que imaginaron y lo que vivieron realmente.

Entre las dificultades que emergieron en los primeros años de ejercicio profesional está, la falta de integración y participación al

interior de la comunidad docente, especialmente de parte de los docentes de mayor antigüedad. Los tres docentes noveles de AV coinciden, que éste es uno de los aspectos más complejos de los inicios en la profesión docente. Situación opuesta a lo que se piensa en la generalidad, que lo más complicado es el trabajo en el aula y el dominio de la clase.

En relación con la mirada que sostienen los docentes noveles hacia los procesos de prácticas señalan que éstas, son la fortaleza de la formación inicial; ya que, desde los primeros años de la carrera estuvieron en contacto con la realidad del aula; sin las prácticas, hubiese sido aún más complejo el proceso de tránsito de ser estudiantes a ser docentes de Artes Visuales. Lo que, si reparan, es el no haber conocido distintas realidades escolares. Cabe señalar, que los participantes de esta investigación Rosario, Marcela y José decidieron generosamente continuar en este proceso de investigación ahora de tesis doctoral. Es por ello, que incorporo algunas de las evidencias que obtuve en esta primera fase de investigación¹⁹.

A continuación, presento las interrogantes que me he planteado en esta investigación:

- *¿Qué aspectos intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV?*
- *¿Cómo vivencian los docentes noveles de AV el tránsito desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio profesional?*
- *¿Cuáles son los desafíos, inquietudes y necesidades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional?*
- *¿Qué aspectos dificultan o facilitan esta fase de inicio en la profesión docente?*

La diferencia de esta investigación con la anterior es la profundidad y reflexividad con que son abordados los temas; de igual modo, la incorporación nuevos casos de estudio; y el uso de nuevos métodos y estrategias de investigación, por ejemplo, los métodos biográficos y visuales. Pero, principalmente, es el estudio de la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles de AV. La identidad profesional puede ser comprendida, cómo la visión que los docentes construyen de sí mismo en relación con su trabajo y profesión, dicho de otro modo, ésta puede ser definida como la imagen que las personas tienen de sí mismo como maestros (Knowles, 2004). La

¹⁹ Las evidencias del trabajo final de máster, las obtuve a través de entrevistas semi-estructuradas desarrolladas durante los meses de mayo y junio de 2012.

cual, es representada a través de un conjunto de conocimientos, creencias, emociones e interpretaciones que se desarrollan a lo largo de la experiencia formativa y profesional (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Korthagen, 2010). Adicionaría a esto, que el cultivo del conocimiento, creencias y emociones también se establece, en las etapas anteriores al proceso formativo, puesto que, los docentes noveles han ido construyendo historias, experiencias y significados en su recorrido biográfico, en éstas intervienen aspectos personales y colectivos.

Por otra parte, Dubar (2002) describe la identidad profesional como un conjunto de normas identitarias que se localizan en el ámbito de las actividades de trabajo que son renumeradas, es decir, son modelos culturales o lógicas de actores organizados que se manifiestan en una determina comunidad. Estas normas identitarias se van moldeando y negociando en la interacción con los otros, en el reconocimiento de sí en el otro, en quienes están presentes en estas realidades. Es decir, es co-construida con otros, con quienes participan en estas comunidades. Es así como la identificación de y por el otro implica, que no hay identidad sin alteridad, ambas requieren de un proceso de diferenciación y generalización (Dubar, 1991). A través de las interacciones e interrelaciones que se establecen en distintos espacios, se descubren, aspectos y prácticas comunes y/o diferentes a sí mismo. Es en este proceso de identificación es como se va conformando y/o reafirmando la identidad docente.

Por otra parte, Bolívar (2006) señala que la identidad profesional del docente es

el resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que [éstos] ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo (p. 46).

Las experiencias profesionales y biográficas son la base sobre la cual se edifica la primera identidad docente, y esta conformación se establece a través de una transacción e intercambio de formas de ser y actuar, basadas en el reconocimiento de los otros sobre el yo profesional (Bolívar, Fernández y Molina, 2005), es una mixtura entre las experiencias personales y sociales, biográficas y profesionales, pasadas y presentes.

Al respecto Caballero (2008) señala, que la identidad profesional requiere que el sujeto incorpore la dimensión interna, que es el modo personal bajo el cual se construye los rasgos de la profesión y su puesta en práctica (es lo que hace al sujeto diferenciarse de los demás); y la

dimensión externa, que es el rol social que posee la profesión y es compartida por el grupo (está en constante relación con los otros y otras); y finalmente, integre la dimensión interactiva, que se refiere a la cultura profesional, es decir, aquellas relaciones que se desarrollan en el ámbito de la profesión. Este autor adiciona la dimensión interactiva, que son las interacciones que se establecen al interior de la profesión, a diferencia de Bolívar (2006) que expresa que las interacciones personales están en relación con el entorno social, cultural e institucional en que interactúan los docentes, lo que en palabras de Dubar (1991) sería co-construida con los otros, ya que, no solo bastan aspectos personales, sino también es de vital importancia la interacción que se ejerce con en el otro, es ahí donde se conforma la identidad docente.

Los aspectos que componen la identidad profesional, de acuerdo a la clasificación que plantean Snow y Anderson (1987), serían: la identidad social, la identidad personal y el yo (*self*). La identidad social, puede definirse como las atribuciones sociales esperadas o prescritas de un actor social determinado, sea un profesor, un médico o cualquier otro rol social; la identidad personal, que puede entender como el sentido construido del yo, el cual es elaborado por el mismo sujeto sobre sí mismo; y, por último, el yo (*self*), que es una sobre visión de uno mismo como espíritu, cuerpo y mente, es como el resultado de la mezcla entre la identidad social y la identidad personal.

Para el estudio de la identidad profesional Monereo y Pozo (2011) citando a Bauman (1995) plantean que

para comenzar a analizar [las identidades] es importante ubicar el contexto en que éstas se construyen, que como bien plantea Bauman (...) [el mundo] está cambiando de tal manera que la identidad también se transforma, es negociable y revocable a través de la propia historia de los sujetos (pp.189-190).

El estudio de las identidades profesionales de los docentes principiantes de AV demanda conocer y comprender el contexto (social, cultural, histórico y político) en que éstas se han ido conformando, tanto en su recorrido biográfico, como formativo y profesional. Las personas, experiencias y contextos direccionan el modo en que los docentes noveles se sitúan y orientan sus iniciales prácticas pedagógicas y la visión que sostienen hacia la educación, asimismo, los tránsitos e interacciones que los noveles establecen en las distintas instituciones por las que transitan permean -en cierto sentido- su forma de ser y de actuar como docentes. "La comprensión de la construcción [identitaria] arroja luces para comprender las prácticas de enseñanza (históricas y socialmente situadas) que se desarrollan en las instituciones educativas" (Monereo y Pozo, 2011, p.191-192).

Considerando lo que plantea Bauman (2010), la identidad está en constante transformación y ajusté, y es moldeada constantemente por cambios que se viven a nivel social. Estamos inmersos en una época en que nada es estable, todo es móvil y modificable. Por lo tanto, no es posible establecer una única identidad docente, rígida e inmutable; por el contrario, ésta debe ajustarse a los cambios sociales, culturales y contextuales que se originan. Una visión esencialista de la identidad no es aplicable en esta realidad.

En esta línea, Dubar (2002) señala que la noción de identidad es tan polisémica y compleja de reducir, que podría ser agrupada en dos grandes posturas: la esencialista y la nominalista. La postura esencialista hace referencia a la esencia de la identidad, es decir, las realidades son esenciales, inmutables y originales. Esta postura plantea, que la identidad de un ser es algo que proviene de su misma naturaleza y es estable e inmutable durante el tiempo. Así, la identidad desde esta postura ontológica es adquirida y sostenida durante la vida, garantizando la permanencia del ser.

Por el contrario, la postura nominalista, denominada también como existencialismo, se basa en la idea de que la identidad (existencia) es emergente, inacabada y en constante cambio, por lo tanto, es un proyecto o proceso que realiza cada ser humano. A través de dos procesos de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros y las identificaciones reivindicadas por uno mismo. De este modo, la identidad no se adquiere desde nuestro origen, ni tampoco es parte natural del hombre o la mujer. Por el contrario, es un proceso que se gesta durante la trayectoria de vida e interacción que establecen los sujetos.

El tránsito desde la formación inicial, a los primeros años de ejercicio profesional se ha descrito como una de las etapas más complejas de la carrera docente, puesto que, en este recorrido emergen inseguridades, cuestionamientos, temores y sentimientos de soledad. Sensaciones, que hemos vivenciado más de alguna vez, quienes nos hemos iniciado en la profesión docente. Ya que, una vez concluida la etapa formativa, se inicia un nuevo recorrido, pero esta vez en solitario, sin un acompañamiento u orientación de parte de algún docente con más experiencia. A diferencia de la etapa de prácticas (formación inicial), en que existe un seguimiento de parte de un tutor o docente hacia el proceso de inserción al aula escolar.

Actualmente en Chile²⁰, se están implementando

²⁰ En la ley 20.903 promulgada por el Ministerio de Educación en el año 2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente. Específicamente en el Artículo 18 G se expone "la inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra. La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado (...) siempre y

incipientemente programas de acompañamiento al aula para los docentes noveles, aunque estos, sólo están enfocados a los docentes que se integran a los establecimientos que son subvencionados por el estado, específicamente a los liceos y escuelas públicas. Asociado a los inicios en la profesión docente Bolívar (et al.,2001) señala que

Unos <<buenos comienzos>>, unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parece anticipar un buen desenlace o [una] fase <<satisfactoria>>; mientras que una primera etapa <<frustrante>>, mediada por un serio <<replanteamiento>> o desilusión, anticipa –aunque sin determinarlo– un cierto <<desencanto>> al final de la carrera (p.243).

El autor manifiesta que los inicios en la profesión docente pueden caracterizarse, como una etapa llena de satisfacciones o como una fase frustrante. La primera, está asociada al dominio pedagógico y eficacia profesional; la segunda, relacionada con momentos de desencantos y frustración que dan origen a serios replanteamientos. Considero que las experiencias iniciales (desde mis vivencias), no pueden verse como dos realidades tan polarizadas, sino más bien, están llenas de matices, que hacen experimentar por momentos lo antes descrito. Plantear que el dominio pedagógico asegure el éxito en esta etapa inicial, creo que no es una buena receta, sino más bien, es uno de los factores que interviene a que esto se origine. Es por ello, la relevancia de llevar a cabo la investigación, ya que, a través de las voces de quiénes experimentan estos importantes procesos, será posible conocer y comprender los aspectos que se conjugan e intervienen a que esta etapa inicial sea satisfactoria o frustrante.

Diversos autores (Bolívar, 2001; Day, 2006; Huberman, 1990; Knowles, 2004; Garcia, 2008; Veenman, 1984; entre otros) plantean, la existencia de ciclos o fases de la carrera docente, que se organizan de acuerdo a las experiencias profesionales, no de acuerdo con la edad de los docentes en ejercicio. Es así como Huberman (1990), propone tres grandes fases, una de inicio o entrada a la enseñanza; otra de estabilización o puesta en cuestión; y la última de resolución, que da origen a una renovación o conservadurismo. En este caso, haré referencia a la primera fase, de inicio o entrada al mundo profesional.

Éste ciclo abarca los tres primeros años de experiencia laboral y se caracteriza por evidenciar sentimientos de inestabilidad e inseguridad, propios de los primeros años de ejercicio profesional. De igual modo el autor plantea que es un periodo de ajuste y adaptación a esta nueva comunidad. Esta fase también es denominada como de supervivencia y/o descubrimiento, de supervivencia, porque en los

cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un mínimo de 38 horas" (Ley 20.903, 2016, p.6).

inicios de la profesión se originan fuertes contrastes entre las ideas e ideales que portan y la vida real del aula; asimismo, un contraste entre lo aprendido desde la teoría y lo que realmente acontece en el aula. Igualmente, de acuerdo con los autores, en esta fase emergen en los docentes noveles preocupaciones y cuestionamientos sobre sus capacidades, la organización de la clase y el manejo del grupo, especialmente cuando se comparan con el dominio pedagógico que poseen sus pares con más años de antigüedad.

Se denomina de descubrimiento, porque en esta fase también emergen sentimientos de agrado y asombro por lo nuevo, por la libertad y autonomía que ahora poseen para organizar la clase; por la apertura que poseen para desarrollar de acuerdo a sus criterios el programa de estudio; por el vínculo que logran establecer con sus alumnos; y finalmente, porque se sienten parte de una comunidad que perciben como iguales.

Otra de las características de esta primera fase, es que en ella "se forja la primera identidad profesional" (Bolívar, et al., 2001, p.245). Esto a través de las experiencias, interacciones e intercambios que van estableciendo al interior de la comunidad escolar. Cada vez que se integran a nueva institución, van interiorizando de manera consiente y/o inconsciente símbolos, normas, prácticas y discursos que se presentan de manera manifiesta o latente (Monereo y Pozo, 2011). Cada realidad y comunidad educativa promueve, determinadas ideologías que son transmitidas e inculcadas a través de las prácticas y discursos permanentes, a fin de intervenir sutilmente en la (re)construcción identitaria.

Por otra parte, el estudio de las trayectorias biográficas e identidades profesionales de los docentes principiantes de AV, no pueden quedar al margen de los cambios que se viven a nivel social, político e histórico. Igualmente, desvinculadas de los contextos y comunidades (instituciones) por las que éstos han transitado -o transitan- ya que, estos espacios también intervienen en la conformación de su identidad docente. Al respecto Monereo y Pozo (2011) señalan que

Para comprender la práctica de la enseñanza del presente y ofrecer pistas a la formación del profesorado, al decir de Bourdieu (1985), hay que tener en cuenta la trayectoria biográfica de los sujetos y considerar la historia social que este sujeto comparte con otros. (...) [Es importante] establecer relaciones entre lo singular y lo social, es decir, el análisis de la construcción individual que los individuos realizan de lo social, y que se concreta en su historia personal" (p. 210-211).

El estudio de la identidad profesional y trayectoria biográfica no puede quedar aislado de lo social, político, histórico y cultural, ya que, la individualidad posee una historia social que se ha conformado en el

colectivo, asimismo, el colectivo (las comunidades) se conforman por personas, que comparten ideas y creencias comunes; éstas dos dimensiones están íntimamente relacionadas.

Estar implicada -como anteriormente lo manifesté- en la formación inicial de los futuros docentes de Artes Visuales intervino (entre otros aspectos), a que investigase sobre esta problemática de estudio. Considero, al igual que Ávalos (2003), Day (2005), Freire (2008), García (2008), Goodson (2004), Veenman (1984) y Zeichner (2010), que la formación inicial docente es un periodo en que se propicia, no tan solo la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino también, debiese ser una instancia en que los futuros docentes reflexionen e indaguen sobre su propia trayectoria (biográfica y formativa), a fin de que puedan identificar, decodificar y resignificar aspectos que los han ido constituyendo como futuros docentes de AV.

Asimismo, la formación inicial debiese prepararlos para que sean capaces de comprender o leer la cultura escolar, que está dentro de los centros educativos en que intervendrán; igualmente, facilitarle esta conexión de forma auténtica, reconociendo las necesidades e intereses de las familias y comunidades (Zeichner, 2010), siendo capaces de construir relaciones de colaboración al interior de la comunidad educativa.

Durante la formación inicial, se deconstruyen y reconstruyen las nociones que se tienen arraigadas y normalizadas sobre el ser y hacer docente, ya que, los procesos educativos anteriores determinan -en cierto sentido- las identidades profesionales y prácticas docentes (Goodson, 1995). Se señala, que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los niños y adolescentes radica, esencialmente, en los docentes (Brunner y Elacqua, 2004). Es por ello, la importancia de mejorar los programas de formación inicial, ya que de éstos depende el cambio y mejora en la educación. En la misma línea, autores como Freire (2008), Giroux (1999) y Zeichner (2010) expresan, que un programa de formación inicial docente de calidad y con sentido social crítico determina los cambios a nivel social; ya que, promueve a que los futuros docentes posean la comprensión y el compromiso por resolver las problemáticas sociales y culturales que se evidencian en los distintos contextos en que ejercerán la docencia. "Los programas de formación del profesorado que se imparten en los centros universitarios debiesen contribuir a preparar unos profesores que ayuden a limar y debilitar el eslabón [que existe] entre la desventaja económica y el aprendizaje del alumno" (Zeichner, 2010, pp.26-27).

Lo anterior, es especialmente necesario cuando se naturaliza que los niños y adolescentes que pertenecen -transitoriamente- a un contexto desprovisto, también se encuentran despojados de conocimiento y de la capacidad de aprender y reflexionar. Frente a ello, no hay que "dejarse tentar por la hipótesis de que los niños,

pobrecitos, son naturalmente incapaces" (Freire, 2010, p.119), por el contrario, incapaces serían las personas que no lograsen obtener avances en estos contextos.

Mc Laren (1990) plantea, que por el hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento, es necesario generar una pedagogía de la posibilidad y oportunidad. Ya que, si el mundo ha sido construido socialmente, del mismo modo, puede ser deconstruido, anulado y rehecho críticamente. Lo anterior sería posible, si a los docentes se les dotara de estrategias y herramientas transformadoras, de modo de que asumiesen un papel de intelectuales comprometidos crítica y socialmente con sus estudiantes y con el aprendizaje de éstos, asimismo, con la comunidad.

Sin embargo, los programas de formación inicial docente existentes, -en su gran mayoría- solo están diseñados para que los futuros docentes enseñen en un contexto o realidad educativa estándar, omitiendo u obviando la disparidad que existe en el sistema educacional chileno. Freire (2010) en su libro "Cartas a quien pretende enseñar" señala

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo le resulta tan contradictorio que le choca y le asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su identidad cultural, a la que jamás falta un elemento de clase. Y todo esto debe ser acatado para que el propio educando, reconociéndose democráticamente respetado en su derecho de decir "menos gente", pueda aprender la razón gramatical dominante por la que debe decir "menos gente" (p.90).

Es importante que como docentes y/o futuros docentes, consideremos y no obviemos la identidad cultural de quienes educamos y de su contexto, debiésemos a partir de ahí, integrar o readecuar el nuevo conocimiento o el currículum a esta realidad. No podemos imponer nuestra propia cultura por sobre la otra, ya que, en palabras de (Bourdieu, 2005) estaríamos ejerciendo violencia simbólica, porque, estamos inculcando arbitrariamente una cultura por sobre la otra, un tipo de conocimiento (currículum escolar) por sobre otro, el cual ha sido validado e instaurado por la clase dominante.

La escuela (sistema de enseñanza) sanciona y legitima hábitos y prácticas sociales que son impuestas por una determinada clase, presenta estos valores y normas culturales como si fueran universales. Muchas veces, por desconocimiento o falta de formación, los docentes contribuyen con esto independientemente de sus intenciones e

ideologías. De ahí la relevancia de reestructurar el currículum formativo de los docentes, a fin de que quienes ejerzan la docencia, conozcan y sepan como intervenir en los contextos que históricamente han sido segregados y marginados a nivel cultural, social y económico.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) Chile, sigue siendo una sociedad altamente estratificada y desigual, en la distribución de ingresos económicos y en las oportunidades para acceder a la cultura y educación de calidad, “la desigualdad social y económica va pasando de una generación a otra, reduciendo así las posibilidades de ascender en la escala social” (OCDE, 2015, p.4). Problemática social que está muy latente, a pesar del fuerte crecimiento económico del país, las brechas sociales y económicas siguen haciéndose aún más profundas.

A partir de la problemática e interrogantes de investigación planteadas, emergen los siguientes objetivos generales (OG) y específicos (OE):

OG

1. Comprender el proceso de constitución de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales insertos en el contexto educacional y socio cultural chileno.
2. Indagar sobre los procesos y experiencias de tránsito de los docentes noveles de Artes Visuales desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio profesional.

OE

1. Identificar los aspectos que se significan e intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales.
2. Determinar de qué forma el contexto social, cultural e histórico interviene en la conformación de su ser y hacer docente.
3. Conocer las experiencias, dificultades y desafíos que se presentan en los primeros años de ejercicio profesional.
4. Comprender el significado que le adscriben los docentes noveles de Artes Visuales a la formación inicial recibida.

2.2 Investigaciones asociadas al tema de estudio

Cuando inicié la búsqueda de literatura, artículos y/o referentes teóricos (nacionales e internacionales), que fundamentaran y aportaran distintas miradas sobre el tema de estudio, pude constatar, que existen variadas investigaciones, publicaciones y textos asociados, a ciertas dimensiones de la problemática de investigación. Entre ellos, sobre la constitución de la identidad del docente novel y estudios acerca de los primeros años del ejercicio profesional de docentes de otras especialidades. Asimismo, existe literatura relacionada con los ciclos o etapas en la carrera docente, formación inicial, entre otros. Pero cabe señalar, que estas investigaciones presentan una visión general de la identidad del profesorado o -en su mayoría- se focalizan en el estudio de la identidad profesional de las maestras de infantil, primaria y otras especialidades.

Escuetamente encontré, publicaciones y/o investigaciones en español que se centrarán en el estudio de la identidad docente y en los primeros años de ejercicio profesional de docentes noveles de AV o asociados a esta área (por ejemplo, música, danza y teatro). En los países anglosajones, descubrí investigaciones y artículos que se enfocan especialmente en los Novice Art Teachers and the first years of professional and work experience. Igualmente, encontré algunos textos que presentan experiencias de artistas-docentes, sus tránsitos y conformación de identidad.

Mi búsqueda de literatura chilena asociada al tema de la *identidad profesional del docente novel de la especialidad de Artes Visuales* no tuvo buenos resultados, pues solo existen estudios que abordan las temáticas desde un punto más bien genérico. Son escasas las investigaciones en el país, que se centren en profesores especialistas, como historia, lenguaje, ciencias, entre otras. Asimismo, gran parte de las investigaciones que encontré en la web, se han centrado en el estudio de docentes noveles insertos en establecimientos educacionales situados en la capital del país (de éstas haré referencia en las páginas siguientes), son exiguos los artículos que se hayan realizado en las regiones, y menos aún, estudios de docentes noveles que ejerzan en contextos escolares rurales. Contexto que, por cierto, está aún más abandonado en la atención de los investigadores y también de las políticas educativas.

Lo anterior hace eco de lo que plantean Donoso, Castro, Alarcón y Davis (2015), sobre la situación en Chile, señala que existe una gran segregación económica y social, pero también se evidencia una alta segregación geográfica y territorial que es muy evidente.

En las regiones se ha instaurado coloquialmente el dicho "*Santiago es Chile*", frase que simplifica lo que acontece entre las regiones y la capital del país, en esta última, se implementan todos los

cambios, avances y mejoras, asimismo, se asignan la mayor parte de los recursos económicos. Es muy evidente la disparidad entre el crecimiento de la capital con el resto de las ciudades, así también, es evidente el desinterés por conocer las realidades están fuera de la centralidad.

Entre las investigaciones –a nivel país- que están asociadas al tema de estudio, puedo señalar la que realizaron Avalos, Carlson y Aylwin en el año 2004, ésta fue financiada por Fondecyt²¹ y se tituló "*La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas*". Los autores expresan que

la investigación comprendió dos estudios complementarios. El primero consistió en una encuesta (...) aplicada a 242 profesores neófitos en 150 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y Octava Región. El segundo, fue un estudio cualitativo de 15 de los profesores que formaron parte de la muestra anterior, con el fin de profundizar los temas relevados por la encuesta y obtener información adicional que permitiese responder a las preguntas de la investigación (p.29).

Entre las especialidades de los docentes participantes está Lenguaje, Educación Física, Historia, Biología, Química, Educación General Básica y Educación Parvularia. La encuesta contempla preguntas cerradas, asociadas con los antecedentes personales, profesionales, formación escolar e inicial, primeros años de ejercicio profesional, condiciones laborales, preocupaciones, entre otros. En el segundo estudio (cualitativo) o etapa se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y un focus group con 15 docentes seleccionados de la muestra mayor, de ellos, once eran profesores noveles de Educación General Básica (primaria), una docente de Educación Parvularia (infantil) y tres profesores de Enseñanza Media (bachillerato) de la especialidad de Biología y Lenguaje.

Los resultados alcanzados en esta etapa de la investigación dan cuenta, de las diversas problemáticas que emergen en los inicios de la profesión, entre ellas, las condiciones laborales. Consideran -los docentes entrevistados- que tienen excesiva carga de trabajo, ya que, deben asumir una gran cantidad de horas de clases, para que su remuneración sea significativa, además, a éstas les deben sumar las tareas administrativas que deben cumplir. Pero lo que más dificulta su práctica docente, es el gran número de alumnos por aula, cuarenta y cinco estudiantes, además, se les asignan más responsabilidades que las correspondería asumir considerando su calidad de neófitos. Por otra parte, señalan que, siendo aún jóvenes, deben comportarse en los

²¹ Fondecyt, fondo nacional de desarrollo científico y tecnológico del Gobierno de Chile.

centros educativos como adultos, ya que, de lo contrario, no son respetados ni por los estudiantes, ni por sus pares. Otra de las dificultades que plantean, es que existe una disociación entre los atributos y cualidades que ellos consideran debe poseer y promover un docente, y los atributos y cualidades que les exige la institución, esto les genera frustración y desencanto hacia la profesión. Cabe señalar que, en este estudio, se establece un análisis global de los docentes principiantes, no se presenta un análisis por área.

Por otra parte, el Instituto para el desarrollo y la innovación educativa (IDIE), institución perteneciente a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), llevo a cabo dos publicaciones una en el año 2009 y otra en el 2011. La primero se titula “*Acompañar los primeros pasos de los docentes*”²² (Boerr, 2009), en ella se compilan artículos asociados a propuestas de políticas de apoyo a la inserción de profesores principiantes, formación de mentores y puesta en marcha de un programa piloto de mentoría. La segunda publicación se denomina “*Mentores y Noveles: Historias de Trayecto*”²³ (Boerr, 2011), en ella se presentan artículos vinculados con la formación de mentores y la relación de éstos con los noveles docentes mentorizados, asimismo, se recogen relatos de noveles de Educación General Básica que narran la experiencia de ser acompañados.

Finalmente, en esta publicación se presenta un estudio exploratorio que contempla los relatos de ocho docentes noveles; cinco de ellos fueron acompañados en los inicios de la profesión y los otros tres, no contaron con este acompañamiento. Los docentes noveles que fueron acompañados por un mentor destacan, la calidad y utilidad del acompañamiento recibido, asimismo, la confianza que lograron establecer con el mentor. Expresan, que el haber tenido la oportunidad de compartir los inicios de la profesión con un par externo, que no tuviese ningún vínculo, ni jerarquía con la institución a la que ellos pertenecen, favoreció la escucha y que las orientaciones fuesen imparciales y certeras. Los noveles que no fueron mentorizados, expresan que fue necesario contar con un acompañamiento, ya que, una de las dificultades que se les presentó, fue la falta de adaptación e integración a esta nueva comunidad docente, lo cual, les produjo sentimientos de frustración y soledad.

Otra de las investigaciones que encontré, fue una tesis de Magister en Educación que se desarrolló en el año 2010 en Santiago de Chile. Ésta se centró específicamente, en el estudio de docentes principiantes de la especialidad de Historia; entre sus objetivos está: conocer los significados que le atribuyen los docentes noveles de la especialidad de Historia a su formación e identidad profesional, a partir

²² <http://www.oei.es/idie/chile03.pdf>

²³ <http://www.oei.es/70cd/OEI-Mentores-2011-2.pdf>

de sus experiencias biográficas, de formación inicial e inicios en la profesión (Johnson, 2010).

Los docentes principiantes de la especialidad de historia manifiestan, que sus experiencias biográficas les han provisto de una serie de valores vinculados con la importancia de la labor docente y de la educación en sí misma. Consideran que, a través de la revisión de sus biografías, han podido identificar adultos (profesores e integrantes de la familia) que han sido significativos en su formación y en la conformación de sus identidades profesionales, asimismo, han sido claves en su proceso de socialización primaria. Vinculado al rol que ha tenido la formación inicial señalan, que lo disciplinar les contribuyó en la formulación de una teoría personal con respecto a la educación, lo cual implicó, establecer una conexión política y de transformación social con la educación.

El inicio en la profesión docente es visto por los docentes noveles de historia como

un espacio preferente de descubrimiento de las carencias de su formación pedagógica y de la mirada distinta adquirida en la misma (...) las prácticas y el trabajo son vividos como instancias de aprendizaje y búsqueda de soluciones para la adquisición de las herramientas que les faltan (Johnson, 2010, p. 121).

Los docentes noveles plantean que en los inicios de la profesión se dan cuenta de las falencias de la formación pedagógica que recibieron, asimismo, la diferencia que existe entre lo que se construye en el imaginario y la realidad del aula. Los primeros años, son percibidos como instancias de aprendizaje, ya que, al identificar las carencias pueden adquirir las herramientas y el conocimiento necesario para desempeñarse de la mejor forma. Sobre la cultura escolar plantean un total rechazo a las rutinas escolares que están establecidas en los centros, a la burocracia del sistema y de la administración, ya que, lo anterior solo dificulta la labor docente, en ningún caso la facilita. De las investigaciones que se han desarrollado en el país, puedo señalar, que ésta a pesar de no ser de la especialidad de AV -pero tampoco ajena a ella- es la que más se aproxima a mi investigación

En Latinoamérica, existen variadas publicaciones entorno a la identidad del docente novel y los primeros años de ejercicio profesional, pero al igual que en Chile, en su mayoría están relacionadas con el estudio de la identidad e inicios de la profesión de manera general, no se focalizadas a una especialidad o área en específico. Pero, sin embargo, encontré dos publicaciones referidas a la formación inicial de docentes de la especialidad de Artes Visuales, pero éstas, no abordan específicamente la temática de la identidad docente, ni de los primeros años de ejercicio profesional. Pero, aun así, me aportan aspectos

relevantes sobre la formación inicial de los docentes de Artes Visuales de Argentina y Brasil.

La primera de ellas se titula "Formación Docente en Arte: construyendo puentes entre el Arte y la Enseñanza" (Pacheco, 2015), que fue presentada en las "VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre formación del profesorado" en Mar del Plata, Argentina. En esta investigación se describen las diversas experiencias de prácticas pedagógicas que se realizan en el tramo inicial de un programa formativo, que se imparte en la provincia de Buenos Aires. En este espacio, se considera fundamental el hecho de que el alumno-docente tenga la posibilidad de conocer, describir, interpretar y analizar la cotidianidad de la práctica artística en ámbitos escolarizados (escuelas de nivel primario) y no escolarizados (organizaciones sociales y centros complementarios). Se expone que la finalidad de ambas experiencias es que los docentes en formación de Artes Visuales comprendan el funcionamiento de las instituciones de educación formal y no formal, y a su vez, reconozcan la importancia de la enseñanza y práctica de la especialidad, en ambos espacios.

El segundo artículo "Diseño y Formación del Profesorado en Artes Visuales: reflexiones artístico/educativas en una investigación de tesis doctoral" (publicado en Sancho, Correa, Giró y Fraga, 2014), se estudia el diseño de dos programas universitarios de formación del profesorado de AV, uno de ellos se imparte en Brasil y el otro en Portugal. Entre los desafíos que presentan ambos programas, está la necesidad de fortalecer los aspectos teóricos de la enseñanza de las artes visuales, específicamente que los estudiantes aprendan a leer, releer y reflexionar sobre cómo las teorías se relacionan y pueden influir en sus futuras prácticas y didácticas de enseñanza.

En el ámbito internacional, especialmente en España, EE.UU Inglaterra, Canadá y Australia existen variadas investigaciones, textos y artículos asociados con los inicios en la docencia y conformación de la identidad del profesorado (Beijaard, 2004; Cochran-Smith, 2006; Darling-Hammond, 2007; Day, 2012; Esteve, 1993; Feiman-Nemser, 2001; Garcia, 2008; Goodson, 2004; Huberman, 1990; Knowles, 2004; Lieberman, 2003; Lopes, 2007; Merieu, 2007; Perrenoud, 2001; Sancho y Hernández, 2014; Tenti, 2005; Veenman, 1984; Zabalza, 2012; Zeichner, 2010; y otros), pero al igual que en Chile y Latinoamérica, predominan los estudios asociados a la identidad e inicios en la profesión docente desde una mirada más bien general.

En España, existen variadas investigaciones en torno al tema de la identidad y los inicios en la profesión docente, pero por motivos de extensión, solo haré referencia a tres textos que han sido relevantes para mi investigación, uno de ellos se titula "Aprender a Ser Docente en un mundo en cambio" (Sancho, et. al, 2014), éste se recogen sesenta y dos contribuciones presentadas en el Simposio internacional "Aprender a ser

docente en un mundo en cambio" (2013), que tuvo lugar en Barcelona. Los artículos se organizan en torno ejes, el primero da cuenta del desarrollo del proyecto Identidoc "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo", realizado por el grupo de investigación Esbrina, de la Universidad de Barcelona y el grupo ELKARRIKERTUZ, de la Universidad del País Vasco. Los otros ejes se relacionan con las posiciones del profesorado ante los cambios, aprendizaje del profesorado en el periodo inicial de su carrera, proceso de constitución de identidades docentes y condiciones. Entre las especialidades de los docentes que han participado en las distintas investigaciones están, profesores de infantil, primaria, historia y geografía, lenguaje, ciencias, teatro, música y artes visuales.

Las comunicaciones vinculadas con los docentes de AV abordan el estudio del currículum formativo del profesorado de Artes; el cine documental, como estrategia para potenciar los procesos reflexivos durante la formación inicial; y la práctica de aula en la asignatura de AV. Cabe señalar que, en esta publicación se recogen experiencias e investigaciones que han sido desarrolladas en la actualidad, por personas y grupos de investigación de distintos países: Estados Unidos, México, Ecuador, Colombia, Brasil, Chile, Argentina, Portugal, Francia y Taiwán (Sancho, et. al, 2014).

El segundo texto, vinculado con el tema de estudio es "Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual" de Sancho y Hernández (2014); se explora, analiza e interpreta a la luz de las evidencias recogidas en la investigación Identidoc, un conjunto de temáticas que ayudan a entender lo que significa aprender a ser maestra en el mundo actual, desde las voces de las protagonistas. Asimismo, en los distintos capítulos se profundiza sobre la influencia que ejerce lo formativo y lo laboral en el proceso de aprender a ser docente; el rol de los colegas en la conformación de la identidad docente; entre otros temas, que actualizan el conocimiento sobre el hacer docente en la educación del siglo XXI.

El tercer texto, "*Aprender a ser docente de secundaria*" publicado en el año 2011 por Hernández (coord.), es el único texto en español que se relaciona concretamente, con una serie de historias en torno a una experiencia alternativa de formación del profesorado de secundaria de la especialidad de visual y plástica. Es un libro que narra lo vivido y el aprendizaje de todos quiénes han participado en este proceso formativo, estudiantes, tutores y formadores, asimismo, plantea la urgencia que existe en mejorar y reestructurar los programas formativos, ya que, éstos deben dar respuestas creativas a uno sujetos que viven en un mundo contradictorio y cambiante, que es el que estamos viviendo.

Un aspecto importante que se expone en la investigación es el déficit de conocimiento y de investigaciones asociadas con la formación del profesorado de AV

plantear un libro sobre la formación de docentes de secundaria, y más en el campo de las artes visuales supone afrontar un tema poco explorado. Y hacerlo desde la práctica, desde la experiencia vivida, una rareza. Pues durante mucho tiempo, la visión [que prevalece] del profesorado de artes visuales, como <<prácticos expresivos>> o como especialistas en dibujo geométrico, ha hecho que se considerase que con el aprendizaje de los <<procedimientos>> y las nomenclaturas ya era suficiente para ejercer la docencia (Hernández, 2011, p. 8-9).

Por lo tanto, enfocar una investigación hacia las artes visuales y a formación del profesorado en esta área, puede ser visto como innecesario e irrelevante. Pero, lo que los encargados de las políticas educativas y de los fondos concursables de investigación desconocen, es que, en un mundo vertiginoso, cambiante y mediado por la imagen, se hace necesario formar personas creativas y flexibles, que sean capaces de adaptarse a los cambios que se viven a nivel social, cultural e histórico; de igual modo, es imprescindible la alfabetización visual de los niños y adolescentes en el contexto escolar, para ello, es importante el fortalecimiento de la formación inicial de los futuros docentes de Artes y también de las otras áreas. Además de acrecentar la investigación en este ámbito del conocimiento.

En lo personal, el texto "*Aprender a ser docente de secundaria*", me ha permitido conocer y comprender una propuesta formativa innovadora y enfocada a docentes de Artes Visuales, igualmente, me ha conducido a revisar y confrontar cómo estamos llevando a cabo los procesos formativos iniciales en esta área, en mi contexto; además, me ha posibilitado identificar los cambios que se debiesen implementar y los aspectos que se deben mantener. Finalmente, me ha conducido a reflexionar sobre la estrecha relación que debe presentarse entre la teoría y la práctica, y la práctica y la teoría al interior de los procesos formativos, asimismo, la importancia de propiciar una relación de mutua colaboración entre la universidad y escuela, entre otras contribuciones.

En países de habla inglesa, pude encontrar publicaciones asociadas específicamente al tema y problemática de estudio. Una de ellas se titula, "*Novice Art Teachers: Navigating through the first year*" (Kuster, Bain, Newton y Milbrandt, 2010) publicado en la revista *Visual Arts Research*. En este artículo se presenta una investigación que se desarrolló el año 2006, por cuatro investigadoras pertenecientes a las universidades de Arkansas, North Texas y Georgia. El propósito central del estudio fue documentar y describir las experiencias, desafíos y éxitos que emergen en el primer año de ejercicio profesional y laboral de once profesores/as de Artes que trabajaban en establecimientos públicos

urbanos, suburbanos y rurales de EE. UU. Cabe señalar, que los participantes del estudio son egresados de las instituciones antes señaladas y las evidencias se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas.

Los desafíos y complejidades que emergen en los primeros años de ejercicio como docentes de AV se relacionan, con la excesiva carga laboral. Existen múltiples tareas que son adicionales a la práctica educativa, por ejemplo, elaborar un carro para determinada festividad, confeccionar la escenografía para un acto escolar, entre otras asignaciones, lo cual provoca que el trabajo docente sea abrumador. Asimismo, manifiestan que para planificar una clase que sea realmente significativa para los estudiantes, requieren de tiempo adicional a las horas que se les asignan en el centro.

Por otra parte, expresan que cuando están impartiendo sus clases en el aula, existen permanentes interrupciones (aviso de un inspector, llamada telefónica, el ingreso de estudiantes a deshora, etc.), ésto dificulta el normal desarrollo de la clase. Vinculado con las necesidades que se presentan en los primeros años plantean, la falta de especialización en el uso de las tecnologías y el cómo enseñar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, ya que, las "aulas inclusivas" es una dimensión que se ha instaurado dentro de las políticas educativas de EE. UU, pero no poseen la preparación, ni se les ha capacitado para trabajar con estos estudiantes.

Asociado al ambiente laboral, estos revelan que es difícil satisfacer las necesidades del administrador de cada centro, ya que, todas las instituciones plantean cosas distintas, lo que es bien visto en una, en la otra no lo es. De igual modo, la mayoría de los docentes noveles trabaja en más de un establecimiento educacional durante la semana, de otro modo, no podrían completar su carga horaria para recibir una remuneración que les permita vivir.

Pero, sin duda, una de las principales dificultades que emergen en este periodo, es lograr la motivación de los estudiantes, especialmente de secundaria. Señalan, que ellos no les exigen a sus estudiantes a que amen el arte, sino que, sólo se animen a mirarlos mientras dan su clase y se interesen por desarrollar la tarea.

Entre las experiencias y logros que describen, está el haber logrado -en el transcurso del año- construir una relación cercana con los estudiantes; lo cual produjo, que ellos mejoraran considerablemente la percepción y disposición hacia la práctica artística, lo cual, se vio reflejado en la calidad de los resultados alcanzados. Esto les permitió exhibirlos tanto dentro, como fuera del centro; acción que le adjudicó un valor especial al trabajo de los estudiantes y a su hacer docente. Un aspecto no menos relevante, es que en este artículo se reitera la falta de investigaciones en el área del arte y la educación.

A concern about lack of research focusing on preservice art education was voiced by Davis (1990), who noted that “practice will continue to be guided for the time being by philosophical position rather than by empirical evidence” (p.754). (...) Grauer (1998) further found that preservice research ends when students leave the university and “more longitudinal studies that follow preservice teachers into the workplace would be of great benefit to teacher educators” (p. 369). Indeed, very little research exists dealing with novice or first year art teachers (Kuster, Bain, Newton & Milbrandt, 2010, p. 45).

Los autores expresan, que las investigaciones existentes, están focalizadas en el periodo de formación de los docentes de arte, no existen estudios que indaguen sobre los primeros años de ejercicio laboral, lo cual, sería un gran aporte para los formadores de docentes. De los desafíos que manifiestan los docentes principiantes de EE. UU. puedo señalar, que muchos de ellos encuentran eco en nuestra realidad (de esto daré cuenta más adelante).

Esta investigación me condujo a una tesis doctoral (Cohen-Evron, 2001) que se realizó en la Universidad Ohio, ésta se titula “Beginning art teachers’ negotiation of their beliefs and identity within the reality of the public schools”. Uno de los objetivos, fue analizar las formas en que los profesores de arte de Israel negociaban sus creencias e identidades al momento de ingresar a la realidad de la escuela. Para ello, se consideraron cuatro casos de docentes noveles egresados de la Escuela de Arte Beit-Berl College de Israel. En términos generales, en la investigación se plantea que los novice art teachers’ manifiestan que, en la escuela, están permanentemente negociando el estatus de la asignatura de arte, ya que, en el entorno escolar (al igual que en Chile y en otras realidades) se subestima tanto la práctica artística, como a los docentes que imparten esta área. Manifiestan también, que sus creencias e ideales no son compartidos, ni comprendidos por sus colegas y menos por quienes administran los centros, ya que, los directivos sí que están alejados de lo que acontece en la realidad del aula, lo cual, les genera sentimientos de soledad y aislamiento. Emociones que se replican en otros relatos.

Por otra parte, en la revista Australian Journal of Teacher Education (2013), se encuentra publicado un artículo que hace referencia a una investigación desarrollada en Australia por tres investigadores pertenecientes a las universidades de Griffith, Southern Queensland y Tasmania (Mac Donald, Barton, Baguley, Hartwig, 2016). En él se abordan las falencias que presentan los programas de formación de los docentes en Australia, lo cual es producto, de la disminución de fondos que les asignaba el estado a las Universidades para estos programas. Esto afectó considerablemente a ciertos ámbitos de la formación, especialmente en la disminución de cursos asociados a las Artes.

Los autores expresan que, a pesar de las múltiples investigaciones que reafirman la importancia de las artes en la educación, y los beneficios que conlleva la práctica artística en el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes, de igual modo, se disminuyen las horas tanto en la formación del profesorado, como en el currículum escolar. Lo anterior, se replica en la realidad educativa chilena, ya que, el currículum formativo de los profesores de infantil y primaria sólo se destinan exiguas horas o asignaturas enfocadas a la enseñanza de las Artes Visuales. De igual modo, a partir del año 2012, con la puesta en marcha del nuevo currículum escolar chileno, se han ido disminuyendo las horas de Artes Visuales en el contexto escolar, de dos horas pedagógicas (90 minutos) en el segundo ciclo, se reduce a solo una (Ministerio de Educación, decreto exento N° 2960, 2012; decreto exento N° 1265, 2016).

Igualmente, encontré una segunda Tesis Doctoral que se desarrolló en la Universidad de Illinois. Ésta se titula "Beyond the artist-teacher fantasy: a Lacanian Psychoanalytic investigation of k-12 Art Teachers' artist identities" (Horwat, 2016). En ella se señala, que muchos artistas se convierten en maestros de escuelas públicas de EE. UU., porque piensan que la labor de enseñar les permitirá tener un ingreso permanente y así poder continuar con su trabajo como artista durante los fines de semana o en periodo de vacaciones. Sin embargo, una vez que se embarcan en la carrera docente, se dan cuenta, que su tiempo libre lo dedican a la planificación de una clase, a la evaluación de trabajos escolares o a la elaboración de material pedagógico, dejando de lado su anhelo de mantener vigente su práctica artística (Horwat, 2016). Los artistas-docentes están permanentemente luchando por no abandonar su identidad de artista, esta situación les fuerza a cruzar o transitar permanentemente entre estos dos mundos o entre estas dos identidades, las que muchas veces se encuentran en conflicto, ya que, cada una tiene sus propias prácticas y valores. Es en esta problemática en que se centra la tesis, en investigar la tensión que se produce entre el artista-docente o docente-artista. Para ello se consideraron cuatro estudios de caso y se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a maestros de Arte que se identifican como artistas y que trabajan en escuelas públicas del medio oeste de EE. UU.

Igualmente, en países de habla inglesa, he encontrado tres textos abordan la temática de artistas que ejercen la docencia. Uno de ellos se denomina "*Artist- Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*", publicado por Daichendt (2010). En él, se abordan temas relacionados con la dualidad que se genera entre la relación artista y maestro, y los complejos procesos de pensamiento que se originan cuando el artista enseña. Asimismo, se plantea la relación de complementariedad y reconciliación que debe existir entre las instituciones artísticas y los centros educativos. El autor considera, que el papel del artista-maestro

es una filosofía que se vincula con el crear y pensar, por lo tanto, este papel tiene menos que ver con las actividades profesionales de un artista y más con un proceso activo de pensamiento, aplicado a situaciones educativas.

El segundo de los libros fue publicado en el año 2013 por Thornton, se titula "*Artist, Researcher, Teacher. A study of professional identity in art and education*". En él, se explora la relación entre estas tres identidades profesionales -artista, investigador y profesor-, identidades que a menudo se cruzan en las vidas de los profesionales del arte, de los educadores y de los estudiantes. Esta trilogía, genera relaciones identitarias complejas, variadas y en constante evolución, las cuales no es posible enmarcar en una sola categoría. El autor manifiesta que los artistas-maestros contemporáneos, son artistas que enseñan arte a estudiantes de escuelas de arte o ejercen funciones de maestro de arte en las escuelas o institutos, en ambas funciones interviene el hacer artístico. El artista-docente ocupa un espacio intermedio o fusionado entre el ser artista y ser docente, no adopta completamente ni una ni otra identidad, sino que transita entre ambas o entre múltiples identidades.

El tercer texto, publicado recientemente se titula "*Artist-Teachers in context. International dialogues*" (Vella, 2016). En él, se recogen veintiún entrevistas que se desarrollaron en el año 2015, a una amplia gama de artistas-maestros de distintos continentes, países (Europa, Asia, América del Norte, del Sur y Central, Australia y Oriente Medio) y edades. Igualmente, ejerciendo en variados contextos y niveles educativos, como: escuelas secundarias, escuelas superiores, escuelas de arte, departamentos de educación artística, universidades y proyectos educativos. Una de las ideas que convergen en gran parte de las entrevistas, es la marginación social que existe hacia el trabajo de los educadores de arte insertos en las escuelas, universidades y en el mundo del arte en general. Situación que se reitera en las otras publicaciones y realidades que se han investigado.

El libro no intenta desvelar patrones, modelos o características comunes de quienes asumen este doble rol, de ser artista-docente; sino más bien, busca que el lector establezca sus propias conclusiones a través de la lectura de los diversos relatos. La heterogeneidad de las experiencias de tránsito de artistas-docentes, es lo que exhibe esta publicación, ya que, existe una necesidad de estudios internacionales que aborden esta temática desde distintas realidades. Lo cual, se corrobora, ya que, la literatura existente, tiende a centrarse en realidades específicas, particularmente en los Estados Unidos y partes de Europa (Vella, 2016). Lo que plantea el autor, se ha visto ratificado en la búsqueda de literatura en español, asociada a la problemática de estudio.

En síntesis, a partir de esta revisión, puedo señalar que existen investigaciones en Chile y Latinoamérica que se asocian a la identidad del profesorado y a los inicios en la profesión, pero -en su gran mayoría- abordada en términos generales no por especialidades. Lo opuesto ocurre en países como EEUU, Canadá, Finlandia, Inglaterra y Australia, en ellos pude encontrar estudios relacionados con la identidad profesional de artistas-docentes y sus tránsitos; y en menor cantidad fue posible encontrar artículos e investigaciones asociadas a la identidad de docentes-artistas y sus primeros años de ejercicio profesional.

Esta dualidad artista-docente, docente-artista nos plantea dos lecturas. En la primera, la raíz de la formación profesional es la Licenciatura en Artes, el ser artista y, por diversas razones o circunstancias deciden transitar a la docencia. La segunda, tiene como base la formación en pedagogía, con la especialidad en Artes Visuales, el foco está puesto en la enseñanza de las Artes Visuales.

En el caso de los docentes-artistas noveles o artistas-docentes noveles, optaron por la licenciatura en Artes Visuales, pero también por la pedagogía. Dos áreas con características distintas, ya que, como artistas desarrollan un proceso creativo y reflexivo de manera individual y hasta en solitario, por el contrario, la docencia implica desarrollar estos procesos y otros, pero ahora en colectivo. Al respecto Vella (2016), citando a Thornton (2011), señala que algunos maestros de arte pueden percibir que tienen principalmente una identidad de educador, mientras que otros, pueden pensarse más como artistas o como una combinación de las dos. Las identidades también pueden cambiar a lo largo de la carrera docente y esto puede depender más de la auto-legitimación, que cualquier criterio que defina el rol del artista maestro.

Lo que plantea el autor, puede ser uno de los aspectos que confluyan en la conformación de las identidades de los docentes noveles de Artes Visuales, ya que quizás, algunos se sientan más identificados con la docencia u otros con la práctica artística, o simplemente conciben que ambas prácticas (artística y pedagógica) son complementarias e imprescindibles para su conformación. Este, es uno de los objetivos que busca alcanzar la presente investigación, identificar los aspectos que se significan y confluyen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales insertos en el contexto educacional chileno.

2.3 ¿Por qué es importante desarrollar la investigación?

Responder a esta pregunta, me conduce a recordar el momento en que me planteé ¿cuál sería mi tema de investigación?, ¿qué aporte al conocimiento concebiría a través de este tema y estudio? Pensé, es más de lo mismo o es un tema poco explorado. Luego de establecer la búsqueda y revisión de la literatura y de ciertas investigaciones existentes en torno al tema de estudio, puedo señalar, que las contribuciones que se gestaran a partir de la investigación “*DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles*”, se asocian a: desvelar las experiencias que se originan en el tránsito entre la práctica artística y práctica pedagógica; a dar cuenta sobre el recorrido que establecen los docentes noveles desde la formación inicial y los primeros años de ejercicio profesional y laboral; a identificar los aspectos que intervienen y confluyen en la construcción de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales; y a conocer la mirada que éstos sostienen sobre los procesos formativos iniciales.

Los noveles docentes de Artes Visuales poseen una singular posición, pues su hacer docente va de la mano con su interés, gusto y sensibilidad por la práctica artística, las formas expresivas y por lo que acontece en su entorno. Es decir, ellos y ellas además de su interés por enseñar, poseen otros ámbitos que animan sus modos de enseñar y de hacer de la escuela un lugar donde los estudiantes descubran y experimenten distintas experiencias artísticas, tan significativas, como las que ellos vivieron en sus procesos formativos. Los trayectos que establecen los docentes noveles de AV desde la formación artística, al contexto profesional o desde el taller, al aula escolar; son recorridos, realidades y experiencias disímiles, opuestas y desconocidas. Hall, Thomson y Russell (2007) al respecto del fenómeno artista/profesor-profesor/artista expresan que las conexiones que se establecen entre la práctica artística y la práctica pedagógica son confusas, diversas y complejas de articular e investigar. De ahí la relevancia por indagar - desde el ámbito formativo- cómo los docentes principiantes de Artes Visuales experimentan este tránsito desde el taller al aula escolar, como vivencian esta dualidad entre lo artístico y lo pedagógico o lo pedagógico y lo artístico.

Varios autores plantean que los primeros años de ejercicio profesional y laboral, son los más complejos del ciclo de vida del profesorado, asimismo, estos son cruciales en la continuidad, el replanteamiento y -en algunos casos- hasta en la decisión de abandonar la profesión. La falta de conocimiento de esta etapa y la ausencia de acompañamiento puede originar que docentes con grandes capacidades y un alto desempeño, perciban la soledad del

aula, sus inseguridades y dificultades propias de los inicios de la profesión como grandes problemáticas, que le conducen finalmente a desistir de la docencia, porque sienten que no poseen las capacidades para enfrentar la tarea de educar, es otra de las razones que justifican la relevancia de esta investigación. De igual modo comprender como viven, transitan, se adaptan y adecuan los docentes noveles de AV a estos nuevos escenarios, tanto profesionales como laborales, dará respuesta a una necesidad de investigaciones relacionadas con esta área del conocimiento (Hernández, 2011; Cohen-Evron, 2002; Daichendt, 2010; Kuster, Bain, Newton & Milbrandt, 2010; Vella, 2016; entre otros).

Al respecto del estudio de la identidad, Thornton (2013) manifiesta, que una mejor comprensión de las identidades docente-artista y/o artista-docente y de los aspectos que en éstas se negocian, pueden facilitar la revisión de los programas de formación inicial de los maestros, a fin de determinar cómo éstos contribuyen en la reflexión y (de)construcción de estas identidades. Los individuos somos el resultado de las diferentes y variadas relaciones, experiencias, acontecimientos y recorrido que establecemos con los otros, en el transcurso de nuestra vida. En palabras de Domènech e Ibáñez (2001)

Las llamadas entidades mentales no nacen en nuestra cabeza, ni tampoco se introducen en ella mediante nuestra experiencia conductual, sino que radican y se fraguan en el tejido relacional, en el espacio de la vida, en el entramado social, en el magma simbólico, que construye literalmente a eso que llamamos individuos, a la vez que son contruidos por éstos (p.19).

De igual modo a través de este estudio, será posible reflexionar críticamente acerca de la efectividad de los procesos formativos que se implementaran a la luz, de los relatos de los docentes noveles. Asimismo, a partir de ellos, se podría en el futuro diseñar y proponer programas de acompañamiento efectivo, ya que, las necesidades, emergerán de los propios protagonistas, a fin de que ellos puedan intervenir en los distintos contextos y realidades educativas que existen en el país. Es importante que el profesor del siglo XXI desarrolle un perfil que responda a los diversos desafíos que nos plantea el actual complejo escenario social y cultural. Cabe preguntarse, ¿los docentes noveles de Artes Visuales estarán preparados para enseñar en la diversidad de contextos educativos?, ¿los formadores de docentes estamos contemplando en nuestros programas de estudio las distintas realidades del sistema escolar chileno?, ¿los docentes noveles logran adaptarse a estos nuevos escenarios? A éstas y a otras interrogantes intentaré dar respuesta a través de la presente investigación.

Los docentes noveles saben -mejor que nadie- lo que realmente acontece en el aula y en la realidad escolar. Son ellos quienes disponen de un conjunto de experiencias (biográficas, formativas, profesionales y laborales) e ideas, que, si se consideraran constituirían valiosas fuentes de conocimiento que nos permitiría aproximarnos a su realidad. Por este motivo se hace necesario conocer desde sus propias voces lo que sienten, piensan y requieren y cómo se han enfrentado a los desafíos del mundo profesional y laboral desde sus particulares contextos.

Cuando se analizan los ciclos de vida lo hacemos pensando cómo promover la mejora de la escuela y el desarrollo profesional. El conocimiento de los estadios de desarrollo, desde una perspectiva biográfica-narrativa, puede contribuir a comprender cómo los profesores/as asimilan/acomodan las nuevas ideas y contenidos, e implementan las innovaciones o estrategias de enseñanza (Bolívar, Domingo y Fernández, p.285)

Los temas que se desarrollan en esta investigación, pueden ser de vital importancia para quienes estamos involucrados en la formación inicial de los futuros docentes; también, para los docentes en formación; y de igual modo, pueden ser útiles para todos los que estén interesados en *“mejorar la calidad de la educación”* (frase que por lo demás está muy en boga a nivel país), ya que, comprender cómo se constituyen las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales, cómo transitan desde la formación a la profesión y conocer cuáles son las percepciones que poseen sobre los procesos formativos iniciales, nos permite -a los educadores de profesores- comprender aspectos poco explorados de los inicios en la profesión, asimismo, reorientar nuestras prácticas y re-estructurar el currículum formativo.

De igual modo, otra de las contribuciones no menos relevante, es que la investigación se desarrollará en una región del país, a fin de, descentralizar y conocer lo que acontece con la inserción de docentes noveles en un contexto distinto a la capital.

2.4 Contexto y participantes.

De acuerdo con la problemática de estudio y a los objetivos que me he propuesto alcanzar a través de la investigación, decidí realizar el trabajo de campo en Chile, considerando, además, que esta investigación sería un aporte al conocimiento en esta área casi inexplorada en el país.

Los siete docentes noveles participantes de este estudio pertenecen a una región ubicada al centro del país, ésta se caracteriza por el desarrollo de actividades agrícolas, vitivinícolas y forestales, es por ello, que el mayor porcentaje de la población y de los establecimientos

educacionales públicos de la región, se encuentran emplazados en las zonas rurales.

Es importante mencionar, que los participantes son egresados de una misma casa de estudios y su titulación fue de Profesor de Artes Visuales y Licenciado en Artes; tres de ellos, fueron mis alumnos durante un semestre de su formación profesional y los otros cuatro, los conocí a través de la gestión de sus prácticas. Todos se encuentran en su fase inicial de la carrera docente, con uno o dos años de experiencia profesional.

Cabe señalar, que cinco de las participantes son mujeres y dos hombres, las edades fluctúan entre los veinticuatro y veintiséis años, solo uno de los casos, sobrepasa estas edades, pero no así, su experiencia profesional. Ejercen la labor docente en establecimientos educacionales que acogen a niños y adolescentes con una alta tasa de vulnerabilidad, y éstos se encuentran emplazados en zonas urbanas, semi-rurales y rurales de la región. Asimismo, transitan entre la dependencia municipal y particular subvencionada; dos de las participan además de sus horas de aula, realizan clases en centros de formación técnica privados para complementar su carga horaria. A continuación, se presenta tabla que resume lo antes planteado.

Tabla 2: Caracterización de los participantes.

PARTICIPANTES	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	DEPENDENCIA EN LA QUE TRABAJA	CONTEXTO	NIVELES DE ESCOALRIDAD EN QUE EJERCE LA DOCENCIA	HORAS DE CONTRATO	TIPO DE CONTRATO
María	24 años	1 año	-Municipal	Rural	Primer Ciclo y E. Media	24	Plazo Fijo
Claudio	46 años	1 año	-Municipal	Urbano	E. Media y Educación no formal.	4 EDUC. FORMAL – 15 EDUC. NO FORMAL	Plazo Fijo
Marcela	24 años	2 años	-Municipal	Semi-rural	E. Media	22	Plazo fijo
Cristina	25 años	1 año	-Municipal -P. Subvencionado	Semi-Rural	E. Media vespertina, diurna. Educación superior.	27	Indefinido
Eva	25 años	1 año	-Municipal	Urbano	E. Media Educación superior	24	Plazo Fijo
Rosario	24 años	1 año	-Municipal	Urbano	E. Media	30	Plazo Fijo
José	24 años	2 años	-P. Subvencionado	Semi-Rural	E. Media Segundo ciclo básico (5° a 8° Básico)	24	Indefinido

Nota: Los antecedentes fueron extraídos de las entrevistas y diarios autobiográficos.

Los docentes noveles trabajan en su gran mayoría, en la dependencia Municipal (pública) y en la Enseñanza Media. Claudio trabaja en la educación formal y no formal. Tres de los docentes noveles ejercen la docencia en el contexto urbano y los otros participantes trabajan en establecimientos educacionales situados en comunas semi-rurales y rural de la región.

Si observamos la tabla, existe otro aspecto que es relevante de señalar, solo dos de los docentes noveles de AV posee un contrato indefinido, el resto (cinco) solo han podido acceder a un contrato a plazo fijo (de marzo a diciembre), situación que les genera incertidumbre y baja proyección de futuro. Estos temas serán abordados en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 2
Biografía, identidad, formación inicial y primeros años de ejercicio docente

CAPÍTULO 3

Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación

CAPÍTULO 3

Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación

CAPÍTULO 3

Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación

CAPÍTULO 3

Búsqueda, creación y puesta en práctica de métodos y estrategias para la investigación

Escribir sobre las perspectivas teóricas, metodología y los métodos bajo las cuales me sitúo, se posiciona y sustento la investigación, me conduce a aquietar y ordenar mis ideas, y todo lo que he realizado en estos años de formación en el doctorado, a fin de generar un relato²⁴ que describa, cómo se fue constituyendo el diseño y proceso de investigación. Para dar cuenta de este recorrido, he organizado este capítulo metodológico en siete subapartados, que he organizado en torno a dos grandes temas (o momentos): *búsqueda y creación (el antes)*, y *puesta en práctica de los métodos y estrategias de investigación (el después)*.

Búsqueda y creación, agrupa los tres primeros subcapítulos; en ellos hago referencia a lo previo, a lo que antecedió mi *trabajo de campo*²⁵, a esa búsqueda incesante de otros modos de abordar y comprender la problemática de estudio, así como, otras formas de aproximarme a los y las participantes²⁶ y a sus particulares contextos. Al respecto Taylor y Bogdan (1998) señalan que los investigadores “debemos crear constantemente nuevos métodos y enfoques (...). Los métodos no se han de copiar, sino más bien emular. Ellos no determinan la gama de posibilidades, solo nuestros pensamientos lo hacen” (p.134). Estas palabras, reafirmaron mi interés por explorar en otros modos de investigar y de construir conocimiento, que debían emerger de las preguntas de investigación y de las perspectivas teóricas que sustentarían y me posicionaría para observar el objeto de estudio. De éstas y de la metodología, haré referencia en el subcapítulo (3.1) “La elección de la metodología: entre interrogantes y perspectivas de investigación”. Seguido de ello, en el subapartado (3.2) “Métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recogida de evidencias”, describo cada uno de los métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recolección de las evidencias, y fundamento los porqués de su elección; finalmente, en este sub-apartado presento el diseño inicial y final de investigación, a fin de dar cuenta como éste se fue estructurando y reestructurando en el transcurso de la investigación.

En el subapartado (3.3) “La elección de los participantes”; explícito, cuáles fueron los criterios de selección de los participantes; describo, como establecí los primeros contactos y negociaciones con

²⁴ Generar un relato, es para mí un gran desafío; puesto que, la formación académica que recibí, tanto en mi etapa escolar, como en el pregrado, han dejado huellas y amarras que me limitan al momento de narrar desde mi voz, lo que he realizado.

²⁵ En palabras de Banks (2010) el trabajo de campo indica la presencia del investigador entre los colaboradores/as, en su ambiente normal de interacción social y en su particular contexto sociocultural. Cabe señalar que el trabajo de campo lo desarrollé en Chile, durante los meses de junio a noviembre de 2013.

²⁶ En las siguientes páginas utilizaré de manera inclusiva los colaboradores o participantes para hacer referencia a ellos y ellas.

cada uno de ellos; y finalmente, doy cuenta de mi ingreso y estancia en el campo de estudio.

El segundo tema, agrupa los tres últimos subapartados que dan cuenta del después, de la **“Puesta en práctica de los métodos y estrategias de investigación”**; en ellos, expongo la puesta en marcha de lo planificado, las dificultades del proceso de investigación, las fortalezas y también las debilidades, en definitiva, lo que se ve y lo que no se desvela del proceso de investigación, el *backstage*²⁷. Ya que, por un lado, está lo que diseñamos y por otro, cuando lo diseñado es llevado a la práctica, momento en que es necesario “adoptar una (...) [actitud de] apertura que posibilite las condiciones del campo o los intereses de los informantes para guiar el foco de la investigación” (Snow, Morrill y Anderson, 2003 citado en Hernández, 2014, p.19). Consideré que asumir una posición estructurada y rígida, forzando cumplir con lo que había planificado, no posibilitaría a que emerjan nuevas cosas, no propiciaría los cambios de ruta, y no facilitaría el origen de nuevos saberes, desde los participantes y sus experiencias.

En el subapartado (3.4) “Diálogos y encuentros”, describo en detalle los distintos encuentros que sostuve con cada uno de los colaboradores; asimismo, explico, como fuimos construyendo una relación que se cimentó en el diálogo, colaboración y respeto mutuo. Aspectos esenciales y que me permitieron conocer y comprender la singularidad de sus experiencias, realidades y trayectoria. Seguido de éste, en el subtema (3.5) “Confiabilidad, credibilidad y ética en la investigación”, expongo cómo fui integrando cada uno de estos criterios en el proceso de investigación, con los participantes y sus testimonios. Posteriormente en el subapartado (3.6) “Análisis e interpretación de las evidencias”, expongo como desarrollé la preparación de los antecedentes, para su posterior reducción, análisis e interpretación.

²⁷ En expresiones tradicionales la palabra inglesa *backstage*, es utilizada para hacer referencia al tras bambalinas, a lo que acontece en la parte posterior de una escenografía a los aspectos del show que no ven los espectadores.

3.1 La elección de la metodología: entre interrogantes y perspectivas de investigación.

Quisiera comenzar este apartado recordando la trayectoria que ha seguido el estudio. Para ello, he considerado el proyecto de investigación que presenté en mayo de 2013, el informe de avance de tesis entregado el año 2014 y las sugerencias y orientaciones que me brindo la comisión evaluadora en ambos periodos, asimismo, he contemplado dos artículos²⁸ que he publicado en torno al tema.

Una vez que definí, cual sería mi problema de estudio y porqué este era relevante de investigar, establecí tentativamente las interrogantes²⁹ y objetivos que deseaba alcanzar a través de la investigación. A partir de ahí, indagué sobre las perspectivas epistemológicas que se asociaban al objeto de estudio, a las características de los participantes y a sus particulares contextos, asimismo, a mi posicionamiento como investigadora en formación, formadora de docentes y profesora de Artes Visuales. Contemplando todo lo anterior consideré, que para poder alcanzar los objetivos que me había planteado, era necesario que diversificase los modos de acceder, observar e interpretar lo que constituía el foco del estudio.

Es importante reiterar, que la opción metodológica se refleja entre las perspectivas teóricas que sustentan la investigación y las interrogantes del estudio:

¿Cuáles son los desafíos, inquietudes y necesidades que emergen en las iniciales experiencias como docentes de Artes Visuales?

¿Qué aspectos intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales?

¿Cómo el contexto social, histórico y cultural interviene en la mirada que sostienen los noveles sobre el ser y el hacer docente?

¿Qué significado le adscriben a la formación inicial como instancia que facilita los primeros años de ejercicio profesional?

²⁸ El primer artículo se titula: "Procesos formativos e identitarios de noveles docentes de Artes Visuales: miradas, saberes y experiencias", expuesto en el Simposio internacional "Aprender a ser docente en un mundo en cambio", realizado el 21 y 22 de noviembre de 2013, en la Universidad de Barcelona y publicado en Sancho, J. M.; Correa, J. M.; Giró, X. y Fraga, L. (Coord.). (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/50680>

La segunda publicación se denomina: "Las imágenes como otros relatos en mi investigación", ésta fue presentada en las II Jornadas de Investigadores en Formación del Doctorado en Artes y Educación. Jornada que se desarrolló los días 13,14 y 15 de mayo de 2013 en la Universidad de Barcelona; asimismo, fue publicado por AUTODOC (Grupo autogestionado del Doctorado en Artes y Educación). (2013). Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50466>

²⁹ Cabe señalar que las interrogantes se fueron reestructurando en el transcurso de la investigación, ya que, "la reflexión sobre la pregunta de investigación y su reformulación son puntos centrales de referencia para evaluar la conveniencia de las decisiones tomadas" (Flick, 1997. p.61).

La vinculación de ambas dimensiones pone de manifiesto, los aspectos que me han conducido a optar por determinada forma de investigar y de acceder al fenómeno de estudio. Por un lado, las interrogantes me conducen en la elección de la metodología(s), método(s) y estrategia(s) de investigación, que son propicias para dar respuesta a ellas; y por otro, lo epistemológico, me orientan en las dimensiones y en el qué, y cómo debo observar y aproximarme al fenómeno de estudio.

Recuerdo una situación que fue clave en la elección de la metodología y métodos de investigación que utilizaría; esto aconteció a mediados del mes de febrero de 2013 en el transcurso de una clase que sostuvimos con Fernando Hernández³⁰ en el seminario de Investigación Basada en las Artes (IBA) y Métodos Visuales de investigación. A través de los diálogos que se iban gestando, se fueron generando en mí variadas interrogantes sobre qué métodos debía utilizar para acercarme a los participantes.

- ¿Cómo indagar sobre las trayectorias biográficas de los docentes noveles de AV sin ser disruptiva e inoportuna?
- ¿Qué procedimientos serán los más adecuados para dar respuesta a las interrogantes que me he planteado?
- ¿Cómo propiciar una relación cercana entre investigador e investigado?

Esa misma tarde, de regreso a casa, indagué en la web, sobre los conceptos que compartimos en la sesión y que quedaron resonando (Conle, 1996) en mi memoria (métodos visuales, photoelicitation, photovoice). Sentí la necesidad de aclarar mis inquietudes, puesto que, éstas serían claves en las decisiones que sostendría para aproximarme a los docentes noveles de AV en el campo de estudio, a fin de generar las evidencias.

Fue así como desarrollé previo y posterior al trabajo de campo, una revisión de textos y artículos de diversos autores (Banks, 2010; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Charmaz, 2006; Connelly y Clandinin, 1995; Creswell, 2013; Denzin y Lincoln, 2011; Glaser y Strauss, 1967; Gibbs, 2012; Guba y Lincoln, 2002; Mitchell, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1999; Rose, 2012; Ruiz, 1999; Ricouer, 1999; Sandín, 2003; Stake, 2007; Simons, 2011; Valles, 1997; Taylor y Bogdan, 1998; Vasilachis, 2006; entre otros), que se asociaban a los supuestos filosóficos, perspectivas teóricas, aspectos metodológicos, métodos y estrategias de construcción y análisis de las evidencias. Estas lecturas en partes clarificaban mis dudas, aunque mantenía también la confusión que se genera en un investigador novel cuando encuentra un mismo concepto, señalado, clasificado y

³⁰ Director de Tesis y Coordinador del programa de Doctorado en Artes y Educación, Universidad de Barcelona.

utilizado de diferente forma por uno u otro autor. Crotty (1998), citado en Sandín (2003) manifiesta, que “es común que se identifique interaccionismo simbólico, etnografía y construccionismo, a un mismo nivel; como metodologías, enfoques o perspectivas” (p.45) de investigación. En la misma línea Sandín (2003) señala

cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos, que en ocasiones se convierte en una maraña conceptual desconcertante, y que lejos de simplificar esta cuestión, dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación (p.141).

Quizás, esto no debiese ser un obstáculo. Tal vez no lo sea, pero la búsqueda y comprensión del genuino atributo que posee cada término, -para quienes nos iniciamos en este recorrido- implica, un tiempo adicional que aletarga las decisiones metodológicas y por consiguiente el desarrollo de la investigación.

Contemplando las interrogantes de investigación y las dimensiones que están contenidas en el problema de estudio, consideré que era necesario posicionarme y situarme desde **el construccionismo social y la teoría crítica**, ya que ambas perspectivas me permitirían visualizar y comprender en profundidad la problemática de estudio, igualmente, ellas orientarían el modo de observar y qué observar del objeto de estudio; ya que, cada una de ellas centra su atención en determinados aspectos de la realidad y de la problemática de investigación (ver figura 7).

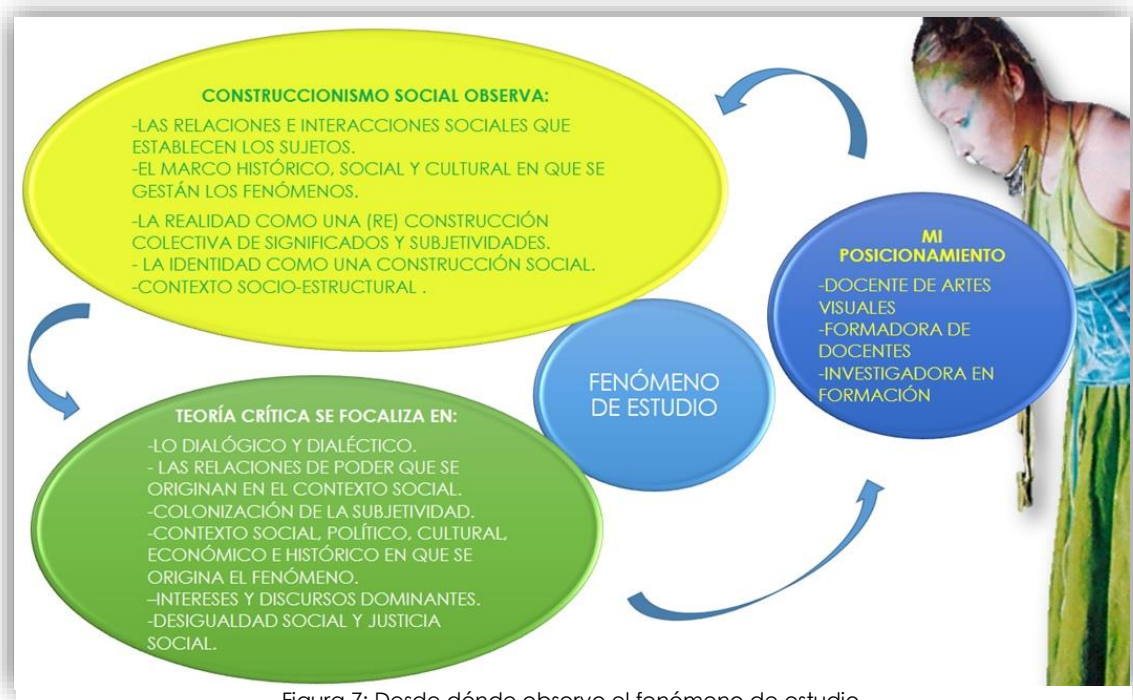


Figura 7: Desde dónde observo el fenómeno de estudio.
Fuente: Creación investigadora.

Expresado de otro modo, situarse desde dos perspectivas es abrir distintas ventanas desde dónde mirar la realidad, miradas que se encuentran, complementan o en algunos aspectos se disgregan, posibilitando tener una visión más amplia de lo que acontece en el campo de estudio. Al respecto, Flicks (2007) señala que al utilizar más de una perspectiva de investigación se obtiene una mirada caleidoscópica de lo que acontece, evitando una visión sesgada, restringida y fragmentada del fenómeno de estudio y de la realidad en que éste está inmerso. Asimismo, el autor manifiesta que

las diferentes perspectivas teóricas se pueden comprender como distintos modos de acceder al fenómeno de estudio. Cualquier perspectiva se puede examinar teniendo en cuenta a qué parte del fenómeno revela y cuál se mantiene excluida. Partiendo de esta interpretación, se pueden combinar y complementar diferentes perspectivas de investigación. Esta triangulación de perspectivas (1992a; 2004a) aumenta la atención hacia el fenómeno en estudio, por ejemplo, reconstruyendo los puntos de vista de los participantes y analizando después el despliegue de situaciones compartidas en las interacciones (Flicks, 2007, p.40).

De igual modo, Kincheloe (2001) reafirma lo que plantea Flicks (2007) ya que señala, que si se incorpora solo la visión de una perspectiva teórica en el proceso de investigación, surgen prejuicios, cegueras y limitaciones en el investigador que le dificultan observar el fenómeno de estudio, es por ello, que el autor nos recomienda que para evitar el reduccionismo unilateral, es necesario ampliar las fronteras hacia la construcción y búsqueda de nuevos modos de desentrañar lo que está contenido en cada problemática de estudio. Esto a través de la integración de diferentes modos y medios de acceder, a lo que se desea saber. Asimismo, Denzin y Lincoln (2001) coinciden en los beneficios que conlleva investigar desde distintas perspectivas teóricas y métodos de investigación, señalan que, provee al investigador de diversas estrategias, herramientas e instrumentos que facilitan el acercamiento al objeto de estudio y participantes de la investigación; igualmente, permite que el investigador puede transitar entre variadas posiciones, de modo de observar el fenómeno y lo que acontece desde diferentes perspectivas. Por otra parte, manifiestan que la combinación de distintas perspectivas teóricas y metodológicas, así como de diferentes métodos y estrategias de estudio añaden rigor, complejidad y riqueza a la investigación.

Al respecto, Kincheloe (2001) y Denzin y Lincoln (2001) denominan como *bricolage*³¹ al uso de diversas perspectivas y modos de aproximarse al fenómeno de estudio, asimismo, señalan que este

³¹ La palabra francesa *bricoleur*, describe a un artesano/a o manitas que hace uso de las herramientas que tiene disponibles para completar su trabajo o proyecto de *bricolage* (Kincheloe, 2001).

proceso que es llevado a cabo, por un investigador *bricoleur* (Kincheloe, 2001) que se destaca por su capacidad de adecuar y readecuar lo que tiene planificado cuando surgen imprevistos y cambios en el escenario; se caracteriza por ajustar de acuerdo a sus necesidades, los medios e instrumentos que posee, de modo de acceder satisfactoriamente al fenómeno de estudio; igualmente, posee la habilidad para establecer relaciones armoniosas y cercanas con los participantes, de modo de visualizar lo personal y social como un todo.

Lo expresado por los autores, coincide con lo que señalan Taylor y Bogdan (1998) al inicio de este capítulo, que es la invitación a desafiar los métodos universalmente establecidos a través de la creación activa de estrategias metodológicas que se ajusten a los participantes, a la problemática de estudio y a las interrogantes de investigación.

Vinculado al *investigador bricoleur*, Denzin y Lincoln (2001) y Kincheloe (2001) clasifican o establecen tipos de *bricoleur*, entre ellos el *bricoleur interpretativo, metodológico, teórico, político, narrativo y crítico*, éste último incorporado por Kincheloe (2001). De todos ellos, en este apartado haré referencia al *bricoleur teórico*, que se caracteriza por investigar

from varied, sometimes conflicting, perspectives, a theoretical bricoleur performs multiple readings on an artifact, text, or phenomenon. This process allows bricoleurs to understand the different theoretical contexts in which an object can be interpreted-providing a multi-perspective, (...) showing the plurality of complexities that influence a phenomenon (Denzin y Lincoln, 1999, citados en Roger, 2012, p.6).

Es por ello, que una de las características esenciales de la investigación cualitativa bajo el enfoque del *bricolage* y del paraguas constructorista, es ser emergente, flexible y pluralista, abierta a los cambios y contraria a establecer una estructura rígida e inamovible en su diseño de investigación. Más bien, promueve la adaptabilidad de acuerdo transcurre el proceso de investigación, facilitando que se estructure, reestructure y transforme el diseño de acuerdo a lo que acontece en el campo de estudio, ya que, la interacción del investigador con su objeto de estudio es ya un proceso complejo, voluble e impredecible, lo cual imposibilita al investigador a anticipar su diseño de investigación (Kincheloe, 2001).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, autores como Denzin y Lincoln (2011), Flicks (2015), Gergen y Gergen (2011), Guba y Lincoln (2002), Kincheloe (2001) y Valles (1997) coinciden en los beneficios que se obtienen en la investigación, cuando se adopta más de una perspectiva epistemológica y teórica, es por ello, que situarme desde el constructorismo social, la teoría crítica y el enfoque del bricolaje, y no

adscribirse a tan solo una perspectiva o paradigma de investigación, me permite transitar y relacionar con mayor libertad los supuestos, modos de acceder e interpretar el objeto de estudio, ya que las perspectivas son sistemas flexibles, que permiten traspasar y trasgredir sus fronteras, lo contrario acontece si se opta por un determinado sistema de principios.

Al respecto, Gergen y Gergen (2011) añaden "aunque los paradigmas aportan ventajas importantes, también tienen sus limitaciones, funcionan a menudo como unas anteojeras. Una vez que te las pones, es difícil ver algo más de lo que tienes delante" (p.81), o comprender esto desde otro punto de vista. Es como una especie de ceguera, en que se invisibilizan o se omiten aspectos que podrían ser fundamentales y que amplían los marcos conceptuales e interpretativos de la problemática de estudio.

If paradigms are overarching philosophical systems denoting particular ontologies, epistemologies, and methodologies, one cannot move easily from one to the other. Paradigms represent belief systems that attach the user to a particular worldview. Perspectives, in contrast, are less well developed systems, and it can be easier to move between them (Denzin y Lincoln, 2011, p. 5).

Quisiera reiterar el título de este subapartado, "*La elección de la metodología: entre interrogantes y perspectivas de investigación*", con la intención de clarificar, porqué inicio este capítulo metodológico haciendo referencia a las interrogantes de investigación y perspectivas teóricas desde dónde me posiciono, ambas dimensiones orientaron el cómo accedería, qué observaría y cómo interpretaría el fenómeno de estudio. Flick (2007) manifiesta que es necesario que el investigador escoja "la estrategia metodológica más apropiada con respecto a su pregunta y su problema de investigación" (p, 15), de igual modo, Taylor y Bogdan (1998) señalan que "de la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y se interpreta lo estudiado" (p. 23). "El objeto de estudio es [un] factor determinante para escoger un método y no al revés" (Flick, 2007, p. 19). Es por ello, que en la elección de la metodología no escogí primero el modo en que accedería al campo de estudio, sino que, de acuerdo con lo que deseaba investigar, analicé que métodos me permitirían acceder y construir las evidencias, y que éstas fuesen significativas, de igual modo, el objeto de estudio y las interrogantes de investigación, determinaron las perspectivas epistemológicas y teóricas que me acompañarían en el transcurso de la investigación (ver figura 8).

Dar cuenta de las perspectivas epistemológicas y teóricas de la investigación, es desvelar desde dónde observo y qué observo del fenómeno de estudio. Tadeu da Silva (2001) manifiesta que "los

conceptos de una teoría dirigen nuestra atención hacia ciertas cosas que sin ellos no <<veríamos>>. Los conceptos de una teoría organizan y estructuran nuestra forma de ver <<la realidad>>" (p. 18). Es por ello que el **construccionismo social y la teoría crítica** serán las perspectivas epistemológicas y teóricas de la investigación, a través de estas lentes (Hernández, 2013) pretendo alcanzar una imagen global del fenómeno de estudio y de la realidad en que éste se suscita. "Los fenómenos (...) se hallan supeditados a las condiciones históricas y culturales en las que se generan" (Gergen, 1973, citado en Pons, 2010. p. 36).

Un mismo fenómeno, puede ser intervenido por diversos factores y circunstancias, lo que implica, que no es posible comprender e interpretar el comportamiento de éste desde principios generales, así como extrapolar los resultados a otros contextos.



Figura 8: Dimensiones que intervienen en la elección de la metodología.
Fuente: Creación investigadora.

Desde el **construccionismo social** la realidad *-lo ontológico-*, es de naturaleza social, "es un conjunto de versiones construidas colectivamente en el seno de las distintas sociedades y culturas a lo largo de la historia" (Iñiguez, 2012, p.3). Es decir, la realidad es una construcción interindividual e intersubjetiva, ya que el conocimiento que posee cada persona sobre su contexto y el mundo es el resultado de las interacciones que ha sostenido al interior de determinada comunidad, la que a su vez ha sido intervenida por la historia, cultura y contexto social. Iñiguez (2012) manifiesta, que toda concepción del mundo o de lo social, es social y culturalmente dependiente de un contexto y momento histórico determinado, por lo tanto, las formas de categorización y conceptualización de la realidad son de carácter local y específico de cada comunidad y cultura.

Lo anterior implica, comprender la existencia de múltiples realidades y versiones del mundo, que se encuentran plasmadas en la diversidad de discursos y de comunidades. De igual modo, en el proceso de investigación se congregan distintos modos de interpretar la realidad; por un lado, está la visión que sostiene cada uno de los participantes en la investigación; por otro, están las interpretaciones que desarrolla cada uno de los lectores; y finalmente, está la mirada del investigador que comprende e interpreta la realidad desde su propia historia y posicionamiento. Al respecto Flick señala que “las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación” (2007, p. 20), de ningún modo pueden quedar excluidas.

Así como la realidad, es construida a través del intercambio que se establece al interior de una comunidad; de igual modo, los individuos, sus discursos y significados se constituyen o son el producto de este intercambio y de la interrelación que establecen en determinada realidad social, son “las prácticas cotidianas [las que] fabrican nuestro saber, nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos” (Iñiguez, 2003, p.4). La realidad, los individuos y el conocimiento, son el resultado de un trabajo que es colaborativo, “en un sentido amplio, se podría decir que, al comunicarnos unos con otros construimos el mundo en el que vivimos. Si permanecemos apegados a nuestras tradiciones familiares, probablemente la vida seguirá su curso como siempre” (Gergen y Gergen, 2011, p.14). Dicho de otro modo, el construccionismo de acuerdo a Ibáñez (1996, citado en Iñiguez, 2003) no participa de la metáfora arquitectónica de un edificio que una vez construido, se mantiene por sí solo. Por el contrario, lo socialmente construido es producto de las diversas prácticas sociales y culturales que se sostienen en determinado contexto, prácticas que se mantienen en forma dinámica y cambiante, ya que si éstas se interrumpen la construcción se diluye o se estanca.

Situarme bajo la perspectiva construccionista, facilitará conocer y comprender como los docentes noveles, construyen sus versiones de la realidad social; asimismo, a través de esta perspectiva, podré identificar los aspectos socio-históricos y socio-culturales que han intervenido en la constitución de sus identidades profesionales y en su construcción como docentes; por otro lado, vislumbraré como las *prácticas discursivas*³² y *las relaciones sociales* que establecen (o han establecido), en distintos momentos y en diversas comunidades, han contribuido en la construcción de sus subjetividades y significados que le atribuyen al ser y el hacer docente de Artes Visuales. Creswell (2007) agrega “the constructivist researchers often address the processes of

³² Foucault (1992) hace referencia al proceso de producción de discurso, e identifica ciertas formaciones sociales que canalizan los discursos y que al mismo tiempo aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discurso y la adecuación de éstos a ciertas categorías de sujetos. Es decir, cualifican de alguna manera a los sujetos para producir determinados discursos y fijan las funciones de los sujetos que hablan.

interaction among individuals. They also focus on the specific contexts in which people live and work in order to understand the historical and cultural settings of the participants" (p.21); de modo de interpretar sus trayectorias y experiencias de manera situada.

Por otra parte, el conocimiento *-lo epistemológico-* desde la mirada construccionista, se origina o es producto de las interacciones y prácticas sociales que establecen los individuos al interior de su comunidad y realidad. Gergen y Gergen (2011) manifiestan que a "la gente a la que llaman <<ignorante>> no está exenta de conocimiento; simplemente no es parte de la comunidad que [lo] considera de esa manera" (p.79). Una u otra comunidad, uno u otro individuo, es portador de saberes que se han gestado en un contexto social y cultural específico, que es mediado por sus propias creencias y valores. "Así como existen múltiples realidades de igual modo existe una pluralidad de saberes" (Gergen y Gergen, 2011, p. 80) o "diversidad epistémica" (Grosfoguel, 2007), no existe un saber único y verdadero, sino que coexisten múltiples saberes, como el experiencial, contextual, relacional, narrativo, reflexivo y pedagógico (Hernández, 2013).

Del mismo modo, el construccionismo social señala, que en la interrelación que establece el investigador con el investigado, se gestan y comparten distintos saberes, siempre y cuando se den las condiciones, y se establezca un diálogo igualitario y democrático (aspectos que coinciden con los atributos del investigador bricoleur); además, en esta interacción debe existir una actitud de apertura por parte del investigador para integrar "otra voz, otra visión, otra revisión" (Gergen y Gergen, 2011, p. 29), en un clima que propicie el intercambio de voces y miradas. Para ello, es necesario modificar el rol protagónico que tradicionalmente ha asumido el investigador, igualmente, es imprescindible un cambio de posición entre el que desea saber y lo que será conocido. Al respecto, Gergen y Gergen (2011) nos plantean las siguientes interrogantes

¿Por qué no se concede a la gente el derecho de hablar con su propia voz?, ¿Los sujetos de una investigación han dado su autorización para que hablen en su nombre?, ¿Se sabe siquiera si estos están de acuerdo con las conclusiones? En lugar de hablar acerca de ellos, ¿Por qué no dejarlos que sean ellos mismos quienes hagan el retrato de sus vidas? (p.90).

Interrogantes que me hicieron reflexionar sobre el modo en que debía aproximarme a los participantes, además reconsiderar el lugar que debía adjudicarle a cada uno de ellos en la investigación. Si considero todo lo anteriormente expuesto, será posible que genere encuentros que promuevan reflexiones, intercambios, acuerdos, desacuerdos y construcción de nuevos saberes. Cabe señalar, que en

estos encuentros pretendo que no sean solo ellos, quienes me regalen sus experiencias y reflexiones, sino que, yo como docente de artes visuales, de igual modo compartiré mis experiencias y vivencias de los inicios en la profesión; ya que, para construir este clima de confianza e intercambio, debe darse la misma apertura y reciprocidad de mi parte. Dicho de otro modo, posicionarme e investigar desde la perspectiva construccionista implica, "optar por un diálogo permanentemente abierto, en el que siempre hay espacio para otra voz, otra visión (...) y para crecer en el terreno de las relaciones humanas" (Gergen y Gergen, 2011, p. 29), terreno que en ocasiones no incorporamos en la investigación.

Cabe agregar, que esta perspectiva nos invita a asumir el reto de fomentar el uso de métodos múltiples, igualmente, ampliar las formas de expresión de los resultados que se obtienen, a otras colectividades. Gergen y Gergen (2011) nos plantean las siguientes interrogantes

¿Por qué tanto énfasis en la escritura para la presentación de un trabajo de investigación? [Si] disponemos de muchas formas de representación, [considerando] que las palabras son muy restrictivas. ¿Por qué no servimos de películas, grabaciones de audio, música, arte, danza, recursos multimedia y otras opciones? (p.88).

La incorporación de diversos medios de representación y de construcción de las evidencias, incrementa las posibilidades para que las personas puedan exteriorizar sus experiencias, subjetividades, historias y contextos por los cuales han transitado. El uso de diversos o nuevos dispositivos, permite registrar aspectos que, de otro modo, no sería posible obtener y acceder, "nuevos medios producen nuevas construcciones del mundo. Y cada uno [de ellos], posee una capacidad distinta para crear [o representar] una realidad" (Gergen, y Gergen, 2011, p. 88), lo cual posibilita la comprensión y profundización de los acontecimientos e interacciones que se establecen en determinada realidad; además, permite reconstruir y deconstruir lo vivido, para generar cambios y proyecciones futuras.

Reiterando lo anteriormente expuesto, el construccionismo social nos propone acercar las investigaciones a todas las personas y no solo a los que pertenecen a nuestra comunidad; para ello, es necesario experimentar con otros modos de exponer o dar cuenta de lo que hemos investigado; por ejemplo, redactar en primera persona o utilizar distintas voces con diferentes puntos de vista, ya que, de este modo, el escrito se hace más dinámico y se aproxima mucho más a los lectores. Igualmente, este supuesto nos propone utilizar los métodos narrativos, porque éstos son un medio relevante para otorgar mayor participación y protagonismo a los colaboradores, ya que son ellos los que nos

posibilitan comprender e interpretar el fenómeno de estudio desde sus puntos de vista y desde sus contextos sociales.

La teoría crítica es otra de las perspectivas que me conducirá a observar, comprender e interpretar el fenómeno de estudio desde otro prisma, desde la justicia social³³, desde las desigualdades -tanto económicas como culturales- que están presentes en determinadas realidades; desde los intereses, ideologías y fuerzas que se hacen presentes e intervienen en el contexto en que se estudia. Entre los postulados de la teoría crítica, se advierte que el mundo -la realidad- ha sido moldeada históricamente, por poderes e intereses que invaden los discursos y subjetividades de los individuos, y sus comunidades. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002) esta perspectiva

supone que es comprensible una realidad que anteriormente era plástica, pero a la que, a lo largo del tiempo le han dado forma un cúmulo de factores sociales (...) [que han quedado] cristalizados (materializados) en una serie de estructuras que ahora se consideran (inapropiadamente) reales, es decir, naturales e inmutables (p. 126).

Asumir una posición crítica implica des cristalizar y desmaterializar las estructuras que se han instaurado como únicas y verdaderas; interrogar permanentemente los ¿porqués? de lo que se ha establecido, es estar en una actitud de constante “desconfianza, cuestionamiento y transformación” (da Silva, 2001, p. 34), sobre lo que acontece a nivel social, político, histórico y cultural. De igual modo, esta perspectiva busca hacer conscientes a los sujetos y comunidades del modelo social dominante, y de los intereses hegemónicos que están -y han estado- históricamente ocultos en los discursos, estructuras e instituciones, en definitiva, en el mundo social en que ellos están insertos. Este hacer consciente, tiene la finalidad empoderar a los individuos a que asuman un rol más activo y reflexivo sobre lo que acontece y sobre los cambios que se deben gestar a nivel local y social, de modo de que sean capaces de transformar las desigualdades y desventajas en oportunidades y ventajas, reduciendo así la inequidad social, cultural y económica que cada vez se hace más evidente a nivel social. Al respecto señala Dubet (2012)

existen en la actualidad dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades (...). En ambos casos se trata de reducir algunas inequidades, para volverlas sino justas, al menos aceptables (p.11).

³³La justicia social promueve la equidad, la imparcialidad y la erradicación de las desigualdades. De acuerdo con Charmaz (2011) las investigaciones que adopten la justicia social como marco teórico e interpretativo deben atender tanto a las desigualdades como a las igualdades, las barreras y los accesos, la pobreza y los privilegios, así como los derechos individuales y colectivos. Considerar la justicia social también implica tomar una postura crítica hacia las estructuras sociales y hacia los procesos que dan forma a la singularidad y pluralidad.

Sin embargo, entre el concepto de igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades existen grandes diferencias, la primera, busca mejorar las condiciones de vida de los sujetos que se sitúan en el lugar más bajo de la escala social, pero la movilidad social de los individuos no es su prioridad; a diferencia de la segunda concepción, que se centra en la igualdad de oportunidades para todos quienes integran la sociedad, indistintamente del lugar que ocupen en la escala social. Al respecto, Zeichner (2010) manifiesta que existe una “brecha creciente entre los que tienen y los que no tienen, tanto dentro como fuera del sistema educativo. Vivimos en una sociedad donde las crecientes desigualdades se han exacerbado hasta el punto de que sólo se les llame como lamentables” (p. 11), en el caso de pertenecer al grupo privilegiado y en la situación contraria, cuando se integra el grupo desfavorecido, se tiende a asumir una actitud de conformidad y aceptación, ya que esta condición es visualizada como natural e inamovible.

Cabe agregar, que la teoría crítica tiene puntos en común con el construccionismo social, puesto que, ambas perspectivas proponen cuestionar las creencias, valores y estructuras que nos han configurado, y que nos han impuesto como únicas y verdaderas a lo largo de la historia (Ibáñez, 1994). Igualmente, ambos supuestos se definen en un estado de permanente tránsito, puesto que la complejidad de la sociedad y de las diversas problemáticas que se van suscitando, nos demandan estar en constante movimiento y renovación, evitando la quietud y lo establecido. Por otra parte, McLaren (1990) manifiesta que “si el mundo ha sido construido socialmente del mismo modo puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente” (citado en Giroux, 1990, p.5), a través de la deconstrucción de posiciones, poderes y discursos que se han instaurado y se han hecho inmutables. Otro de los puntos en común entre estas perspectivas, es que consideran que los significados y subjetividades no son fijos ni estables, sino que se van modificando y reajustando a través de las interacciones, experiencias y acontecimientos que se suscitan tanto a nivel social, cultural, político e histórico.

Sin embargo, así como existen puntos en común, de igual modo, coexisten puntos divergentes; uno de ellos, es la mirada que la teoría crítica establece sobre la producción de conocimiento. Ésta considera, que el conocimiento es solo dependiente de lo socio-estructural, de lo externo al individuo, que es producto de las interacciones sociales y de los poderes e ideologías circundantes. Por el contrario, el construccionismo social manifiesta que, en la producción de conocimiento, por una parte, intervienen los aspectos socio-simbólico

(lo individualidad) y por otra lo socio-estructural (lo social) (Bertaux, 1999)³⁴.

Las experiencias de vida, los significados y subjetividades que porta cada sujeto interviene en la construcción del conocimiento, ya que, el individuo es un ser activo, reflexivo, productor y portador de saberes; saberes que no son fijos, sino que se van modificando en la acción social que establecen los individuos en determinada comunidad. Por el contrario, la perspectiva crítica considera que el conocimiento que porta cada individuo es errado, por cual, debe ser abordado en la interacción que establece el investigador con el investigado (Guba y Lincoln, 2002); asimismo, la teoría crítica plantea que el conocimiento debe ser transformado o transferido por el investigador, ya que éste, ha sido subyugado e intervenido por factores sociales, culturales, políticos e históricos, aspectos que son desconocidos o imperceptibles para los sujetos participantes. Por otra parte, la teoría crítica postula que el conocimiento no se acumula, sino que se produce y se transforma mediante la interacción dialéctica y dialógica que establece el investigador con el investigado, momento en que se establece una revisión histórica que va socavando el analfabetismo y los conceptos inexactos que han adquirido los sujetos investigados (Guba y Lincoln, 2002).

Retomo los puntos en que la teoría crítica se contrapone en los modos de relacionarse que propone el construccionismo social. Estos aspectos tienen que ver con la mirada que sostiene el investigador sobre el sujeto investigado, asimismo, el lugar o posición de inferioridad que le adjudica el investigador al investigado en el proceso de investigación, ya que éste último debe "transformar la ignorancia y los conceptos erróneos [que portan los sujetos] en una conciencia más informada" (Guba y Lincoln, 2002, p. 127), para de este modo capacitarlos a que visualicen las problemáticas que emergen en su propio contexto. A diferencia del construccionismo social, que sitúa al participante como el eje central de la investigación, como un sujeto portador de conocimiento. Por el contrario, la teoría crítica ubica al sujeto investigado en un rango de subalternidad con respecto al investigador, ya que éste, es el portador del conocimiento porque "ha expandido su conciencia y por lo tanto está en posición de enfrentar la ignorancia y conceptos erróneos" (Guba y Lincoln, 2002, p. 139) que cargan los sujetos investigados. Frente a esta posición, retomo las palabras de Gergen y Gergen (2011) en que señalan

³⁴ Bertaux (1999) contempla los aspectos sociosimbólicos y socioestructurales que están contenidos en las historias y relatos de los informantes. Lo sociosimbólico, contempla las experiencias de vida, "las actitudes de los sujetos, las representaciones y los valores individuales" (p.6). Lo socioestructural, alude a las formas particulares de la vida social, producción y reproducción, trabajo y consumo; igualmente, apunta a desvelar, las fuerzas que circundan en el contexto sociocultural y sociohistórico en que transitan los sujetos. Estos dos niveles son dos caras de la misma realidad social, ambos deben considerarse simultáneamente en la investigación.

La gente a la que llaman <<ignorante>> no está exenta de conocimientos; simplemente no es parte de la comunidad que lo considera de esa manera. Unos y otros funcionan de acuerdo con tipos de conocimiento diferentes. Por ejemplo, un profesor de matemáticas no sabe más que un jugador de baloncesto, ni un historiador más que un albañil. El saber de cada grupo funciona de distintas formas para distintos propósitos (p. 80).

Desde mi visión como investigadora en formación, puedo señalar, que visualizo el proceso de investigación como un espacio de encuentro, como una instancia de intercambio y construcción de nuevos saberes, como un momento de diálogo, de escucha recíproca (Back, 2007) y de reflexiones conjuntas sobre hechos, experiencias y significados. En este espacio el investigador no soslaya, anula o relega el conocimiento y los saberes individuales y locales que porta cada individuo para colonizar e imponer su propio conocimiento, sino por el contrario, éste asume un rol de facilitador y de mediador entre los distintos saberes (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2013).

Uno de los puntos en que estas perspectivas concuerdan, es la mirada que establecen sobre los aspectos que intervienen en la construcción de la realidad, de los individuos, de los significados y subjetividades. Ambas coinciden, en que hemos sido y somos mediados por las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas que predominan o han predominado en el mundo social.

Considerar la teoría crítica, como un otro modo de observar y comprender el fenómeno de estudio, me posibilita a abordar aspectos que el construccionismo social no contempla y que son inherentes a la desigualdad social, precariedad laboral, divergencia cultural entre el contexto escolar rural y urbano, entre otras problemáticas. Zeichner (2010) manifiesta que la educación y la docencia son una forma efectiva para contribuir en la transformación y construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en que los hijos de todos tengan las mismas oportunidades.

Después de dar cuenta de las interrogantes de investigación³⁵ y de mi posicionamiento epistemológico; quisiera retomar lo que planteé en el proyecto de investigación presenté en el año 2013, en éste expuse: “la metodología que pretendo utilizar para activar el problema de estudio y el marco teórico adoptado es la **Metodología Biográfica Narrativa**. Esta metodología, altera las habituales visiones sobre lo que se ha entendido por conocimiento, pero también altera lo que realmente es importante conocer” (Bolívar, Domingo y Fernández,

³⁵ ¿Cuáles son las experiencias, desafíos, inquietudes y necesidades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional y laboral de los docentes de Artes Visuales? ¿Qué aspectos intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales? ¿Cómo el contexto social, histórico y cultural interviene en la mirada que sostienen los noveles sobre el ser y el hacer docente? ¿Qué significado le adscriben a la formación inicial como instancia que facilita los primeros años de ejercicio profesional?

2001). A diferencia de otras metodologías, le asigna importancia al mundo de las experiencias vividas y al contexto en que éstas se han suscitado.

La elección de la metodología obedece también a los modos de aproximarse que plantean las perspectivas adoptadas, las cuales proponen, que en esta decisión debe primar, el criterio de flexibilidad tanto en el diseño de investigación, como en la praxis del investigador; asimismo, los métodos y estrategias que contemple la metodología adoptada deben facilitar el acceso al campo de estudio. Igualmente, propiciar una relación investigador-investigado fundada en el intercambio, colaboración y participación, ya que, es al interior de esta diada, dónde se generan nuevos conocimientos (Denzin y Lincoln, 2011). Esto último, desde el construccionismo social, que privilegia el diálogo, la cercanía e interacción entre los participantes y el investigador.

Al respecto de la opción metodológica Taylor y Bogdan (1998) señalan que "de la perspectiva teórica [adoptada] depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y se interpreta lo estudiado" (p. 23), ya que, es necesario que los elementos que constituyen el proceso de investigación estén estrechamente relacionados. Es así como, la perspectiva construccionista plantea que los "métodos narrativos son un medio importante para dar voz a los sujetos de investigación (...) [, ya que, éstos posibilitan a] que la gente cuente ella misma su historia" (Gergen y Gergen, 2011, p. 90) y no sean otros quienes hablen en su nombre.

El enfoque biográfico-narrativo propicia espacios democráticos y dialógicos entre los colaboradores y el investigador; asimismo, en estos ámbitos se establecen negociaciones, acuerdos, desacuerdos, consensos y disensos de manera conjunta. Goodson (2004), al respecto manifiesta que la investigación biográfica narrativa, es un recurso y alternativa para crear espacios democráticos y comunicativos que recuperen testimonios de voces mudas o silenciadas históricamente.

Otro de los atributos de la investigación biográfica-narrativa es que las maneras de conocer que promueve "dan cuenta de otros modos de generar conocimiento que pueden aportar marcos conceptuales y modos de investigar que expandan los modos de observar, generar evidencias y dar cuenta -investigar, en suma- las experiencias humanas" (Hernández, 2013, p.16). Pero lo principal, es que este enfoque metodológico nos permite ingresar al mundo de los significados, experiencias y subjetividades que porta cada individuo, y es a través de ellas, como accedemos al mundo personal y social en que las inter-individualidades e intersubjetividades se configuran, complementan y reestructuran. En palabras de Connelly y Clandinin (2008) "la narrativa está situada en la matriz de la investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las

cualidades de la vida y de la educación" (p. 16). La narrativa es tanto el fenómeno que se investiga, como el método de investigación; es un modo de contar a los demás y de contarse a uno mismo (Huberman, 1998).

Entre los modos de investigar, que propone la metodología biográfica narrativa está el diseño de **relatos biográficos paralelos** (Bolívar, et al. 2006) estrategia, que consiste en reunir relatos de diversos sujetos -que comparten aspectos y espacios comunes- sobre un tema o situación determinada, este modo de investigar se asemeja al estudio de caso instrumental³⁶. Bertaux (1999) recomienda, que los relatos sean recogidos "en un medio homogéneo, es decir, un medio organizado por el mismo conjunto de relaciones socio-estructurales" (p.7), de modo de que éstos, sean significativos. En el caso de esta investigación, los ocho participantes comparten aspectos comunes, todos son noveles docentes de AV (entre uno y tres años de ejercicio profesional), han egresado de una misma casa de estudio, pertenecen a un mismo contexto geográfico y sus edades son homogéneas, exceptuando a uno de ellos que posee mayor edad.

La individualidad de los relatos es importante, pero lo importante es que éstos nos permiten acceder a los aspectos sociales, culturales, históricos y políticos, contexto y realidad en que las vidas y relatos se han conformado. Es a través de ellos, como transitaré desde lo personal a lo social, desde lo micro a la macro y desde lo singular a lo plural; Bertaux (1999) al respecto señala, que los investigadores que utilizan el enfoque biográfico narrativo se interesan por las (auto) biografías no "como historias personales, sino (...) que estas historias 'personales' no son más que un pretexto para describir un universo social desconocido" (p.15). Los relatos biográficos se transforman en puentes, que me permiten acceder a la complejidad de la realidad y del mundo social, que quizás de otro modo no podría profundizar.

La decisión de utilizar **relatos biográficos paralelos** (Pujadas, 2002), obedece a tres aspectos fundamentales:

- éstos expanden los modos de ver e interpretar el mundo social en el que los participantes transitan, interactúan y configuran sus significados y subjetividades, además
- permiten que el investigador pueda establecer similitudes, comparaciones y categorizaciones entre los distintos aspectos o dimensiones que emergen de cada uno de los relatos; facilitando así transitar desde lo singular a lo plural, propiciando la transferencia (Connelly y Clandinin, 2008) del conocimiento y a través de

³⁶ Los estudios de caso instrumental de acuerdo a Stake (1998-2007) se plantean analizar un tema o situación, el caso pasa a ser algo secundario, es decir, es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

- los relatos biográficos paralelos es posible conocer, comprender e interpretar la problemática de estudio desde el punto de vista de quienes componen determinada realidad.

Una de las críticas que se le adjudican a la investigación biográfica narrativa, es que ésta “privilegia indebidamente al individuo sobre el contexto social” (Connelly y Clandinin, 2008, p. 14), contemplando solo las historias y experiencias de vida de personas. Al respecto, puedo señalar, que efectivamente la metodología biográfica narrativa se interesa por las historias, biografías y experiencias de vida de quienes participan en la investigación, pero a través de ellas es posible acceder al mundo social, político, histórico y cultural en que estas historias, biografías y experiencias de vida se han gestado.

A través de los ojos del narrador, (...) queremos ver, (...) el mundo; o más exactamente, su mundo. Queremos servirnos de él, como de un periscopio y que sea lo más transparente posible. Pero la metáfora no es totalmente justa, ya que no es sólo viendo, sino multiplicando las experiencias, que un ser humano aprende a comprender el mundo que le rodea (Bertaux, 1999, p.15).

Como anteriormente lo señalé, los relatos biográficos paralelos serán los puentes que me permitirán acceder a los aspectos *socio-simbólicos* y *socio-estructurales* que intervienen en la constitución de las identidades profesionales, de un grupo de docentes noveles de AV insertos en el contexto educacional chileno. Cabe señalar, que las estrategias biográficas-narrativas las complementaré, con otros modos de acceder al objeto de estudio, ya que mi interés es diversificar y profundizar en las distintas dimensiones que conforman la problemática de investigación.

3.2 Métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recogida de evidencias.

En este apartado describo los métodos, estrategias e instrumentos que utilizaré para la construcción de las evidencias, asimismo, fundamento los porqués de cada elección. Flicks (2007) al respecto señala, que para comprobar la idoneidad de las decisiones metodológicas es preciso que como investigadores nos planteemos ciertas interrogantes, por ejemplo “¿Qué métodos son necesarios para responder a las preguntas? ¿Es posible estudiar la pregunta de investigación con los métodos elegidos? ¿Es la investigación cualitativa la estrategia [más] adecuada para responder a estas preguntas?” (pp. 61- 62). Al finalizar este apartado, presento el diseño inicial y final de investigación, a fin de dar cuenta como éste se fue ajustando en el transcurso de la investigación.

Al describir los métodos y estrategias que utilizaré en el campo de estudio, me lleva a retomar el enfoque del *bricolaje* (que como fue señalado) se caracteriza por combinar e integrar diversos métodos y recursos, a fin de acceder a lo que el investigador bricoleur desea saber. En este apartado, haré referencia al *bricoleur metodológico*, que se caracteriza por utilizar y disponer estratégicamente diferentes herramientas estéticas y materiales de su oficio, para construir diversas evidencias, asimismo, es experto en desarrollar un gran número de tareas que van, desde hacer entrevistas, hasta la auto-reflexión e introspección (Denzin y Lincoln, 1999-2005).

In its hard labours in the domain of complexity the bricolage views research methods actively rather than passively, meaning that we actively construct our research methods from the tools at hand rather than passively receiving the 'correct', universally applicable methodologies (Kincheloe, 2004, p.2).

De igual modo, el bricoleur metodológico es capaz de crear nuevas estrategias e instrumentos para alcanzar sus propósitos, ya que, reconoce las limitaciones que se presentan cuando se incorpora un solo método y/o estrategia en el proceso de investigación (Kincheloe, 2001). Es por ello, que utilizar el enfoque del bricolaje en el proceso de investigación implica, asumir como investigadora un rol activo, creativo y flexible; puesto que, por un lado, están las acciones que se diseñan y por otro, está la puesta en práctica de éstas en el campo de estudio, es ahí, donde el investigador debe demostrar su versatilidad y creatividad para reestructurar y ajustar lo que tiene planificado de acuerdo a lo que acontece en contexto, esta capacidad es uno de los atributos que posee el bricoleur metodológico.

Las estrategias e instrumentos que he incorporado en el diseño de investigación pertenecen a los métodos biográficos, visuales y etnográficos, esta diversidad obedece a que cada uno de ellos, se centra en determinados aspectos del objeto de estudio, lo cual no excluye a que, en ciertos momentos, operen de manera conjunta y articulada (esto será expuesto más adelante).

Los métodos biográficos, se interesan por conocer y comprender los relatos subjetivos de quienes participan en la investigación, igualmente, se centran en las vivencias y significados que cada uno de los protagonistas les asigna a sus historias. Pujadas (2002) manifiesta, que los métodos biográficos sitúan al investigador en un punto en que convergen, por un lado, los testimonios subjetivos que realizan los individuos sobre sus trayectorias de vida, sus experiencias y significados; y por otro, confluyen los contextos sociales, políticos e históricos en que estas experiencias y subjetividades se han construido, ellas son el resultado de una época, de un lugar, de costumbres, normas y valores que han sido compartidos por una sociedad, grupo, colectivo o comunidad determinada. Las experiencias individuales pueden ser leídas como textos sociales, culturales y políticos, puesto que, a través de ellas se desvela el mundo social, en definitiva, es transitar desde lo singular a lo plural.

Los **métodos biográficos** agrupan una serie de procedimientos, estrategias e instrumentos; de esta diversidad, he optado por la entrevista biográfica o narrativa y el diario autobiográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flicks, 2007). La entrevista biográfica consiste esencialmente en establecer un diálogo entre investigador e investigado, en que se facilita a que el entrevistado, rememore y reflexione sobre episodios de su vida personal y profesional. Es importante, que este tipo de entrevista se fundamente en el intercambio e interrelación espontánea entre investigador e investigado, el primero, a través de preguntas generadoras y una escucha atenta, propicia a que el entrevistado manifieste sus experiencias, acontecimientos y reflexiones en torno a su biografía o episodios de ésta.

[En este proceso] es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante (...). Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de investigación. Quiere decir que, al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia (Connelly y Clandinin, 2008, pp. 21-23).

La entrevista biográfica, es una de las estrategias que propone el construccionismo, ya que ésta, propicia una relación horizontalidad entre quién investiga y es investigado, asimismo, reconoce al sujeto de investigación como un portador de conocimiento, por lo tanto, su voz

debe estar presente en la investigación. Las “historias no sólo son importantes porque nos dan una idea de las diferentes realidades en las que hallan inmersas las personas, sino porque nos capacitan para entender la vida desde su punto de vista” (Gergen y Gergen, 2011, p.91).

En otros términos, la entrevista biográfica es una especie de autoanálisis intro y retrospectivo que establece el participante, guiado por las preguntas detonadoras que va construyendo el investigador en el transcurso de la entrevista. Estas interrogantes, productoras de narraciones, están enfocadas “a estimular [y profundizar en] el relato principal del entrevistado” (Flicks, 2007, p.111), sobre todo, cuando se intenta profundizar en aspectos o dimensiones que no han quedado del todo clara o son de interés del investigador. En este tipo de entrevista la conversación y el diálogo profundo, se transforma en un instrumento de investigación (Bolívar, et al., 2001).

Los autores antes señalados destacan, que uno de los atributos de la entrevista narrativa es la profundidad, que se logra alcanzar en el diálogo e interacción entre el entrevistado y entrevistador, esto queda reflejado en la riqueza y significado que van adquiriendo los relatos. Sin embargo, nos advierten, que para que se genere la disposición y apertura que facilite el diálogo y la interacción de parte del entrevistado, es necesario que el investigador cree un clima de respeto, confianza y reciprocidad, más aún, cuando el acto de narrar a otro (entre comillas desconocido), aspectos y experiencias personales de nuestra biografía es ya un acto que suscita un cierto grado de “violencia simbólica³⁷” (Bolívar, et.al, 2001, p.159).

Con la intención de minimizar la violencia simbólica que genera este acto, consideré que era importante que, como docente de artes visuales compartiese con los noveles -en el transcurso de la entrevista- episodios de mi vida personal y profesional, a fin de que ambas partes (entrevistado y entrevistador) conociésemos aspectos significativos de nuestras trayectorias, tanto personales como profesionales, asimismo, fuésemos constructores de relatos compartidos. Al respecto, Hernández (2013) manifiesta que *el espacio relacional* que se gesta en el proceso de investigación permite, que tanto el investigador como el investigado se piensen desde sus lugares, el investigador desea saber del otro e igualmente de sí; y el investigado, de igual modo, desea saber de nosotros y de sí mismo.

Como investigadores, (...) nos convertimos en parte del proceso [ya que] las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten (...) gracias a la investigación, en una construcción y

³⁷ Violencia simbólica es un término instituido por Bourdieu (2001) para describir una relación social en que el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa, contra los “dominados”, los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual pasan a ser cómplices de la dominación a la que están siendo sometidos.

reconstrucción de una narrativa compartida (Connelly y Clandinin, 2008, pp. 21-23).

Que se construye y reconstruye a través del intercambio de experiencias y reflexiones conjuntas, que se originan, en el espacio relacional que propicia la investigación desde el enfoque biográfico-narrativo.

Otro de los instrumentos o recursos que utilizaré de los métodos biográficos es el diario autobiográfico, que "es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observación a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye, a la vez, opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc." (Bolívar, et.al, 2001, p.183). Sumado a ello, el diario recogerá las trayectorias autobiográficas textuales y/o visuales³⁸ de los docentes noveles de AV; entendidas las autobiografías, como narraciones escritas que los participantes hacen de su propia vida. Bolívar, et al. (2001) describe la autobiografía, como una narración (retrospectiva) que realiza el propio protagonista de su vida o de episodios de ésta, "la característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser. Esta auto-interpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado" (p.35). En la construcción de esta narración retrospectiva el participante establece un revisión comprensiva y reflexiva sobre los procesos, sucesos y experiencias que han sido significativas, en este acto, se repiensa, reinventa y reconstruye estos acontecimientos.

Al diario autobiográfico, lo he denominado en mí investigación como Bitácora de trayecto; ésta es una libreta pequeña que contiene páginas en blanco, éstas están dispuestas para que los docentes noveles de AV narren de manera textual y/o visual episodios y fragmentos relevantes de su vida, asimismo, incorporen reflexiones sobre situaciones, experiencias, personas, lugares, entre otros; en concreto, aspectos que han sido significativos y han contribuido en la conformación de su ser y hacer docente, en su elección profesional y en el tránsito desde el taller al aula escolar. Los relatos textuales y/o visuales, pueden acompañarse unos de otros, o pueden actuar de manera independiente.

Una de las ventajas del diario autobiográfico o bitácora de trayecto, es que les permite a los participantes reflexionar y recordar de manera individual y de acuerdo con sus tiempos y ritmos, experiencias y/o episodios significativos de su vida. Igualmente, facilita a que éstos establezcan procesos introspectivos y retrospectivos de su trayectoria autobiográfica. Esta revisión, no se logra de manera inmediata o a través de una entrevista, ya que, para establecer estos

³⁸ Esta última, será detallada cuando exponga los métodos visuales y los recursos que de éstos he utilizado.

procesos, se requiere de momentos de quietud, de una reflexión de lo vivido, de plasmar de manera escrita y/o visual lo recordado, para posteriormente, compartirlo en el proceso de investigación, que en este caso sería en la entrevista biográfica, que en palabras de Hernández (2013) se gesta un espacio relacional que permite tanto al entrevistado como al investigador, puedan narrarse desde sus particulares lugares y experiencias. Los diarios autobiográficos son clasificados por Pujadas (2002) como documentos personales, éstos los describe como registros que no son motivados o incentivados por el investigador durante su desarrollo, poseen un valor afectivo y/o simbólico para el participante. Dentro de esta clasificación estarían las autobiografías, correspondencia, fotografías, diarios autobiográficos o cualquier registro iconográfico.

Junto a los métodos biográficos-narrativos utilizaré, para construir las evidencias, estrategias e instrumentos pertenecientes a los **métodos visuales** de investigación. Éstos, han sido ampliamente utilizados por la antropología y sociología visual, ya que, “el uso de enfoques visuales [es] como una manera de ver el mundo a través de los ojos de los participantes (...), [es] como un modo de adoptar la perspectiva de los miembros de un campo” (Flick, 2007, p.18). Por medio de las imágenes, es posible conocer y acceder al mundo simbólico de los participantes; transportar al presente historias, lugares, personas, acontecimientos y experiencias que han quedado plasmadas en fotografías, dibujos, recortes de periódico, entre otros; asimismo, mediante las imágenes es viable conocer experiencias significativas, ya sean éstas biográficas, formativas y/o profesionales. Flick (2007) expresa que las imágenes son una forma y una fuente genuina de producir, reunir o recoger evidencias en un proceso de investigación, ya que éstas nos permiten, entre otros aspectos “la transgresión de los límites del tiempo y el espacio” (p. 165). A través de las imágenes, las experiencias pasadas son transportadas al presente, lo cual, facilita al investigador ingresar al mundo personal e íntimo de cada uno de los participantes, espacio al cual no se podría acceder, si se utilizase un sola estrategia e instrumento. Asimismo, el uso de imágenes en una entrevista “puede ampliar o, de hecho, alterar significativamente el curso de una entrevista convencional” (Banks, 2001, p.85).

Otro de los factores que contribuyó en la elección de las imágenes, como un modo de construir las evidencias, obedece, a que el lenguaje visual – en el caso de esta investigación- es el modo de comunicación y expresión más próximo a los docentes noveles de Artes Visuales, puesto que ellos, han sido formados esencialmente por medio de la práctica artística, los procesos creativos y estudio y análisis de la imagen. Los dibujos ofrecen un tipo de mirada distinta de la que proporcionan los textos orales o escritos porque permiten expresar aquello que no es fácil traducir en palabras. Ayudan a acceder a la

vida emocional de los participantes y permiten presentaciones más concisas de los elementos claves de sus experiencias. Guillemín (2004) destaca, además, que el dibujo es un proceso y un producto al mismo tiempo, ya que, mientras la persona dibuja está construyendo conocimiento y significados sobre éste. Por otra parte, los dibujos se producen en un espacio y tiempo particular, constituyéndose en un registro sobre cómo el participante comprende y visualiza su realidad, en un lugar y en un momento determinado.

De igual modo, la opción por este método de investigación responde a las siguientes interrogantes:

¿Cómo construir y recoger las evidencias sin obstaculizar las prácticas pedagógicas de los docentes principiantes?

¿Cómo puedo acceder a las experiencias biográficas de los noveles desde su intimidad y desde sus propias voces?

¿Las imágenes pueden ser detonantes que permitan recordar y verbalizar aspectos de las trayectorias biográficas y de los inicios en la profesión docente?

Estas preguntas me acercaron a las imágenes y los métodos visuales de investigación, ya que, a través de la construcción del diario autobiográfico o bitácora de trayecto (que contiene relatos visuales y/o textuales), los docentes noveles de AV podrán narrar desde su intimidad, y acorde a sus tiempos, aspectos y experiencias de sus biografías de manera espontánea y sin que el investigador, irrumpa en el desarrollo de sus prácticas, y lo principal en sus procesos intro y retrospectivos³⁹, que se logran a través del ejercicio de narrar y de narrarse. Asimismo, este diario será contenedor de espacios, contextos, acontecimientos y reflexiones y episodios tanto personales como sociales.

Igualmente, las imágenes respondiendo a la última interrogante, pueden ser incorporadas como desencadenantes de diálogos, conversaciones, recuerdos y experiencias. Este proceso en que la imagen es utilizada como detonante en una entrevista, se denomina Photoelicitation o Photointerview (Banks, 2001; Harper, 2002; Rose, 2012), "this method is base on the simple idea of inserting a photograph into research interview" (Harper, 2002, p.13). La diferencia de ambos términos es que, en la Photoelicitation las fotografías no son producidas por los participantes, sino que son presentadas por el investigador, para que, a través de ellas, éstos manifiesten qué les evoca o sugiere determinada fotografía o imagen; a diferencia de la Photointerview,

³⁹ La intro y retrospectión es un "proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar las experiencias (Bolívar, et al., 2001, p.159).

que las fotografías son recolectadas o producidas por el entrevistado y/o seleccionadas a partir de sus vivencias,

Con mayor frecuencia, fotografías son hechas, siguiendo los objetivos de la investigación, por parte del propio entrevistado (...). La potencialidad de que sean los propios sujetos entrevistados los que crean, proponen y seleccionan sus propias fotografías ha generado también su propia etiqueta (autodrivén photography, Heisley & Levy, 1991), [la fotografía autodirigida] como una modalidad más participativa de desarrollar la técnica (Serrano, Revilla y Arnal, 2016, p.75).

Banks (2001) manifiesta que “la obtención de datos a partir de fotografías es un método sencillo de comprender, pero bastante difícil de utilizar” (p.93). Más que difícil de utilizar, yo señalaría que se requiere de tiempo para obtener las imágenes, sobre todo, si son los participantes quienes comparten sus imágenes, ya sean éstas, creadas (dibujos, pinturas, collage, diagramas, entre otras) o preexistentes (fotografías, recortes de periódicos, entre otros. Agregaría al respecto, que las imágenes facilitan la construcción de una relación e interrelación entre investigador e investigado, ya que éstas pasan a ser mediadoras entre ambos, asimismo, las imágenes nos permiten acceder al mundo personal de los participantes y desde lo personal, podemos acceder al mundo social, cultural e histórico. Es un ir y venir, entre lo privado y lo público, lo singular y lo plural, desde lo socio-simbólico a lo socio-estructural, desde lo individual a lo colectivo y desde lo personal a lo profesional. Banks (2001) al respecto señala, que las imágenes visuales son representaciones y por lo tanto, están sujetas a las influencias de sus contextos sociales, culturales e históricos de producción y de consumo.

Dentro de los métodos visuales o de investigación visual existen dos líneas de utilización y/o modos de producción de imágenes. De acuerdo a Banks (2010) “la primera gira en torno a la creación de imágenes [por parte] del investigador social (...) para documentar o analizar posteriormente aspectos de la vida [e] interacción social. En un contexto de campo” (pp. 24-25). La segunda, hace referencia a la recogida y el estudio de las imágenes producidas por los participantes, éstos tienen una relación afectiva y personal con las imágenes que construyen o recolectan. Ambas formas de producción han sido incorporadas en esta investigación, ya que tanto la investigadora como los sujetos investigados, seremos productores y recolectores de imágenes.

Por otra parte, Barthers (1996) citado en Flick (2007), establece cuatro tipos de relaciones que se pueden establecer entre el investigador, el investigado y las imágenes. En la primera, el investigador

(demostrador) le presenta diversas fotografías a la persona en estudio, ésta asume un rol de espectador, para luego responder a las consultas que realiza el investigador (photo-elicitación); en el segundo caso, la persona que toma la fotografía es el investigador, quién utiliza al sujeto investigado como modelo u objeto de estudio; la tercera opción, es cuando el investigador asume un rol de espectador, ya que le solicitó al sujeto de estudio que le enseñe fotografías de un cierto tema, tiempo o contexto, en este caso, el sujeto investigado asume el rol de demostrador y el investigador un rol de espectador (photo-interview), y, por último, plantea otra situación en que el investigador asume igualmente un rol pasivo, ya que observa como el sujeto de estudio captura las fotografías y posteriormente analiza lo que éste ha fotografiado (photo-voice).

En definitiva, las imágenes en la investigación serán utilizadas en algunos casos como evidencias, como registro, como facilitadoras de recuerdos, como detonantes diálogos y como un modo de narrarnos y de narrar experiencias, acontecimientos, entre otras situaciones.

Finalmente, otro de los métodos de investigación utilizaré (en conjunto a los anteriormente señalados), para la construcción de las evidencias es la **etnografía**. Este método ha sido ampliamente utilizado en la antropología, se caracteriza por enfatizar -desde el punto de vista de los participantes- lo descriptivo e interpretativo del fenómeno de estudio, asimismo, se interesa por lo que los participantes hacen, su comportamiento e interacción en determinada realidad. "La etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano; sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias. (...). Se preocupa fundamentalmente por la vida rutinaria cotidiana de las personas que estudian" (Angrosino, 2012, p.35). En el caso de esta investigación, los métodos etnográficos se utilizarán para registrar: el proceso de investigación, el acceso al campo de estudio, los primeros contactos y conversaciones con los participantes, asimismo, para documentar a través de imágenes y textos, el contexto de investigación y los relatos que se obtendrán a partir de la primera entrevista que será informal, abierta o no estructurada (Bisquerra, 2009; Angrosino, 2012) que se sostendrá, con cada uno de los docentes noveles; todo esto estará contenido en el diario de campo.

La entrevista informal, abierta o no estructurada es aquella que se realiza sin un guion previo, los referentes para el investigador son los temas o los objetivos de la investigación. Las preguntas se van construyendo simultáneamente a partir de las respuestas de los participantes, asimismo, este tipo de entrevista se clasifican de acuerdo al momento en que se llevan a cabo (Bisquerra, 2009) en iniciales, exploratorias o diagnóstico, de seguimiento o desarrollo y finales. En este caso la entrevista no estructurada se llevará a cabo en la fase inicial de la investigación. El objetivo de este tipo de entrevista es

“la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener la primera impresión y visualización. Estas entrevistas son importantes en los primeros momentos de acceso al escenario, especialmente cuando uno no está familiarizado con el contexto. Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras” (Bisquerra, 2009, p. 338)

Por otra parte, el diario de campo o diario de investigador contiene notas de campo, que son textos, diagramas o dibujos que se realizan cuando se está en el campo de estudio o inmediatamente cuando se está fuera de él. “Las notas de campo se asocian con la etnografía (...) [es] una técnica central para la recolección de datos” (Gibbs, 2012, p. 50). Estas notas no son planificadas ni estructuradas, son abiertas, lo importante es que recojan acontecimientos, reflexiones, ideas, descripciones de lo que las personas han realizado o han verbalizado. Las notas de campo además de utilizarse en la observación participante o no participante se utilizan en las entrevistas, para detallar el entorno, la actitud del entrevistado y condiciones de la sesión. Gibbs (2012) manifiesta que es común que cuando se apaga la grabadora en una entrevista, se entrega mucha más información que reveladora y confidencial por parte de los participantes, lo importante es que el investigador registre lo más pronto estos relatos.

Gibbs (2012) recomienda que en el diario de campo se registre:

- lo que realiza el investigador, el lugar, cómo y por qué se desarrolló determinada actividad y la fecha en que esto se realizó
- lecturas y citas de autores asociadas con el tema de estudio
- registro de los contactos, situaciones y temas tratados en la entrevista
- los datos recogidos, modos de recolección y análisis
- reflexiones, nuevas rutas y giros en la investigación.

Al respecto Bolívar, et al. (2001, p. 158) señala que “las notas de campo no son un registro pasivo sin interpretación del investigador, [sino que éstas] son una reconstrucción activa de los sucesos. El diario va recogiendo el sentido del trabajo llevado a cabo y las reacciones del entrevistado”. Estas notas de campo, de acuerdo con Bisquerra (2009) se podrían clasificar en cuatro tipos: notas metodológicas, personales, teóricas, descriptivas e inferenciales.

Cabe señalar, que el diario de campo recogerá notas textuales y visuales del ingreso y estancia en el campo de estudio. A continuación, presento figura (ver figura 9) que sintetiza los métodos, estrategias e instrumentos anteriormente descritos.

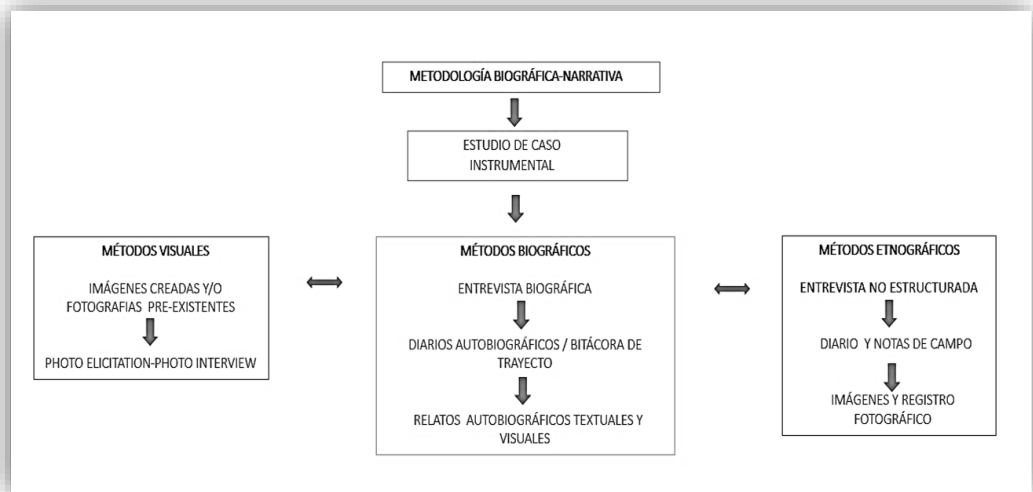


Figura 9: Síntesis de métodos, estrategias e instrumentos de construcción de las evidencias.
Fuente: Creación investigadora.

Como una manera de clarificar el uso, interrelación y complementariedad entre uno y otro método, y entre una u otra estrategia e instrumento, presento tabla en que detallo en la primera columna el método utilizado, seguido de la estrategia o instrumento que de éste he utilizado, en la tercera columna está señalada la evidencia o producto que se obtiene a partir de ellos, asimismo, en la cuarta columna indico el momento en que se incorporará en el trabajo de campo y finalmente, expongo los porqués y para que de cada uno de estos recursos de investigación.

Tabla 3: De los porqués y para qué de los métodos, estrategias e instrumentos de investigación.

MÉTODO	ESTRATEGIA INSTRUMENTO	EVIDENCIA	MOMENTO	PORQUÉS Y PARA QUÉ
ETNOGRÁFICOS Y VISUALES	ENTREVISTA INFORMAL DIARIO DE CAMPO	-Notas de campo textuales y visuales -Registro fotográfico	Primer encuentro (no utilicé grabadora, el registro fue a través de notas de campo)	-La entrevista informal tuvo como objetivo establecer un primer acercamiento flexible y cercano con los participantes, e invitarles (de manera presencial) a participar en la investigación. Igualmente, a través del dialogo abierto y cercano que propicia la entrevista informal o abierta, busco indagar sobre las experiencias que emergen en los primeros años de ejercicio profesional y laboral, asimismo, como ha sido el tránsito desde el taller al aula escolar y el rol que ha cumplido la formación inicial en este periodo del ciclo profesional docente. -La entrevista se desarrolló sin grabadora, ya que consideré que podía intervenir en este dialogo cercano y libre que quería se originara en este 1º encuentro, es por ello, que deje registro en el diario de campo . -El registro fotográfico del contexto y lugares de encuentro tenía la finalidad de documentar el proceso de investigación y capturar aspectos del contexto en que estaban insertos los docentes noveles.
	DIARIO AUTOBIOGRÁFICO	-Relatos autobiográficos textuales y Visuales -Imágenes creadas y/o preexistentes	Elaborada por los participantes durante tres meses. Mediada de parte de la investigadora a través de las redes sociales.	-Rememorar a través de la construcción del diario autobiográfico aspectos significativos de sus trayectorias biográficas, formativas y profesionales. Asimismo, profundizar a través de éste en aspectos que no son verbalizados, pero si expresados a través de la imagen y/o el texto . -A través de la creación de imágenes y de los relatos textuales autobiográficos los participantes establecerán procesos reflexivos, ya que, ambos lenguajes permiten acceder a la vida emocional de las personas, posibilitando identificar aspectos relevantes de sus biografías. -A través de las imágenes se desvelarán aspectos históricos, sociales y culturales.
BIOGRÁFICOS Y VISUALES	ENTREVISTA BIOGRÁFICA	-Relato Oral -Imágenes creadas y fotografías preexistentes.	Segundo encuentro	-La entrevista biográfica se realizará a partir del diario autobiográfico, ésta permitirá profundizar en las experiencias biográficas, formativas y profesionales. Las interrogantes se irán construyendo conforme se vaya desarrollando la conversación. -Las imágenes y relatos escritos (contenidos en la bitácora de trayecto) actuarán como detonadores de diálogos y recuerdos en el transcurso de la entrevista, asimismo, serán mediadoras entre investigador e investigado. -A través de la photo-elicitation-interview será posible comprender que los ha llevado e impulsado a ser artistas y docentes de Artes Visuales y como han ido construyendo su ser y hacer docente. Asimismo, a partir de las imágenes será posible comprender que se narra y en qué contexto se narra.
	PHOTO ELICITATION INTERVIEW			

Fuente: Elaboración investigadora.

En la tabla, se puede observar que los métodos visuales, están presentes en las distintas acciones que se llevan a cabo en el transcurso de investigación, éstos en algunos momentos asumen un rol protagónico, en otros de complementariedad, pero lo importante es que ninguno opera por sí solo, sino que sus herramientas se integran a fin de adecuarse a la realidad y a lo que en ésta acontece.

Una de las ventajas de investigar bajo el enfoque biográfico narrativo y bajo la perspectiva del bricolage (Denzin y Lincoln, 2005), es que ambos, plantean un diseño y proceso de investigación flexible, emergente e iterativo; que permita que lo que se diseña se adecue y ajuste conforme se va desarrollando la investigación; especialmente, cuando las condiciones en el campo se ven alteradas de acuerdo a lo que se tiene planificado. Mendizabal (2006) señala algunos de los beneficios que conlleva investigar bajo este enfoque, esencialmente que nos otorga

la posibilidad de cambio [en el diseño] para captar aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación. El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos [del estudio]; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos. El [proceso] se desarrolla en circular (...), por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño de la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación (Mendizábal, 2006, p.67).

Otro de los atributos es que este diseño no se establece de manera rígida e inamovible al inicio de la investigación, sino que se va construyendo, reconstruyendo y adecuando de modo de incorporar aspectos relevantes de la realidad que no teníamos contemplados; igualmente, un diseño emergente potencia la creatividad y habilidad del investigador bricoleur para ajustar lo que tenía planificado en el campo, y si es necesario, pueda diseñar nuevas estrategias y recursos para captar e interpretar lo que se desea investigar. Al respecto Creswell (2007) manifiesta que

The research process for qualitative researchers is emergent. This means that the initial plan for research cannot be tightly prescribed, and that all phases of the process may change or shift after the researchers enter the field and begin to collect data. For example, the questions may change, the forms of data collection may be altered, and the individuals studied and the sites visited may be modified during the process of conducting the study. The key idea behind qualitative research is to learn about the problem or issue from participants and engage in the best practices to obtain that information (p.47).

Haber optado por un diseño flexible en la investigación, favoreció el desarrollo del trabajo de campo y el proceso global del estudio, ya que, éste propicio mayor libertad y flexibilidad para ajustar y modificar lo planificado. Específicamente, las estrategias que pretendía implementar, los tiempos destinados al trabajo de campo y los objetivos que me había propuesto alcanzar, todo ello, una vez iniciado los encuentros con los participantes.

Esta flexibilidad y la posibilidad de ir ajustando e incorporando nuevas dimensiones, es una de las ventajas de la investigación cualitativa desde la perspectiva construccionista. Ya que, esta se caracteriza por la flexibilidad, la sorpresa, la apertura, lo inductivo e iterativo; es un ir y venir, desde las preguntas a los objetivos, desde las evidencias al marco de investigación. En palabras de Sancho y Hernández (2014) el sentido de una investigación, bajo el talante construccionista, es que los modos de conocer no están predeterminados, sino que se van articulando en la relación con el otro y con los referentes. Igualmente, los modos de indagar se visualizan como se inician, pero no se sabe hacia dónde nos dirigen.

El permitirse desestructurar el orden lineal que se establece -en la generalidad- en un proceso de investigación posibilita, a que emerjan nuevos modos de investigar. Asimismo, otras formas -ya sean estas paralelas o alternativas- de llevar a cabo el proceso de investigación. Al no estar las fases rígidamente establecidas, es posible incorporar nuevos aspectos o dimensiones que emergen del proceso de análisis e interpretación de las voces de quienes participan en el estudio.

A través de los diálogos y de la relación cercana que se logra establecer -cuando se adopta este enfoque y perspectiva- es posible que emerjan nuevos conceptos e ideas que abren rutas alternativas u otros caminos, que nos conducen a descubrir y profundizar en las distintas capas o dimensiones que conforman el problema de estudio; es por ello, que el diseño de investigación -la propuesta escrita- (Mendizábal, 2006), es más bien una hoja de ruta, no un mapa con las coordenadas rígidamente establecidas.

A continuación, presento mi hoja ruta, la propuesta inicial que planteé previo a iniciar el trabajo de campo, en el año 2013 (ver figura 10). Este diseño se fue reestructurando y ajustando conforme se fueron generando los encuentros y la construcción de las evidencias durante mi estancia en el campo y una vez fuera.

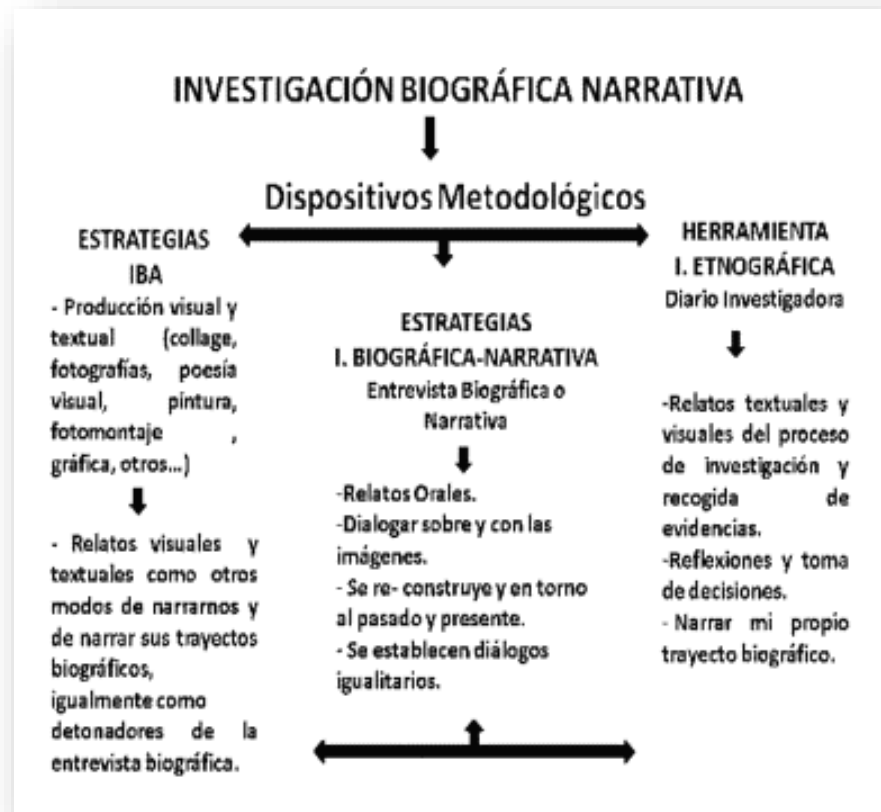


Figura 10: Diseño inicial de investigación.

En el esquema están descritos los dispositivos metodológicos que deseaba utilizar previo a establecer los primeros contactos con los participantes. Los relatos textuales y visuales serían gestados a través de medios artísticos, es por ello, que consideraba que pertenecían a la Investigación Basada en las Artes (IBA), pero investigar bajo este enfoque, no solo implicaba esto, sino que, los procedimientos artísticos -ya sean estos literarios, visuales y performativos- son utilizados como medios para dar cuenta de los fenómenos y experiencias en que se focaliza el estudio (Hernández, 2008), para ello, es necesaria la presencia y participación del investigador en el trabajo de taller. Igualmente, en el esquema están presentes los métodos biográficos, específicamente la entrevista biográfica en que las imágenes serían mediadoras entre el investigador e investigado y de los métodos etnográficos utilizaría solo el diario de investigador, que contendría reflexiones e imágenes que utilizaría como registro del proceso. Pero una vez en el campo de estudio e iniciada la construcción y las primeras interpretaciones de las evidencias, esta hoja de ruta sufrió algunas modificaciones (ver figura 11).

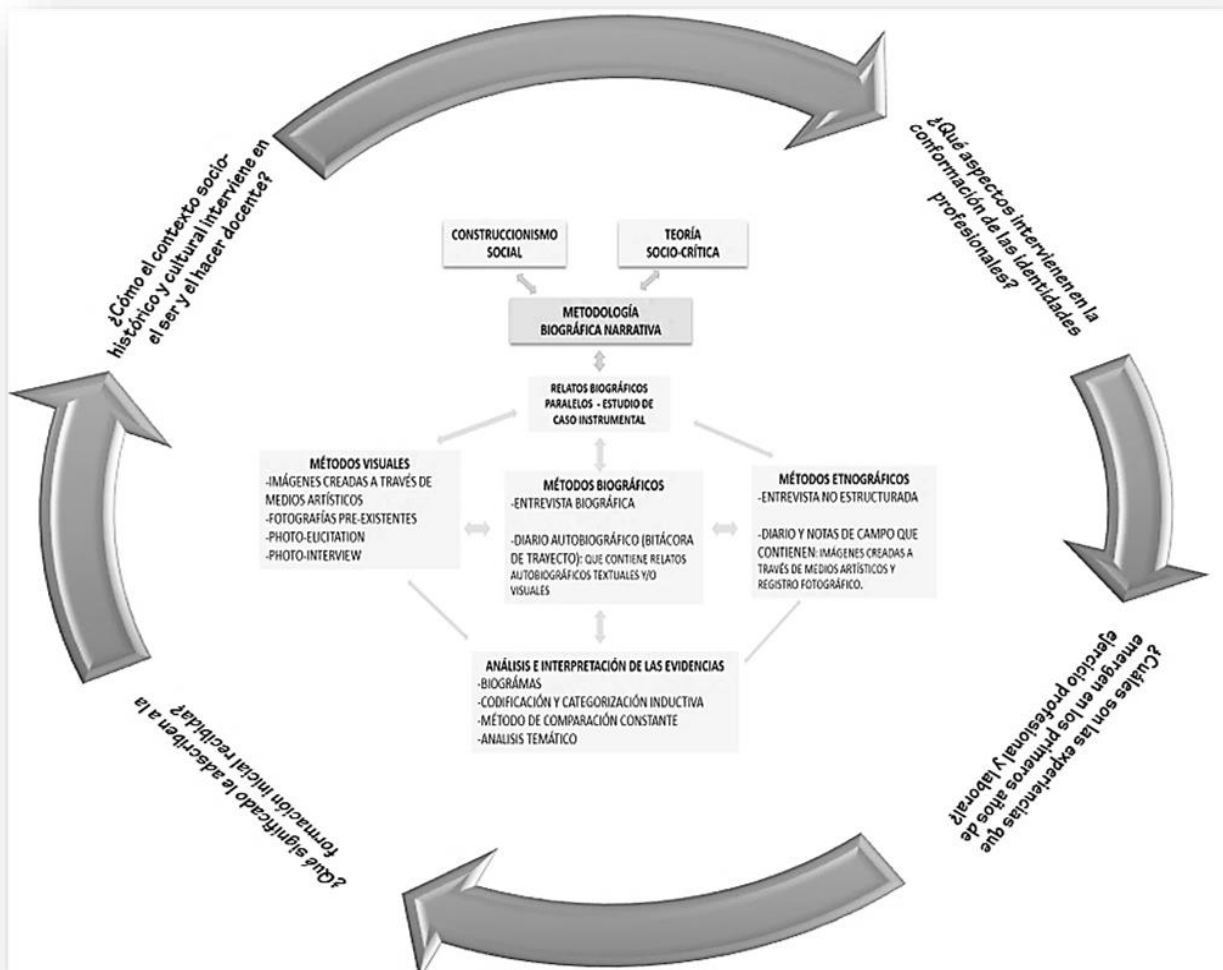


Figura 11: Diseño final de investigación.

En esta figura es posible visualizar las distintas dimensiones que configuran el diseño de investigación, que, si se compara con el anterior, se puede observar como éste se fue reestructurando y ajustando de acuerdo con lo que iba aconteciendo en el campo de estudio, a las evidencias que obtendría y conforme transcurrían los distintos momentos de la investigación. Los ajustes en el diseño se fueron generando especialmente cuando realicé el segundo encuentro con los participantes; en ese instante, fue cuando tuve mayor claridad sobre el rol que ocupaban las imágenes en la construcción del diario autobiográfico y en el transcurso de la investigación, asimismo, pude visualizar la relación de complementariedad que jugarían los distintos métodos.

Una vez obtenidos los recursos en el campo de estudio, pude reflexionar, sobre el uso que le asigno cada participante a las imágenes y como éstas estaban presentes en los distintos momentos de la investigación asumiendo distintas funciones. A través del diario autobiográfico las imágenes fueron utilizadas como facilitadoras de

recuerdos, especialmente en el momento en que los participantes construyeron este diario, ya que, en este proceso fueron rememorando y desvelando episodios significativos de sus trayectorias; en otros casos, las imágenes son evidencias, especialmente cuando aportan nuevos antecedentes (que no son escritos, ni verbalizados); y, por otra parte, cumplían una función de acompañamiento del texto.

La imagen como registro, fue utilizada en el diario de campo, ya que a través de ellas documentaría el recorrido de la investigación y el proceso de construcción de las evidencias, esto a través de fotografías, collage, dibujos y relatos textuales que se generaban en los distintos encuentros. Finalmente, las imágenes como detonantes, ya que éstas fueron las protagonistas en la entrevista biográfica o en profundidad, ya que los diálogos emergían a partir de las imágenes y los textos que estaban contenidas en los diarios autobiográficos, asimismo, en ese instante, cumplieron un rol de mediadoras y constructoras de un espacio relacional que propiciara la apertura. Finalmente, en el diseño de investigación señalo, como analizaré las distintas evidencias (de este proceso daré cuenta más adelante).

3.3 Criterios de selección de los y las participantes

La investigación biográfica-narrativa busca la comprensión de un fenómeno desde su singularidad, no busca establecer generalidades; de igual modo, se centra en los procesos, en las dimensiones contextuales y en la comprensión profunda del sentido que les otorgan los participantes a las experiencias (Bolívar et al., 2001). El estudio de caso -en la investigación biográfica- no es una opción metodológica, sino que constituye una estrategia de diseño de investigación que permite seleccionar el o los sujetos que participaran en el estudio (Stake, 2007 y Bisquerra, 2009).

En la investigación -como se detalla en el diseño- he optado por la estrategia de estudio de caso instrumental, en éste "el caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios" (Bisquerra, 2009, p. 314), los casos no son un fin en sí mismo, sino medios o puentes para alcanzar la comprensión del fenómeno de estudio. Bolívar (et al., 2001) asemeja la estrategia de *relatos biográficos paralelos* con el estudio de caso instrumental, ya que, esta estrategia consiste en coleccionar variados relatos referidos a un mismo grupo de personas, con características similares, con un mismo nivel de enseñanza o que conviven en un mismo lugar geográfico, en definitiva, comparten ciertas características acordes a los objetivos de investigación. Lo símil al estudio de caso instrumental, es que estos relatos son puestos al servicio de la comprensión de un determinado fenómeno de estudio, se intenta superar la perspectiva subjetiva y personal, a fin de establecer categorizaciones y comparaciones de los relatos y biografías,

identificando coincidencias y convergencias. En el caso de esta investigación, los participantes María, Mónica, Claudia, Rocío, Evelyn, Claudio y José son egresados de una misma casa de estudio, poseen la misma titulación y pertenecen a un mismo contexto geográfico.

En concreto, en la elección de los docentes noveles de AV he utilizado **el criterio de accesibilidad**, que en palabras de Bisquerra (2009) consiste en incorporar a las personas que se tiene facilidad de acceso y/o que deseen participar en la investigación. Otro de los criterios que utilicé en la elección de los participantes, es que se encuentren en la fase inicial de la carrera docente, entre los tres primeros años del ejercicio profesional, la edad de los participantes no fue un criterio excluyente (Huberman, 1998), de igual modo, que estuviesen ejerciendo la docencia ⁴⁰. Desde Barcelona y a través de las redes sociales, fui estableciendo los primeros contactos, negociaciones y diálogos con los docentes noveles (ver figura 13), la web fue un medio, que me permitió poder establecer las primeras negociaciones con los participantes.

Al respecto Castells (2014) manifiesta "lo que queda claro es que sin internet nunca habríamos experimentado el enorme desarrollo de las conexiones en red como mecanismo fundamental de la estructuración y el cambio social en todos los aspectos de la vida en sociedad" (p.22). A través del uso de esta plataforma, las primeras negociaciones y los consecutivos intercambios con los participantes se fueron desarrollando de manera fluida, además, es importante reiterar que la aproximación se vio favorecida por el vínculo previo que ya había construido con ellos. En los tres siguientes subapartados, doy cuenta del después, de la puesta en práctica de los métodos y estrategias de investigación.

3.4 Negociaciones, diálogos y encuentros

En este apartado describo como fue el ingreso al campo de estudio, los primeros contactos, los distintos encuentros que sostuve con cada uno de los participantes; asimismo, explico cómo fuimos incrementando y fortaleciendo una relación de cercanía cimentada en el diálogo, colaboración, confianza y respeto mutuo; aspectos que me permitieron conocer y comprender sus distintas trayectorias.

En el mes de julio de 2013 -una vez establecidas las primeras negociaciones con los participantes desde Barcelona- inicié mi trabajo de campo, es decir, inicié mi viaje. Utilizo la metáfora del viaje, ya que mi estancia en Chile (para desarrollar el trabajo de campo) fue en una ciudad y región distinta a la que yo me hospedaría. Mis trayectos para llegar a los encuentros eran de tres horas, y en algunos casos, debía desde el punto de encuentro, desplazarme a comunas aledañas.

⁴⁰ La caracterización de los participantes está detallada en la tabla N°1 (página 67).



Figura 12: Nota de campo, julio 2013.
Fuente: Diario de campo investigadora.

Sostuve las primeras conversaciones con los docentes noveles los días 12 y 24 de julio de 2013 (ver figura 12), ya que, en un solo día no alcanzaba a reunirme con los cuatro participantes, este primer encuentro tenía la finalidad de invitarles de manera formal a participar de la investigación, esta invitación fue de manera oral y posterior al encuentro les envié una carta (ver figura 13) de agradecimiento por aceptar participar, asimismo, a través de ella les expliqué en qué consistía su participación y la construcción del diario autobiográfico. Asimismo, en esta primera cita, desarrollé la primera entrevista informal o abierta, que tuvo la finalidad de conocer sus iniciales experiencias, desafíos, inquietudes y necesidades que emergían en sus primeros años de ejercicio profesional y laboral. Por otra parte, les hice entrega de la bitácora que contendría sus relatos autobiográficos y, finalmente consensuamos el tiempo que requerían para elaborar el diario autobiográfico o bitácora de trayecto y así poder realizar nuestro segundo encuentro.

Concepción, 27 de julio de 2013.

Querida/o colega, agradecería de que hayas aceptado mi invitación te detallo

aspectos de la bitácora de trayecto. Esto pretende ser un medio para expresar de manera visual y/o escrita nuestro recorrido biográfico y nuestro propio contexto (familiar, escolar, social, cultural y profesional), lo que nos ha llevado e impulsado a ser artistas y docentes de Artes Visuales; de modo de poder identificar los aspectos que han incidido en la conformación nuestra identidad personal y profesional.

Cuando hablo de recoger de manera visual nuestro trayecto, apunto a que podamos expresar a través de las Artes Visuales [pintura, fotografía, collage, fotomontaje, recortes de diario y/o revistas, grabados, dibujos, técnica mixta, otros] aspectos, situaciones, personas y/o modelos, familiares, escolares que han marcado nuestra trayectoria (yo sea de manera positiva o negativa) o igualmente situaciones y/o personas que han estado presentes en nuestra formación inicial y/o en los primeros años de ejercicio profesional. De igual modo quizás poder identificar ciertos acontecimientos [históricos, sociales y culturales] e instituciones que han incidido nuestra forma de transitar desde ser artistas [estudiantes] a ser docentes de Artes Visuales.

Los aspectos anteriormente señalados, igualmente pueden ser expresados de manera escrita, ya sea acompañando a lo visual o como un escrito independiente, a modo de oración, frase, fragmento o poesía [visual]. Como les señale en nuestro primer encuentro, tienen completa libertad de hacer e intervenir lo que deseen en su pequeña bitácora.

No me queda más que agradecerles su ayuda, colaboración y buena disposición en aceptar participar de la investigación de mi tesis Doctoral titulada "De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la conformación de la identidad profesional y tránsitos vividos por noveles docentes".

Afectuosos saludos

Marta

Figura 13: Carta de invitación.

Este primer encuentro fue coordinado -igualmente- a través de Facebook, red social que me permitió mantener un contacto fluido con los docentes principiantes durante la estancia en el campo y también fuera de éste. Cabe señalar, que los aspectos claves de cada entrevista los registré en mi diario de campo, porque, consideré que la presencia de la grabadora podría afectar el clima de confianza y cercanía que quería establecer con cada uno de ellos; igualmente, tomé registro fotográfico de los recorridos y lugares de encuentro.

Como anteriormente lo manifesté, tres de los cuatro docentes noveles de AV fueron mis estudiantes durante un semestre del año 2011 y a una de ellas, la conocí a través de las gestiones que realizaba como coordinadora de prácticas; quizás este vínculo puede ser visto, por un

lado, como un punto favor, porque, facilitaría el acercamiento y apertura; pero por otro, puede ser considerado como una dificultad, ya que, en su memoria estaría almacenada la imagen institucional y de docente formadora que tenía aparejada, quizás estos aspectos obstaculizarían la relación de igualdad que deseaba establecer con los participantes, que en palabras de Grosfoguel (2007), sería asumir una posición descolonizadora, lugar que implicaba el reconocimiento del otro, como sujeto portador de conocimiento, que se gesta en la práctica, en la cotidianidad, en la interacción e intercambio de experiencias que se originan en sus particulares trayectorias, asimismo, implica asumir una relación de horizontalidad, cercana y reciprocidad.

“En la investigación cualitativa (...) el contacto que buscan los investigadores es más cercano o más intenso (...) [especialmente en] las entrevistas abiertas [se] requiere que la persona entrevistada y el investigador se impliquen más estrechamente de lo que sería necesario para [una] simple entrega de un cuestionario” (Flick, 2007, p. 69).

Lo importante fue, que mis aprehensiones se fueron disipando en cada uno de los encuentros, ya que, con cada participante se originó un encuentro fraterno, ambas, estábamos muy contentas y ansiosas de saber la una de la otra. El punto de reunión con los docentes noveles fue en el ingreso de una de las galerías de arte de la ciudad, desde ahí, caminábamos en búsqueda de un café para dialogar con más comodidad. Cabe señalar, que en este primer encuentro no utilicé ningún guion o pauta, solo antes de viajar, revisé los objetivos de la investigación y las preguntas que deseaba responder.

El 12 de julio de 2013, me reuní -de manera independiente- con María y Marcela, luego el día 24 del mismo mes coordiné con Claudio y Cristina. Al inicio de la conversación, les contaba que ésta no sería grabada, que sería un diálogo más distendido y abierto, que propiciara la apertura y si tomaría posterior al encuentro notas de lo más significativo. De acuerdo con Flick (2007) el primer encuentro es la instancia en que el investigador y sus competencias comunicativas son el instrumento principal para la construcción de las evidencias, asimismo, de éste depende la cercanía, apertura y confianza que se logre generar en este y en los futuros encuentros. Cada uno de ellos tuvo una duración aproximada de una hora.

Principalmente, los diálogos giraron en torno a sus iniciales experiencias como docentes de AV, a su relación con los alumnos y colegas, a las dificultades que emergían en lo laboral y profesional, al cambio que implicaba en diciembre ser estudiante y en marzo ser docente de AV, luego de ello, les explicaba en qué consistía la construcción de la bitácora de trayecto o diario autobiográfico. A las

noveles les sorprendió el modo de recoger las evidencias, lo encontraron mucho más libre y dinámico, además lo más favorable que no les demandaría tanto tiempo, que es lo que les falta.

María vivía en la ciudad en que nos encontrábamos, pero trabajaba en un liceo municipal, situado en una comuna rural aleada, a una hora veinte minutos, tenía que viajar todos los días, pero me señala que el sacrificio valía la pena por los estudiantes. Marcela y José, vivían y trabajaban en una comuna aleada al punto de encuentro, aproximadamente a unos cuarenta minutos, Mónica trabajaba en un Liceo Municipal y José, trabajaba en un colegio Particular Subvencionado perteneciente a una congregación religiosa, los dos vivían realidades muy distintas, a pesar de que los establecimientos estaban situados en el mismo lugar, las brechas socioeconómicas y culturales eran muy marcadas. Por su parte Cristina, de lunes a viernes vivía en la localidad en que estaba su trabajo, en horario diurno hacía clases en un colegio particular subvencionado, igualmente, perteneciente a una congregación religiosa; y en horario vespertino, trabajaba en un Liceo de adultos, también particular subvencionado. Con tres de los docentes noveles de AV nos reunimos en la ciudad (capital regional) y con Mónica nos reunimos en su comuna, que estaba situada a unos cuarenta minutos del lugar de encuentro.

El encuentro con Elías, Eva, Rosario y Claudio fue el día 24. Con Elías, nos reunimos en la plaza de su localidad (ver figura 17), que estaba situada a una hora de trayecto desde el punto de encuentro central, recuerdo que era una mañana fría de mucha neblina, caminamos hacia un restaurante que estaba a un costado de la plaza e iniciamos nuestra conversación, me contó que estaba haciendo unos remplazos en el liceo técnico de su comuna y cuando estos se terminaban, trabajaba en una minera haciendo afiches para la seguridad de los trabajadores, luego de una hora de grata conversación, nos despedimos y coordinamos de reunirnos en tres meses más. Desde esta localidad, retorno a la ciudad (punto de encuentro central) para reunirme con Eva, ella viajaba los fines de semana a ver a su familia, ya que, trabajaba en la capital del país, en un instituto profesional y en una escuela municipal, que estaba emplazada en un sector periférico de Santiago; la docente decidió trasladarse a la capital, porque, fue el único lugar en que encontró ofertas laborales que le abrían nuevos caminos. Por otro lado, Rosario en ese entonces, estaba haciendo un reemplazo en un Liceo público de la ciudad, era su primera experiencia profesional con estudiantes de enseñanza media, ya que, en el transcurso de su etapa formativa había estado, por lo general, con niños de básica; me señala, que se siente más cómoda haciendo clases con los más pequeños, ya que, con los más grandes por la proximidad de edad, siente que se le complica mantener la atención de ellos. Finalmente, la última entrevista del día -que fue por la tarde- la realicé

con Claudio, él, estaba trabajando en la educación formal y no formal, tenía unas horas en un liceo público -solo dos mañanas a la semana- y por la tarde, trabajaba como monitor en un programa del ministerio de la mujer, que se encarga del cuidado de los niños de las madres jefas de hogar.

Terminada está primera ronda de encuentros y recorridos, retorno a mi ciudad, satisfecha por los diálogos sostenidos y las experiencias compartidas, ya que, “el conocimiento está contenido en nuestros relatos personales y contextuales (...), el conocimiento circula a través de lo narrado” (Conle, 1996, p. 12), saber que todos están ejerciendo la docencia, ya sea en el contexto urbano o rural, me lleva a reflexionar sobre la contribución que los noveles están haciendo en cada uno de los establecimientos educacionales, especialmente, aquellos que están ejerciendo la profesión en zonas rurales, entornos en que es difícil encontrar docentes especialistas, ya sea por el tiempo que implica, el desplazamiento, las condiciones laborales o aspectos familiares, que intervienen en la decisión de trabajar en estas realidades. Igualmente, regreso con algunas incertidumbres, porque, investigar utilizando otros métodos y medios implica, en cierto sentido asumir algunos riesgos, porque, como el trabajo de construcción del diario autobiográfico lo desarrollarían los docentes noveles de manera independiente, podría suceder que al reunirnos por segunda vez, los noveles no llegaran con lo comprometido, ya sea por razones de tiempo o porque se les hizo complejo poder plasmar a través de imágenes y texto sus biografías, esto solo lo sabría en los meses venideros.

Durante los meses de agosto y septiembre, mantuvimos un contacto permanente a través de la red social Facebook, ya que, era importante ir acompañándolos en este proceso de construcción de las evidencias. Igualmente, en estos meses, yo elaboré mi diario autobiográfico de modo de poder compartir con los docentes noveles, en el segundo encuentro, algunas de mis experiencias profesionales, consideré que, de este modo, se generaría una mayor cercanía, una relación de reciprocidad y complicidad que favorecería la apertura y profundidad de la conversación.

A fines del mes de octubre de 2013, específicamente los días 25, 26 y 27 realizamos el segundo encuentro, esta vez sería bastante más extenso, ya que, dialogaríamos en torno a las autobiografías que estarían contenidas en sus diarios autobiográficos y desde ahí, iríamos profundizando en aspectos que emergiesen de este diálogo. Lamentablemente, no fue posible establecer este segundo encuentro con dos de los participantes Elías y José, por lo tanto, no recibí su diario autobiográfico y no obtuve su consentimiento informado para integrar la primera entrevista, es por ello que sus relatos no serán incorporados.

Finalmente, continuaron acompañándome en la segunda parte

de la investigación las cinco docentes noveles y Claudio, con ellos pude concretar la entrevista biográfica (segundo encuentro), asimismo, recoger su diario autobiográfico. Para encontrarme con Marcela, viajé a su localidad; con María, Rosario y Cristina me reuní (por separado con cada una de ellas) en un café de la ciudad, que era el punto de encuentro central; cada entrevista tuvo una duración aproximada de dos horas. Con Claudio nos reunimos en el terminal de buses de la ciudad, por motivos de tiempo, nuestro encuentro fue bastante más breve, pero me entregó su bitácora y concretamos la entrevista a través de Skype, a fin de tener el tiempo suficiente para dialogar y revisar lo que estaba contenido en su diario. Con Eva, nos reunimos en Santiago, ya que para ella era imposible viajar en la semana por su trabajo, este encuentro fue el más extenso, dialogamos casi tres horas en un café de la capital, específicamente cerca del metro Salvador, lugar en que estaba el instituto en que trabajaba.


Cada encuentro requirió de una escucha atenta, empática y cercana, igualmente, de estar alerta a algún aspecto que era importante profundizar y un aspecto no menor, contar con el tiempo suficiente para revisar sus recorridos y ellos también saber de los míos. Hernández (2014), manifiesta que, en estos encuentros de saberes y experiencias, se producirán cambios y transformaciones, tanto en los participantes como en el investigador, puesto que, ambos establecen procesos reflexivos y auto-reflexivos de sus trayectorias, asimismo, en este compartir se generarán vínculos que perdurarán en el tiempo.

En cada uno de los encuentros, dimos lectura al consentimiento informado⁴¹ (ver figura 14), ambos firmábamos y luego les entregaba una copia, para que tuviesen claridad sobre el uso que le iba a dar a sus relatos e imágenes. Luego de ello iniciábamos la conversación, esta vez, fue grabada, a fin de poder posteriormente realizar las transcripciones y análisis. Empezar hablar de sí, de sus experiencias, no fue algo tan espontáneo, no es fácil desvelar a otros aspectos personales y significativos de nuestra vida, pero a medida que fuimos avanzando en la revisión de su diario, se fue generando un clima de mayor apertura, sin duda, las imágenes y los textos, fueron detonantes de diálogos y el puente que me permitió profundizar en las experiencias biográficas que habían tenido significado en la conformación de su ser y hacer docente, en el contexto social y cultural en que estas experiencias se habían originado, entre otros objetivos que buscaba alcanzar a través de la entrevista biográfica. Alternando a lo que ellas iban narrando, yo de igual modo, fui contando acerca de mis experiencias de vida, profesionales y laborales, algunas de ellas generaban cruces o abrían nuevos caminos para reflexionar sobre la importancia que tenían nuestros tránsitos y experiencias en el ejercicio de la profesión docente.

⁴¹ Todos los consentimientos informados estarán presentes en los anexos.

Al respecto de los datos, Guba y Lincoln (2002) señalan que éstos no son recogidos o descubiertos por el investigador, sino que son y deben ser contruidos al interior de la relación investigador/investigado, ya que “el investigador juega un papel de participante y facilitador” (p.134), porque, lo que se intenta conocer “se encuentra inextricablemente entretelado en la interacción entre un investigador particular y un objeto o grupo particular” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127), por lo tanto, el conocimiento que se genera en una investigación particular no podría ser generalizable o extrapolable a otra realidad.

Al transcurrir la entrevista, los docentes noveles iban rememorando nuevos episodios y aspectos que no habían contemplado en sus diarios, es por ello, que después, a través del correo electrónico me enviaban las imágenes que acompañaban estos nuevos relatos. Terminada la entrevista, me hacían entrega de sus diarios, con el compromiso que una vez terminada la investigación se los devolvería, asimismo, una vez que tuviese todo transcrito y digitalizado, les iba a enviar el documento para su aprobación. Cabe señalar que éste no fue el último, ya que posteriormente prolongamos nuestras conversaciones a través de Facebook, con la finalidad de ir resolviendo algunas de las inquietudes que me surgieron al momento de la desgravación y transcripción de las entrevistas y digitalización de los diarios.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultad de Bellas Artes
Doctorado en Artes y Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Colaborador/a:

El presente documento tiene por finalidad exponer con claridad y transparencia los objetivos, los métodos de recogida de evidencias y las contribuciones que se gestarán a partir de ésta investigación. Igualmente solicitar vuestra autorización, para utilizar sus relatos visuales, orales y textuales con fines investigativos; y para desarrollar la tesis Doctoral Titulada ***“De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de las identidades profesionales y tránsitos vividos por nóveles docentes”***.

Los principales objetivos de la investigación son:

- Comprender los diversos procesos y aspectos biográficos que han mediado en la constitución de la identidad profesional y en la elección vocacional de los docentes de Artes Visuales en el contexto chileno.
- Indagar sobre las diversas experiencias y vivencias personales, profesionales y laborales que emergen en el tránsito de ser estudiantes de Arte a ser docentes de Artes Visuales.
- Conocer la mirada de los nóveles sobre los procesos formativos iniciales y los primeros años de ejercicio profesional y laboral, con la finalidad de optimizar la formación profesional de los futuros docentes.

Se utilizarán como métodos de recogida de evidencias:

- Extractos de las conversaciones sostenidas en los encuentros.
- Los relatos visuales y textuales contenidos en las bitácoras de trayecto biográfico, la que luego será devuelta a los y las participantes en el estudio.
- Los relatos orales que emergen de la entrevista biográfica que se sostendrá a partir de las imágenes contenidas en la bitácora, la cual será grabada, para su posterior análisis.
- Y de ser necesario se solicitará a los colaboradores/as tener una segunda entrevista vía video conferencia, la que igualmente será grabada o responder de manera escrita algunas interrogantes que aún no han sido abordadas.

Las posibles contribuciones que se gestarán a partir de la investigación:

- Se fortalecerá el conocimiento y la comprensión de los procesos formativos y la etapa inicial del ejercicio profesional docente desde la mirada de los protagonistas, con la finalidad de mejorar la formación inicial de los profesores/as en Chile y así obtener un beneficio social a largo plazo.
- Se contribuirá al conocimiento de un área poco explorada a nivel de país, la cual es fundamental para que se gesten cambios y mejoras en la educación.
- Se conocerán aspectos que inciden en la conformación de la identidad del docente de Artes Visuales, igualmente un área que poco explorada y marginada.

Cabe señalar que los y las participantes en el estudio tienen la libertad de manifestar su retiro de la investigación previo aviso, asimismo se mantendrá oculta su identidad y la confidencialidad de lo expresado; pudiendo utilizar un seudónimo o nombre de pila.

A continuación se deja constancia del consentimiento del o la participante así como el compromiso de lo estipulado por la investigadora.


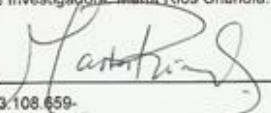
Nombre Colaborador/a:	Nombre Investigadora: <u>Marta Ríos Chandía</u>
Firma: 	Firma: 
Rut: _____	Rut: <u>13.108.659-</u>
Nombre de pila o seudónimo: _____	

Figura 14: Consentimiento informado.

3.5 Métodos y estrategias de análisis e interpretación de las evidencias

Antes de detallar, como desarrollé el proceso de análisis e interpretación de las evidencias y describir cada de las estrategias utilizadas; quisiera manifestar, que en este proceso, integré algunas de las estrategias de análisis que propone la teoría fundamentada, específicamente: la codificación abierta y selectiva, esta estrategia me permitió establecer códigos, subcategorías y categorías de análisis, que fui agrupando por temas o dimensiones; igualmente, utilicé el método de comparación constante (MCC), que me facilitó la integración, simplificación y reducción de los códigos y categorías, asimismo, establecer semejanzas y divergencias entre éstos. De igual modo, de la teoría fundamentada utilicé los memorandos, notas que fui desarrollando en el transcurso del análisis, éstas contienen la descripción de los códigos y categorías que iba estableciendo, asimismo, el registro de las interpretaciones, explicaciones y cruces que fui construyendo entre lo empírico y lo teórico. "Los memorandos y diagramas obligan al (...) [investigador] a reflexionar sobre los datos, les permiten distanciarse de los materiales primarios, sin muy útiles para la elaboración de la teoría y facilitan la redacción del informe final" (Strauss y Corbin, 1998, citados en Andreu, García-Nieto y Pérez, 2007, p. 77). Igualmente, del método biográfico utilicé los Biogramas, éstos serán descritos más adelante.

Luego de haber desarrollado el trabajo de campo y ya de regreso en Barcelona, me dispuse a preparar las evidencias -desde diciembre 2013 a mayo de 2014- para posteriormente realizar el análisis e interpretación en mayor profundidad, ya que, al momento de la transcripción y preparación de los antecedentes se realiza -en cierto sentido- un primer análisis. Puedo señalar, que el proceso de transcripción, organización y reducción de los antecedentes que obtuve durante el trabajo de campo, fue un proceso extenso y arduo, ya que, requería de transcribir las notas de campo, los relatos textuales que estaban contenidos en los diarios autobiográficos, asimismo, la desgravación de las casi trece horas de entrevistas y finalmente, la digitalización de las imágenes presentes en los diarios, todo ello, en un primer momento, lo dispuse en archivos independientes. Cabe señalar, que utilicé el software Express Scribe para realizar las transcripciones de la segunda entrevista, este programa me permitió variar la velocidad de la reproducción del audio, por lo tanto, facilita este proceso.

Posterior a este proceso, cree un archivo Word por participante, en el dispuse las evidencias⁴² construidas por cada uno ellos, éstas las

⁴² Contactos a través de Facebook, notas de campo, imágenes, transcripción entrevista biográfica y de relatos textuales presentes en el diario autobiográfico.

fui organizando por fecha. En primer lugar, estaban los diálogos que establecimos a través de Facebook, luego las notas de campo del primer encuentro, posteriormente, fui articulando las transcripciones de la segunda entrevista, con los textos del diario autobiográfico y las imágenes (para diferenciar la transcripción de cada uno de los relatos utilicé diferentes colores). La decisión de articular los tres relatos obedece, a la relación de complementariedad que éstos tienen, ya que, lo oral habla sobre lo textual y visual, y también profundiza en otros aspectos; lo textual desvela aspectos de lo visual, además, lo visual aporta otros antecedentes que no son verbalizados, ni descritos a través del texto.

Seguido de ello, inicié el análisis con las evidencias de María, primero fui leyendo línea a línea el texto, para luego ir estableciendo los primeros códigos; conforme iba avanzando en la lectura, fueron emergiendo nuevos conceptos, pero también éstos se fueron reiterando. Gibbs (2012) expresa “el texto (...) que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre” (p. 64). Este procedimiento tan minucioso, sirve para elaborar una comprensión profunda y detallada de lo expresa el texto, asimismo, ayuda a establecer códigos muchos más objetivos (Charmaz, 1995).

Los primeros códigos que establecí se asemejaban a algunas palabras del texto (códigos in vivo) (Flick, 2009), pero luego éstos fueron adquiriendo mayor abstracción. Para diferenciarlos del texto, utilicé una tipografía más grande, en negrita y otro color, asimismo, identificaba entre comillas y negrita, la unidad de análisis que representaba a cada código (ver figura 15). Cabe señalar, que este procedimiento de codificación lo desarrollé con todas las transcripciones.

María Loreto, posterior a nuestro segundo encuentro, me envió estas tres fotografías, en ellas podemos observar a los niños del taller de arte, “**estas horas de taller fueron pagadas, fue mi primer sueldo**”.

Iniciales experiencias laborales

“Me comenta en torno a esta experiencia, que quedo muy satisfecha de los resultados obtenidos y del trabajo realizado”. **1º experiencias laborales gratificantes.**

Igualmente, a través de esta práctica de taller pudo percibir que existe una gran diferencia entre trabajar con adolescentes y con los niños más pequeños, expresa “**éstos manifiestan más espontaneidad e interés hacia las prácticas artísticas a diferencia de los adolescentes que cuesta mucho más su motivación**”. **La práctica pedagógica en distintos niveles de escolaridad.**



Primera experiencia laboral: Taller de arte.

Figura 15: Proceso de codificación

Flick (2009, citando a Strauss y Corbin (1990) señala que

“la codificación se entiende aquí como la representación de las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunirse en nuevas maneras (...). Se asignan conceptos o códigos al material empírico. Primero se formulan lo más cerca posible del texto, y más tarde de un modo más bien abstracto (p. 193).

En este proceso, los fragmentos del texto son identificados a través de un código o concepto, luego, separados del texto a fin de organizarlos y disponerlos en torno a un criterio común o subcategoría. Flick (2009), Valles (1999) y Gibbs (2012) manifiestan, que es importante que una vez que se dé término a este proceso de codificación y categorización, se tenga siempre en cuenta el texto completo, es decir, el contexto desde dónde se extrajo determinado fragmento, de modo de, no perder la objetividad de la idea o contenido al cual se hace referencia.

Seguido de ello, abrí un nuevo archivo, en que fui agrupando todos los códigos y citas textuales que tenían relación, que en palabras de Strauss y Corbin (1990), sería ir desmenuzando el texto para darle un nuevo orden de acuerdo con su vínculo o relación temática. Al agruparlos, pude ir estableciendo una comparación entre ellos, análisis que me permitió identificar códigos coincidentes, otros que no tenían mucha relación, de igual modo, pude ir reduciendo el listado de códigos que había establecido en el primer análisis. Carrero, Soriano y Trinidad (2012) definen este procedimiento como método de comparación (MCC), que es

la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales (p. 28).

Strauss y Corbin (1990) citados en Flick (2009) señalan que el método de comparación constante (MCC) es un proceso que permite revisar, simplificar y agrupar los códigos bajo un solo concepto, categoría que asume un nombre más abstracto. “Los códigos deben representar ahora el contenido de una categoría de una manera llamativa y sobre todo ofrecer una ayuda para recordar la referencia de la categoría” (p. 195). Asimismo, a través de este método, pude simplificar y agrupar códigos similares, que me permitieron obtener subcategorías que fui agrupando bajo una misma categoría. Ésta última es un concepto que asume un nombre más abstracto y analítico, a fin de contener todas las subcategorías que se le vinculan, ellas serían las

propiedades (características o atributos) de determinada categoría. Las subcategorías “proporcionan información más detallada sobre cuándo, dónde, por qué y cómo ocurre un fenómeno” (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012, p. 70). Vinculado al proceso de obtención de categorías, Strauss y Corbin (1999) citados en Andréu, García-Nieto y Pérez (2007) señalan

que cuando el analista ha establecido varios conceptos debe agruparlos o “categorizarlos” bajo un término más explicativo denominado categoría. Las categorías agrupan a conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen un significado similar o relacionado. Las categorías, al igual que los conceptos, identifican fenómenos, pero con mayor grado de abstracción conceptual (p.69).

Luego de reducir y ordenar los códigos en subcategorías que se agrupaban bajo una categoría común, que obtuve a través de método inductivo, reordené y agrupé las categorías similares bajo un tema/s común/es que establecí de manera deductiva, ya que, éstos emergieron de los objetivos de la investigación, entre ellos: Lo biográfico y lo identitario, mirada hacia los procesos formativos, del taller al aula escolar y primeros años de ejercicio laboral. Flick (2009) manifiesta que el investigador

se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo (examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto) especialmente frente a pasajes o casos que son diferentes de aquellos a partir de los que se desarrollaron (p. 198).

Asimismo, dispuse fragmentos del texto e imágenes que se asociaban con la categoría y sub-categoría establecida (ver figura 16).

TEMA: INGRESO AL MUNDO LABORAL

CATEGORÍAS: CLIMA LABORAL FAVORABLE

Subcategorías: Buena relación con los docentes
Buena relación con los estudiantes
Integración con los colegas
Satisfacción por los resultados
Motivación de los niños

Fragmento:

*“Me comenta que en este liceo en que está ahora se siente bien, está contenta, ya que **mantiene una buena relación con los niños y sus colegas**”*
(Extracto diario de campo, primer encuentro 12 de julio de 2013)

“Nunca había trabajado con niños tan pequeños, ésta fue mi primera experiencia con niños y fue gratificante, hubo mucha cercanía y entusiasmo, creo que fue satisfactoria para mí y para ellos”.
(Extracto conversación de segundo encuentro, octubre de 2013)



Figura 16: Reorganización de la codificación y categorización.

Vinculado a las estrategias de análisis que utilicé para la interpretación de las imágenes, Banks (2010) recomienda que este análisis se realice contemplando la realidad social en que ésta se originó, “el conocimiento del contexto de la producción [de la imagen] se obtiene activamente mediante la indagación empírica, en lugar de limitarse simplemente a suponerlo” (p.59). Cuando se incorporan materiales visuales en una investigación, y éstas se consideran como evidencias o datos, es importante disponerlas en su contexto micro y macrosocial, ya sea, a través de la participación del investigador en el campo de estudio o por medio de entrevista en que los participantes la sitúen social, histórica y culturalmente, especialmente si son fotografías preexistentes. Banks (2012) señala que “una gran cantidad de escritos académicos sobre el cine y las bellas artes asigna confiadamente “significado” a las imágenes basándose, presumiblemente, en la propia lectura del autor, sin preguntar en apariencia a los observadores, pretendidos destinatarios, sobre lo que pensaban que “significaban” las imágenes “(p. 59).

Las imágenes en esta investigación, ya sean producidas por los participantes e investigadora a través de medios artísticos y/o fotografías pre-existentes, o construidas para fines de la investigación, cumplen variados roles (como ya se ha señalado), son un medio para narrar y desvelar aspectos relevantes de la biografía de los docentes noveles y del trabajo de campo, asimismo, son detonadoras y mediadoras de diálogos en la entrevista biográfica y finalmente, son consideradas también como evidencias. Es importante señalar, que no todas las imágenes las he podido contemplar como antecedentes, ya que, algunas solo cumplen la función de ilustrar el texto que está contenido en el diario autobiográfico y otras están presentes solo con fines decorativos.

Dicho esto, las imágenes que fueron consideradas como evidencias, las analicé -al igual que los datos textuales- utilizando el procedimiento de codificación, categorización y método de comparación a través de secuencias de imágenes. Flick (2009) señala “el material se selecciona paso a paso. Para la interpretación, se utilizan procedimientos secuenciales (...) y el análisis de material visual se triangula en su mayor parte con otros métodos y datos” (p.169). Los códigos que utilicé para fragmentar los textos, también los asigné a las imágenes -en el caso que se vinculasen- de no ser así, les determinaba una nueva codificación.

Luego de esta disposición que ordena las evidencias por tema, categoría, subcategoría, fragmento e imagen, de manera vertical, elaboré una tabla que contenía seis columnas (ver figura 17). En la primera columna, de izquierda a derecha, fui incorporando los temas o dimensiones que agrupan las categorías que están dispuestas en la segunda columna; posteriormente, en la tercera columna, están

presentes las sub-categorías, que asocian a la categoría señalada en la columna anterior; en la columna tres, están presentes las citas textuales más relevantes (clasificadas por color de acuerdo a la evidencia); luego, en la columna cuatro, describo brevemente algunos referentes teóricos e investigaciones que asocian con las categorías y subcategorías, a fin de establecer, un cruce entre los aspectos empíricos y teóricos; finalmente, en la última columna están presentes las imágenes que se agrupan bajo esta categoría. Cabe señalar, que elaboré una tabla por cada participante.



NOTAS DE CAMPO – DIARIO – ENTREVISTA BIOGRÁFICA – MIS PREGUNTAS – LO TEÓRICO				ANÁLISIS MARÍA	
DIMENSIONES	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	LO TEÓRICO	IMAGEN
<p>1. LO BIAGRÁFICO Y LO IDENTITARIO</p> <p>La biografía y lo cotidiano: agrupa aquellas categorías que se relacionan con experiencias, recuerdos, acontecimientos y contextos generacionales y sociales, que han contribuido en la construcción de la identidad profesional y en la elección vocacional de un grupo de docentes novatos de Artes Visuales.</p>	<p>1.1 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LA INFANCIA</p>	<p>PARTICIPAR TALLER DE ARTE EXPOSICIÓN PÚBLICA</p>	<p>Hacen memoria sobre el desarrollo o crecimiento del arte en mí, uno que dice que tengo una de esas que me vinculo con el tema, desde pequeña siempre estaba haciendo cosas en mi casa, pintando, dibujando, recortando...</p> <p>Otra de las cosas que me recuerdo y fue significativa, fue cuando me comencé en el taller de arte de la escuela de la cultura, una amiga me ayudó de esto taller, era gratuito, solo debíamos comprar los materiales (Extracto de relato textual presente en la bitácora de Registro Biográfico)</p> <p>Cuando hablo del taller, estoy hablando como de los (20-21 años era chica, ahí fue la primera vez que yo empecé a trabajar con lápices pastel nunca había trabajado con lápices pastel antes, ahí ella me hizo hacer el dibujo. El taller está ahí con lápices pastel y papel craft pero de ese negro, yo yo y me acuerdo que equisimos aquí en la plaza en ese tiempo, al equisimos y mi cuadro salió en la biblioteca de artes de la escuela y me decían cuál lo cuadro del taller, ya ahí igual trabajé con acrílico (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</p>	<p>La novel docente manifiesta que desde pequeña ha estado vinculada a los procesos artísticos, de manera espontánea involucrada en su casa permanentemente. De igual modo, la categoría "las experiencias en el taller de arte de la escuela de la cultura", hace referencia a que los padres (padres) y profesores le permitieron a la novel hacia las prácticas artísticas, desarrollando en el taller de arte y proporcionando los materiales que requiere. En esta etapa se llevó a cabo una exposición en la plaza de la escuela, la novel sintió el reconocimiento y validación de su comunidad.</p> <p>La novel docente en su bitácora fue haciendo registros biográficos que organizó por etapas y contextos: infancia, periodo escolar, su paso por la universidad e ingreso al mundo laboral.</p>	 <p>Primera que expuso en la plaza de la escuela, está ubicada en el living de su casa.</p>
	<p>1.2 RECUERDOS DE SU PERIODO ESCOLAR</p>	<p>DEDICACIÓN Y MINUCIOSIDAD EN SUS TRABAJOS</p> <p>DOCENTE GENERALISTA BÁSICA</p> <p>DOCENTE ESPECIALISTA MEDIA</p> <p>SER AYUDANTE DE LA PROFESORA DE ARTE</p> <p>REALIZAR ACTIVIDADES DIFERENCIADAS</p> <p>TENER SOLO BUENOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN ARTES</p>	<p>Recuerdo que cuando estaba en 1º básico me encantaba pintar (como a muchos niños de esa edad) pero era muy caulística con el tema de no salirme de la línea, ya está es pero y sobre todo para alguien (de mi edad) pequeña!</p> <p>(Extracto de relato textual presente en la bitácora de Registro Biográfico, página 1)</p> <p>"Aquí hablo (haciendo referencia a su Abuelita) que cuando estaba en primero que nos hacían pintar, yo siempre me acuerdo de eso, que mi compañera como que pintaba así no más y yo estaba de no salirme de la línea... era muy caulística con el tema de no salirme de la línea" (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 27 de octubre de 2013)</p> <p>Se acuerda que ese tiempo nos pasaban como unas carpas de hojas de ramos y es como difícil pintar con lápiz de color y hoja de ramos. Entonces me acuerdo que una vez me pasaron a pintar, se notaba poco, el lápiz tiene que ser muy bueno.</p> <p>YD: (María Loreto) en 1º básico era una profe generalista la que le hacía clases?</p> <p>ML: "Sí, yo una profe de básica me hacía todas las cosas" (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</p> <p>Tenía una compañera que me estaba por esa razón, de que la profe me consideraba, ella era buena alumna, pero no aguantaba la línea que yo hacía mejor en eso del arte.</p>	<p>Acontece en Chile y otros que igualmente se regle en un número de países de Latinoamérica y de otros continentes, que la educación artística en primera es enseñada por un profesor de enseñanza básica o generalista, ya que éste es quien imparte todas las asignaturas. Pero respecto a esta realidad, por lo general los establecimientos educacionales particulares o costosos o docentes especialistas en disciplinas específicas como: Inglés, Educación Física, Artes Visuales, entre. El profesor generalista en estos niveles solo se encarga de las asignaturas denominadas dadas y que evalúa al niño. A diferencia de los establecimientos públicos o Particulares subvencionados en que la profesora básica, como se le menciona en Chile de enseñar todas las asignaturas y preparar materiales para todas ellas.</p> <p>Las políticas públicas no destinaron recursos para la contratación de docentes especialistas en determinadas áreas, así: algunos establecimientos públicos denominados prioritarios, que prestan y destinan parte de los fondos que adquiere a través de la ley SEP (Subvención establecimientos prioritarios) contratan por algunas horas a especialistas como es el caso de María Loreto. Por otra parte, en la dependencia particular subvencionada (transaccional) compran partes y evalúan de a en algunos casos la contratación de docentes especialistas, generalmente a partir del segundo ciclo básico (2º al 4º básico).</p> <p>Problemática que acontece aún más la brecha socio-cultural y socio-económica que existe en nuestro país. Un estudio desarrollado</p>	 <p>Realidad entre compañeros</p>

Figura 17: Fragmento de tabla de análisis de María

A través de las tablas, puede tener una panorámica global sobre las categorías que se agrupaban en torno a un tema, identificar las subcategorías e imágenes que se asociaban con cada categoría, asimismo, al extraer los fragmentos del texto -que tenían relación con las subcategorías- e incorporar autores y/o bibliografía asociada a ellas, fue posible establecer reflexiones y relaciones entre lo teórico y lo empírico. Cada tabla me desvela características y aspectos singulares de cada uno de los participantes, éstos, vinculados con lo biográfico, identitario, formación inicial, inicios en la profesión docente e ingreso al mundo laboral; de igual modo, esta estrategia de organización de los datos me facilitó poder establecer comparaciones entre los participantes sobre aspectos comunes, disímiles y coincidentes en torno a un tema o categoría determinada. En palabras de Bertaux (1999), es acceder a partir de los relatos de vida al conocimiento de los relatos socio-estructurales, por ejemplo: a la realidad de las distintas instituciones educacionales, a los hechos culturales que fueron forjando la identidad de los noveles, a los procesos sociohistóricos en que transcurrieron sus trayectorias, a la realidad de sus particulares contexto, entre otros.

Gibbs (2012) señala que las

tablas son una forma muy conveniente de hacer comparaciones, a través de subgrupos diferentes del conjunto de datos y entre atributos diferentes de individuos. Las tablas utilizadas en el análisis cualitativo permiten comparaciones similares, pero contienen texto en lugar de números (p.109).

Cabe señalar, que el procedimiento antes descrito, lo desarrollé con cada uno de los casos, pero al tener ya creadas las primeras categorías y subcategorías, el proceso de análisis, de los casos posteriores se fue haciendo más llevadero, ya que, fui considerando las primeras categorías e incorporando las nuevas, asimismo, sustituyendo y/o ajustando las subcategorías, conforme describían o caracterizaban de mejor forma la categoría. Finalmente, otra de las estrategias que utilicé, en este caso, para dar cuenta de la trayectoria biográfica y profesional de cada uno de los participantes fue el Biograma, este es una especie de mapa de su trayectoria, que conjuga personas, acontecimientos, lugares y experiencias significativas a través de una cronología.

Es una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo sobre el presente (...). [Este biograma] puede adoptar una estructura arbórea, mapa o [analizar] verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida (Bolívar, et al. 2001, pp. 177-178).

En el caso de esta investigación, una vez leídos cada uno de los relatos, elaboré un Biograma (ver figura 18) para cada uno de los participantes. Esta infografía da cuenta de su trayectoria biográfica y de aspectos relevantes de ésta, ordenados en una secuencia temporal. Cabe señalar que todos los casos serán presentados en el capítulo número 4 "Cruces entre lo teórico y lo empírico", a fin de visibilizar al sujeto biográfico e identificar los aspectos que intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV



Figura 18: Biograma María

3.6 Criterios de confiabilidad, autenticidad y ética en la investigación.

Hablar de confiabilidad, implica en cierto sentido evaluar la consistencia y veracidad que poseen los distintos procesos y etapas de la investigación, asimismo, sobre la certeza y confiabilidad que se tienen sobre los resultados alcanzados y el conocimiento que se ha producido, esto con el fin de establecer si los procedimientos utilizados, las evidencias obtenidas y las interpretaciones realizadas, son el reflejo de la realidad estudiada y del sentir de los participantes que han desvelado generosamente aspectos de su vida. Bolívar (et al. 2001), Bisquerra (2009) y Valles (1997), estos últimos basándose en el texto de Guba y Lincoln (2002), y en la incorporación de criterios alternativos para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas, plantean cuatro criterios que le otorgan **confiabilidad** a la investigación, entre ellos la credibilidad, la transferibilidad, dependencia y conformabilidad, a estos criterios de calidad Valles (1997) agrega la **autenticidad y ética** en la investigación.

Cuando una investigación tiene credibilidad, se hace referencia a la veracidad, calidad y uso de los antecedentes recabados, a la duración de la estancia en el campo, a la comprobación y aprobación de parte de los participantes de sus transcripciones e interpretaciones y a la triangulación de los métodos y datos, a fin de que los resultados se ajusten lo más fielmente a la realidad estudiada (Bisquerra, 2009; Valles, 1997). Asimismo, la credibilidad (validez) vendrá dada por la cantidad y variedad de las evidencias que se obtienen en el campo de estudio, ya que esto nos permitirá poder establecer un "proceso de saturación entre los distintos relatos" (Bolívar, et al. 2001, p.134), identificando aspectos comunes, disimiles y recurrentes que nos permite obtener una visión más completa del contexto personal, social y cultural desde dónde emerge el relato. Es por ello, que para obtener una diversidad y amplitud de evidencias (ver anexos), recurrí a los métodos biográficos, visuales y etnográficos, asimismo, a las estrategias de relatos paralelos o estudio de caso instrumental, porque, a través de ocho casos, era posible aplicar el método de comparación constante y el contraste de categorías a fin de establecer la saturación de ellas y de la información que se obtiene.

Relacionado con la estancia en el campo por parte del investigador y la veracidad de los antecedentes recabados, quisiera detallar las acciones que he desarrollado para construir u obtener las evidencias. Previo al ingreso al campo de estudio (principios de julio 2013), establecí negociaciones con cada uno de los participantes desde Barcelona, para que una vez en Chile, pudiésemos concretar nuestro primero encuentro (a mediados y a fines del mes de julio 2013),

éste tuvo una duración de una hora y quince minutos aproximadamente por participante, encuentros que por cierto me permitieron recabar información asociada a sus iniciales experiencias profesionales. Posterior a él (como anteriormente lo manifesté), mantuvimos contacto durante dos meses y medio a través de las redes sociales, ya que, en este periodo los noveles estaban construyendo su diario autobiográfico y era importante acompañarlos en su proceso. Transcurridos estos meses (agosto, septiembre y mediados de octubre de 2013), sostuve el segundo encuentro con cada uno de los docentes noveles de AV, éste tuvo una duración aproximada de dos horas (fines de octubre 2013) con cada uno de ellos.

Cabe señalar, que una vez fuera del campo, continué en contacto con los docentes noveles participantes en el estudio, ya que algunos, me enviaron a través del correo electrónico documentos y fotografías de acontecimientos relevantes que rememoraron en la entrevista biográfica y que no habían incorporado en su diario autobiográfico (ver figura 19), asimismo, durante la transcripción de las evidencias, fui consultándoles sobre aspectos o palabras de la entrevista y/o diario en las cuales no tenía la total claridad.



Figura 19: Contacto con Mónica posterior al trabajo de campo.

Finalmente, a cada uno de los noveles, les envié un documento con todas las transcripciones y digitalizaciones de sus evidencias, a fin de solicitarles su aprobación (ver figura 20). Todo lo anterior, a través del correo electrónico o redes sociales por la distancia geográfica que nos separaba.



Figura 20: Envío de evidencias para validación de transcripción.

Considerando, que otro de los aspectos que le otorga credibilidad a la investigación, está "la triangulación de sistemática de datos y métodos" (Bolívar, et al., 2001, p135), que en definitiva es la recolección de antecedentes utilizando más de un método, lo cual nos posibilita a obtener diversidad de evidencias, que en el caso de la investigación serían, visuales, textuales y orales, que se obtuvieron (como ya lo he señalado) a través de los métodos biográficos, visuales y etnográficos; de las estrategias, entrevista abierta, biográfica y la photo/elicitation/interview; y de los instrumentos, diario autobiográfico, relatos textuales, imágenes y notas de campo, que fueron descritos en el apartado 3.2 (Métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recogida de evidencias). Denzin (2001) y Flick (2009), al igual que Bolívar (2001) denominan al uso de diferentes métodos en una investigación como triangulación metodológica, ésta es una estrategia que se utiliza para validar los resultados obtenidos, asimismo, para incrementar el alcance, profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas. El uso de diferentes métodos y estrategias me permitió profundizar en la problemática de estudio y obtener de distintas formas las opiniones y miradas de los participantes, identificando así nuevas dimensiones.

Cuando se habla de la transferibilidad, se hace referencia a la muestra, a lo significativo que ésta puede ser para realizar generalizaciones o extrapolar los resultados alcanzados a otros contextos. Este criterio produce ciertas contradicciones en algunos autores, ya que, "el problema de la generalización en la investigación cualitativa es que sus declaraciones se hacen a menudo para cierto contexto o para casos específicos y se basan en el análisis de las

relaciones, las condiciones, los procesos, etc." (Flick, 2009, p. 247). Es por ello, que cuando se habla de transferibilidad de los hallazgos de un contexto a otro, hay que abandonar la relación que le asignamos a los resultados alcanzados con el contexto específico, a fin de movilizarlos a otra realidad para contemplar la validez de ellos. Al respecto, quisiera señalar, que, a través de mi investigación no busco transferir o generalizar los resultados alcanzados a otras realidades, ya que, cada una tiene sus particulares características, pero, si considero que es posible transferir ciertos hallazgos (específicamente los más genéricos), a otros contextos, quizás con similares características o también, es posible contrastarlos con otras investigaciones, a fin de identificar situaciones afines.

A continuación, solo detallaré, algunos hallazgos en que es posible establecer el criterio de transferibilidad, ya que, en los capítulos siguientes presentaré el cruce entre lo empírico y lo teórico. Uno de los aspectos, en que es posible encontrar eco en otras investigaciones, es lo relacionado con ciertas aristas de la formación inicial; los docentes noveles de AV manifiestan que existe una disociación entre la teoría -lo que se les enseña en la universidad- y el contexto real de aula, sienten que inician su labor docente desconociendo muchos aspectos administrativos, o desconocen cómo llevar a la práctica los contenidos teóricos que les han enseñado; igualmente, perciben que las diversas problemáticas que se originan en el aula y la vida misma de ella, no son contempladas en la Universidad, por lo tanto, al enfrentarse a éstas desconocen cómo poder abordarlas. Al respecto Martínez y Herraiz (2014) señalan que

parecen abrirse brechas -o dificultades para establecer relaciones- entre los aprendizajes que se desarrollan en la formación inicial y los propios de la escuela; entre los conocimientos <<teóricos>> vinculados a la vida académica en la universidad y los conocimientos <<prácticos>> asociados a la cotidianidad laboral de la escuela (pp.70-71).

Autores como Schön (1998) y Berliner (2000), ya hablaban sobre la distancia que se generaba entre la teoría y la práctica en los inicios de la profesión docente; en la actualidad, la problemática se origina esencialmente por la falta de actualización curricular -que debiese ser permanente desde el ámbito universitario- y acorde a los tiempos y a los cambios vertiginosos de la sociedad y de las problemáticas y situaciones que se originan en el aula escolar del siglo XXI, ésta situación no solo se hace presente en el contexto de la investigación, sino, que de acuerdo a lo expresado por los autores, encuentra eco también en otras realidades.

Vinculado a lo biográfico e identitario, los docentes noveles de AV participantes en el estudio, hacen referencia permanentemente a

través de sus relatos a recuerdos de modelos que han sido significativos y han intervenido, tanto en su elección vocacional como en su ser y hacer docente; principalmente estos modelos han sido personas de su familia o un profesor de la especialidad que marcó su trayectoria escolar, ya sea por la práctica artística, por su hacer docente o porque con ellos vivieron experiencias significativas. Al respecto Hernández (2011) expresa que "ser docente es una experiencia que envuelve todas las dimensiones del ser. Desde las huellas que han dejado sus vivencias como aprendices, hasta la mirada sobre sí mismo y los otros que han ido construyendo su trayecto biográfico" (p.19). Los noveles destacan, rasgos de la personalidad y determinadas acciones que realizaban las personas que han intervenido en sus trayectorias biográficas. Goodson (2004), citando uno de los estudios de caso realizados por Crow (1989), sobre la socialización del profesorado, señala que

los orígenes de estas concepciones sobre sí mismos como profesores, es decir su identidad docente, se encuentra en (..) los modelos, especialmente positivos, procedentes de sus <<recuerdos de profesores y profesoras que tuvieron>> (...), los recuerdos de la infancia acerca de aprendizajes, actividades y modelos familiares (pp. 156-157).

El tercer criterio que se señala que hay que contemplar para obtener la confiabilidad en una investigación, es la dependencia, éste hace referencia a la consistencia y fiabilidad que presenta la información recabada. Bisquerra (2009), señala que para evitar la posible inestabilidad y falta de confianza de las evidencias es necesario que como investigadores establezcamos descripciones detalladas sobre la trayectoria que ha seguido la investigación, asimismo, sobre las estrategias y recursos que se han utilizados, y para que fines; esto último, está especificado en la Tabla N° 1 de este capítulo, que se titula: de los porqués y para qué de la elección de los métodos, estrategias e instrumentos. Vinculado a la trayectoria que ha seguido la investigación, en la figura 21 presento el recorrido de ella, el cual se inició en el año 2012-2013 con la definición del tema de estudio, para luego avanzar, reflexionar, detenerse y en algunos momentos retroceder, para retomar y reestructurar el diseño y las acciones a seguir.

La confirmabilidad que sería el cuarto y último aspecto que se contempla dentro los criterios de confiabilidad, presenta ciertas similitudes con los aspectos a los que se hace referencia en la credibilidad. Uno de ellos, es la validación y consenso que debe existir entre los participantes y las evidencias que se obtuvieron en el campo de estudio y que serán analizadas, de acuerdo a Bisquerra (2009) la confirmabilidad tiene relación con proporcionar los antecedentes de investigación lo más consensuados posibles a fin de encaminarnos hacia la objetividad y neutralidad, ya que la subjetividad de la

investigación cualitativa, es uno de los aspectos que están en permanente cuestionamiento, es por ello que

se intenta contrarrestar como señala Guba (1989) mediante técnicas que permitan contrastar informaciones, y consensuarlas con los participantes (...), retornar la información y efectuar validación continua (...) comprobaciones de los participantes, y contrastar la información mediante diversas técnicas e informantes (triangulación) (Bisquerra, 2009, p. 291).

Lo anterior ha sido planteado, cuando presento los criterios que he utilizado para dar credibilidad a la investigación, específicamente cuando establezco contacto a través del correo electrónico con los participantes, para enviarles los antecedentes transcritos y recabados, asimismo, en el apartado 3.2: *Métodos, estrategias e instrumentos de construcción y recogida de evidencias*, describo los métodos utilizados y se plantea el diseño de investigación inicial y final (ver figura 10 y 11).

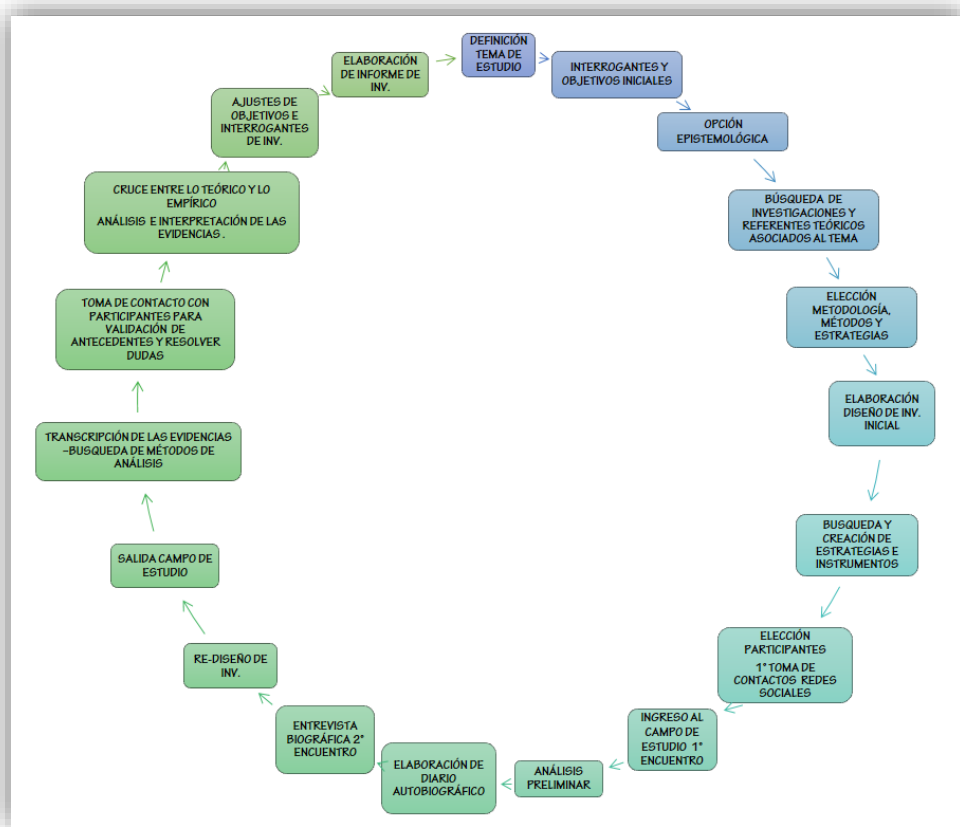


Figura 21: Trayectoria de investigación.

Por otra parte, la confirmabilidad también se obtiene por medio del contraste y “especialmente (...) [cuando se indica] el marco de referencia desde el cual se realiza la afirmación (posicionamiento del investigador)” (Bisquerra, 2009, p. 291), es importante que las opiniones,

afirmaciones e interpretaciones que se establezcan, se realizan bajo criterios de objetividad, para ello es necesario dar cuenta de la perspectiva teórica desde la cual o cuales nos situamos para observar el objeto de estudio y para realizar nuestras interpretaciones. De las perspectivas epistemológicas di cuenta al inicio de este capítulo, específicamente en el apartado 3.1: *La elección de la metodología: entre interrogantes y perspectivas de investigación*.

Los últimos dos criterios alternativos que plantea esencialmente Valles (1997), para dar validez y fiabilidad en la investigación cualitativa, son la Autenticidad y Ética en la investigación. La autenticidad "tiene que ver con los esfuerzos del investigador por conseguir y mantener unas relaciones negociadas, renegociables a lo largo del proceso de investigación, [éstas] favorables a los contextos y personas estudiadas" (Valles, 1997, p. 104). Es relevante lo que plantea este criterio, similar a lo que nos propone el construccionismo y la metodología biográfica narrativa, que es la relación de igualdad que debe establecer el investigador con el investigado, relación que se fundamenta en la confianza, apertura y reciprocidad y, por cierto, las constantes negociaciones que nos permiten acceder y "autenticar" (Valles, 1997, p.104), la variedad de realidades y experiencias que se originan en determinado contexto. Si se establece un diseño flexible y emergente en la investigación, se está en una constante negociación con los participantes, ya que, como se ha señalado, una cosa es lo que se diseña y otra es lo que acontece en el campo de estudio con los participantes, en que es el investigador el que debe adecuarse a estas condiciones, no ellos a las nuestras, creo que ha sido una actitud que he asumido de manera permanente en el transcurso de la investigación.

Finalmente, los criterios Éticos o la Ética en la investigación, ha sido un aspecto que he intentado incorporar desde el inicio del estudio, ya que, es un aspecto que se le ha dado un especial énfasis en el Doctorado. Estos criterios, intentan resguardar la ética con respecto a los participantes, al proceso de investigación y el análisis de las evidencias. La ética en el proceso de investigación es importante, pero no solo en el momento en que se accede al campo de estudio, sino que es relevante incorporarla durante toda la trayectoria del estudio, ya que, como investigadores debemos cautelar el bienestar e integridad, de todos quienes participan en la investigación. Uno de los criterios éticos que se plantean en torno a los participantes es el anonimato, que es el resguardo de la identidad de los investigados e instituciones, asimismo, la confidencialidad y buen uso de los antecedentes que éstos nos desvelan. Bisquerra (2009) y Gibbs (2012) plantean ciertos códigos deontológicos que manifiestan las conductas, obligaciones, funciones y prácticas éticas que deben seguir los investigadores con los participantes, entre ellas están: comunicar a los participantes sobre los objetivos, características y alcances de la investigación; generar una

relación de confianza y transparencia con los participantes; informar a los colaboradores que cuentan con total libertad para decidir participar, continuar o retirarse de la investigación; plantear con claridad las responsabilidades que adquiere cada uno en el estudio, tanto investigador como investigado; y dar cuenta a los participantes sobre los resultados alcanzados en el estudio.

Establezco la interrogante ¿cómo he incorporado los criterios éticos en mi investigación con los participantes?, para responder a ella, quisiera reiterar que los docentes noveles de AV tuvieron total libertad de elegir participar o no en el estudio, ya que ellos, al momento de desarrollar la investigación no mantenían (y no mantienen) ningún vínculo ni con la casa de estudio de la cual ellos egresaron, ni conmigo, como docente formadora que trabajó y trabaja en esta institución; por lo tanto, la decisión de participar o no, no les atribuye ningún beneficio o prejuicio, solo la decisión de participar es atribuible a la voluntad de querer mejorar y optimizar los procesos formativos iniciales. Un ejemplo tangible, fueron las dos bajas de los participantes al momento de la construcción de las evidencias, ellos tuvieron la completa libertad de retirarse.

De igual modo, responder a esta pregunta, me conduce a hacer referencia a la carta de agradecimiento que les hice llegar a los docentes noveles de AV cuando me señalaron que aceptaban participar en la investigación (ver figura 18), asimismo, en el apartado 3.4: *Diálogos y encuentros: ingreso al campo de estudio*, presento el consentimiento informado que utilicé en la investigación (ver figura 17), éste contiene los objetivos de la investigación, las estrategias e instrumentos que se utilizarán para la recabar las evidencias, las contribuciones de sus relatos al conocimiento disciplinar, asimismo, se explicita que tienen total libertad para retirarse cuando ellos determinen del estudio, así como el resguardo de sus identidades y confidencialidad de lo narrado. Finalmente firmaron ellos y yo, y cada uno -investigadora e investigado- se quedó con una copia del consentimiento.

La ética en el desarrollo de la investigación implica actuar con total veracidad sobre las fuentes y evidencias obtenidas, da cuenta de los éxitos y fracasos que originan en el recorrido, y una vez finalizada la investigación consensua con los participantes los resultados alcanzados (Booth, 2001, citado en Bisquerra 2009). Lo anteriormente planteado, son aspectos que he incorporado en el proceso de investigación, asimismo, he dado cuenta en el transcurso de este escrito y para mayor credibilidad en los anexos estarán presentes las entrevistas, los diarios, las imágenes, entre otros.

CAPITULO 4

Cruces entre lo teórico y lo empírico

CAPÍTULO 4
Cruces entre lo teórico y lo empírico

CAPÍTULO 4

Cruces entre lo teórico y lo empírico

En este capítulo establezco un cruce entre los resultados alcanzados a partir del análisis de las evidencias, y los referentes teóricos e investigaciones asociadas a las dimensiones que conforman la problemática de estudio. Esta decisión de articular lo teórico con lo empírico obedece, principalmente, a que ambos procesos los fui desarrollando en paralelo. El marco teórico se fue ampliando conforme iba analizando e interpretando las evidencias, ya que, en este proceso emergen nuevas dimensiones y aristas de la problemática de estudio.

Asimismo, este modo de analizar e interpretar las evidencias me permitió establecer esta interrelación -entre lo empírico y lo teórico- cruce que no hubiese sido posible, si el diseño de investigación no fuese emergente y flexible. En cierto sentido, este tipo de análisis e interpretación de las evidencias se asemeja a lo que plantea la teoría fundamentada, esta

recomienda iniciar el estudio sin una revisión previa de la literatura, con el fin de garantizar que las hipótesis están siendo generadas desde los datos (...). La revisión de la literatura se realiza entre la fase de clasificación teórica y la escritura teórica. [Es decir] la integración de la literatura se produce en el texto de trabajo (...), se extiende la teoría propia hacia distintas teorías elaboradas por otros autores (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012, p. 97).

En este proceso de investigación establecí, en primera instancia, una revisión general de los referentes teóricos e investigaciones asociadas al tema de estudio, esto previo al ingreso al campo de estudio. El marco teórico se amplió y desarrolló en profundidad, cuando inicie el proceso de análisis e interpretación de las evidencias. Es así como se fue conformando este capítulo, que se organiza en dos subapartados.

El primero de ellos "Trayectorias biográficas y conformación de identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales", presenta -a través de siete biogramas- la trayectoria biográfica profesional de cada uno de los docentes noveles participantes. Esta forma de visualizar, analizar e interpretar el recorrido de cada uno de ellos, me permitió conocer y comprender al sujeto biográfico; asimismo, me facilitó identificar modelos, situaciones y experiencias que han intervenido en la conformación de sus identidades profesionales. Por otra parte, pude comprender cómo las instituciones y el contexto social, cultural, político e histórico intervino en la conformación de su ser y hacer docente, y en la mirada que estos sostienen sobre la educación como un medio para alcanzar la tan anhelada justicia social.

En el segundo sub-capítulo “Aspectos que intervienen en la conformación identitaria de los DNAV y sus tránsitos desde el taller al aula escolar”, establezco un paralelo entre las distintas trayectorias de los noveles a fin de determinar, cuáles son los aspectos que intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de éstos, asimismo, a través de esta comparación es posible conocer las experiencias, dificultades y desafíos que se presentan en los primeros años de ejercicio profesional.

4.1 Trayectorias biográficas y conformación de identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales

Como anteriormente fue expuesto, en este apartado presento las siete trayectorias biográficas-profesionales de los DNAV participantes de este estudio, a través de biogramas. En ellos indico, a través de una línea de tiempo ascendente los principales acontecimientos y experiencias de cada una de las trayectorias biográficas. A continuación de cada biograma, presento un relato biográfico, que fue construido a partir del análisis e interpretación de las evidencias, asimismo, organizado por dimensiones (las cuales también emergen de este proceso), con la finalidad de facilitar el conocimiento y comprensión de cada uno de los casos.

Seguido de ello, presento una tabla que sintetiza y agrupa las siete trayectorias biográficas en diez dimensiones: entorno familiar, experiencias biográficas significativas, referentes identitarios, formación escolar, contexto sociohistórico, elección de carrera, iniciales experiencias profesionales, su hacer en el aula, clima laboral y lo contractual, con la finalidad de identificar los encuentros y divergencias entre las distintas trayectorias, comprendiendo de este modo, los aspectos que se significan y confluyen en la construcción de las identidades profesionales de los DNAV.

4.1.1 Trayectoria biográfica - profesional de María



Figura 22: Biograma de María.
Fuente: Diario autobiográfico y entrevistas con participante.



Figura 23: Pintura expuesta en plaza de su Ciudad. Recuerdo significativo de su infancia.
Fuente: Fotografía contenida en diario autobiográfico

Quisiera iniciar este apartado con la Biografía de MARÍA, ella nació en el seno de una familia religiosa (católica), cursó toda su escolaridad en un Colegio Particular Subvencionado femenino, perteneciente a una congregación religiosa. La novel expresa que en este establecimiento el énfasis estaba puesto en la presentación personal, los buenos modales y la limpieza.

En la enseñanza básica, la docente novel integró un taller de arte externo al colegio, ya que, en primaria la profesora que le impartía clases de Artes Visuales era la misma que le daba las otras materias. Esta situación, hizo que los padres considerasen que era importante que ella asistiera a un taller de arte impartido por un especialista, ya que, observaban que siempre en casa estaba pintando, dibujando o recortando. Asimismo, percibían que desde pequeña manifestó interés y gusto hacia las prácticas artísticas.

En este taller, aprendió diversas técnicas y experimentó con distintos materiales, pero el recuerdo, que sin duda fue el más significativos y marcó su infancia, fue el haber expuesto uno de sus trabajos del taller en la plaza de la ciudad (ver figura 23). Manifiesta que en ese momento sintió el reconocimiento de la gente, ya que, la actividad fue televisada. El cuadro aún permanece en el cuarto de estar de la casa de sus padres.

"mi cuadro salió en la tele y ahí todos se acordaban de mí y me decían salió tu cuadro del taller" (Fragmento de entrevista biográfica sostenida con María en octubre de 2013).

De primaria también recuerda, que era la última en terminar y entregar sus dibujos, puesto que era demasiado detallista. Señala, que su abuela materna fue profesora Normalista⁴³. Trabajaba en una escuela rural en que se hospedaba de lunes a viernes en una casa

⁴³ Las Escuelas Normales fueron inspiradas por el modelo de educación francés. Durante 1842 y 1974 fueron la base de la educación primaria chilena. Estas escuelas estaban situadas en el entorno urbano y rural, la duración de los estudios de formación del profesorado era de seis años; los cuatro primeros de cultura general y los dos últimos de ciclo profesional. En el año 1965 se puso en marcha un curso especial de Formación de Profesores Primarios por parte de la Universidad de Chile y otras instituciones de Educación superior y, en 1974 por ley se decretó, que la formación de profesores de educación básica debía ser responsabilidad sólo de las universidades (Archivos Digitales Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100627.html>).

dispuesta para los profesores, ya que el traslado del campo a la ciudad en invierno era un tanto dificultoso. Recuerda que su abuela siempre le decía

“en las escuelas rurales es dónde realmente está el trabajo y la vocación de ser profesor” (Fragmentos de diálogo con María, julio de 2013).

En la enseñanza media (3° y 4° año de secundaria, y los dos años de bachillerato), tuvo clases de Artes Visuales con una docente especialista, señala que con ella mantuvo una relación muy cercana que potenció su interés hacia la práctica artística, así también hacia la elección de carrera. Recuerda, que la profesora le proponía en clases, actividades diferenciadas y con otros materiales (como óleos, lápices pastel, etc.), ya que la maestra observaba que poseía un talento distinto a las demás, igualmente, manifestaba un mayor interés.

María expresa que la maestra, la integraba en diversas actividades que eran adicionales a la clase de artes, tales como, colaborarle en la elaboración de escenografías, ornamentación del colegio, entre otras. Esto, por un lado, la hacía sentir la mano derecha de la profesora, pero por otro, le ocasionaba ciertos desencuentros y rivalidades con sus compañeras.

“La razón que hizo que me atreviera a estudiar una carrera vinculada al arte, fue mi profesora de arte del Liceo Isabella era su nombre. Ella me entregó una educación casi personalizada en el tema artístico y le agradezco a mi profesora, que me apoyara en esto, porque no sé qué hubiera estudiado sino fuera arte” (extracto de diario autobiográfico de María, octubre de 2013).



Figura 24: Profesora de Arte del Liceo.
El otro significativo.
Fuente: Diario autobiográfico de María.



Figura 25: Rivalidad. Recuerdos etapa escolar.
Fuente: Diario autobiográfico de María.

De la enseñanza media recuerda, haber tenido solo logros en la asignatura de Artes Visuales y en los ramos más humanistas. En las otras áreas, como matemáticas y ciencias no tenía muy buenos resultados.

En su último año de colegio (4° medio año 2006), participó de las manifestaciones estudiantiles que surgieron en Chile, a raíz de las demandas de los escolares y universitarios que exigían al estado, una educación pública de calidad. Aunque ella asistía a un colegio particular subvencionado, sintió la necesidad de apoyar a los otros escolares, para que ellos también accedieran a un colegio con buena infraestructura, con materiales y recursos educativos que le permitieran mejorar sus aprendizajes. De esta experiencia expresa

“Bueno las monjas son muy estrictas, pero también son harto revolucionarias, nos tomaron a toda la media y nos llevaron a un salón, ahí nos dio una charla el profesor de historia sobre todo lo que estaba pasando, sobre lo que significaba la Loce⁴⁴, al término la directora dijo: ya están informadas, saben porque están peleando, ahora las que quieran ir a marchar vayan y las que no, se quedan en clases” (Fragmento de entrevista biográfica sostenida con María, octubre de 2013).

Cabe señalar, que las manifestaciones y tomas de establecimientos educacionales emergieron, al alero del movimiento estudiantil que se inició en el año 2006 (bajo el primer gobierno de Michel Bachelet). En estas marchas y ocupaciones, participaron tanto los estudiantes de secundaria, como los de bachillerato y universitarios. Asimismo, este movimiento estudiantil también se denominó “la revolución de los pingüinos”, esto debido al uniforme que utilizan los escolares en Chile, específicamente los que asisten a establecimientos públicos, ya que, los escolares de establecimientos Particulares y Particulares Subvencionados usan un uniforme distinto. Cabe señalar que, en estos detalles, es posible identificar la segregación que existe entre las tres dependencias del sistema educacional chileno. Usar el uniforme de un determinado colegio les permite diferenciarse del resto de los establecimientos, es decir, les hace pertenecer a una cierta elite. En la actualidad, existe una desvirtualización del verdadero sentido que tenía (y tiene) el uniforme escolar, que es generar igualdad social.

Se estimó, que las manifestaciones estudiantiles tuvieron una adhesión de más de 600.000 escolares y universitarios, convirtiéndose así en la protesta más multitudinaria de estudiantes en la historia del país. Superando a las que se produjeron en el año 1980, cuando los estudiantes se volcaron en contra de las políticas educacionales del régimen militar; que, por cierto, aún perduran en el sistema

⁴⁴ La LOCE es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que fue promulgada en el año 1990. Un año antes del retorno a la democracia.

educacional, tanto en las políticas educativas, como en las prácticas de aula.

Entre las demandas de los estudiantes estaba:

- La derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) vigente desde la dictadura. Esta ley (N° 8.926) fue promulgada en el año 1990 y tiene por objetivo fijar los requisitos mínimos que se deberían cumplir en los niveles de enseñanza básica y media, asimismo, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, normando el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales del país. El Estado asume un rol subsidiario de la educación y es deber preferente de la familia, velar por la educación de sus hijos (Santa Cruz, 2014). Se entrega a terceros -sostenedores públicos o privados- el manejo y la administración de los fondos destinados a la educación.

Desde la promulgación de esta ley a la fecha, solo se han introducido algunas modificaciones, entre ellas, la protección a la maternidad, reconocimiento de los derechos humanos, la educación preescolar, entre otros. Pero, no se ha tocado el núcleo original de esta ley orgánica.

- La Des-municipalización de la Educación. En el transcurso de la década de los 80', la gestión administrativa de todos los establecimientos educacionales públicos de instrucción primaria y secundaria se deja en manos de los municipios o se ceden a corporaciones privadas (Slachevsky, 2015). Creándose en este periodo, los Colegios Particulares Subvencionados con financiamiento compartido. Este tipo de financiamiento consiste, en que el estado subsidia (con un monto mensual) a cada niño que es matriculado y asiste a determinado establecimiento educacional. Pero es compartido, porque las familias, padres o cuidadores también asumen el pago de una mensualidad o arancel que fija el establecimiento.

Anterior a la dictadura, la educación y los establecimientos educacionales del país, eran administrados por el Ministerio de Educación, es decir por el Estado. En la actualidad, esta institución solo regula la entrega de subvenciones y el currículum escolar.

- El estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC). La JEC se promulgó en el año 1997 (bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle). Ésta plantea, entre sus objetivos, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a través de la ampliación de los horarios de clases y el mejoramiento de la infraestructura, entre otros puntos. Esta extensión horaria implicaba, que los escolares en el horario

adicional, en la extensión de la jornada debían desarrollar actividades complementarias al currículum, tales como: talleres deportivos, artísticos, científicos, entre otros; en miras a implementar un currículum formativo integral. Pero lamentablemente, lo que plantea la ley 19.532 escasamente se cumple, ya que, la extensión horaria en la generalidad se utiliza para reforzar matemáticas, lenguaje y ciencias, o para hacer ensayos de la prueba SIMCE o PSU. Como señala Serrano (2017) una cosa es la extensión de tiempo, y otra es la calidad del aprovechamiento de éstos.

- La gratuidad de la PSU, la prueba de selección universitaria es un requisito de ingreso a las universidades en Chile, los escolares demandaban gratuidad en su inscripción.
- El pase escolar gratuito y unificado, para todos los estudiantes tanto de secundaria como universitarios, sin límite de horario.

Las demandas que plantearon los jóvenes fueron y son totalmente coherentes con las problemáticas que se presentan en el sistema escolar chileno. Pero uno de los aspectos (entre tantos otros) que se pueden destacar de este movimiento, es que emergió de ellos, de los propios estudiantes de secundaria y universitarios "*hijos e hijas de la democracia*", como se les denomina. Fue sorprendente el nivel de organización, perseverancia e ímpetu en plantear sus demandas. Asimismo, el poder multitudinario de convocatoria que tenían, aspecto casi inexistente en la sociedad chilena. Esto producto de la particular forma de represión, que utilizó la dictadura en la sociedad chilena.

Los jóvenes sostienen, y también los docentes noveles formados en este contexto que no tan solo basta una mirada crítica y reflexiva frente a lo que acontece; sino también, es necesario mantener una actitud y una participación, frente a las problemáticas sociales que emergen. Existen distintos relatos sobre cómo cada uno de los noveles vivenció el movimiento estudiantil. Algunos tuvieron una activa participación, ya que, estaban insertos en un colegio público; otros, como María, al estar en un colegio concertado, visualizaban desde fuera las problemáticas, ya que, sus condiciones de infraestructura y recursos eran mucho mejores a las de otras realidades.

Gracias a este movimiento estudiantil, se han ido propiciando cambios paulatinos en el sistema educacional chileno, un ejemplo de ello, es la gratuidad en la educación superior, a este beneficio pueden optar los estudiantes que pertenecen a las familias de menores ingresos del país; igualmente, se implementó la subvención escolar preferencial (Ley Sep), que financia: el perfeccionamiento para los docentes que ejercen en el sistema público, los talleres extracurriculares para los estudiantes, asimismo, la implementación de mejoras en la infraestructura de los establecimientos públicos que poseen una alta

tasa de vulnerabilidad. Por otra parte, producto de estas movilizaciones estudiantiles, está en proceso la eliminación del sistema del financiamiento compartido que establecen los colegios particulares subvencionados que cuentan con la subvención del estado; entre otros cambios. Pero aún quedan aspectos pendientes por discutir y mejorar.

Continuando con la trayectoria biográfica de María, me remonto al término de su escolaridad, cuarto medio. En este año decide tomarse un tiempo para definir qué era lo que realmente deseaba estudiar, y así también poder prepararse para rendir la Prueba de selección universitaria (PSU).

“Recuerdo que mis padres me preguntaron que estudiaría y yo, solo indique el cuadro que realicé cuando era pequeña. Mi padre me abrazó y me dijo que él me apoyaba con el dinero, siempre y cuando estudiara mucho, mucho y creo que así lo hice” (extracto de diario autobiográfico de María, octubre de 2013).

A través de este relato, la docente novel manifiesta que su familia siempre la apoyó, pero percibió los prejuicios que existen a nivel social sobre la carrera de artes; profesión que es vista como bonita, pero de poco estudio. Esto no le interesó, expresa que sus años de universidad fueron lejos los mejores años de su vida. Hernández (2011) señala que

durante mucho tiempo, la visión del profesorado de Artes Visuales es como de <<prácticos expresivos>> o como especialistas en dibujo geométrico, [esto] ha hecho que se considerase que [tan solo] con el aprendizaje de los <<procedimientos>> y las <<nomenclaturas>> ya era suficiente para ejercer la docencia (pp. 8-9).

En variadas ocasiones se desconocen los cinco años de formación profesional que poseen, quienes ejercen la docencia o se desempeñan como artistas. María expresa que, en los dos primeros años de universidad prácticamente no tenía vida, ya que, el trabajo artístico era muy intenso, pero esto la hacía muy feliz. Su ingreso a la carrera en un principio fue solo por lo artístico, la pedagogía era algo secundario, incluso permanentemente se cuestionaba si realmente le gustaría.

Pero sí, le gusto, sintió que tenía llegada con los niños, además de la paciencia que se requería para ejercer la docencia y lo más importante, es que se hacía entender.

“Igual me dio miedo al principio y pensé ¿Si no me gusta? ¿Y si me cargan los cabros chicos?, ¿Si no soy buena para hacer clases? Pero tuve la suerte de que me gustara y eso que, en primera instancia, solo quería estudiar la carrera por el tema plástico” (diálogo con María, octubre de 2013).

El ingreso a la carrera de Pedagogía y Licenciatura en Artes Visuales genera en los docentes noveles ciertos conflictos, o quizás esta problemática también se origina en las otras pedagogías que igualmente optan a una disciplina es específico. Ya que, el ingreso a una carrera de pedagogía con especialidad es, generalmente, por el gusto hacia la disciplina (Artes Visuales, Historia, Ciencias, etc.), lo pedagógico pasa a ser algo secundario o solo visto como un medio para generar ingresos.



Figura 26: Mis compañeras. Ingreso a la Formación Inicial.

Fuente: Diario Autobiográfico de María.

“Mi papá fue el que me dijo, mira hija, yo estoy de acuerdo que ocupes la pedagogía, porque, si no te va bien el ámbito artístico por último tienes algo con que defenderte” (diálogo con María, octubre de 2013).

Hernández (2011) al respecto de esta disociación que se genera entre lo disciplinar y pedagógico señala

Uno de los problemas de la educación secundaria es que un sector del profesorado no debería estar allí, en los centros. No deberían estar porque entraron en la docencia como una salida profesional de circunstancias, cuando ellos y ellas lo que querían (y para lo que piensan que se formaron en la universidad) fue para ser historiadores, filósofos, escritores, físicos o artistas visuales (p.8).

Esta problemática se observa, en la mayoría de los docentes noveles participantes en el estudio, ya que, en un principio su ingreso a la carrera fue esencialmente por lo disciplinar (por la práctica artística), lo pedagógico (el ejercicio docente) está en un segundo plano. Pero lo importante es que esta preferencia, va sufriendo cambios en su durante su formación inicial. En el caso de María, el gusto por enseñar se fue generando a través de las prácticas progresivas, fueron estas experiencias las que le permitieron interactuar y conocer -desde otra perspectiva- la realidad de la escuela y de la sala de clases, fue paulatinamente descubriendo su gusto, agrado y satisfacción por enseñar.

“Noté que me gustó la pedagogía, porque no me alteraba que me preguntaran cosas distintas, todos los niños en un mismo momento. No me ponía nerviosa, que tía, tía, tía. Como que era capaz de centrarme

en cada pregunta, e ir respondiendo. Incluso, yo pensé que tenía menos paciencia de la que realmente tengo.

En las prácticas, me di cuenta de que tenía pasta entre comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar, entonces dije ya por lo menos sirvo" (diálogo con María, julio de 2013).

Esta vinculación temprana de los docentes noveles al aula escolar les permite ir visualizando su interés, agrado y gusto por la docencia. Es por ello, la importancia de una formación teórica asociada a la práctica, vinculada a situaciones y problemáticas reales que acontecen en el aula escolar.

El hacer pedagógico, no tan solo les permite vincular o llevar a la práctica lo teórico, sino también, les permite desarrollar o reafirmar su elección profesional. Sánchez (2003) expresa que la vocación docente se forma en tres momentos: *pre-vocacional*, *peri-vocacional* y *vocacional*.

El periodo pre-vocacional es "una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previo a la entrada en la universidad. Este momento ha sido calificado por Guerrero Serón (1993) como un periodo de «*vocación temprana*»" (Sánchez, 2003, p. 206).

El periodo peri-vocacional, es dónde la vocación surge o se fortalece en el transcurso de la formación inicial, esto a través de las experiencias que se propician desde la formación inicial. Es una etapa de análisis y de comprensión de las tareas, responsabilidades y de identificación del docente en formación con la profesión. Sánchez (2003) señala que los programas de formación del profesorado y los formadores de docentes tienen a su haber en este periodo, la tarea de desarrollar y/o incrementar la dimensión vocacional de los futuros profesores. En el caso de María, el periodo peri-vocacional o de formación inicial fue fundamental para desarrollar su gusto por la enseñanza, asimismo su continuidad, término y proyección docente.

"Con las prácticas, tuve la revelación de mi vida, ya que, me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención, porque en primera instancia solo estudié esto por el tema plástico" (extracto diario autobiográfico de María, octubre de 2013)

Finalmente, el periodo vocacional se manifiesta, cuando el docente novel ya accede al ejercicio profesional, es decir, este gusto por enseñar se va desarrollando en su hacer cotidiano. Existen autores hablan del interés profesional, la ilusión profesional, e incluso de la aspiración profesional, más que de la vocación.

Vinculado a la formación inicial docente y a las prácticas progresivas cabe señalar, que anterior a la implementación del sistema

de acreditación de universidades y carreras en Chile (proceso que se inició en el año 2006) acontecía, que quienes ingresaban a estudiar pedagogía tenían un único acercamiento al aula, en el último año de carrera. Era imposible, que el gusto por la enseñanza se desarrollara durante la formación inicial, ya que, no existían experiencias que gatillaran el gusto por la enseñanza durante el proceso formativo. En algunos casos se originaba, que los docentes en formación percibían, en su último año de carrera (5° año) que enseñar no era lo suyo.

En el transcurso de su formación inicial la docente novel, solo transitó por colegios muy disciplinados y organizados -como ella expresa-. Esto le produjo dificultad, al momento de enfrentarse a la realidad escolar que presenta el sistema educacional público, ya que era una realidad adversa y totalmente desconocida para ella.

“Yo creo que en el tema práctica se tiene que pasar por obligación por los tres modelos de colegio que hay en Chile, porque las diferencias son abismantes. Porque uno puede hacer una práctica en un colegio privado y después te vas a poner a trabajar en público, y ves que todo es distinto, que ni las planificaciones que hiciste te sirven. Ya que todo es mucho más precario y a eso hay que sumarle las problemáticas que presentan los niños” (diálogo con María, octubre de 2013).

La primera experiencia laboral de la docente Novel fue en el establecimiento educacional en que realizó su práctica profesional (año 2012). Sucedió que, al término de ésta, le ofrecieron realizar un taller de arte durante el segundo semestre. Este sería para niños de preescolar y primaria, acepta feliz la propuesta, porque recibiría su primera remuneración, pero también lo asume como un desafío, ya que, nunca había trabajado con niños tan pequeños.



Figura 27: Taller de Arte Infantil. Primera experiencia laboral.
Fuente: Diario Autobiográfico de María.



Figura 28: Taller de Arte Infantil. Primera experiencia laboral.
Fuente: Diario Autobiográfico de María.

“Realicé talleres de pintura y escultura en un centro educativo particular subvencionado, estuve con niños de preescolar y de 1° a 4° básico. Fue una experiencia nueva, ya que jamás había trabajado con niveles tan pequeños.

En esto estuve 3 meses, lo pasé genial y mis alumnos disfrutaban la hora y media que compartíamos semanalmente y eso lo veía en la asistencia que tenía.

*Asistencia completa en todos los talleres, esto era porque les gustaba, porque era un taller voluntario, ellos podían ir o no ir, pero llegaban siempre con sus materiales”.
(Extracto de diario autobiográfico de María).*

También en ese mismo año, realizó dos reemplazos; de estas experiencias, no tiene recuerdos muy positivos. Ya que, en uno de los establecimientos, no logró integrarse a la comunidad docente o ésta, no le dio la apertura, porque solo la veían como reemplazante; y en el otro, tuvo problemas al momento de recibir su remuneración.

Al año siguiente (2013), la contactaron de un liceo público rural para asignarle 24 horas de Artes Visuales y Educación Tecnológica, en los niveles de básica y media, acepta la oferta y deja las horas del taller, ya que éstas eran solo cuatro. Las horas del liceo se distribuían en diez horas con contrato a plazo fijo (de marzo a diciembre) y catorce financiadas a través de la Ley Sep (subvención escolar preferencial), ya que, el liceo acoge a niños y adolescentes que provienen de los hogares más desfavorecidos y segregados del país, tanto por lo económico como por su ubicación geográfica.

El liceo público rural estaba ubicado a 280 kilómetros de distancia de la ciudad en que ella vivía. Específicamente emplazado en una localidad rural, que se sustenta por las faenas forestales y actividades del campo. Los estudiantes que asisten a este establecimiento provienen de los alrededores y sus familias, poseen un bajo nivel económico y un escaso capital cultural; lo cual, complejiza la labor educativa. Pero para la docente principiante esta problemática es un desafío, la impulsa a seguir adelante para que sus estudiantes puedan salir de su condición de pobreza y segregación.

“La realidad es mucho más precaria que en el otro colegio dónde hacía el taller, pero eso no me limita, más aún, me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año. A pesar de todo, siento el

compromiso" (extracto de diario autobiográfico de María, octubre de 2013).

"Yo les exijo que ellos hablen bien, mínimo que no se ganen, sino que se ubiquen, esas cosas. Que no hablen, con garabatos, que cuando me hablen, lo hagan más lento porque hablan muy rápido y no se les entiende nada. Son esas cosas las tengo que tener presentes" (extracto de diálogo, octubre de 2013).

La docente novel manifiesta, que los cursos de enseñanza básica de este liceo son numerosos (cuarenta niños en el aula), pero no así, los de enseñanza media. En estos niveles el número de alumnos por curso se va reduciendo.

Cuenta que en cuarto medio ingresaron a principio de año alrededor de veinte a veinticinco estudiantes, pero lamentablemente al finalizar el año escolar el curso terminó con diez alumnos.

Esta baja en la matrícula es producto, de la alta tasa de deserción escolar, que se origina -entre otros factores- por el bajo rendimiento académico de los niños. Esto origina que los padres decidan retirarlos del sistema para que trabajen; otros, deciden abandonar los estudios porque perciben, que trabajando son un aporte para sus familias, sobre todo, cuando sus madres son las jefas de hogar. Otro factor, es el desinterés que manifiestan los adolescentes por los estudios, ya que, consideran que éstos no son significativos para su vida. María expresa, ellos solo quieren trabajar y ganar dinero, ya que, la educación superior no es su opción. Saben que sus familias no podrán financiar sus estudios superiores.

En un artículo (Sepúlveda y Opazo, 2009) publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación se señala, que la deserción escolar en Chile se manifiesta fundamentalmente en los niveles de enseñanza media; siendo uno de los factores, el aumento en las exigencias escolares y una mayor complejidad en las materias; lo cual les conduce, a que arrastren vacíos académicos y problemas de aprendizaje, que tienen como resultado la deserción escolar.

Otro de los factores se asocia, con la dimensión socioeconómica y cultural, específicamente el bajo nivel educacional de los padres

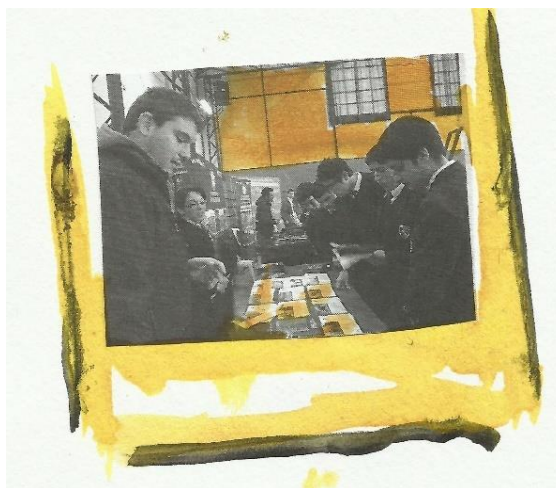


Figura 29: Realidad adversa. Primeros años de ejercicio profesional docente.

Fuente: Diario Autobiográfico de María.

implica un bajo nivel aspiracional para sus hijos. Más aún si se considera, la fuerte segregación territorial (urbano-rural) que caracteriza a la sociedad chilena. Lo anterior, no puede ser generalizable ya que, se observan, situaciones opuestas. El bajo nivel de escolaridad de los padres implica, que éstos posean mayores deseos de que sus hijos alcancen un mejor nivel educacional del que ellos pudieron obtener. El bajo capital cultural de los padres, puede ser un factor detonante tanto de deserción escolar, como de continuidad y superación.

Los vacíos académicos que arrastran los estudiantes pueden ser causa, del bajo capital cultural familiar y por ende la falta de apoyo en sus hogares; pero también pueden originarse, por la falta de adecuación y contextualización -por parte de los maestros- de los contenidos y aprendizajes, asimismo, por las escasas aspiraciones y proyecciones que estos poseen sobre sus estudiantes. Lo anterior, ha sido una problemática que se ha reiterado en los relatos de los docentes noveles.

“uno saca una idea tan sólo escuchando a los profes, cuando uno almuerza, ya se sabe lo que piensan, por ejemplo, las profesoras de mi colegio, la mayoría, piensan que son unos cabros de mierda todos, expectativas altas hacia los alumnos no existen” (extracto entrevista, octubre de 2013).

Al respecto del fracaso o deserción escolar, Bourdieu (2010) manifiesta que este es un acto de resistencia a los códigos socializadores que impone la escuela, ya que, en ésta se impone una cultura y discurso dominante a través del currículum, las prácticas docentes y otros medios. La escuela modela a los niños y adolescentes acorde a las demandas del sistema económico vigente. Por otra parte, los establecimientos educacionales, no adecúan el currículum, ni las prácticas educativas de acuerdo con el capital cultural y habitus⁴⁵ de sus estudiantes, ya que, éstos provienen de contextos distintos a las clases dominantes, igualmente al contexto de origen de sus docentes.

Hablar de habitus, entonces, es también recordar la historicidad del agente (sumando la dimensión histórica a la dimensión relacional), es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas (Bourdieu, 2010, p. 16).

⁴⁵ Capital cultural de acuerdo con Bourdieu (2010), es la acumulación de cultura propia de una clase, ésta es heredada o adquirida mediante la socialización y tiene un mayor peso en el mercado simbólico cultural. Entre más alta la clase social, es mayor su capital.

“El habitus es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan y según las representaciones que tiene de ellas. En este sentido, puede decirse que el habitus es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación” (Bourdieu, 2010, p. 15).

Cabe señalar, que los estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales rurales presentan, frente al nuevo conocimiento, una mayor distancia. Esto es producto de la segregación territorial y de la falta de acceso a bienes culturales, lo cual, les impide aproximarse a la cultura y a la comprensión del nuevo conocimiento. Por lo tanto, es difícil que estos niños y adolescentes puedan adecuarse, comprender y obtener buenos resultados de aprendizaje, cuando el sistema educacional y currículum no está diseñado para ellos y tampoco se adecúa a ellos. Por el contrario, los segrega y estigmatiza como estudiantes que no poseen las capacidades, disposición y voluntad para aprender. De acuerdo con Bourdieu (2010), es el propio sistema el que conduce a los estudiantes que provienen de las familias más pobres a la deserción escolar y, por ende, a una la inserción laboral temprana (mano de obra a bajo costo).

Vinculado a su hacer docente, la docente novel manifiesta, que frente a la actitud desatención y falta de motivación que observa en sus colegas (no de todos sino de algunos); ella intenta revertir esto, a través de un trato cordial, respetuoso y afectivo con sus estudiantes. Ya que considera que desde afecto y cercanía es posible motivarles a seguir estudiando y salir adelante. De igual modo, expresa que es importante que los docentes proyecten en los estudiantes -insertos en contextos desprovistos- altas expectativas.

"Yo por ejemplo siempre les digo, yo no era una alumna brillante en la media, me iba pésimo, pero salí de la universidad, lo pude hacer. Ustedes igual lo pueden hacer. Yo no saque un puntaje espectacular, no tome desayuno con el presidente, no estuve en un preuniversitario y pude, como ustedes no van a poder, si ustedes son más inteligentes que yo, de eso estoy segura" (extracto entrevista, octubre de 2013).

Paulo Freire (2008) en uno de sus textos, hace referencia a la palabra *testimonio docente*, entendida como un discurso coherente, permanente, llamativo y válido para los estudiantes, el cual, los transporta hacia la certeza de lo que se valora y busca para superar las dificultades. La docente novel, intenta transmitir a través de sus relatos, un testimonio real que aliente a los estudiantes a seguir adelante. Les transmite altas expectativas, asimismo, a que ellos si pueden seguir estudiando.

Una de las dificultades que se presentan en los primeros años de ejercicio profesional, es poner en práctica lo que se ha aprendido en la formación disciplinar; le es imposible enseñar, las técnicas que se aprendieron en la universidad, sobre todo, en los contextos desprovistos y rurales, ya que, no existen los recursos materiales, ni la infraestructura que se requiere. María expresa que ha tenido que adecuar lo que aprendió en la formación inicial y lo que plantea el currículum escolar de la asignatura, ya que, en la realidad todo es muy distinto. Partiendo

por el desgaste que implica captar el interés de los adolescentes hacia las Artes Visuales, asimismo, debe estar compitiendo prácticamente con las otras asignaturas (matemáticas, lenguaje y ciencias), ya que éstas, son las que se consideran como relevantes, porque se miden en el SIMCE y PSU.

Vinculado a su práctica docente, es posible percibir a través de sus relatos, el trato afectivo y cercano que mantiene con sus alumnos. Ella intenta conocer las problemáticas que arrastra cada uno de ellos, asimismo, la realidad en que éstos están inmersos; porque, considera que detrás de una conducta inadecuada o de la desmotivación que ellos presentan, hay una historia o problemática familiar que provoca que los niños y adolescentes reaccionen de determinada manera. En cierto modo, la actitud que la novel mantiene en el aula es reflejo, de las actitudes y estrategias que percibió de su maestra de artes en el colegio, ella fue un referente a seguir. Igualmente, María posee un fuerte compromiso con su labor educativa, ella siente la responsabilidad de modificar el futuro de sus estudiantes, a través del apoyo y la motivación oportuna, expectativas que fueron transmitidas del hacer docente de su abuela.

Por otra parte, es importante agregar, que la docente novel aún mantiene ciertos rezagos de la educación escolar que ella recibió, por ejemplo, manifiesta en sus relatos, que se preocupa que los niños estén ordenados con su uniforme, bien presentados y peinados. Asimismo, que las niñas no usen maquillaje y se comporten como señoritas, ya que, considera que esto es muy relevante para su futura inserción laboral. Al respecto Goodson (2004) señala que existen conexiones explícitas de la influencia de la biografía de los docentes noveles en su práctica de aula, ésta tiene un peso significativo en el comportamiento y en la mirada que sostienen hacia la educación y el hacer docente.

La identidad profesional de María se ha ido conformando a partir de los modelos escolares que ella ha tenido, asimismo, de los referentes familiares que han sido sus modelos a seguir, ya que, desde su infancia a conocido de cerca la labor de educar.

CAPÍTULO 4
Cruces entre lo teórico y lo empírico

4.1.2 Trayectoria biográfica- profesional de Claudio

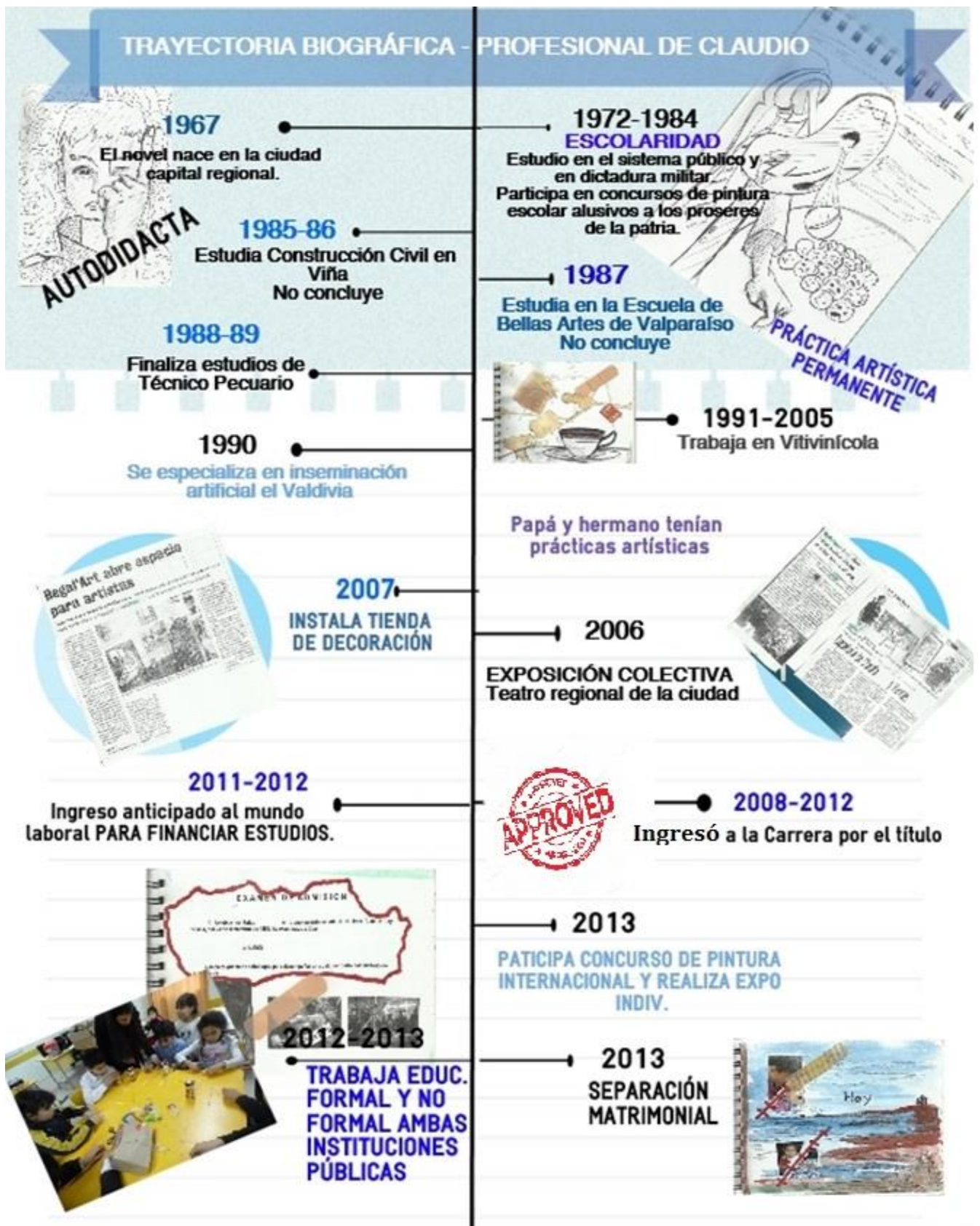


Figura 30: Trayectoria Biográfica Profesional de Claudio.
Fuente: Diario autobiográfico y entrevista con participante.

CLAUDIO, es el docente novel de Artes Visuales (DNAV)⁴⁶ que se diferencia del resto de los participantes, porque posee más edad y su trayectoria biográfica es un tanto distinta a los otros participantes. El egresó de Pedagogía y Licenciatura en Artes Visuales a los cuarenta y cinco años, ya que, antes de iniciar la carrera transitó por otras carreras, entre ellas: Construcción Civil, Técnico Pecuario e Inseminación artificial. De igual modo, previo a ingresar a Pedagogía en Artes Visuales trabajó durante 14 años en una empresa vitivinícola.

El novel desarrolló su escolaridad (1972-1984), en plena dictadura militar. Durante este periodo solo transitó por establecimientos educacionales públicos; en la básica, estuvo “*en una escuela de barrio*” como él lo expresa; luego, en enseñanza media, se trasladó a un Liceo en que había enseñanza media. Los recuerdos que él mantiene de su educación primaria, es haber participado en diversos concursos de “*pintura escolar*” alusivos a los próceres de la patria y/o a combates heroicos con que nuestros militares demostraron su valentía y amor a la patria. Igualmente, Claudio rememora los actos cívicos de los días lunes, en él se cantaba la canción nacional, especialmente la estrofa “*nuestros nobles valientes soldados...*”, estrofa que se agregó en este periodo de dictadura, todo este ritual mientras se izaba la bandera.

Asimismo, recuerda que al inicio de la jornada escolar y después de cada recreo, tenían que formarse por orden de estatura para poder ingresar a la sala de clases, de lo contrario no ingresaban. Los valores que se inculcaban en el sistema escolar de esa época estaban enfocados a la moral, a lo religioso y al amor a la patria, ideología propia de una dictadura. Mandoky (2007) citado en Errázuriz (2009) señala

Las estrategias estéticas juegan un papel constitutivo, persuasivo y adhesivo en la generación de apego al estado, ya que, no todas las tácticas propagandísticas funcionan, pero las que funcionan, lo hacen por la estética, pues están orientadas a conmover y movilizar la sensibilidad del destinatario (...). Si la adhesión al Estado fuese natural, no tendrían que fabricarse e implementarse tantas y tan repetidas estrategias (como rituales a la bandera, versiones heroicas de la historia, fiestas patrias, desfiles y marchas (p. 137).

Lo anterior se asocia a las experiencias y prácticas que menciona Claudio, asimismo, a las que experimenté durante mi formación escolar. Todas (o casi todas) estaban enfocadas a los símbolos y procederes de la patria. Asimismo, a recordar las fechas de las batallas y días conmemorativos de las fuerzas armadas (día del carabinero, glorias navales, del ejército, etc.). Lamentablemente estas prácticas, que se

⁴⁶ De aquí en adelante utilizaré la sigla DNAV para hacer referencia a los docentes noveles de Artes Visuales, esto con la finalidad de no saturar la lectura.

instauraron y repitieron durante diecisiete años en el sistema escolar, aún siguen vigentes, a pesar de que han transcurrido veintiséis años.

De igual modo, el docente novel recuerda de su periodo escolar, que se prohibieron los textos vinculados a problemáticas sociales y políticas; especialmente en la clase de historia, solo se abordaban temas de historia universal, el descubrimiento de América, la independencia y las batallas ganadas por el ejército de Chile. "La libertad de pensamiento y de enseñanza fue puesta bajo vigilancia, limitada y relativizada por la doctrina de seguridad nacional" (Slachevsky, 2015, p. 1478).



Figura 31: Los libros infantiles prohibidos en dictadura.
Fuente: <http://adfeduca.com.ar/los-libros-infantiles-prohibidos-parte-1/>



Figura 32: Recuerdo periodo escolar.
Fuente: Diario autobiográfico de Claudio.

El campo editorial durante la dictadura (1973-1990) se concentró en la publicación de libros destinados al rescate de la Chilenedad y a la reedición de textos clásicos, tales como: la colección Ideario que pasa (1974), cuyo propósito fue divulgar el pensamiento de los grandes hombres de nuestra patria; asimismo, el texto Rosa de Arte que incluye la iconografía analítica del arte y artesanía de Chile; Nosotros los chilenos y Expedición a Chile.

Por otra parte, la Editorial del Pacífico edita entre otras obras: La Aventura de los mares de Chile y La guerra del Pacífico. Mientras que la Editorial Andrés Bello publica Contando y dibujando a Chile, y la Editorial Universitaria divulga la Historia de Chile (Errázuriz, 2009). En definitiva, la campaña de ideologización difundida a través de los textos escolares y acciones en el aula, durante la dictadura militar fueron muy intensas. Asimismo, los discursos nacionalistas que se transmitían de manera coordinada en la televisión abierta, radio y prensa.

En la figura (ver figura 32) se puede observar que Claudio, establece una analogía entre lo que vivió en el sistema escolar con lo que narra la canción The Wall, del grupo de Pink Floyd. En el relato visual se identifica a un tirano, que está condicionando a un grupo de niños. Éste tiene en su frente el símbolo del movimiento político, Patria y Libertad, grupo paramilitar chileno de extrema derecha que se constituyó en el año 1971. La ideología que este grupo promulgaba era la nacionalista, asimismo, buscaba cambios radicales a nivel social, especialmente, focalizado en derrocar el gobierno de la Unidad Popular (gobierno de Salvador Allende).

Claudio expresa, a través de sus relatos, que desde pequeño observó que su padre y hermano sostenían una práctica artística tanto plástica como musical. Su papá se adjudicó una beca (cuando estaba en del liceo) para estudiar en la escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile; pero, lamentablemente se la quitaron, ya que, su abuelo era comunista⁴⁷. Su hermano antes de fallecer, con tan solo 17 años, realizó dos exposiciones y un concierto de piano en el liceo de la ciudad.

Cuando el docente novel egresó de cuarto medio, se fue a estudiar Construcción Civil a otra ciudad (año 1985), pero esta carrera no la concluye. Luego, en el año 1987, ingresa a la Academia de Bellas Artes de Valparaíso, estudios que le posibilitaron iniciarse como pintor autodidacta. Posterior a ello, prosigue estudios totalmente opuestos al mundo del arte; ingresa y termina la carrera de técnico pecuario (año 1988), y se especializa en inseminación artificial. Transcurridos unos años, retorna a su ciudad de origen y contrae matrimonio, como no encontró trabajo de lo que estudio, ingreso a trabajar (durante catorce años) a una empresa vitivinícola, pero en paralelo continúa desarrollando su trabajo como artista autodidacta, que era -como él lo expresa- lo que más le apasionaba.

En el año 2006, junto a un amigo realiza su primera exposición, luego de ello, intenta participar en concursos y convocatorias públicas para artistas, pero no consigue inscribirse, ya que, uno de los requisitos de postulación era poseer el título profesional y grado académico de

⁴⁷ Durante los años 1946 y 1952 gobernó en Chile, el presidente Gabriel González Videla, Éste promulgó en septiembre de 1948 la Ley de Defensa Permanente de la Democracia, en la cual declaró ilegal al Partido Comunista, desencadenó una persecución en contra de sus militantes, entre ellos a Pablo Neruda (Memoria Nacional. Biblioteca Nacional de Chile. 2016. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3430.html>).

licenciado en Artes Visuales. Expresa, que esta fue una de las principales razones y motivos de su ingreso a la carrera, asimismo, el deseo de trabajar en algo que le hiciera realmente feliz, ya que, el trabajo en la vitivinícola fue muy desgastante, por el sistema de turnos de trabajos. Pero no tenía otra opción, puesto que tenía tres hijos pequeños.

“Me interesó ingresar a la carrera (año 2008), porque empecé a participar en unos concursos y proyectos. Y para poder postular me pedían el grado académico, o sino no hubiese entrado nunca a estudiar artes, solo me limitaba eso para poder participar. Es por ello, la ironía del timbre de la bitácora, ya que, en muchas partes si tú no tienes un título no te consideran. Pero te pueden tomar en cuenta teniendo un timbre, un título.

Lamentablemente tienes que estar avalado por una institución para poder participar en cualquier cosa, proyectos, etc. Para todo te piden un grado académico. Además, después del tormento sufrido en los trabajos que estuve, influyó considerablemente en mi decisión” (extracto de diálogo sostenido con Claudio en octubre de 2013).



Figura 33: Ingreso a la formación inicial.
Fuente: Extracto de diario Autobiográfico de Claudio.

Claudio, en el transcurso de la carrera (2008-2012), siempre trabajó y estudió. En los primeros años, intentó compatibilizar el trabajo de la vitivinícola con la universidad, es decir, tomaba solo los turnos de noche para poder en el día asistir a clases; y en los dos últimos años de universidad, le ofrecieron unas horas de taller de arte en un Liceo particular subvencionado, esto le sirvió para dejar el otro trabajo y aproximarse a la docencia.

Expresa que la pedagogía le gusta, pero lo que no le agrada es la estructura del sistema, la burocracia, los horarios, las prácticas instauradas y hasta la exigencia de vestir bajo ciertos parámetros, eso es lo que le genera malestar. En sus primeros años de ejercicio profesional (año 2012), asume solo cuatro horas de clases en un Liceo

público de la ciudad, porque, deseaba tener tiempo para pintar y si asumía más horas en el sistema formal, sería imposible; ya que, el trabajo administrativo, las planificaciones y preparación de clases le demandarían tiempo extra, fuera de su jornada laboral.

Estas horas de clases las complementa, con las horas que tiene por las tardes como monitor en un programa que ofrece el Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) a los hijos de madres jefas de hogar, este programa funciona de 4 a 7. Los niños después de su jornada escolar permanecen en el establecimiento y asisten a distintos talleres música, arte, danza, entre otros; mientras sus madres trabajan.

Claudio está satisfecho en ambos trabajos, pero sin duda, trabajar en la educación no formal, es lo que más le acomoda. Está satisfecho, ya que, logra compatibilizar su trabajo como artista y con la docencia. Un aspecto relevante es que Claudio, es el único DNAV participante en el estudio, que mantiene una práctica artística vigente.

Asociado con su ingreso al mundo laboral, Claudio manifiesta que no logra entender el sistema de selección del profesorado en los establecimientos públicos, ya que, en vez de contemplar un examen psicológico -que en cierto modo es lo relevante para relacionarse, interactuar y trabajar con niños y adolescentes- se les exige, una serie de exámenes médicos (que evalúan la salud física y no emocional). Expresa que éstos podrían ser complementarios a los otros, no el único requisito de ingreso al sistema educacional público.

Lo opuesto acontece en el sistema educacional privado, porque, la contratación de un profesor/a está supeditada a sus antecedentes académicos y al resultado de una serie de pruebas y test psicológicos, que se suman a las entrevistas que se sostienen con el psicólogo y el director del centro educativo.

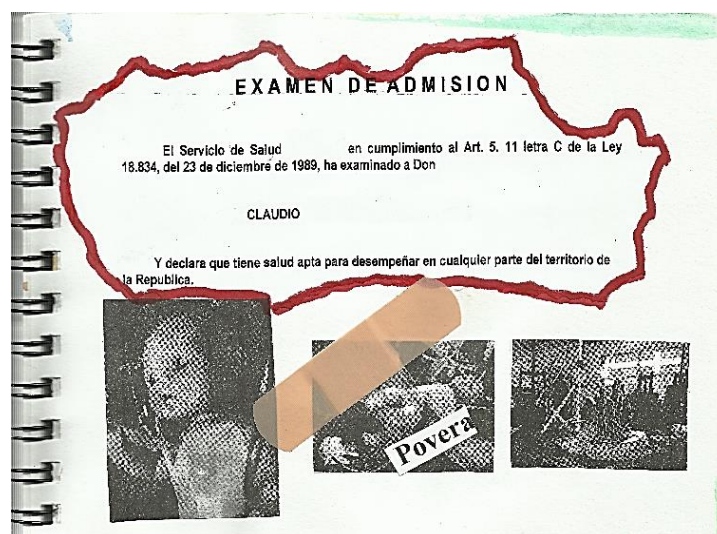


Figura 34: Examen de Admisión. Ingreso al mundo laboral.
Fuente: diario Autobiográfico de Claudio.

“Para ingresar al sistema público, tuve que realizar una serie de exámenes de salud, no una entrevista psicológica, considero que estos exámenes te pueden servir como algo complementario, pero no para que te autoricen o habiliten para trabajar” (extracto de diálogo sostenido con Claudio en octubre de 2013).

Un acontecimiento de su trayectoria personal que, sin duda, marcó el año 2013, fue su separación matrimonial. Especialmente, manifiesta que lo que más le ha afectado, ha sido la separación de sus hijos. Expresa que este año ha sido de muchos cambios, en lo familiar y laboral; en el ámbito familiar, su separación se produjo entre otras cosas, por el tema económico, ya que, el salario como docente es reducido, no alcanza para sostener a la familia holgadamente. Además, como no tiene una carga horaria completa, esta problemática se acrecienta aún más.

“como tengo pocas horas de clases no recibía un gran sueldo y ella quería que yo tomara 44 horas, y eso implicaba que no podía pintar, porque no me daría el tiempo, bueno y eso sumado a otras cosas” (extracto conversación, julio 2013).

El docente novel trabaja en dos lugares, en ambos tienen un contrato a plazo fijo (anual), lo que significa que a fines de año evalúan si continua o no ejerciendo la docencia. Ésto le genera gran inestabilidad y una escasa proyección laboral.

El trabajo para toda la vida es reemplazado por un empleo a tiempo parcial y temporal, entre otras formas de contratación. La importancia que se le asignaba históricamente al empleo estable y protegido queda así en entredicho, aumentando [en la actualidad] la tendencia hacia la precarización del empleo y del trabajador (Larrain y Vidiella, 2014, p.155).

La relación entre economía y educación en Chile es un vínculo cada vez más cercano. La educación es vista como un bien de consumo, ya que, ha sido reducida y estructurada a partir de variables netamente económicas y empresariales. Lo cual genera inestabilidad laboral, ya que, de acuerdo al rendimiento, gestión y competencia del docente (criterios que establecen los directivos), se evalúa la continuidad de los profesores, lamentablemente, todo se ha traducido a lo medible y cuantificable.

Posterior a su separación, tuvo que retornar a la casa de sus padres, ya que su sueldo, no le alcanzaba para sustentar la casa de sus hijos y la de él, expresa *“ha sido prácticamente empezar de cero”*. La complejidad de su vida personal, la ha sabido sobrellevar y compensar con lo laboral, señala que el afecto que recibe de los niños y

adolescentes le ha mantenido activo, ya que siente que su presencia contribuye en algo, puesto que son niños que prácticamente están todo el día en la escuela, porque sus madres deben trabajar para sostener el hogar y si no fuese por el programa (de 4 a 7) estarían solos en sus casas.

Vinculado con la elección de carrera, manifiesta que su gusto por la pedagogía se materializó una vez que ingresó a trabajar, fue en ese momento cuando sintió la satisfacción de enseñar. Ya que, percibió de cerca las necesidades del sistema educativo, especialmente en las escuelas y liceos públicos, que son los establecimientos que acogen a los niños y adolescentes que provienen de los contextos y grupos más segregados geográfica, social y económicamente. Dubet (2012) manifiesta ciertos reparos, en torno a la denominación o catalogación que se le asigna a este segmento de la sociedad

180

Algunos grupos sociales [son denominados] en términos de discriminaciones y de desventajas, es decir, en función de sus chances objetivas de acceder a todas las posiciones. Mutación del lenguaje: los obreros se vuelven clases desfavorecidas o, como se dice manera más chic, "grupos carenciados"; [así] se ven menos definidos por lo penoso de su trabajo (o por la explotación que sufren), que por sus débiles oportunidades y el conjunto de obstáculos que se oponen a su movilidad social ascendente. A partir de ahora, los barrios populares son designados como barrios desfavorecidos o "difíciles", e incluso "sensibles" (p.58).

De acuerdo con el autor, existe -de parte de las clases favorecidas- un sutil y estratégico manejo del lenguaje, para hacer referencia a la clase trabajadora y/o segregadas, y a las necesidades que éstas presentan. Esta estrategia se utiliza para no explicitar los factores económicos, culturales y sociales del que se les ha privado a lo largo de la historia.

En Chile, a la clase desfavorecida se le ha segregado fuertemente a través de la educación, ya que, los hijos que provienen de las familias más pobres poseen limitadas opciones para integrarse a establecimientos educacionales públicos (o particulares subvencionados) de excelencia y, por ende, obtener un buen puntaje de admisión para acceder a la educación superior. Esto, se reafirma a través de un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), en él se señala que Chile es el país (dentro de los treinta y cuatro que componen esta organización) que posee la mayor segregación socioeconómica a nivel escolar.

En la generalidad, para los niños y adolescentes pertenecientes a los sectores vulnerables están, las escuelas y liceos públicos; para los niños y adolescentes de clase media⁴⁸ están, los colegios

⁴⁸ La segmentación socioeconómica en Chile se establece, a partir del ingreso per cápita de los hogares registrados en la Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN 2013)

subvencionados (con financiamiento compartido); y, para los niños de clase alta están, los establecimientos privados. Es así como se distribuye y organiza la educación en Chile, por estratos sociales; lo cual, no posibilita el intercambio y aprendizaje entre los niños que provienen de distintos contextos sociales y geográficos. Da Silva (2001) expresa que la clasificación por estrato social anula la probabilidad o posibilidad de interacción entre los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a distintos grupos sociales.

Y como consecuencia los niños y adolescentes que crecen en barrios vulnerables alcanzan menores logros educacionales, que los crecen en comunidades más heterogéneas. Es más, siendo el currículum igual para todos, existe una diferencia en los objetivos educativos que se plantean alcanzar en cada una de las dependencias. Es decir, se inclina a las personas de clases subordinadas a la sumisión y obediencia, en tanto, a las personas de clases dominantes se les enseña a mandar y a controlar (p.37).

A través de investigaciones (Kling, Liebman y Katz, 2006) se establecen los avances que se obtienen a través de programas educativos de desegregación. Estos programas consisten concretamente, en que las aulas escolares se transformen en espacios sociales heterogéneos, en que cada niño/a desde su realidad, contexto y origen comparta distintas experiencias de aprendizajes. Dentro de los beneficios que se obtuvieron a través de la implementación de aulas heterogéneas o programas de desegregación está, la mejora en el estado emocional de los niños y adolescentes, provenientes de distintos espacios socioeconómicos; avances y mejores logros de aprendizaje en los niños desventajados; asimismo, se redujeron las conductas de riesgo, entre otros avances.

Asociado al ámbito profesional, Claudio manifiesta que siente gran satisfacción cuando trabaja en contextos desprovistos, ya que, ve los logros y avances de los niños. De igual modo, observa cambios de conducta positivas en los adolescentes, por ejemplo, mejoran su vocabulario, se comunican y no agreden a sus compañeros, participan y se motivan por aprender. Pero agrega, ésto no se logra imponiendo las cosas con autoritarismo, sino más bien, a través del afecto, perseverancia y dedicación; porque los logros en educación, no se visibilizan de un día para otro, sino que se evidencian de manera paulatina y en el transcurso del tiempo.

que aplica el Ministerio de Desarrollo Social. Esta segmentación se organiza en: Clase alta (AB), Clase media acomodada (C1a), Clase media emergente (C1b), Clase media típica (C2), Clase media baja (C3), Vulnerables (D) y Pobres (E).

“Después que entré a la pedagogía, igual me di cuenta de que hay mucho por hacer con los niños, con los jóvenes, hay mucho que conversar que no tienen idea los cabros, entonces eso como que fue fuerte, conversar con ellos, darles oportunidades, mostrarles otras cosas” (extracto de diálogo sostenido con Claudio en octubre de 2013).

El DNAV a través de su relato, evidencia un fuerte compromiso social y el deseo de contribuir en la educación de todos los niños y jóvenes. Especialmente, en estos contextos en que emergen diversos desafíos, entre ellos incrementar un diálogo cercano entre los docentes y estudiantes, ya que, a través de esta relación será posible motivarles a seguir nuevos caminos y proyectos. Claudio durante su formación inicial, específicamente en sus experiencias de prácticas progresivas y profesionales, no transitó por la dependencia educacional particular subvencionada, ni particular, sino más bien, se interesó por conocer en profundidad la realidad pública. Pero esta vez, desde el punto de vista del docente, ya que, toda su escolaridad la llevó a cabo en establecimientos públicos.



Figura 35: La otra realidad del sistema educativo. Iniciales experiencias profesionales.
Fuente: Fotografía facilitada por Claudio.

Freire (2008) en su texto “Cartas a quién pretende enseñar” presenta, las cualidades que debiesen ser indispensables en el desempeño de las maestras y los maestros progresistas. Entre ellas está la humildad, escucha atenta, valentía, tolerancia, seguridad y paciencia. Cualidades que plantea el autor, se van desarrollando en la práctica y en el hacer docente, eso sí siempre y cuando se adopte una opción política de naturaleza crítica y transformadora. En que el docente no solo enseña contenidos, sino también, cultiva desde su ser y hacer docente, cualidades y valores en los niños y adolescentes que tiene a su cargo.

A través de las lecturas y análisis de los distintos relatos de los DNAV, pude conocer de cerca, las complejidades que están presentes en las realidades educativas en que éstos ejercen la docencia. Contextos adversos y cargados de problemáticas sociales, que impiden poner en práctica los objetivos del currículum escolar, ya que, la enseñanza de contenidos pasa hacer algo secundario. Puesto que, la centralidad está en el bienestar emocional de los niños y adolescentes, y desde ahí, es posible avanzar hacia la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que se plantean el currículum oficial.

Asociado a las características de sus alumnos (adolescentes entre 14 a 18 años) el DNAV expresa, que son jóvenes que cargan complejas problemáticas: entre ellas, consumo de drogas y alcohol; familias segregadas; abandono y falta de (auto)cuidado; violencia intrafamiliar; bajo capital cultural y económico; y hasta, en algunos casos, los estudiantes poseen problemas legales por hurto o riñas. Es lamentable, pero lo anterior también se reitera en los relatos de María, Cristina y Marcela, que están inmersas en contextos semirurales y rurales.

Sumado a lo anterior, Claudio expresa que en su gran mayoría los estudiantes están diagnosticados y medicados por déficit atencional. Al respecto, el docente novel manifiesta ciertas aprensiones, ya que, lo que observa es que este diagnóstico y el consumo de medicamentos, es utilizado como medio de control conductual, no como una mejora emocional y afectiva.

“trabajo en un liceo público técnico profesional, al liceo asisten alumnos de familias inscritas en el programa chile-solidario. Ellos siempre andan como contentos y buena onda, no manifiestan tener tantos problemas, pero cuando uno empieza conversar con los compañeros y a preguntar porque faltó éste y porque faltó el otro, te empiezas a dar cuenta que chuta falto porque lo apuñalaron, entonces te das cuenta de los problemas que tienen y hay cosas más terribles, entonces la realidad de estos niños es bastante compleja” (extracto de diálogo sostenido con Claudio en octubre de 2013).

Las problemáticas que arrastran los adolescentes inmersos en contextos desprovistos intervienen, en el interés y motivación que evidencien los estudiantes por aprender. Igualmente, éstas impiden a que los jóvenes y su entorno, visualicen futuras posibilidades, por lo general, solo desean salir del liceo para trabajar. Otra de las dificultades que el novel observa en esta realidad, es la recurrente deserción escolar. Por ejemplo, en un segundo medio a inició del año escolar se matricularon veintitrés alumnos y en el otro segundo medio quince y, tan solo transcurrió un semestre y en uno de estos cursos solo asistían quince estudiantes y en el otro ocho.

La falta de proyección y alta deserción escolar, son problemáticas que se repiten en el contexto escolar en que trabaja María, Cristina y Marcela. A pesar de estar situados en distintas localidades, poseen características comunes, son establecimientos educacionales que acogen a estudiantes prioritarios⁴⁹ (categoría y nombre asignado por el Ministerio de Educación de Chile) y están incorporados a la ley Sep (Subvención Escolar Preferencial), por lo tanto, el factor común de los estudiantes es la falta apoyo familiar, escasos recursos económicos y culturales, bajas expectativas, entre otras problemáticas sociales que intervienen a que estos jóvenes terminen o no su escolaridad.

Lamentablemente, puede haber muchos programas gubernamentales que intenten revertir esta problemática, pero si los docentes que están inmersos en estos contextos no tienen la convicción de que se pueden generar cambios desde la educación (Freire, 2008), difícilmente estos programas pueden dar buenos resultados. Es importante que quienes asumen el desafío de ejercer la docencia en estos contextos, como es el caso de Claudio, María, Cristina y Marcela tengan la convicción y compromiso de lo que implica educar a los hijos e hijas de todos. Entre ello, la seriedad de la profesión; la preparación académica, física, emocional y afectiva; la motivación y el convencimiento, de que es posible propiciar cambios en estos contextos; la empatía, para comprender cada una de las problemáticas que portan los adolescentes, desear el bienestar de otros y tener el ímpetu de insistir, más que de desistir frente a los desafíos.

⁴⁹ Para el Ministerio de Educación los alumnos prioritarios son aquellos que, por su situación socioeconómica familiar, pueden ver dificultado su desempeño escolar, es por ello que para el año 2017, se podrán considerar prioritarios estudiantes desde Prekinder hasta 4° Medio, pero solo si los establecimientos educacionales a los cuales asisten están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial. Otro de los criterios que establece la ley, para clasificar a un estudiante como prioritario es que sus familias estén inscritas en el programa Chile Solidario o pueden estar caracterizados dentro del tercio más vulnerable del país. Esto de acuerdo con la clasificación que establece cada Municipio. Cabe señalar que el programa Chile Solidario, es un programa de protección social dirigido a las familias que están en situación de extrema pobreza, entre los objetivos de este programa está la inserción de sus miembros al ámbito laboral y educacional, de modo que de esta forma mejoren sus condiciones de vida. Este programa está vigente desde el año 2004 y fue creado bajo el gobierno de Ricardo Lagos.

4.1.3 Trayectoria biográfica- profesional de Marcela

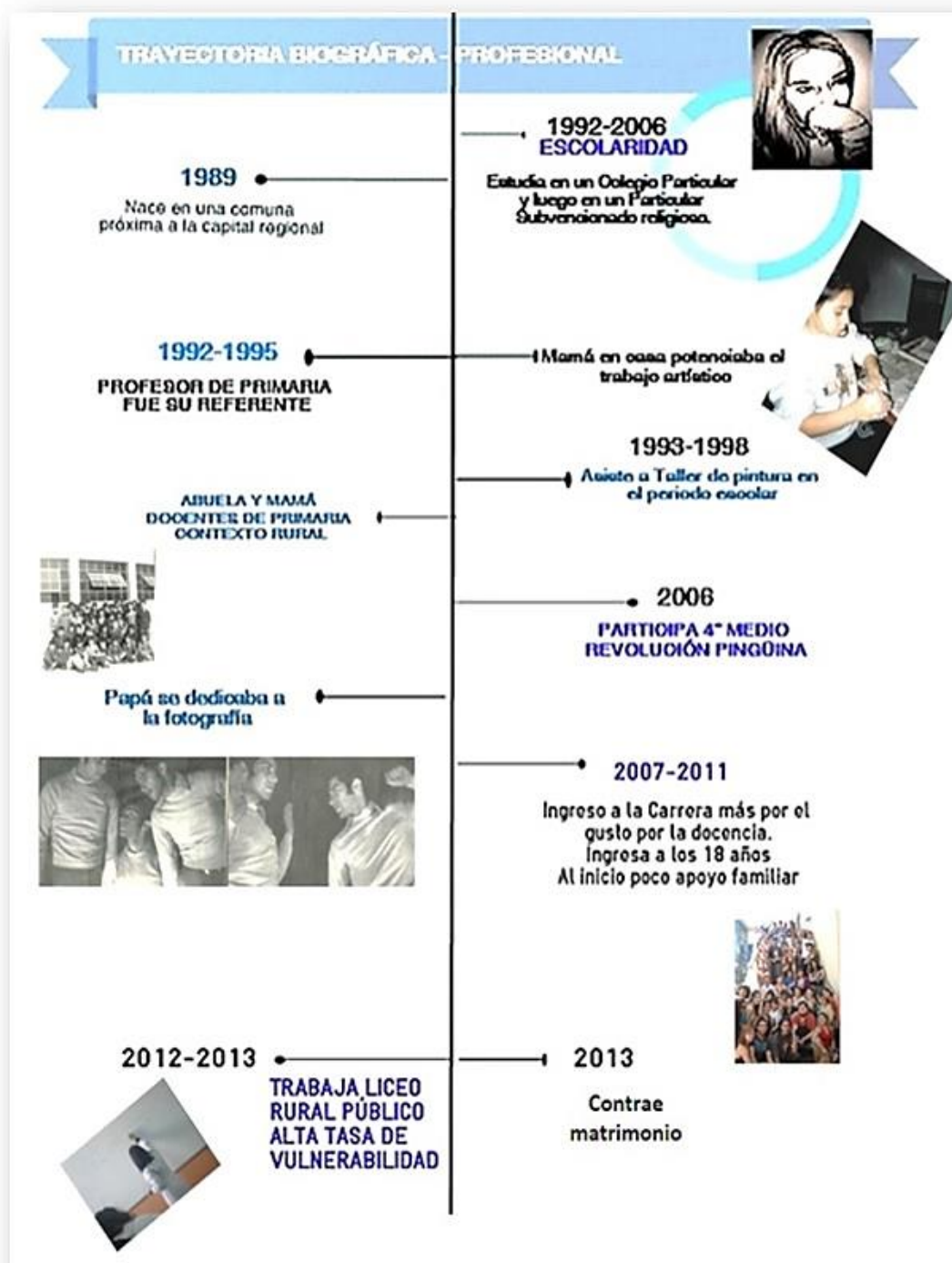


Figura 36 Trayectoria biográfica-profesional de Marcela.
Fuente: Diario autobiográfico y entrevista con participante.

MARCELA nace en una comuna situada en un sector costero de la región, aproximadamente a unos doscientos kilómetros de la capital regional. Vivió junto a sus padres, hasta que se trasladó en el año 2007 a estudiar la carrera de Pedagogía en Artes Visuales.

186

Vivió con su hermano mientras ambos estaban estudiando, los padres les costearon una casa para que vivieran cómodos, en la ciudad donde estaban ubicadas las universidades. De esta convivencia surgieron ciertos desencuentros, ya que, él ingresó a estudiar Ingeniería civil y Marcela Artes, entonces su hermano permanentemente subestimaba su carrera, porque, no lograba comprender que eran áreas y modos de hacer totalmente distintos. La novel tuvo que tolerar permanentemente sus burlas y comentarios en torno a sus trabajos, al olor de los materiales de artes y al espacio que ocupaba para hacer sus obras. En definitiva, a todas las tareas que le demandaba la carrera. La novel expresa que mientras ella pintaba, él en un tono irónico le decía ¿estás estudiando?, esto le afectaba bastante, ya que, permanentemente tenía que estar validando y justificando su opción profesional. Antes de ingresar a la universidad, sus padres también cuestionaron su ingreso a la carrera, ya que, como su hermano estudiaba ingeniería, cómo ella iba a optar a una carrera que no le generaría altos ingresos, estas opiniones le fueron detonando ciertas inseguridades.

“Lamentablemente, hubo un momento en mi adolescencia en que la opinión del resto me comenzó a influenciar y quise estudiar Derecho, luego Física, o una Ingeniería. Ya que siempre sentí que debía hacer algo similar a lo que estudiaba mi hermano para lograr el orgullo que él generaba en mis padres. Pero luego me di cuenta de que solo debía preocuparme por mi felicidad; cuando dije, finalizando el cuarto medio que estudiaría Pedagogía en Artes, por un lado, mis papás estaban felices, pero por otro, mi mamá seguía intentando convencerme de que estudiara otra cosa. Llegaba hasta con las mallas curriculares de otras carreras, aun así, yo estaba decidida a estudiar Pedagogía en Artes” (Extracto diario autobiográfico, octubre de 2013).

La mamá de Marcela es profesora, por lo tanto, conociendo desde dentro la realidad del sistema educativo chileno y de lo que implica ejercer la profesión docente, tenía ciertas aprehensiones en la elección de carrera de su hija. Sumado a que su experiencia inicial como docente en práctica no fue una muy buena (burlas permanentes de los estudiantes), no quería que Marcela pasara por lo mismo que ella vivió. Por otra parte, el padre de Marcela siempre la apoyo en su decisión, ya que, desde pequeña percibió el interés y motivación que le generaban las actividades artísticas.



"Mamá Scout enseñando manualidades"

Mi mamá en ese momento de Scout estaba más o menos en tercio medio, fue en un viaje a México que hicieron, creo que se llaman Jamboree o algo así, fue en ciudad de México, era algo como un encuentro de guías y en esos encuentros trabajaban con la comunidad del lugar al que iban, y enseñaban manualidades a la gente, como un taller artístico.

Figura 37: Mamá profesora. El otro significativo.
Fuente: Diario Autobiográfico.

La escasa aprobación y apoyo del entorno cercano a Marcela hace la elección de carrera sea una lucha y resignificación permanente. Esto, producto de las bajas proyecciones económicas que se auguran, una vez que finalizado su proceso formativo (situación que se replica también en los otros relatos).

Las aprensiones se relacionan con la empleabilidad, ya que, vivir como artista y del arte en nuestro país (y también en otras realidades) es bastante complejo; porque, el mundo del arte a nivel nacional es reducido, solo puede acceder cierta elite, además está centralizado en la capital. Por otro lado, ser profesor de Artes Visuales, tampoco les presagia un futuro económico muy favorable; ya que, tras cada reforma educativa⁵⁰ que se implementa, se van reduciendo las horas a las asignaturas denominadas como "blandas" o de menos relevancia. Estas horas se les asignan a las áreas (matemáticas- lenguaje- ciencias- historia) que son medidas en las pruebas estandarizadas (SIMCE-PSU). Por lo tanto, para optar a un sueldo que permita sustentarse, es necesario transitar por distintos establecimientos educacionales y así sumar un número de horas, que les posibilite alcanzar un sueldo "digno".

⁵⁰ En el Decreto Exento N° 1265 publicado el 10-11-2016 se estipulan 3 horas pedagógicas semanales para desarrollar las asignaturas de Artes Visuales y Musicales en el segundo ciclo básico.

A la baja cantidad de horas destinadas a la asignatura dentro del currículum escolar, se le debe agregar el bajo valor económico que se le asignan a las horas de clases. Un ejemplo tangible, es lo que publica la página de la Dirección del Trabajo, en ella se señala

188

los nuevos valores (de las horas) para el período diciembre 2016 a noviembre 2017 (de los docentes) son los siguientes: \$ 13.207 pesos [17,51 euros) imposables para los profesionales de la educación de enseñanza prebásica, básica y especial y, de \$ 13.896 pesos [18.42 euros] imposables para los docentes de educación media humanístico-científica y técnico profesional (Dirección de trabajo, 2017).

Cabe señalar que este valor hora se contempla para las cuatro semanas del mes. Por lo cual es valor real de la hora realizada es de \$3.301 pesos (equivalente a 5 euros aprox.), para los profesores de infantil y básica; y de \$ 3.473 para los profesores de educación media. En el caso de la docente novel, que posee veintidós horas de contrato; multiplicadas éstas por el valor asignado a las horas de enseñanza media, alcanza un total de \$305.712 pesos. A eso le agregamos \$24.462 pesos correspondiente al 8% por asignación de desempeño difícil⁵¹, más un 8% (\$24.462 pesos) por asignación de especialización y/o mención de su título, lo cual da un total de \$354.636 pesos imposable (aprox. 506 euros). Luego a este monto, le debemos restar el 10% que se considera para la administradora de fondos de pensiones (AFP) más el 7% que se destina a salud. En concreto, la docente novel recibe líquido por sus 22 horas de docencia \$298.541 pesos [lo que correspondería a 426 euros aprox.].

Las condiciones laborales y las remuneraciones a las que acceden quienes se inician en la profesión docente, no son nada motivadoras para asegurar su permanencia en el sistema escolar público. Se desconoce -por parte de las políticas educativas- el impacto directo que tienen los salarios en la atracción de buenos profesores, así como en la decisión de ingresar o no a la carrera docente (OCDE, 2016). De igual modo la gran mayoría de los noveles participantes en el estudio solo poseen contratos a plazo fijo, lo cual genera que las proyecciones e intereses personales se vayan disminuyendo y quizás hasta abandonados.

Se genera [por parte de los docentes] una internalización de la disciplina dócil, basada en la (auto) explotación perversa en pro de ideales como la vocación, la auto justificación del disfrute del propio

⁵¹ "Está orientada para profesores que ejerzan sus labores en Establecimientos Educativos, declarados como de desempeño difícil, según su ubicación geográfica, marginalidad urbana, extrema pobreza y dificultades de acceso" (Ministerio de Educación, 2017).

trabajo, el deseo y el placer de haber escogido este camino a pesar de la precariedad" (Larraín y Vidiella, 2014, p. 157).

Es lamentable que los sentimientos, ideales y responsabilidad (social) que poseen quienes han optado por esta profesión, sean utilizados y manipulados en beneficio de un sistema y mercado, que sólo se interesa la productividad y el rendimiento a un bajo costo.

"Yo gano, 297.000 pesos, fui al banco a pedir un crédito y me dijeron que no, porque necesitaba una renta líquida de 300.000 mil pesos. Por tres lucas, no me asignaron el crédito y la solución fue, ¡pero búsquese una horita más, para ver si alcanza las trecientas lucas! Por lo menos ahora, llegan los dineros de la ley SEP y va a empezar mi taller a partir de marzo. Dos talleres, entonces eso serían ocho horas más, considerando las 22 por contrato y las 8 horas que son por ley SEP (con boletas) alcanzaría un mejor sueldo" (Extracto entrevista biográfica, octubre de 2013).

Entre los treinta y cinco países que agrupa la OCDE (2016) se señala, que Chile y Grecia son los países que asignan los más bajos salarios a quienes se inician en la carrera docente, menos de 20.000 dólares al año. A diferencia de España, Noruega, Estados Unidos y Alemania que son los países, que asignan los mejores sueldos a quienes se inician en la profesión docente, ellos alcanzan al año más de 40.000 dólares (el doble de Chile y Grecia).

"Yo creo que uno cuando egresa, tiene tan baja expectativa de sueldo, que tiene que sacarse la cresta haciendo otras cosas para que el sueldo pueda subir con bonos. Porque el sueldo base es así de chiquitito, es una porquería al final. Yo saco 297.000 pesos porque están los bonos de desempeño difícil, asignación de título, bono de aquí, bono de allá, eso me sube. Ahora voy por los perfeccionamientos" (Extracto entrevista biográfica, octubre de 2013).

Retomando la trayectoria escolar de Marcela, manifiesta que cursó su escolaridad en tres establecimientos educacionales. En primaria, ingreso a un colegio particular, dependiente de la empresa forestal en que trabajaba su padre. A este colegio asistían todos los hijos de los trabajadores y también niños que vivían en los alrededores de la empresa. Me señala que era un muy buen colegio, se preocupaban de contratar desde primaria docentes especialistas en cada área y los cursos eran de doce niños, ellos excepcionalmente eran el curso más numeroso del colegio veintitrés niños. De este periodo tiene recuerdos muy significativos, especialmente de su profesor de arte, a quien cataloga como un buen docente y artista, ya que, les otorgaba en sus clases la libertad para crear, experimentar y expresarse a través de sus

trabajos artísticos. Además, siempre les hacía trabajar con materiales diferentes, y era una persona cercana y afectiva. Ella también asistía a los talleres de arte (extraprogramáticos) que impartía el profesor. Referido a ello Marcela expresa

190

“no se fijaba en si estaba lindo o feo, sino en el proceso y en la expresividad de los trabajos, se preocupaba de desarrollar la imaginación de cada uno, además, teníamos que explicarle lo que queríamos hacer, entonces el ya desde chiquititos nos hacía fundamentar nuestras ideas y propuestas, después en la carrera no me fue tan complicado” (extracto entrevista biográfica, octubre de 2013).

Algo totalmente distinto vivió cuando se cambió de colegio a uno particular subvencionado religioso. Este cambio se originó, porque el anterior solo tenía primaria. De este segundo establecimiento, no posee muy buenos recuerdos, ya que, la enseñanza de la asignatura de Artes Visuales era completamente distinta. La nueva maestra de arte los limitaba en expresarse y crear libremente. “Prácticamente nos decía con qué color teníamos que pintar cada dibujo”. Lo cual le ocasionó, paulatinamente que fuese perdiendo el interés en la asignatura en el colegio. Pero expresa, que lo que no podía realizar en clases, lo hacía cuando llegaba a su casa, ahí continuaba pintando y dibujando.

Posteriormente, se cambió a otro colegio (de este egreso de la Enseñanza Media). Recuerda de su último año de escolaridad (2006), la movilización estudiantil, denominada también “la revolución de los pingüinos”. Específicamente rememora, que junto a sus compañeros de cuarto medio se tomaron⁵² el colegio, a pesar de que ellos eran de un colegio particular subvencionado, que no presentaba las falencias de los establecimientos públicos, pero decidieron igualmente manifestarse, ya que, lo que ellos exigían era que los dineros que se había adjudicado en el colegio en el año 2003 (a través de un proyecto de mejoramiento de infraestructura) se utilizaran. Habían pasado casi tres años y los cambios no se observaban en el establecimiento.

“Éramos nosotros no más, los del cuarto medio nos organizamos, no había ningún profesor guiándonos, fue entre los alumnos, nos contactábamos por correo con otros colegios de la ciudad, de Santiago y de otras regiones. También teníamos nuestros momentos de reflexión en la toma, sobre los temas que estábamos pidiendo, sobre los temas a nivel nacional. La sensación era tan genial, porque nosotros decidíamos en el colegio, también teníamos voz y voto y no éramos simplemente los tontones que íbamos a clases, nosotros también podíamos decidir, fue la primera vez que nos sentimos con derechos, derechos para poder decir las cosas, yo aprendí también a

⁵² Entiéndase por toma la ocupación no autorizada de un lugar.

ser en el colegio" (extracto de diario autobiográfico de Mónica, octubre de 2013).

El contexto sociohistórico, en el que se inscriben las biografías de los docentes noveles, interviene tanto en la construcción de sus identidades profesionales, como en la forma en que comprenden y viven la tarea de educar. De acuerdo a Dubar (1991), la identidad profesional es una construcción social que se origina de acuerdo al período, es decir, se va conformando a través del legado histórico y político, y también mediante los (inter)cambios que se producen en estas instancias. En otras palabras, la identidad profesional se construye, por un lado, dentro de un sistema de relaciones entre sujetos que participan en un mismo sistema de acción; y por otro, es el resultado de un proceso histórico que se vive y transmite entre generaciones.

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (sociohistórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007, p. 4).

Como anteriormente fue expresado, no es posible desenmarcar lo biográfico de lo social o lo personal de lo contextual, ambos procesos interactúan de manera permanente, en la conformación identitaria, "esta tiene su origen en el juego de relaciones con otros" (Monereo y Pozo, 2011, p.11).

Vinculado a su hacer docente, Marcela señala que ella intenta aplicar la estrategia que aprendió de su primer profesor de arte con sus alumnos, porque, le interesa -más que formar artistas- educar a personas que sepan argumentar sus ideas y tengan opinión; le cuesta, pero lo intenta.

Al respecto existen diversas investigaciones (Zeichner y Grant, 1981; Goodson, 2004; Knowles, 2004; Sancho y Hernández, 2014) que revelan el impacto que tiene la biografía en las creencias y prácticas del profesorado novel, puesto que, en cierto sentido "la socialización del docente es en gran medida un proceso de auto-socialización en el que las propias predisposiciones personales no sólo son importantes, sino que en realidad, son el núcleo de lo que significa ser profesor" (Knowles, 2004, p. 151). Estas predisposiciones, son el resultado de múltiples aspectos o factores que han intervenido en el proceso auto-socialización de los docentes noveles; por ejemplo, los modelos familiares, el estilo de crianza, las experiencias escolares, el contexto social y cultural en que sus trayectorias se han ido construyendo. Reitero lo que expresa Hernández (2011)

La experiencia de ser docente es mucho más que la identificación de esquemas, patrones o creencias. Es una experiencia que envuelven todas las dimensiones del <<ser>>. Desde las <<huellas>> que han dejado sus vivencias como aprendices, hasta la mirada sobre sí mismos y los otros que han ido construyendo su trayecto biográfico (p.19).

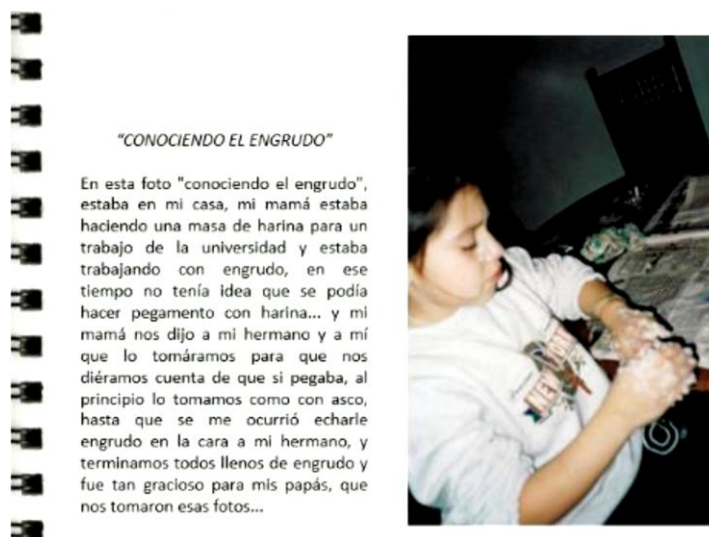


Figura 38: Práctica artística temprana. Recuerdo significativo de la infancia.
Fuente: Diario autobiográfico de Marcela.

Otro de los recuerdos que la novel tiene de su infancia, es haber escuchado siempre las historias que contaba su abuela de su escuela; ella -al igual que la abuela de María- eran profesoras normalistas, y también trabajó en el campo, en una escuela uni-docente o multigrado. Recuerda, que a pesar de que ella estaba jubilada, siempre recibía visitas de sus exalumnos; ellos ya adultos, llegaban a mostrarle sus certificados de título de la universidad, sus fotos junto a sus familias e incluso algunos iban hasta vestidos de uniformados, para que ella viese que su esfuerzo y dedicación había dado frutos. Es por ello, que volvían a saludarla, para agradecerle todo lo que les había enseñado y entregado. Estos episodios e historias quedaron muy bien arraigados en la memoria de Marcela, y deseaba que a ella también le recordasen como alguien que contribuyó en la vida de sus estudiantes.

"para mí era como genial ver eso, entonces yo pienso, aunque uno solo me diga gracias señorita, yo ya soy feliz. Quiero lograr al menos en una persona todo lo que ella logro en cientos" (extracto de diálogo con Marcela, octubre de 2013".



Figura 40: Lela y sus alumnos. Referente Identitario.
Fuente: Diario autobiográfico de Marcela.



Figura 39: Abuela profesora normalista. Referentes identitarios.
Fuente: Diario autobiográfico de Marcela.

La docente novel tiene la convicción de que, a través de la educación, si es posible alcanzar la justicia social, ya que, a través de las experiencias de su abuela, ha visto un ejemplo tangible, de que esto no solo queda en los buenos deseos, sino que se puede ver materializado. Al respecto, Freire plantea “que es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella, esa transformación no se produce” (2008, p.73). Es cierto, que no es tan solo la educación y los docentes, quienes tienen la responsabilidad e intervienen en esta transformación, sino que también, existen otros factores que interceden para alcanzar la tan anhelada justicia social.

La primera es la educación inicial, entendiendo que es esencial empezar a educar a los niños lo antes posible ya que en los primeros años de vida se genera una enorme brecha entre ellos; la segunda es la organización del trabajo docente, centrado en mejorar las condiciones de trabajo, promover nuevos planes de desarrollo profesional y adaptar la práctica docente a las necesidades concretas de cada contexto; la tercera se centra en la alfabetización digital, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y sepan utilizar las TIC; la cuarta es la alfabetización científica y a formación ciudadana, implicando a los estudiantes en la propia sociedad para que sean ciudadanos activos; y la quinta y última se centra en fomentar las políticas de subjetividad, adoptando un enfoque político comprometido con la equidad social y que busque acciones concretas para la mejora de la Justicia Social a través de la escuela (Tedesco, 2012, p.1).

En la experiencia que nos regala Marcela es posible ver, que la educación no tan solo fue un recurso para incrementar el conocimiento y el aprendizaje de los niños y jóvenes; sino también, la acción de educar fue la llave que les permitió abrir puertas que les conducirían a optar a otras realidades y proyecciones. Es en la escuela dónde debiésemos imaginar un mundo distinto, y construir éste junto a los estudiantes, sino es en la escuela ¿dónde los niños que están inmersos en ambiente hostiles podrán imaginarse un futuro distinto al que tuvieron sus padres y entorno?

Marcela terminó su enseñanza media y al año siguiente ingresó a la universidad con 18 años. Manifiesta que su ingreso a la carrera fue por lo pedagógico y lo artístico; a diferencia de María y Claudio, que expresan que estudiaron en primera instancia solo por lo artístico y el gusto por la pedagogía se originó en el camino. Desde pequeña sintió el gusto por enseñar, de echo recuerda que jugaba a la profesora cuando era niña; luego, cuando ingresó a la carrera, siempre les explicaba a sus compañeros cuando tenían alguna duda.

Ella considera, que el gusto por la docencia es algo que se trae o se porta antes de ingresar a la carrera, percibe que este deseo en la universidad se perfecciona y profundiza desde lo teórico.

“O sea de partida, yo creo que aprender a enseñar es como complejo aprenderlo, es difícil (...) es algo que se perfecciona estando en la universidad, porque uno lo tiene de chico. Me acuerdo que desde pequeña le enseñaba al resto y me gustaba hacerlo, y yo creo que en la universidad se mejora, es como complicado aprender a enseñar. Yo en la u aprendí que había un inicio, un desarrollo y un cierre; y eso antes lo hacía como algo innato, cuando le enseñaba a alguien, ahora ya sé, que hay momentos, que hay objetivos, que hay aprendizajes, contenidos, todo eso; ahora, tengo lo teórico, lo otro lo tenía según yo” (extracto de diálogo con Marcela, octubre de 2013”.

De acuerdo con los momentos en que se origina el gusto por enseñar, Marcela habría desarrollado este interés en el periodo previo a su ingreso. Otros autores, definen este momento como vocación temprana y señalan que se forja cuando se es niño. Es cuando sienten desde la infancia, admiración hacia su maestro/a y desean representar su mismo rol. De igual modo, en el gusto por la enseñanza interviene también el carácter sociocultural, éste viene dado por la propia familia, la escuela y en general, por el entorno en el que participó y participa el futuro docente.

La novel expresa que, en el transcurso de la carrera tuvo deseos de retirarse, ya que, el énfasis estaba puesto en la formación artística más que en la pedagogía; esto era lo contrario a lo que ella deseaba. Asimismo, expresa que eran muy exigentes y explícitamente a veces los docentes decían, yo no sé qué están haciendo ustedes aquí. Esas cosas le afectaban, pero seguía superándose.

Este es uno de los aspectos, que manifiesta la novel, se deben mejorar en la formación inicial, ya que, no solo se les está formando para ser artistas, sino que también docentes. Ambas áreas deben abordarse y desarrollarse de manera conjunta e interrelacionada, no cada una en su vereda o de manera paralelo. Destaca de su proceso formativo, la inserción temprana que tuvo a la realidad escolar, de hecho, expresa *“desde primer año recibíamos visitas de colegios a los talleres y eso me gustó mucho” (Extracto de entrevista con Marcela).*

Asociado a las prácticas progresivas y profesionales señala, que en algunas ocasiones aprendió más lo que no tenía que hacer como docente en aula, que lo que debía realizar. Ya que, realmente el trato que le daban ciertos docentes a sus alumnos no era el más favorable. Expresa también que, en otras experiencias de práctica, amplió lo que le enseñaban en la universidad, aprendió nuevas metodologías y fue de manera paulatina acercándose a la realidad del aula, y a las problemáticas que en ésta se originan. Expresa que estas experiencias,

han sido las que le han facilitado su inserción como docente novel en el contexto en que está trabajando (liceo semi-rural público), ya que, se siente capaz y segura de lo que hace.

Un factor que considera dificultó su desempeño, fue su edad, siente que la juventud a veces le juega en contra, ya que, egresó de la universidad con tan solo 22 años. Entonces en la sala se ve casi como una alumna, y los estudiantes muchas veces tienden a percibirla como una compañera. Pero ésto lo ha sabido superar.

196

“Mis mayores dificultades sería con los alumnos, porque me ven como tan joven y demasiado cercana en edad, entonces se les olvida que soy su profesora, ahí como que el respeto sería el problema. Pero esto se da en un solo curso, 4º medio. Además, en ese curso tengo alumnos que son como de 20 años y otros que están con firma diaria” (Extracto de conversación con Marcela, Julio de 2013).

Marcela, al igual que María y Claudio, trabaja en el sistema Educacional público. Específicamente en un liceo semirural, también catalogado por el Ministerio de Educación como prioritario. El establecimiento recibe a todos los estudiantes que han expulsado de otros liceos por mala conducta, entonces con ellos -como expresa Marcela- se debe trabajar de manera distinta. Más desde el afecto que, de manera autoritaria y directiva, de este modo es imposible lograr que se motiven. Lo que ha sido complejo, es que los jóvenes no tienen el hábito de trabajar en arte, desde lo teórico y luego lo práctico; es prácticamente el hacer por hacer, de a poco, ha tenido que ir introduciendo un poco el contenido. Además, por la situación socioeconómica de los estudiantes es complejo que cumplan con materiales. Por lo general ella lleva hojas y lápices para que dibujen (situación que se reitera en los otros relatos).

Expresa que en un contexto desprovisto y con escasos recursos materiales, es complejo que se pueda cumplir con lo que plantea en el currículum oficial, igualmente, poder aplicar lo que le enseñaron en la universidad, por ejemplo, trabajar con óleos y grabado. Eso es imposible, casi un sueño. En concreto todo lo debe ajustar a la realidad y a los intereses de los estudiantes, de lo contrario no será posible obtener aprendizajes que trasciendan en ellos.

“Un profesor ideal, en un colegio ideal, con niños ideales y un ambiente ideal, claro uno puede hacer muchas cosas. Pero resulta que nosotros no vivimos en un mundo ideal y las realidades no son ideales, no estamos viviendo en un sueño, la realidad escolar no es como lo plantea el marco para la buena enseñanza, porque siempre hay factores que pueden alterar las cosas” (extracto de diálogo con Marcela, octubre de 2013”.

En los contextos educativos en que están inmersos los docentes noveles, la enseñanza de las artes debiese trascender de los contenidos, técnicas y currículum oficial. Lo más importante es propiciar la enseñanza de las artes visuales desde los propios intereses, contextos y cultura de los estudiantes. Quizás de este modo, sería posible favorecer el aprendizaje de las Artes y a través de las Artes, potenciando así el interés por continuar sus estudios, de modo de disminuir la alta tasa de deserción escolar. Freire (2008) enfatiza que

enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimiento del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica (...). Esta forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial (p.52).

El autor nos invita a reformular el acto de enseñar, hecho que durante mucho tiempo ha sido solo de transferencia del conocimiento hegemónico, obviando la existencia del conocimiento experiencial y contextual. Es por ello, que nos advierte que, como docentes debemos enseñar desde el propio lenguaje de los estudiantes, reconociéndolo como portador de conocimiento, no subestimando sus potencialidades.

Asociado con la mirada que sostienen los estudiantes y colegas de Marcela hacia la asignatura, expresa, que es una lástima la desvalorización que existe hacia las artes visuales en el establecimiento, especialmente desde la comunidad docente y directivos, ya que éstos disponen de las horas de arte, para realizar ensayos PSU y Simce, asimismo, destinan sus horas para practicar números artísticos, desfiles, entre otros. Por otra parte, frente a la valorización que le asignan sus pares, los adolescentes sólo consideran que la asignatura les sirve para subir su promedio de notas.

Estas han sido las problemáticas, que ha tenido que enfrentar Marcela en los consejos de profesores, ya que, ella ha manifestado su malestar y se ha opuesto a estas prácticas. Lo cual, la ha distanciado aún más de la comunidad docente, ya que, "como ella es nueva en esta comunidad", debe acatar y no refutar los códigos y prácticas instauradas.

Me frustra darme cuenta de que aún existe ese desinterés por las asignaturas "secundarias" (están las que conocemos como asignaturas "principales" como lenguaje, matemáticas, ciencias e historia) tanto me frustra que incluso he pensado en dejar de trabajar en colegios y dedicarme hacer talleres particulares, donde no tenga que "pelear" por más horas de trabajo o lidiar con los comentarios y

miradas mal intencionadas de los colegas" (extracto de diario autobiográfico de Marcela, octubre de 2013).

Lo anterior, la ha llevado a replantearse si seguir o no en la educación formal, está pensando solo realizar talleres. Pero sin duda, lo que más le ha afectado, es que sus propios compañeros de profesión manifiesten que en la asignatura de artes no se utiliza el intelecto. Esto es lo que le genera gran desilusión de la comunidad docente, ya que, ellos se han formado durante cinco años –al igual que ella- por lo tanto, se entiende que son personas que manejan ciertas nociones sobre la importancia del arte en la educación escolar.

4.1.4 Trayectoria biográfica- profesional de Cristina

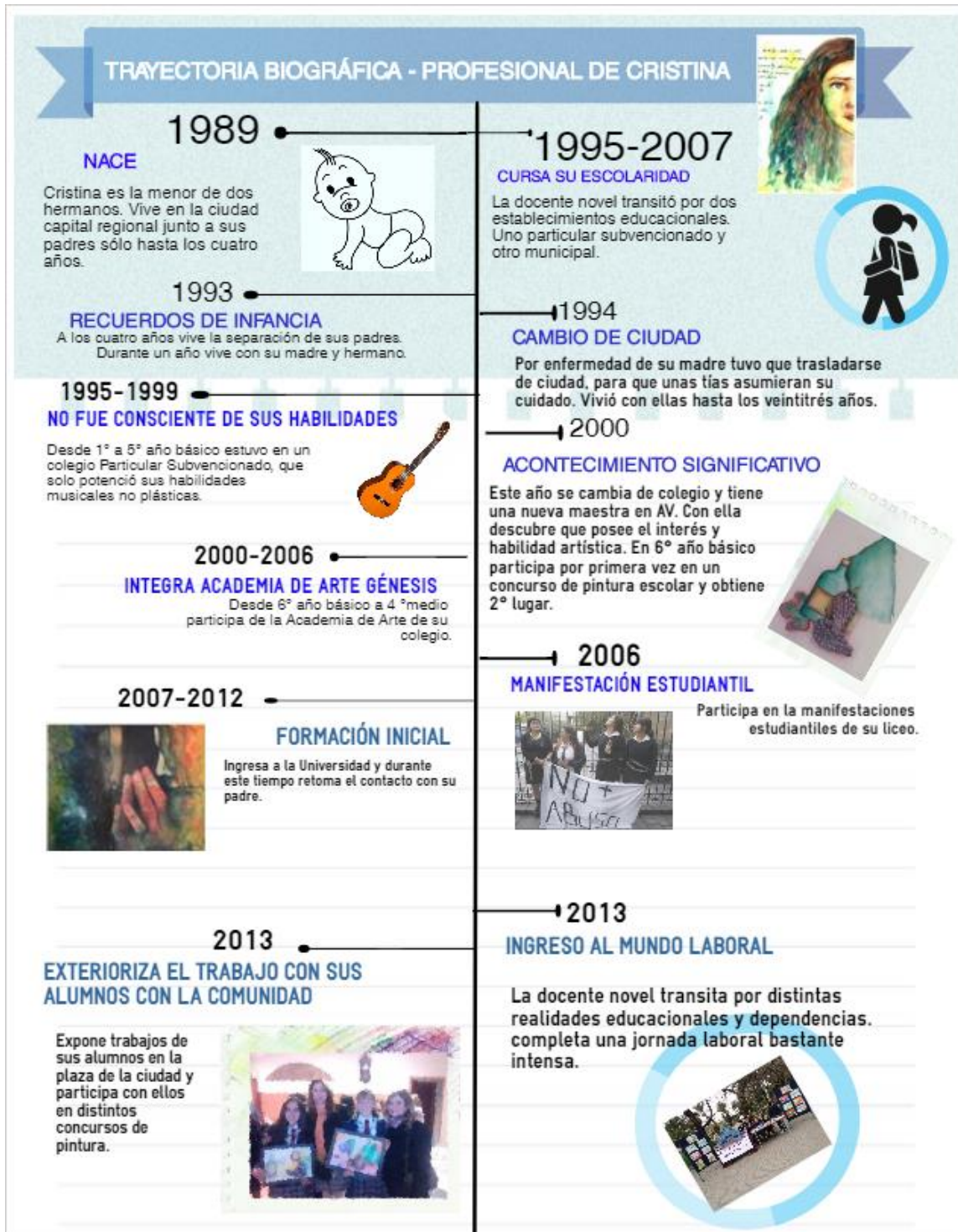


Figura 41: Trayectoria Biográfica Profesional de Cristina.
Fuente: Diario autobiográfico y entrevistas con participante.

CRISTINA nace en la ciudad que es capital de la región, allí vivió con sus padres y hermano hasta los cuatro años. Posteriormente, debido a la separación de sus padres, se fue a vivir con sus tías (con las cuales no había una relación consanguínea, sino emocional). Me expresa que desde los cinco años que vive con ellas; una, es profesora de matemáticas y la otra estudió auditoría. En el periodo que vivió con su madre, recuerda que ella pintaba y dibujaba permanentemente; sobre todo posterior a su separación; ella aún mantiene algunas de las croqueras con sus dibujos y escritos. Antes de casarse, ingreso a la carrera de pedagogía en inglés, pero no finalizó sus estudios por problemas de salud.

Vinculado a la formación escolar que recibió Cristina, expresa que estudio en dos colegios de la ciudad. Uno era particular subvencionado y el otro municipal. En el primero estuvo desde 1° a 5° año básico. Señala que en este periodo no fue consciente de sus habilidades artísticas, pintaba y dibujaba en casa, ya que, en el colegio el énfasis estaba en la música. Luego cuando cursó el 6° año básico, se trasladó junto a sus tías a otra ciudad, mucho más pequeña y semi rural. En este periodo se integró a un liceo municipal hasta 4° medio.

Recuerda, que cuando ingreso al liceo (año 2000) le pidieron -en clases de Artes Visuales- que realizar un dibujo, en él debía representar lo más característico de la comuna. Manifiesta que este encargo lo hizo más que nada por cumplir, pero aconteció que, al cabo de unas semanas, se acerca la docente de la asignatura y le cuenta que había enviado su dibujo a un concurso de pintura escolar que organizaba la municipalidad y que ella había obtenido el segundo lugar. Manifiesta que esta experiencia, fue la que marca su interés por las Artes Visuales, desde ahí se integra a la Academia de Pintura del liceo "Génesis".

Al año siguiente, participa nuevamente en este concurso de pintura que organizaba la Municipalidad, lo diferente fue que ahora obtuvo el primer lugar. Premio que se repitió durante varios años. Expresa que su tía aún mantiene sus dibujos.



Figura 42: 2° Lugar concurso de pintura escolar.
Recuerdo significativo de su infancia.
Fuente: Diario biográfico de Cristina.

“En ese momento decidí unirme a la Academia de Arte Génesis de mi colegio, esta fue una de las etapas más lindas de mi vida, ya que tenía ansias de aprender, el olor a médium y trementina eran el mejor aroma. Ese olor que ahora me da nostalgia. Pintaba en todos lados, telas, croqueras, cuadernos de clases y no existía un sitio para no hacerlo, realmente era lo único que me satisfacía llenaba” (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

La novel señala que el cambio de colegio y el apoyo de la docente de Arte, fueron aspectos fundamentales en su elección de carrera. Fue gracias al apoyo y motivación de la docente, que fue consciente de sus habilidades, igualmente, su tía profesora siempre la motivó, le compraba los materiales que necesitaba y libros de arte. Además, la acompañaba en las actividades artísticas, concursos, encuentros de arte, etc.



Figura 43: 1º Lugar Concurso de pintura escolar.
Recuerdo significativo de su infancia.
Fuente: Diario autobiográfico de Cristina.

Otro de los recuerdos que expresa Cristina en su relato, es que ella desde pequeña iba con su tía a la escuela, la acompañaba al aula y se sentaba en su escritorio, desde ahí pintaba y observaba a los niños y la clase. Cuando fue más grande, le pedía acompañarla para colaborarle con los niños, a pesar de que su tía no enseñaba Arte, sino que matemáticas, deseaba poder acompañarla.

“Mi tía fue mi apoyo y mi guía como docente, ella es profesora de matemáticas. Pero, ella a pesar de ser de otra área siempre me motivó

por las Artes Visuales. Ella para mí fue un referente, yo no tengo recuerdos de haber jugado al doctor y esas cosas, siempre jugaba a la profesora. Mi tía, en la escuela que trabajaba me llevaba, entonces yo me sentaba y veía como hacia las clases, ya cuando estaba más grande, le pedía ir a ayudarlo a los niños, claro que yo no era muy buena para matemáticas, pero yo igual quería ir" (Extracto de conversación con Cristina, octubre de 2013).

La novel plantea, que le da cierta nostalgia el recordar el olor al óleo, trementina, ya que, una vez que ingresó al mundo laboral, le ha sido imposible compatibilizar el trabajo como artista y como docente, puesto que, las exigencias administrativas son tantas, que es imposible realizar las dos cosas. La forma en que la novel trata de mantener su práctica artística es cuando está con sus estudiantes en el aula, les explica con ejemplos tangibles, pinta, dibuja, etc.

Si establecemos cruces entre las biografías de María, Marcela y Cristina se puede visualizar, que las tres han tenido como referente a algún docente dentro de su familia, ya sea mamá, abuela y/o tía; asimismo, las tres recibieron el estímulo de un docente de Artes en distintos momentos de su etapa escolar; asistieron a talleres de artes adicionales a la asignatura; y participaron en concursos de pintura escolar. Aspectos que han determinado su elección de carrera, y su forma de ser y hacer docente.

La comprensión de los orígenes de las perspectivas del profesorado (...) depende en gran parte de la comprensión del impacto de la biografía, es decir de aquellas experiencias que han influido directamente en la concepción que posee un individuo acerca de la enseñanza y la escuela (Knowles, 2004, p.152).

Un aspecto que reitera María, Marcela y Cristina es que por la sobrecarga laboral no han podido retomar su práctica artística, esencialmente porque no poseen horario ni para planificar, ni para preparar material pedagógico, por lo tanto, este trabajo lo deben hacer fuera de su jornada laboral, es decir, en sus casas. A diferencia de ellas Claudio, sólo tiene cuatro horas pedagógicas en el sistema formal, justamente, para tener las mañanas libres para pintar, a diferencia de las noveles que poseen más de 20 horas de docencia directa en el aula, lo que imposibilita su trabajo como artista, ya que, tendrían que dejar de lado el trabajo administrativo y las tareas adicionales que se les asignan. Esto hace eco, de una de las conclusiones que se presentan en la tesis doctoral citada en el primer capítulo "Beyond the artist-teacher fantasy: a Lacanian Psychoanalytic investigation of k-12 Art Teachers' artist identities" (Horwat, 2016). En esta investigación se concluye que una vez que los artistas-docentes de EEUU se embarcan en la escuela, perciben que su tiempo libre solo lo dedican

a la planificación, a la revisión de trabajos y a la elaboración de material pedagógico; tienen que dejar de lado su anhelo de mantenerse vigente su práctica artística.

Continuando con la trayectoria de Cristina, en la enseñanza media recuerda que participó de la movilización estudiantil en el año 2006, específicamente en la toma del liceo. Lo que recuerda de beneficios que obtuvieron fue que la PSU fuese gratis, para todos los estudiantes.

“la movilización de nosotros duró tres días y después solo nos reuníamos en las mañanas, durante una semana. En esta semana, hubo protestas de brazos caídos. Luego en el liceo nos hicieron recuperar las clases entonces, yo no perdí tantas clases” (Extracto de conversación con Cristina, octubre de 2013).

Posteriormente, en el año 2007 la DNAV⁵³ ingresó a la carrera de Pedagogía y Licenciatura en Artes Visuales. Esto, a pesar de que su familia no la apoyara en su decisión. Ingresó, porque era lo que realmente quería estudiar. Manifiesta que su ingreso a la carrera, en un principio, fue más por el arte, quería ser artista. Pero luego, al iniciar las prácticas en los colegios, se dio cuenta que la pedagogía y el enseñar le gustaba

“Realmente nunca pensé que aprendería a querer la pedagogía, cuando ingresé a la carrera el objetivo era ser artista, pero con el paso del tiempo y con las prácticas comencé a encariñarme y a familiarizarme con ella. Enseñar me parecía un desafío enorme, el compartir un conocimiento con otro era un acto de solidaridad, sentía que cuando lo hacía crecía como persona, era algo gratificante, y que el arte fuera el medio para tener aquel sentimiento, me parecía algo hermoso. En el momento de las prácticas me empezó a gustar mucho más enseñar, ver a los niños y las cosas que ellos hacían, me llenaba de alegría” (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

Cristina manifiesta que a veces, estar en las prácticas era mucho más gratificante que estar en los talleres con sus compañeros, ya que, sentía que éstos tenían un ego tan alto, ya se creían artistas y eso le incomodaba, les imaginaba haciendo clases y no los veía como profesores. Porque para ella educar, implica darse al otro, compartir saberes y expresa que con esa actitud tan ególatra lo veía complejo.

“Al paso del tiempo y compartiendo con un grupo humano con supuestos intereses “similares” a los míos, fui de a poco cambiando mi perspectiva, la verdad perdiendo el interés por el arte. Conocí un lado

⁵³ De aquí en adelante utilizaré la sigla DNAV, para hacer referencia a los y las docentes noveles de Artes Visuales.

de él que no me gustó, el de seres competitivos, que solo buscan admiración, una moda o estilo de vida que creen que los hace diferentes, ¿auténticos? Pero más bien son seres egoístas con hambre de brillar, algunos carentes de talento, pero con gran argumento que los hacía creer que eran seres intocables" (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

Al respecto de las cualidades que debiese poseer un maestro, Freire (2008) expresa que entre ellas está la humildad, no es posible conciliar la justicia social y el sueño democrático, sin una "postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar [con el otro], si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo" (p.76). La humildad, es una cualidad indispensable en quienes han decidido educar, ya que, con una actitud de superioridad, es complejo que aquel que se considera en un rango inferior, pueda aproximarse a un docente que evidencia tal arrogancia. Sobre todo, si esta actitud del docente se presenta en los contextos educativos que son segregados, desvalorizados y marginados de oportunidades. Educar como señala Freire (2008) implica un acto de amor, de generosidad, reciprocidad, humildad y responsabilidad.

Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan formando en presencias notables en el mundo (pp. 67-68).

Freire (2008), nos invita a reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos nosotros como educadores. Señala explícitamente que quienes participaron en los procesos formativos de los niños, adolescentes o adultos, favorecemos o perjudicamos su proceso de aprendizaje. Lo primero, es posible a través de una sólida preparación y gusto por enseñar; y lo segundo, es producto de nuestra falta de preparación, incompetencia o irresponsabilidad frente a la tarea de educar.

"Lo que más me gusta de la pedagogía es que aporto algo, ya que el ser artista, de cierta forma, es más para el ego personal y no entrego nada a nadie más que a mí mismo como individuo. Pero la pedagogía me permite enseñar lo que yo sé a alguien y eso considero que es más

significativo" (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

Cristina visualiza el acto de educar como un espacio en que se comparten saberes, como una oportunidad de dejar algo en cada estudiante, como una instancia significativa tanto para el docente, como para el estudiante.

"Me siento realmente afortunada por la oportunidad de poder compartir con mis alumnos lo que yo he aprendido, enseñarles a ellos a plasmar lo que sienten y piensan a través del arte. Eso es lo que yo entiendo lo que es la pedagogía. Soy afortunada de tener la fuerza para no dejarme vencer por aquellos que me manifiestan desinterés a la clase y revertir esa situación, y lograr que para ellos sea algo más grato. El alumno se desmotiva porque cree que no es lo suficientemente bueno, (pero) cuando adquiere seguridad, tienes a un alumno contento en la clase" (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

La DNAV expresa, que no hay que desmotivarse como docente cuando un estudiante está desinteresado en la clase; si no por el contrario, hay que intentar revertir esa actitud, y lograr que para ellos el arte y el aprendizaje sea una experiencia gratificante, es complejo, pero manifiesta que hay que intentarlo.



Figura 44: Participación de sus estudiantes en concurso de pintura. Iniciales experiencias profesionales de Cristina.

Fuente: Diario autobiográfico, octubre de 2013

La mirada que la novel sostiene sobre la formación inicial que recibió, es similar a la de los otros noveles, reitera existe mayor énfasis en la formación artística que pedagógica, que falta generar un nexo entre ambas áreas, ya sea, a través de los contenidos, como en el vínculo que debiesen establecer los docentes de ambas disciplinas. Asimismo, reitera lo expresado por María y Marcela, que una de las fortalezas de la formación inicial es la inserción temprana en los colegios, ya que, se aprende como es la realidad escolar, y no sólo la que ellos conocen, sino que la realidad que se da en distintos contextos. Por ejemplo, a cómo trabajar con niños y adolescentes, a conocer las distintas realidades del sistema educativo, a aprender nuevas estrategias, a abordar la disciplina en el aula y a conocer el ambiente de la sala de profesores; esto último, es bastante más complejo que lo que se piensa.

Este sentimiento es común en casi todos los DNAV participantes en el estudio, manifiestan que en las prácticas y en los inicios de la profesión docente, han tenido buenas y no tan buenas experiencias de acogida en la sala de profesores, con los colegas. Esta problemática, muchas veces es lo que más les desmotiva del sistema, más que la indisciplina de los estudiantes u otras situaciones, ya que, no pueden compartir lo que sienten y piensan de manera espontánea, y esto les conduce a tomar cierta distancia.

“Lo que sí de repente es complicado es la interacción con los demás docentes. He estado en varios establecimientos en algunos hay docentes amables y que te invitan a compartir un café y se conversa de temas pedagógicos, conversamos sobre la situación de alguno de los alumnos; mientras que hay otros colegas, que ni siquiera muestran interés por conocerte, o mínimo saludar. Creo que los colegas, los docentes son a veces los que dificultan el proceso educativo, al no intentar tener buena relación con los pares, ya que el tener buena comunicación sería un aporte, puesto que se podrían hacer actividades conjuntas que favorezca el proceso educativo de los alumnos” (Extracto de conversación con Cristina, octubre de 2013).

Existe un consenso entre diversos autores (Bolívar, 2001; Goodson, 2004; y Monereo y Pozo, 2011) que, en la constitución de la identidad docente, también interviene el sentirse perteneciente a una comunidad de discurso. Discurso que muchas veces es aceptado, pero no es compartido por los docentes noveles. Lo acatan, ya que, de lo contrario se sentirían aún más desplazados y marginados de esta comunidad.

Esta opción (de la aceptación) no es tan infrecuente y ofrece a los que están empezando una doble tranquilidad: la aceptación del grupo y algunas ideas claras sobre cómo sería la maestra ideal (...). Ya que la resistencia a tal asimilación se pagaría con la soledad y con la

exclusión que pueden ser acompañadas de alguna indiferencia o de sentimientos como rabia e impotencia (Padilla, 2014. p.90).

Retomando la biografía de Cristina, ella egresó de la carrera el año 2012, me señala que se atrasó un año por dos asignaturas, además, hubo un periodo en que pensó en retirarse de la carrera, porque, decidió buscar a su padre después de veinte años. Descubrió que por parte de papá también tenía tías que eran profesoras y su abuela paterna, fue profesora de Música.

Cuando egresó de la universidad, encontró trabajo casi de manera inmediata en la comuna en la que ella vive (que es semi-rural). Pero para poder reunir una cantidad de horas que le permitiera sustentarse, está trabajando en cuatro lugares distintos, y así suma veintisiete horas. Trabaja en dos establecimientos públicos, con estudiantes de enseñanza media, uno de los liceos está catalogado con el sello de excelencia académica y el otro como liceo prioritario, dos realidades totalmente distintas. Asimismo, trabaja en un liceo vespertino para adultos (particular subvencionado) y tiene unas horas en un instituto técnico en que enseña arte a las técnicas en Educación Parvulario.

En el liceo que tiene el sello de excelencia académica, los estudiantes presentan una motivación intrínseca por salir adelante, cumplen con todo, llevan sus materiales. Además, los docentes son muy preocupados de los alumnos, acogedores con los profesores nuevos, es como el liceo ideal.

*“En este momento estoy trabajando en cuatro instituciones educativas de perfiles muy distintos, uno con alumnos con excelencia académica, los que tienen realmente ganas de aprender, todo lo preguntan y valoran lo que uno les enseña; cada actividad funciona bien, la clase es un momento grato, sales con energía positiva. A tal punto que un día le digo a un chico que no hay clases y me dijo y porque no lo hacemos en su casa tía ¡cómo vamos a perder taller!”
(Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).*

Acontece que, en el sistema educacional chileno, específicamente los establecimientos públicos y particulares subvencionados que obtienen buenos resultados académicos, y además son bien evaluados por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (Ley SNED), reciben una subvención adicional otorgada por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este beneficio tiene una duración de dos años, luego para acceder nuevamente a él, se debe repostular. Específicamente, esta subvención por excelencia consiste en otorgar incentivos a las remuneraciones de los docentes y asistentes de la educación del establecimiento. Los aspectos que se evalúan son los siguientes:

- Efectividad: consiste en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida. Se mide a través del promedio SIMCE.
- Superación: corresponde a las diferencias de logro obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional. Se mide a través de la diferencia promedio SIMCE.
- Iniciativa: indicadores que obedecen a la capacidad para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento: se considera en su medición la clasificación del establecimiento en el Sistema de Inspección de Subvenciones y el cumplimiento con los procesos estadísticos demandados por el Ministerio de Educación tales como Matrícula, Idoneidad Docente, Actas de Rendimiento, entre otros.
- Igualdad de oportunidades: indicadores que miden el grado de accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento.

Estableciendo un análisis de los criterios que se plantean para poder optar a este beneficio, me parece poco adecuado, que los criterios iniciales -de efectividad y superación- solo se midan de acuerdo con los resultados que se logren en el Simce (prueba estandarizada que se aplica en cuarto, sexto y octavo año básico y segundo medio), ya que este instrumento evalúa a todos los establecimientos por igual. Sin distinción de las características socioeconómicas y socioculturales que posean los estudiantes que integran la diversidad de contextos educativos que componen en el sistema educacional chileno.

Lo que es de interés de las políticas educativas, es medir los logros en los contenidos que están asociados al currículum oficial, y especialmente en áreas específicas como lenguaje, matemáticas, historia y ciencias; las asignaturas catalogadas como blandas, no se consideran en este sistema de medición, lo cual genera que éstas sean desplazadas y desvalorizadas. Asimismo, los estudiantes poseen otras capacidades -distintas a las que contempla el sistema y mercado- son mal evaluados porque sus potencialidades no están focalizadas en esas

áreas; finalmente, aumenta aún más la segregación tanto académica y como cultural.

En términos del contexto social-institucional, ya se ha dicho que la segregación socioeconómica de los estudiantes produce indirectamente segregación académica; adicionalmente, las características institucionales y curriculares del sistema escolar chileno también refuerzan la segregación académica (...) por ejemplo, la división en el noveno grado [1° medio] de escolarización entre educación general pre-universitaria [liceos y/o colegios científicos humanista] y educación técnica vocacional [liceos técnicos], o la existencia de establecimientos 'de excelencia académica' especializados en la formación de la elite. Finalmente, factores socioculturales combinados con características institucionales y políticas educacionales también contribuirían: si los padres tienen libertad para elegir la escuela en que matriculan a sus hijos, si las autoridades publican y enfatizan el uso de indicadores de logro escolar en la elección [por ejemplo resultados SIMCE Y PSU] y los padres valoran dicha información, se genera desde la demanda un reforzamiento de la segregación académica (Bellei, 2013, p. 337).

Lamentablemente (como anteriormente fue planteado) el sistema educacional chileno está organizado también por clases sociales y por resultados académicos, de acuerdo a ello, se destinan o no beneficios.

Cristina hace también referencia al otro liceo en que trabaja, el que está catalogado como prioritario. En este establecimiento, los estudiantes evidencian un comportamiento totalmente opuesto al anterior, desmotivación, desinterés, falta de atención, desgano y además, no poseen los recursos para adquirir los materiales que se requieren en la asignatura. Sumado a lo anterior, también presentan una serie de problemáticas familiares, de violencia intrafamiliar y drogadicción, aspectos que los llevan a manifestar una mala conducta en el aula. Pero lo que más le inquieta a Cristina, es la escasa proyección de futuro de sus estudiantes y la desmotivación que también exteriorizan sus colegas, por los bajos sueldos y precarias condiciones laborales.

“Conozco otra realidad donde la clase de Artes Visuales significa o representa algo aburrido para ellos, alumnos desmotivados, sin autovaloración, donde me señalan hágale trabajos difíciles al otro colegio tía, si esos son de excelencia, nosotros somos tontos háganos cosas facilitas no más. Sin proyecciones de futuro más que salir de cuarto medio, muchos carentes de afecto y con historias de vida muy complejas. Donde pedir materiales es algo imposible y donde cada clase significa un desafío personal ya que el complejo poder o intentar cambiar esa mentalidad, entregarles estímulos, motivarlos y convencerlos de sus capacidades y decirles yo creo en que tú puedes,

es importante para ellos, con tan poco puedes hacer tanto" (Extracto de conversación con Cristina, octubre de 2013).

Las problemáticas que desvela Cristina (violencia, delincuencia, drogadicción, padres ausentes, bajo capital cultural, escaso capital social⁵⁴, desmotivación, entre otros), encuentra resonancia en los anteriores relatos. Claudio trabaja en un liceo público, catalogado también como prioritario; Marcela, ejerce la docencia en un liceo público, semi-rural y clasificado como prioritario; y María, trabaja en un liceo con iguales características, pero inserto en un contexto rural. Esto es un claro reflejo de la realidad del sistema educativo chileno, los liceos públicos, ya sea que estén emplazados en zonas urbanas o rurales, están destinados a los hijos de un determinado segmento de la población, dónde no existe posibilidad de que los estudiantes que provienen de familias favorecidas y desfavorecidas puedan compartir. De acuerdo al informe de la OCDE (2016), Chile es el país con mayor desigualdad de ingreso, ya que, el ingreso del 10% más rico en Chile es 26 veces más alto que el 10% más pobre, brecha que cada vez va más en aumento.

Las otras dos instituciones educativas en que trabaja Cristina están emplazadas en la misma ciudad, la diferencia está, en que el rango etario de sus alumnos es distinto, ya que uno, es un colegio vespertino (particular subvencionado), para adultos que desean terminar su escolaridad y el otro, es un Instituto profesional, también su horario es vespertino. Cabe señalar, que el colegio particular subvencionado solo se mantiene con el aporte del estado, no utiliza el sistema de financiamiento compartido, ya que, los sostenedores son muy conscientes de las características de las estudiantes, incluso ellos compran un stock de materiales para la clase de Artes.

"El otro establecimiento educacional es un colegio de adultos donde los alumnos son personas cumpliendo un sueño, retomando una etapa postergada, ya que algunos tuvieron que esperar muchos años para volver a estudiar. Son personas agradecidas y con deseos de aprender, con vacíos enormes en cuanto a lo académico, pero llenas de deseos de aprender. Hacerles clases a ellos es un momento de crecimiento personal, es una linda experiencia" (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina, octubre de 2013).

⁵⁴ El capital social "se constituiría por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo" (Bourdieu, 2000, p.148).



Figura 45: Su hacer pedagógico. Exposición de trabajos de sus estudiantes en la plaza de la ciudad.
Fuente: Fotografía extraída de Diario autobiográfico. Octubre 2013.

Cristina, en este primer año de ejercicio laboral ha vivenciado y experimentado las distintas problemáticas que se originan en el sistema educacional chileno. Es destacable que, a pesar de su corta experiencia, ha sabido adecuarse a los distintos desafíos, asimismo, se observa en ella un fuerte compromiso por la profesión, ya que, siempre busca motivar a sus estudiantes participando en distintas actividades que se desarrollan fuera del estableciendo.

CAPÍTULO 4
Cruces entre lo teórico y lo empírico

4.1.5 Trayectoria biográfica- profesional de Eva



Figura 46 Trayectoria Biográfica Profesional de Eva
Fuente: Diario autobiográfico y entrevistas con participante.

Eva, nace en una localidad semi-rural cercana a la ciudad, ella es la primera generación que ingresa a la Universidad. Como ella lo expresa, su familia es del campo y vive de ello, por lo tanto, poder acceder a la educación superior, implicaba un gasto que no podían asumir.

214

Hasta los cuatro años vivió con su madre, fue ella quien, con su esfuerzo y trabajo logró sacarla adelante; ya que su padre siempre estuvo ausente. Señala que ella trabajaba mucho cuando ella era niña, de hecho, la llevaba al trabajo (convento de monjas), porque no tenía quién la cuidara. Recuerda que mientras su madre trabajaba la dejaba solita con sus libros y tareas como en una especie de oficina, al terminar la jornada laboral, la pasaba a buscar para ir a casa.

A estas vivencias la novel, le atribuye el haber forjado un comportamiento más bien solitario e independiente, porque se vio obligación a tener "una infancia madura".



Figura 47 Fue una infancia madura.
Recuerdo significativo de su infancia.
Fuente: Collage Diario autobiográfico de Eva.
Octubre 2013



Figura 48 Me faltó un pedazo de mí.
Recuerdos significativos de la infancia.
Fuente: Collage Diario autobiográfico de Eva.
Octubre 2014

"En mi infancia estuve muy sola, entonces yo tuve que madurar muy rápido, mi mamá trabajaba mucho, sin papá, era difícil; entonces bueno mi mamá siempre me apoyo en todo, le agradezco mucho que ella me tuviese una biblioteca con libros; eso para mí fue importante. Ella me dejaba los libros y yo sola, mientras ella trabajaba, hacia mis tareas, pase mucho tiempo sola en el trabajo de mi mamá, jugaba y estudiaba sola" (Extracto de entrevista biográfica de Eva, octubre de 2013).

A pesar de que ningún integrante de su familia tuvo acceso a la educación superior, es notable, que su madre desde la infancia haya potenciado en ella el gusto por la lectura, el hábito de estudio y la autonomía e independencia para resolver sus deberes. El esmero y el deseo de la madre porque Eva alcanzara un futuro mejor al que ella

pudo acceder, gatilló en la docente novel un fuerte sentido de la responsabilidad y la resiliencia desde pequeña. O'Connor (1999) desarrolló una investigación con estudiantes que obtenían logros académicos significativos, en este se reveló que el esfuerzo individual y la responsabilidad, fueron las vías que le permitieron alcanzar buenos resultados. Independiente de la clase social a la que pertenezcan.

“Mi abuela siempre cuenta, que desde muy chica yo decía que quería ir a la universidad, de hecho, si usted habla con mi abuela, lo primero que le va a decir es que esta niñita siempre quiso ir a la universidad” (Extracto de entrevista biográfica de Eva, octubre de 2013).

Autores como Corcoran (1995) y Kerckhoff (1989), hablan del efecto que tienen algunas variables psicológicas sobre el cambio social. Manifiestan, que no es la escolaridad en sí misma lo que se relaciona con la movilidad, sino que existen otros factores como: la motivación de logro, el funcionamiento familiar y el deseo de alcanzar un mejor bienestar. Esto es lo que permite a los individuos alcanzar mejores logros educativos, asimismo, es la motivación (interna y externa) y las relaciones sociales que establecen los individuos los factores que contribuyen a este cambio social. Se señala que aquellas personas con aspiraciones elevadas probablemente tienen mayores logros educativos que los sujetos con menores aspiraciones.

Eva a los cuatro años se va a vivir con sus abuelos, ya que su madre se casa y nace su hermano, por lo tanto, es imposible que pueda cuidar de los dos. Ella prácticamente ha estado desde siempre con sus abuelos, hasta que se va a vivir con su novio y luego se casa el año 2011. Como sus abuelos no tenían estudios, manifiesta que tuvo que esmerarse el doble en hacer sus tareas y resolver.



Figura 49 Recuerdo significativo de su Infancia.
Cuidados de abuela.
Fuente: Diario autobiográfico de Eva.

“Mi abuela y mi abuelo han sido una parte fundamental en mí vida, porque yo prácticamente me crie con ellos, mi mamá se casó cuando yo tenía 4 años con el papá de mi hermano, y se fueron a vivir a otra ciudad y a mí me dejaron con mis abuelos. Yo iba todas las semanas al jardín, iba de la casa de mi abuelo al jardín. Recuerdo que mi mamá me venía a buscar el sábado y el domingo, era como un juguete, entonces yo siempre sola, mi abuela no sabía la materia, porque estudió hasta segundo básico y yo, tenía que hacer mis tareas sola. Pasaba que a veces mi abuela me decía que yo me inventaba tareas, me decía ¿qué estás haciendo? estoy haciendo tareas, pero Eva la tía no me dijo que tenías que hacer tareas, no, si tengo tareas” (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013).

Rememora que cuando era pequeña, siempre pintaba o dibujaba en casa, me cuenta que su abuelo aún tiene un dibujo de ella colgado en el cuarto de estar de su casa, en éste aparece toda su familia, pero sin rostro.



Figura 50 Recuerdo significativo de su infancia
Fuente: Fotografía Diario Autobiográfico de Eva

La docente novel estuvo desde 1° a 8° básico en una escuela situada en su localidad, todos los años estuvo con la misma profesora jefe. La describe, como muy preocupada de todos, ya que, tanto tiempo juntos, sabía la historia de cada uno, era como una mamá. Recuerda, que el énfasis en la enseñanza básica estaba en la música y el área artística eran más bien manualidades.

Para acceder a la enseñanza media, tuvo que viajar cada día otra ciudad próxima a su localidad, ya que, en ésta no había liceos ni

colegios con enseñanza media, solo escuelas básicas. Ella recuerda que este viaje era como pasar del campo a la ciudad.

Ingresó a un liceo técnico, porque sus abuelos y madre querían que egresara con una carrera técnica. Puesto que sabían, que no podría acceder a la educación superior, porque no tenían los medios económicos suficientes para sustentar el arancel y su estancia en otra ciudad. En este liceo estudió para asistente de párvulos, los ramos se enfocaban a la educación infantil y a materias centrales: como lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. La enseñanza del arte consistía en la copia de dibujos -patrones- para los niños del jardín. No se desarrollaba la creatividad solo la copia. La novel expresa que con la carrera técnica adquirió las nociones de color, también aprendió sobre los planes y programas, y a planificar.

“Yo dibujaba mucho hasta antes de ingresar al liceo, pero cuando entre a la enseñanza técnico profesional, yo solo tenía que copiar y copiar plantillas para los niños, eran 100, 200 plantilla; todo el rato haciendo lo mismo para las educadoras, para que le digan ya niños y los reparten, eso a mí me afectó en mi creatividad” (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013).

Luego en su último año del liceo técnico, asistió a un jardín de la Junji (Junta Nacional de Jardines Infantiles) a desarrollar su práctica profesional. La cual transcurrió entre los meses de agosto a diciembre de 2007. Durante la práctica, la directora del jardín le asignó un bono por movilización, recuerda que eran como 50.000 pesos (alrededor de 75 euros) mensuales, como su anhelo era ingresar a la universidad, ella juntó todo ese dinero para poder matricularse, una vez que egresa del liceo.



Figura 51 Primera experiencia laboral. Jardín infantil
Fuente: Diario autobiográfico de Eva.

Cuando egresa de enseñanza media, le ofrecen trabajo en el mismo jardín, ya que, había un programa de ayuda para los hijos de madres temporeras (que se dedicaban a la recolección de fruta en temporada estival), entonces el jardín también habría en este periodo. El dinero que ganó en este su primer trabajo, también lo ahorro para su ingreso a la universidad.

En diciembre, con algo de dinero para matricularse, busca una carrera que se vinculase con la educación, ya que quería continuar en la misma línea de su carrera técnica. La educación parvularia no le llamaba la atención, pero si algo asociado con actividades artísticas, entonces se decide por la Pedagogía en Artes Visuales.

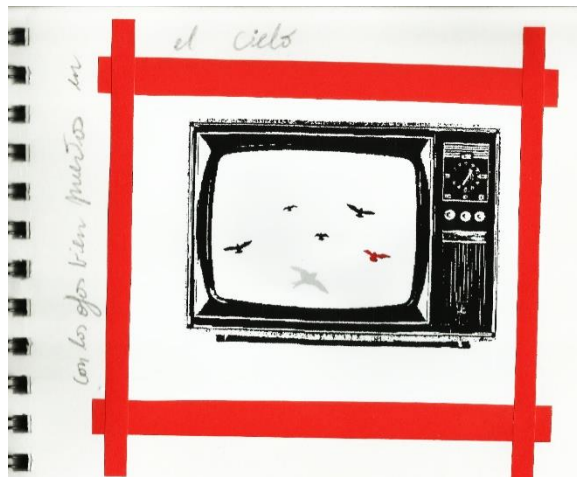


Figura 52 Elección vocacional.

Fuente: Collage Diario Autobiográfico de Eva. Octubre 2013

A principio, no sabía que la carrera estaba en la región, es por ello, que pensó en irse a otra ciudad cerca de Santiago, ya que tenía la certeza que ahí impartían la carrera. Eva manifiesta, que no tenía muchas nociones de lo que trataba la carrera, pero si sabía que era asociada con educación y con pintar, la parte de la Licenciatura en Artes la desconocía.



Figura 53 Autorrealización y resiliencia.

Fuente: Collage Diario Autobiográfico de Eva.

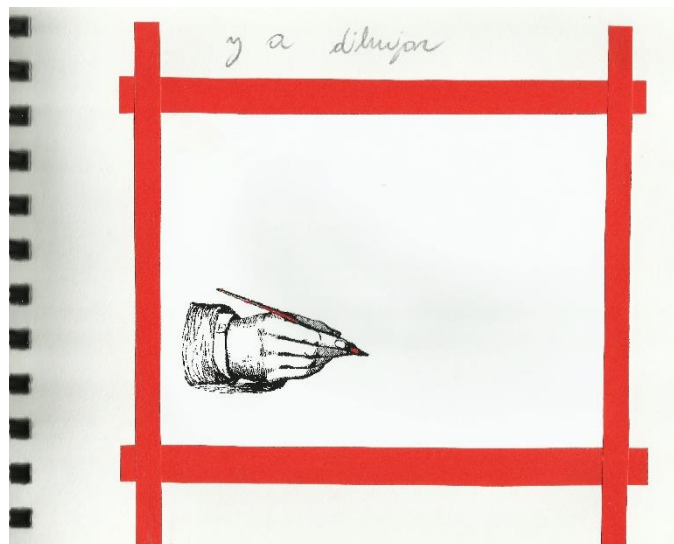


Figura 54 Formación inicial.
Fuente: Collage Diario Autobiográfico de Eva. Octubre de 2013

“No sabía el sentido del arte, yo sabía que había que pintar, dibujar, pero no que había que hacer como una propuesta artística. Así que un día de viaje y fui a mirar a la universidad. Hablé con la jefa de carrera, ella me explicó todo, y bueno sabiendo que no tenía el apoyo económico de mi familia y tampoco lo tuve cuando me matriculé, pedí mi sueldo de diciembre por adelantado, sino me quedaba sin matrículas, e ingrese a la universidad de mi familia. Después supo mi mamá, pero no y era no, porque no se podía. Ella sabía que yo era capaz, pero no teníamos el sustento y además la carrera de artes es cara, yo no sabía, me matriculé así no más, a ojo cerrado. De inmediato postulé al crédito⁵⁵ y yo en ese tiempo vivía con mis abuelos, mi mamá vivía en otra casa con mi hermano, entonces me fueron a ser un estudio la asistente social y todo, me lo dieron” (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013). Por eso ingresé a la carrera.

La docente novel manifiesta, que estaba tan feliz de estar en la Universidad y de aprender, que estaba permanentemente preguntándole a los profesores de la carrera. Como señala ella, llegaba hasta a ser molesta, quería aprovechar al máximo todo. Esto no lo observa en sus alumnos, le sorprende que se da todo lo contrario mientras menos hagan, es mejor para ellos.

⁵⁵ El Crédito con Garantía Estatal (CAE) es un préstamo del Estado que se le otorga a los estudiantes que acrediten mérito académico y que necesitan financiamiento para iniciar o continuar una carrera en instituciones de educación superior acreditadas y que formen parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal (www.ingresa.cl).



Figura 55 Mirada hacia la formación inicial.
Fuente: Collage diario autobiográfico de Eva. Octubre 2013.

"En el diario biográfico aparece una imagen (UA figura 54) de una libélula que desea volar, metafóricamente ella relaciona este relato visual, con los anhelos que ella tiene, que es aprender a volar y así alcanzar sus metas. Enséñame a volar, es como una necesidad de aprender, de hecho, muchos profesores me decían que yo era cargante, porque iba, iba a la oficina, iba para allá, iba a preguntar cosas ínfimas, cosas estúpidas, pero para estar segura, quizás enséñame a volar es como claro enséñame las metodologías, estrategias de enseñar, cómo enseñar, no sé, es como que lo pedía a gritos la verdad, porque yo le digo a mis alumnas ahora, chiquillas ustedes mientras menos trabajo están más felices" (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013).

La dificultad que se le presentó al inicio de la carrera se relacionaba con las secuelas de su formación técnica, ya que, como la enseñanza de las artes sólo se focalizó en la copia, percibió que crear sus propias cosas le costó mucho. Igualmente, la observación y el dibujar del entorno natural.

Expresa que ahora que posee los conocimientos sobre la importancia del arte en los niños, le da mucha nostalgia ver que sólo a los preescolares les hacen completar plantillas.

"Todo el rato haciendo lo mismo de copiar dibujos para las educadoras, para que le digan ya niños y los reparten, eso a mí me afectó en mi creatividad, ya que, cuando llegué a la carrera no me salía nada, porque estuve dos años, tres años haciendo lo mismo, entonces después cuando me dijeron dibuje una escalera sin mirar ninguna escalera, hice una escalera infantil, no fue como con sombra, con textura de la madera, porque no me acordaba de observar las cosas, de nada, entonces me costó mucho, cuando ingresé a la carrera" (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013).

De sus años en la Universidad recuerda que ella solo se centró en lo que tenía que hacer, en su objetivo y meta final. Compartía con sus compañeras, pero no tenía amigas. Expresa que le cuesta establecer vínculos afectivos. Además, como estaba tan mentalizada que le tenía que ir bien y terminar sus estudios, que no se daba el tiempo para el disfrute, solo para estudiar y hacer sus trabajos. Los momentos de relajación, solo se los permitió cuando egresó.

La DNAV reitera lo expresado por los otros participantes, señala que, de igual modo, el ingreso a la carrera fue por lo artístico, lo pedagógico, el gusto por enseñar se dio sobre la marcha. Expresa que es fácil identificar quienes han ingresado a la carrera para ser docentes y quiénes han ingresado para ser artistas. Además, este paralelo entre ambas áreas se refuerza al interior de la formación inicial, ya que, se produce una dicotomía. Producto de la falta de integración de las disciplinas, asignaturas y docentes. Son dos áreas que avanzan por carriles paralelos.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, Thornon (2013) manifiesta, que el artista-docente o docente-artista posee un espacio intermedio o fusionado, entre el ser artista y ser docente o viceversa. No adopta completamente ni una, ni otra identidad, sino que transita entre ambas. Algunos profesores de arte pueden percibirse a sí mismos con una identidad de educador; mientras que otros, pueden pensarse más como artistas; la otra opción es verse como la combinación de ambas. La identidad de artista-educador también puede cambiarse en el transcurso de la carrera docente y esto depende de su legitimación.

Eva recuerda de sus experiencias de prácticas, que estuvo siempre en establecimientos educacionales que ella define como buenos, con escasos problemas de disciplina y de recursos. Éstos estaban emplazados en el centro de la ciudad, no en las zonas periféricas, además, por ser buena alumna la enviaban a los colegios particulares o subvencionados. Esto por un lado le favorecía, ya que, pudo realizar buenas prácticas, sin mayores dificultades y, además, hasta le asignaron un taller de arte pagado en uno de estos colegios. Pero, por otro lado, considera que esto le jugó en contra a la hora de enfrentarse al mundo real, a los establecimientos que en la generalidad existen en el sistema educacional.

“Se da en las prácticas, que al no poder elegir uno el establecimiento, sino que nos ubican, tú te vas para acá, tú te vas para allá, así no nos dan la posibilidad de conocer otra realidad, de hecho, yo soy muy sincera. El profesor me dijo que, a mí, por mi capacidad, me iba a tal colegio particular y la idea no es esa, es conocer todos los contextos, porque en un colegio vulnerable uno recibe de todo tipo de niños, de hecho, hasta la estética cambia” (Extracto primer encuentro con Eva, julio de 2013).



Figura 56 Iniciales experiencias laboral. Taller de Arte.
Fuente: Fotografía facilitada por Eva.

La DNAV, expresa que egresó de la universidad en agosto de 2012 y en ese mismo mes, efectuó una exposición con los grabados que realizó para tesis de Licenciatura en Artes. Asimismo, expresa que cuando egreso, empezó a buscar trabajo a través de la web, ya que, ella no podía permitirse descansar, porque ella se autofinanciaba. No como sus compañeros, que aún vivían con sus padres. En su búsqueda encontró un reemplazo para el mes de octubre del mismo año, en un liceo técnico profesional situado en capital del país, a tres horas de la ciudad de dónde ella vivía. Aceptó el reemplazo, ya que le servía como experiencia y además necesitaba trabajar. Estuvo en ese colegio desde octubre a mayo 2013.

“Me entregaron el título como un mes después del examen, con eso ya podía buscar trabajo, muchos de mis compañeros se tomaron ese tiempo de vacaciones y yo no podía, entonces tuve que empezar a buscar trabajo de inmediato. Un 24 de octubre de 2012 empecé a trabajar, fueron 24 días buscando trabajo, iba entrevista, buscaba, era cansador. Bueno así hay que hacerlo, lo fome es que claro, no había mucho, porque eran los últimos meses del año -octubre, noviembre y diciembre- era un reemplazo, era por un tiempo nada más, no podía estar de planta porque la otra docente supuestamente volvía, no es como cuando uno busca trabajo marzo que hay más ofertas. Entonces justo encuentro este aviso de que necesitaban una docente de artes de reemplazo, solo eso, mandé el currículum y me llamaron, y me dijeron que era acá en Santiago, y yo necesitaba trabajar así que partí y me vine para acá, di la entrevista, me mostraron el colegio y yo con la guatita apretada dije que sí” (Extracto de entrevista biográfica, octubre de 2013).

Los cursos que le asignaron fueron primero y segundo medio, me señala que no fue fácil, porque, ya estaban casi finalizando el año escolar (marzo a diciembre), entonces los estudiantes se sientan cansados. Además, estaban habituados al modo de enseñar que tenía la otra docente, fue de a poco ganándose su confianza y conociéndolos, pero, cuando los alumnos se enteraron de que ella viajaba a hacerles clases, se dio una situación distinta, porque vieron el interés y esfuerzo que hacía la docente novel para estar con ellos.



Figura 57 Termino formación inicial.
Fuente: Collage diario autobiográfico de Eva. Octubre de 2013

“Yo sabía que era difícil trabajar ahí, este liceo era todo lo contrario a lo que yo había conocido, era como estar en medio de problemas graves, como: drogas, de adolescentes embarazadas, de problemas de violencia, sillas volando y todas esas dificultades que nunca vi en las prácticas. Yo les conté que venía de otra ciudad y ahí bien, porque ellos sabían que yo viajaba constantemente solo para hacerles clases a ellos. Como que había un respeto, pero de repente los alumnos se te enojan y salen, y te cierran la puerta fuerte, muy violentos porque su contexto es así, esas cosas me dolían mucho y después me di cuenta de que así es su realidad” (Extracto primer encuentro con Eva, julio de 2013).



Figura 58 Primeras experiencias laborales.
Fuente: Collage diario autobiográfico de Eva octubre de 2013.

Eva al igual que Cristina, señala que en ambos extremos de las clases sociales se observan conductas similares en los niños y adolescentes. Las dos, realizaron sus prácticas profesionales en colegios particulares; establecimientos al que solo acceden los hijos de padres que pueden pagar una matrícula y un arancel mensual, que es casi igual o mayor que la mensualidad de una carrera universitaria. En estos colegios -expresan las docentes noveles- se da que los estudiantes exteriorizan conductas violentas, indisciplinadas, respondían mal, presentan una gran desmotivación y consumo de drogas. Las noveles atribuyen estas conductas a la soledad y ausencia de los padres, ya que, están prácticamente todo el día solos o con las nanas, porque su papá o mamá estaban trabajando, viajando o con compromisos sociales.

Lo mismo acontece con los estudiantes desfavorecidos, ya que, en algunos caos viven con sus padres, o solo con su madre o un familiar que tiene el cuidado personal. Muchas veces, al ser solo la madre jefa de hogar, debe trabajar muy duro para sustentar los gastos del hogar, por lo tanto, también están prácticamente todo el día en su trabajo. Por lo general, las madres trabajan de empleadas en las casas los adolescentes o niños (favorecidos), y en este trabajo, deben cumplir un horario de 8 a 8.

“En los dos extremos se da una situación similar, lo que pasa que yo me doy cuenta en el colegio que era particular, igualmente, hay mucha soledad, los alumnos están solos, los papás viajan mucho, que andan en EEUU, que andan en Francia, que están trabajando, que van a Santiago, y ellos prácticamente se crían solos; y los otros alumnos que tengo muy vulnerables, se da una situación similar, en el sentido

de que sus papás trabajan mucho pero en la vega, o son comerciantes, o son empleadas de casas particulares y tampoco los ven en todo el día, entonces se crían solos. Cuál es el universo que nos quedan como más estables es la clase media" (Extracto de conversación con Eva, julio de 2013).

"yo veo que hay cosas que tienen en común, los chicos que son como de los extremos, son niños que tienen mucho dinero, son bien carentes de afecto en su familia y estos otros chicos también. Y mire, los otros eran criados por la nana y los chicos del colegio técnico sus mamás son casi todas nanas y no están en la casa, entonces es como un círculo vicioso" (Extracto de conversación con Cristina, octubre de 2013).

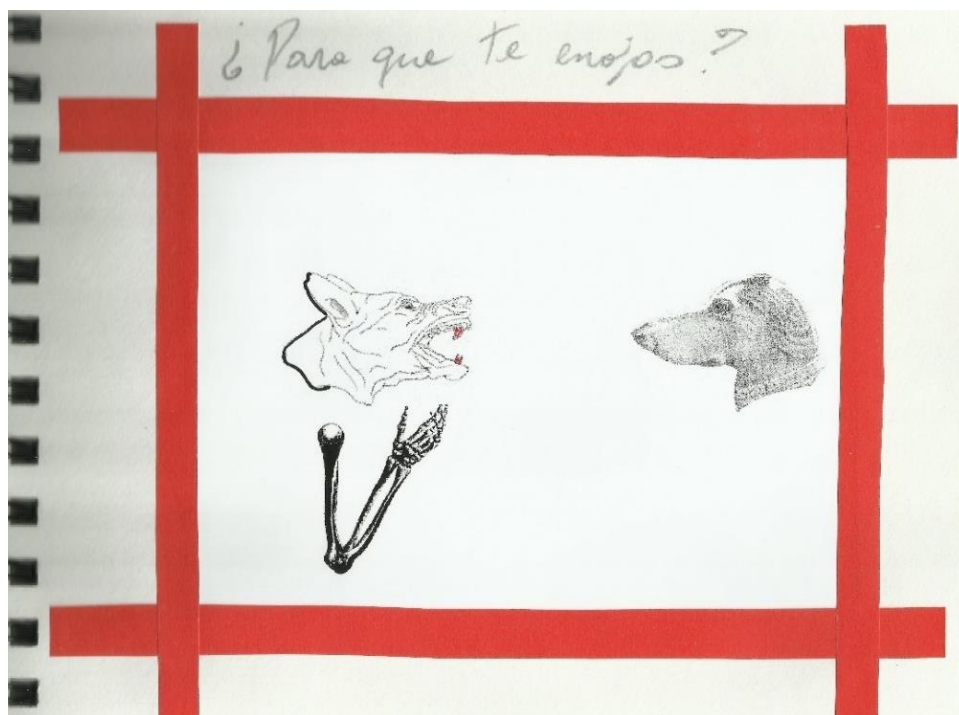


Figura 59 Dificultades de los inicios en la profesión docente.
Fuente: Collage diario autobiográfico de Eva. Octubre 2013

En ambos extremos de las clases sociales, se observa que una de las causas de las alteraciones conductuales que manifiestan los niños y adolescentes son el resultado del sentimiento de abandono, soledad y falta de apoyo de sus padres, familia o cuidadores.

Cada estudiante presenta, características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños "normales" o "promedio" que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este "promedio" están en riesgo de bajo rendimiento y de

fracaso escolar. La designación "en riesgo" se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc. (Jadue, 2002, pp. 193-194).

Las circunstancias del medio escolar, familiar o social que predisponen a los adolescentes a cambios conductuales y bajo rendimiento, pueden ser: escases económica, carencia afectivo-familiares, falta de (auto) motivación, bajas habilidades sociales, entre otras.

Continuando con el recorrido de Eva, llega marzo de 2013, ella continua su búsqueda de trabajo para poder complementar sus horas del reemplazo. Encuentra un aviso en el periódico, en que requerían a Licenciados en Arte para impartir unas asignaturas de Estética y Color en un Instituto profesional en Santiago, la docente novel postula y la llaman, tiene la entrevista de trabajo y le solicitan hacer la simulación de una clase con determinado contenido. Manifiesta, que en ese momento pudo valorar las simulaciones de clases que hacían en la universidad, eso le sirvió mucho. Al cabo de unos días, la llaman y le asignan las asignaturas.

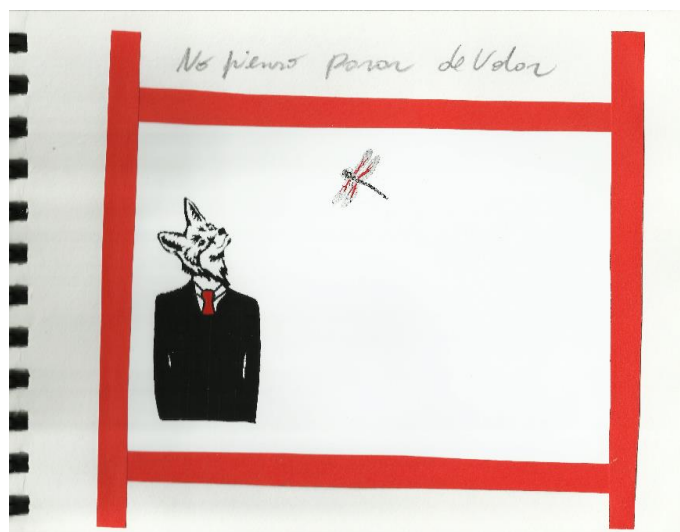


Figura 60 Proyecciones de Eva.
Fuente: Collage diario autobiográfico. Octubre de 2013

Comienza marzo de 2013, con 22 horas de docencia en el Liceo Técnico (reemplazo) y 22 horas en el Instituto (contrato semestral), se traslada junto a su marido a capital de país, ya que, él también se cambió de trabajo. Lamentablemente, en mayo del mismo año, se vio tan sobrepasada con la preparación de las clases del Instituto y del Liceo, que con mucho pesar dejó las horas de Liceo, porque apeló a su bienestar físico y emocional.

4.1.6 Trayectoria biográfica- profesional de Rosario



Figura 61 Trayectoria Biográfica Profesional de Rosario.
Fuente: Diario autobiográfico y entrevistas con participante

Rosario nace en la ciudad capital del país, allí vivió con sus padres y dos hermanos. Cursó la educación primaria en una escuela municipal de la ciudad, de esta etapa no posee recuerdos significativos, solo que le encantaba dibujar y pintar, práctica que realizaba de manera permanente. En la enseñanza básica, la docente que les hacía la clase de AV, era la misma que les enseñaba las otras asignaturas.

Expresa, que a fines del año 1999 se trasladan a otra región por el trabajo de su padre. Señala que este cambio fue complejo, porque, sus padres estuvieron a punto de separarse, había muchas discusiones y diferencias, y eso les afectaba mucho a sus hermanos y a ella.



Figura 62 Recuerdos significativos de su infancia. Cambios y traslados.
Fuente: Diario autobiográfico de Rosario.

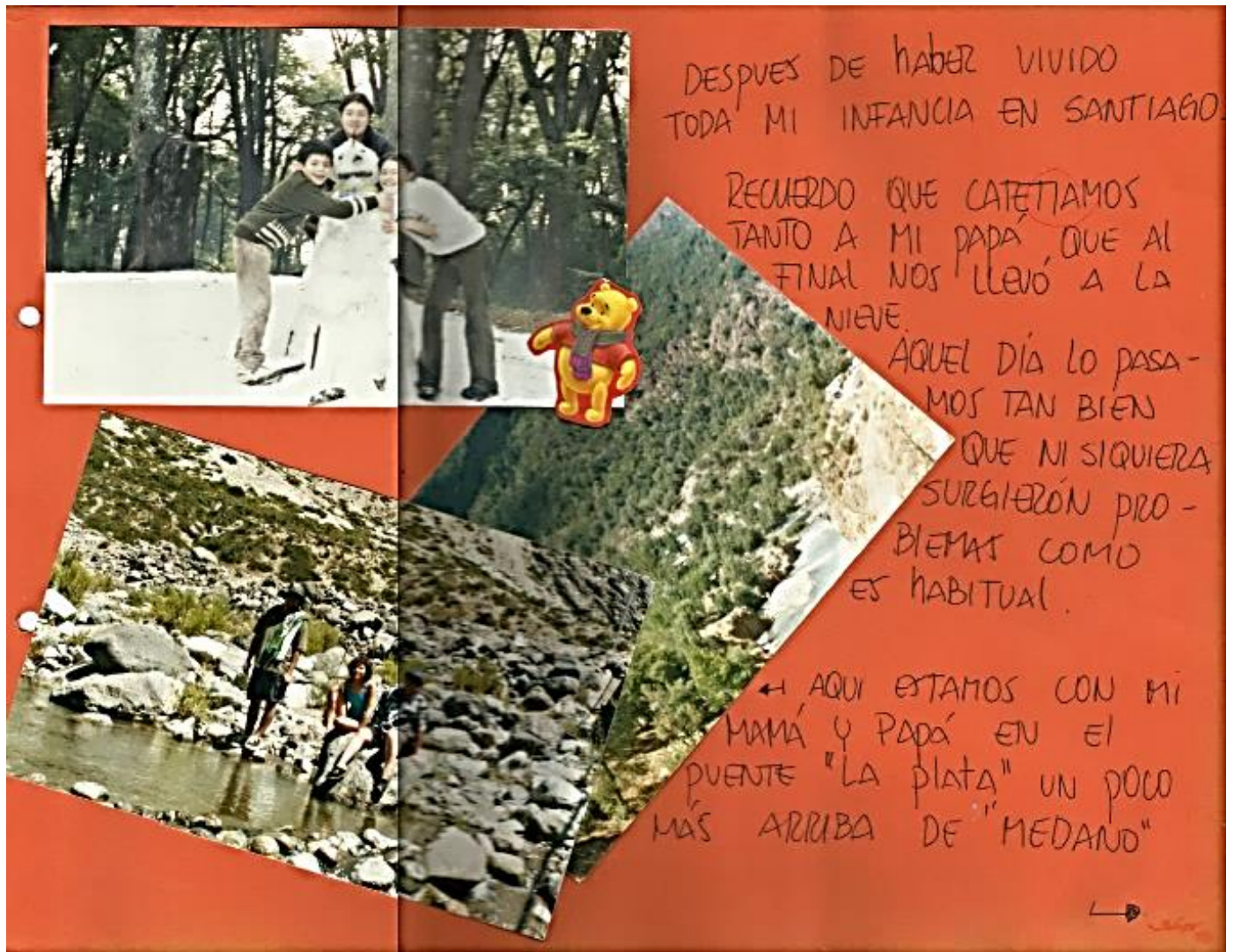


Figura 63 Recuerdos significativos de su infancia.

Fuente: Fotografías y textos extraídos de diario autobiográfico. Octubre de 2013.

"Aquel día lo pasamos tan bien que ni siquiera surgieron problemas como era habitual" (Extracto de diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013).

Poco a poco, ya más acostumbrados a esta nueva ciudad, se fueron propiciando cambios favorables, recuerda que salían de paseo casi siempre como familia. En el año 2000, se cambiaron a una casa nueva que fue construida por su padre, ésta estaba emplazada en los alrededores de la ciudad. También, en ese mismo año, ingresa a una nueva escuela ahí permanece de 5° a 8° año básico. De este periodo rememora, con mucho afecto, a su profesora jefe del curso la señorita Norma. Ella fue un gran ejemplo, especialmente ahora que ya es docente. Destaca de ella, su cercanía con los alumnos, la amabilidad y por sobre todo el trato que le daba a cada uno.

Goodson (2004) expresa, que la identidad docente es influenciada por modelos, especialmente los positivos que proceden de

sus recuerdos de la etapa escolar, de las experiencias educativas anteriores a su ejercicio y de las clases significativas o deficientes a las que asistieron durante su formación inicial. En la misma línea, Woods (1984) citado en Knowles (2004) expresa que

230

existen dos grandes orígenes del yo, el micro yo y el macro yo. El micro yo, está relacionado con toda una serie de experiencias formativas tempranas, anteriores a la práctica profesional: hogar, padres, arte y literatura, profesores e instructores (...). El macro yo, se deriva de ciertos factores contextuales generales: orígenes sociales, experiencias religiosas y el clima social, político y económico [en que han transcurrido las biografías de los docentes] (p. 154).

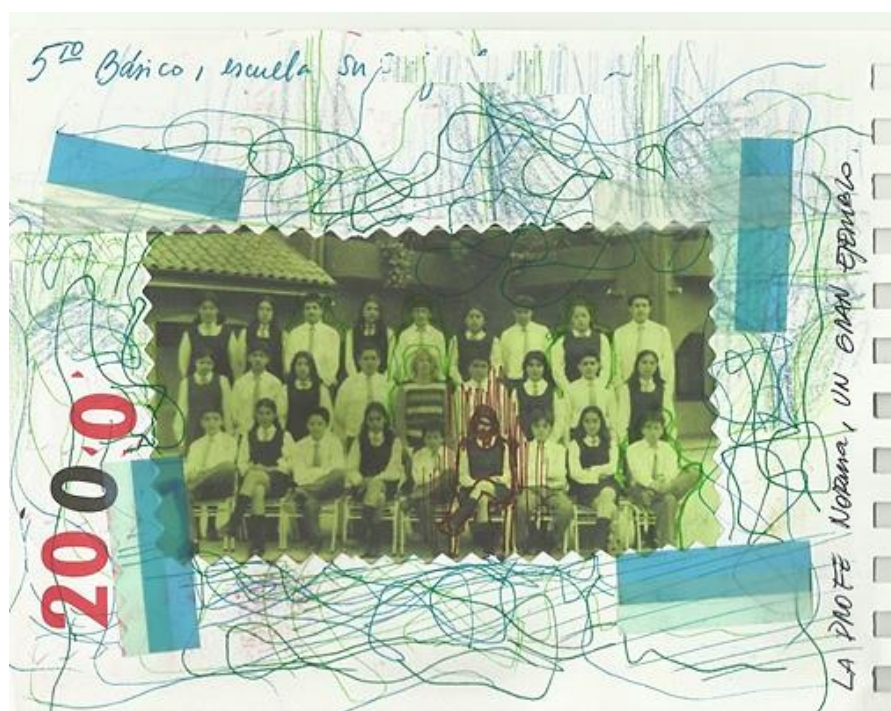


Figura 64 Profesora escuela. El otro significativo. Recuerdo de su etapa escolar
Fuente: Fotografía autobiográfica de Rocío. Octubre 2013

El autor plantea que, para estudiar las identidades del profesorado, es necesario no solo contemplar sus acciones presentes, sino que también, es importante conocer las experiencias anteriores a su formación inicial, de manera de comprender cómo éstas han intervenido en la conformación de sus identidades profesionales. Los modelos educativos a los cuales, hacen referencia los participantes están relacionados con algún familiar directo (abuelas o madres dedicadas a la docencia), y/o un profesor, ya sea de la especialidad o de formación general. Se reitera en los relatos de María y Marcela, que han sido los profesores del colegio los que las han motivado hacia su elección profesional, ya sea por lo artístico o por la forma en que ellos enseñaban.

Rosario, termina su enseñanza básica y se traslada a otro establecimiento educacional - también público-, ahí continua su enseñanza media. Este cambio de establecimiento, con nuevos docentes y compañeros; fue algo complejo para ella, ya que, nunca logró integrarse a grupo, no se sentía parte del curso, porque, sus intereses eran totalmente distintos. Señala que sólo compartía un espacio común, pero ella vivía su propio mundo.

“Como alumna y compañera jamás me sentí parte de mi curso el 4H. Los grupos siempre existieron, pero nunca formé parte de ellos, siempre sentí que éramos tan diferentes, con intereses tan distintos” (Extracto de diario autobiográfico de Rocío, octubre de 2013).

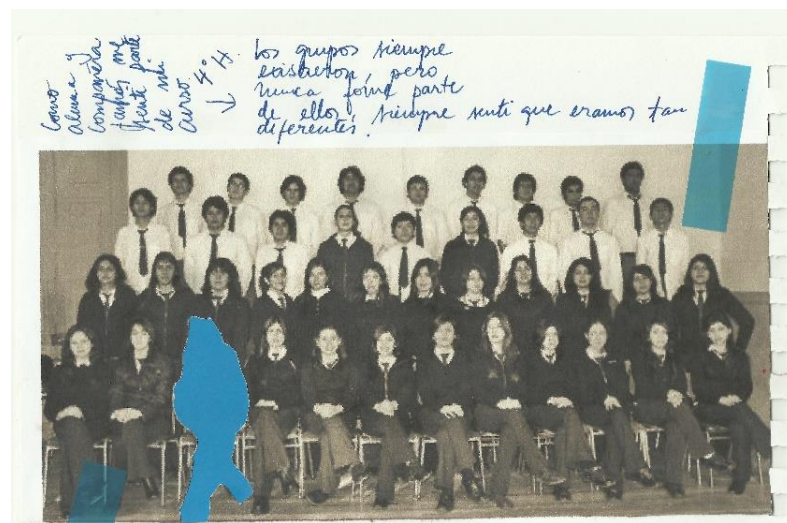


Figura 65 Experiencias escolares significativas. Falta de integración
Fuente: Extracto diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013.

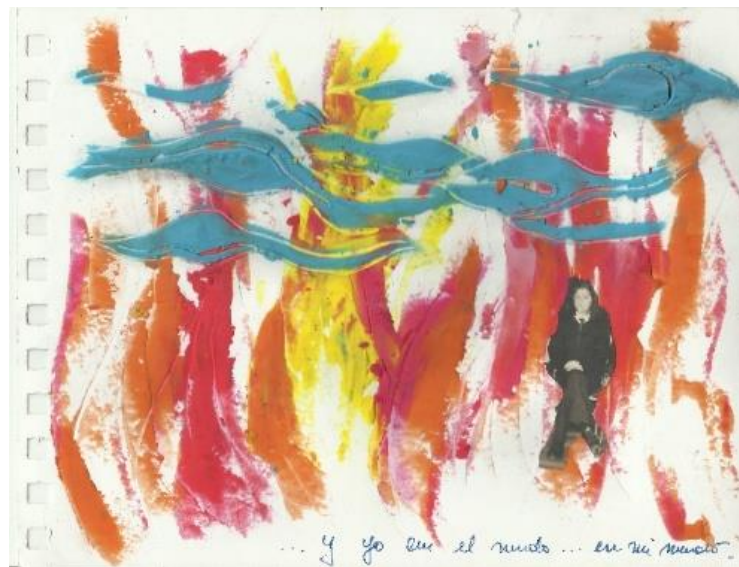


Figura 66 Experiencias escolares significativas. Nunca me sentí parte del curso.
Fuente: Extracto diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013.



Figura 67 Recuerdos de etapa escolar. Término de una etapa, nuevos desafíos.
Fuente: Extracto diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013

Llega 4º medio, año 2006, se siente algo desesperada porque no sabía que estudiar, ya que, su gusto por las artes y práctica artística se veía truncada, porque su padre, no quería que ingresara a la carrera, ya que no le permitiría alcanzar buenos ingresos.

"Mi padre con su inseguridad finalmente me lo permite. En el año 2007 ingreso a la universidad a estudiar Pedagogía y Licenciatura en Artes Visuales. Carrera que actualmente egresó" (Extracto de diario autobiográfico de Rocío, octubre de 2013).

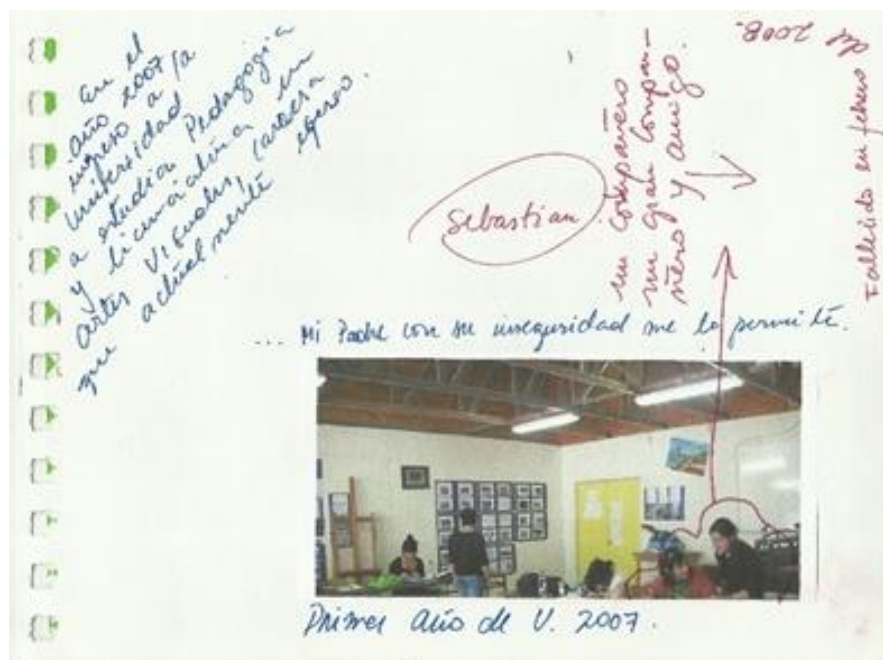


Figura 68 Elección de carrera. Conflicto e indecisiones.
Fuente: Extracto diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013

Expresa los años de universidad fueron muy significativos, ya que, realizó lo que a ella siempre le gustó, pintar, dibujar y explorar con nuevos materiales. Recuerda una experiencia que fue muy triste, su mejor amigo de la universidad fallece el año 2008, eso le afectó mucho, pero siguió adelante para cumplir su meta que era tener una carrera profesional y poder formar una familia. El último año de carrera lo describe como de mucho esfuerzo, cansancio y tránsito hacia una nueva etapa.



Figura 69 Formación inicial. Intenso trabajo artístico.
Fuente: Extracto de diario autobiográfico de Rocío. Octubre de 2013

De la formación inicial, manifiesta que hay dos cosas que ella sugiere se podrían mejorar. Considera que la formación que se les brindó en el área artística, es decir, -en lo disciplinar- era demasiado academicista y en cierto sentido, cuando sus propuestas plásticas eran distintas se les limitaba. De lo pedagógico, destaca las prácticas progresivas que realizó en el transcurso de la carrera, ya que, sintió que éstas la prepararon para su inserción profesional y laboral. Pero lo que ella repara, es que, durante sus prácticas solo accedió a escuelas básicas, entonces, a la hora de enfrentarse a los cursos de enseñanza media, (ya como profesora) se sintió muy insegura, porque no había tenido la experiencia de hacerle clases a adolescentes.

En una investigación a la que hace referencia Knowles (2004), sobre la transición de ser estudiante a ser maestro constató que “los docentes que se vieron destinados a escuelas muy diferentes a las de su experiencia como alumnos encontraron dificultades a la hora de adaptarse a ellas” (p. 154). En el caso de la novel las dificultades se acrecentaron aún más, por las vivencias que arrastraba de su biografía, que fue la falta de aceptación de su grupo curso de enseñanza media.

Por otra parte, la docente novel considera que es importante la vinculación entre la universidad y los centros de práctica, ya que, se

sienten solos y poco integrados en sus inserciones. Además, para que los contenidos que se enseñan en la universidad tengan una relación con la realidad escolar, es necesario que los formadores de docentes conozcan e interactúan con la escuela. Rocío expresa, que se siente mucho más a gusto haciendo clases a cursos de básica, que de media; ya que, los niños siempre manifiestan interés, a pesar de que son más inquietos, son mucho más afectivos.

Al respecto de la vinculación escuela universidad, señala Zeichner (2010) que tradicionalmente se ha entendido que, a ésta última le corresponde entregar la teoría y el conocimiento, y a los centros educativos, solo les atañe ofrecer los cupos para que los docentes en formación puedan poner en práctica estas teorías y lo que aprenden en la universidad. Lo que señala el autor, es la razón por la que se produce esta desconexión entre el currículum de formación del profesorado y lo que realmente es necesario saber, para intervenir en los centros escolares y aulas del siglo XXI.

Cuando Rocío egresa en el año 2012, sintió que ese año había sido muy intenso, de mucho esfuerzo y dedicación, pero se sentía conforme porque había cumplido una etapa, ya era una profesional. Ese mismo año, desarrolla su primera exposición colectiva junto a unos compañeros, *"fue mi primera muestra de arte al público"* (Extracto bitácora de trayecto de Rocío, octubre de 2013).

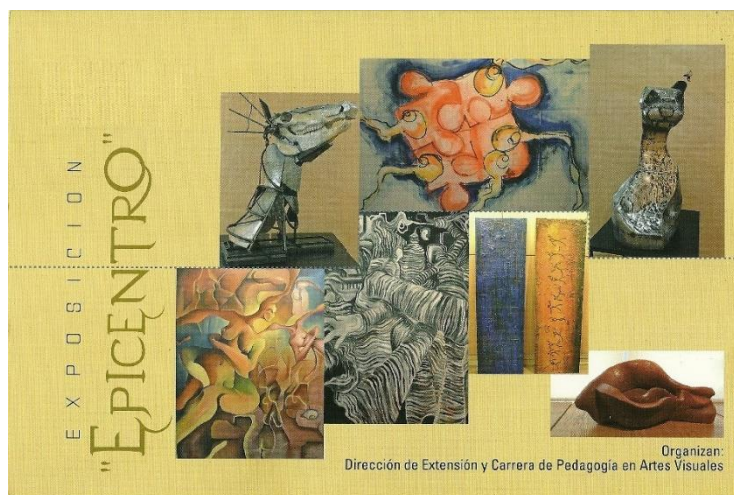


Figura 70 Experiencia biográfica significativa. Primera Exposición colectiva.
Fuente: Exposición colectiva. Bitácora de trayectoria de Rocío. Octubre de 2013

Recuerda de esta exposición, que a ella le correspondió dar el discurso en la inauguración, en nombre de todos sus compañeros. En ese momento sintió mucha emoción y que su corazón latía muy fuerte.

De sus iniciales experiencias profesionales manifiesta, que actualmente está haciendo un reemplazo de treinta horas en un liceo público, con alumnos de Enseñanza Media. Está impartiendo las clases

de Artes Visuales y Educación Tecnológica, esta última le complica un poco, porque si bien las artes se vinculan con el diseño, también se en tecnología se abordan otras materias, por lo cual, debe estar estudiando para así efectuar una buena clase. Manifiesta, que el paso de ser estudiante a ser docente es diferente, ya que antes el arte se vivía de manera individual y ahora se vive en colectivo.

Una de las complejidades que expresa la novel de los inicios de la profesión, es poder implementar lo que aprendió en la universidad, especialmente lo disciplinar, ya que, los alumnos no cumplen con los materiales y además le cuesta implementar nuevas estrategias. Porque ellos, están habituados a hacer siempre lo mismo, entonces cuando intenta realizar algo diferente, por ejemplo, llevarlos al patio, se desordenan y no es posible hacer la clase. Están tan acostumbrados a hacer lo mismo y a estar en el mismo lugar, que no son capaces de autorregularse.

Vinculado a su relación con los colegas y directivos, señala que es algo distante, ya que, como ella es de reemplazo y es joven, siente que no la incorporan y hasta la subestiman. Señala que todos actúan casi como robot, que el sistema los consume, los vuelve como esclavos. Observa injusticias, lo cual le genera que sus cuestionamientos crezcan y se pregunte permanentemente ¿por qué la pedagogía?

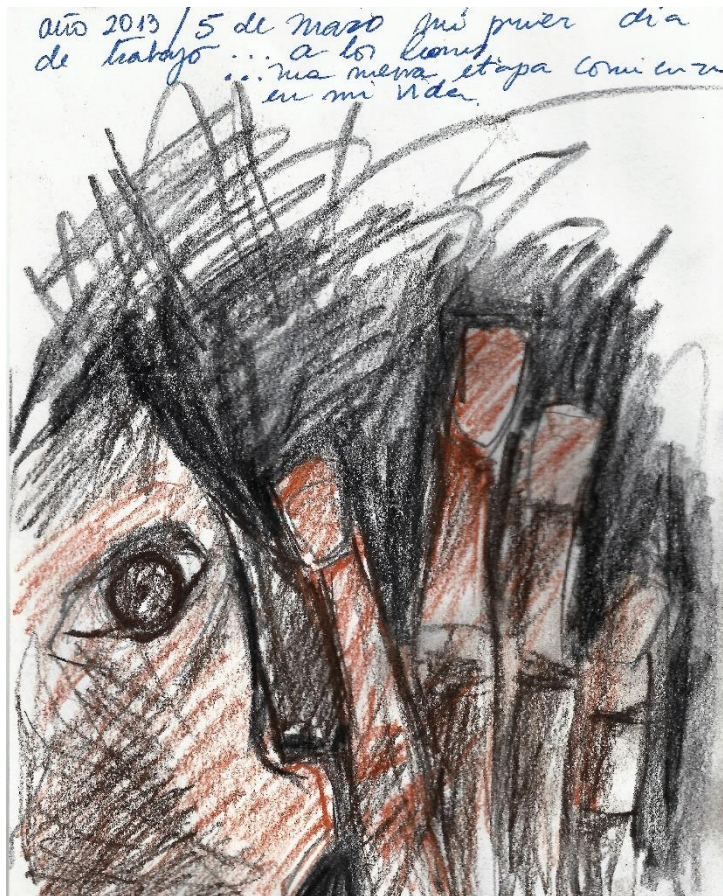


Figura 71 Iniciales experiencias profesionales y laborales.
Diario autobiográfico de Rocío. Octubre 2013

“Año 2013, 5 de marzo. Mi primer día de trabajo... a los leones. Una nueva etapa comienza en mi vida” (Extracto de diario autobiográfico de Rocío, octubre de 2013).

Cómo expresan diversos autores (García, 2008; Huberman, 1990; Veenman, 1984) el período de iniciación a la docencia, que transcurre durante los tres primeros años, significa para los noveles una etapa de grandes desafíos, ya que, deben enfrentarse y resolver en este nuevo contexto, situaciones y problemáticas a las que aún no están habituados. Veenman (1984) utiliza el término “shock de la realidad” para describir esta sensación de inseguridad, incertidumbre, falta de confianza y desconcierto, que genera que el principiante, busque nuevas estrategias de supervivencia que le permitan reducir la ansiedad; en otros casos, también surgen los cuestionamientos si continuar o no en la docencia, como es el caso de Rosario.

La docente novel plantea, que en su primera experiencia profesional ha percibido, que lo ella pensaba que se podía realizar con los niños, es casi imposible. En este contexto, por la falta de recursos, la irresponsabilidad e indisciplina de los estudiantes. Asimismo, la falta de apertura de sus colegas y de los directivos, esto le ha generado sentimientos de soledad y ha acrecentado aún más, sus cuestionamientos de seguir o no en la docencia. García (2009) al respecto de los inicios en la profesión expresa, que los sentimientos y emociones que vive el docente novel son como los que vive un inmigrante cuando llega a otro país, que, si bien tiene grandes expectativas por lo que va a vivir, siente que los procesos para incorporarse a este nuevo mundo muchas veces son intimidantes. El integrarse, el ser parte de la escuela y de su cultura, es una de las problemáticas que se reiteran de los primeros años del ejercicio de la profesión.

4.1.7 Trayectoria biográfica- profesional de José

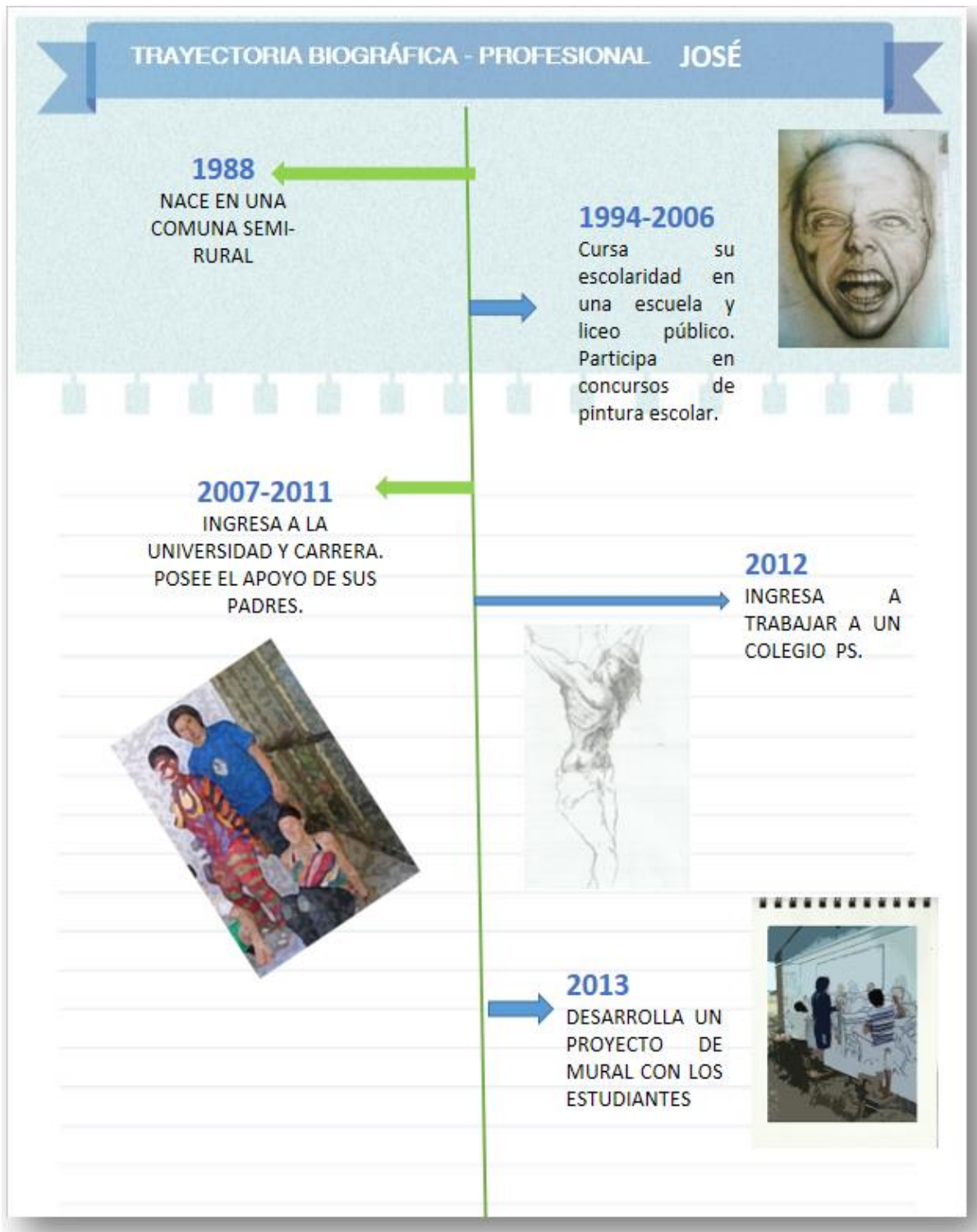


Figura 72 Trayectoria Biográfica Profesional de José
Fuente: Diario autobiográfico y entrevistas con participante.

JOSÉ, es el docente novel con el cual, sólo fue posible sostener una entrevista y su diario autobiográfico. La concreción del segundo encuentro no fue posible.

El docente novel nace en una comuna semi-rural próxima a la ciudad capital regional. Sus padres no tuvieron la posibilidad de ingresar a la educación superior, es por ello, que se esmeraron en que él y su hermano estudiaran en la Universidad.

Cursó toda su escolaridad en su comuna, localidad semi-rural que se sustenta del trabajo silvoagropecuario. Estuvo durante su educación primaria en una escuela pública, no recuerda de este periodo haber tenido la asignatura de Artes Visuales. Posteriormente, en secundaria ingresó a otro establecimiento, también municipal. Expresa, que fue en este periodo, cuando se aproximó mucho más al arte, ya que, con su grupo de amigos estaban permanentemente dibujando, de hecho, recuerda haber participado en diversos concursos de pintura escolar por iniciativa personal. Ya que, no tiene recuerdos de algún docente que haya sido significativo, o que haya intervenido en su gusto hacia las artes o la pedagogía.

Igualmente, expresa que nadie de su familia se relaciona ni con las artes, ni con la educación; el interés por las artes, especialmente por el dibujo fue algo que surgió de él. Recuerda, que desde pequeño intentaba representar la realidad a través del dibujo y, como todos los niños, también dibujaba a los personajes de las series animadas de aquel tiempo.

Cuando termina 4º medio, decide que quiere estudiar Arte, sus padres lo apoyaron, nunca cuestionaron o se opusieron a su decisión; de hecho, le alentaban a que ingresara a una carrera que fuese de su gusto e interés y además le hiciese feliz.

“Mi padre y mi madre me apoyaron en todo, nunca cuestionaron nada, solo les interesaba que yo escogiera algo que me hiciera feliz, y se esforzaban para que yo y mi hermano tuviéramos la posibilidad de acceder a una carrera, oportunidad que ellos no tuvieron” (Extracto de bitácora autobiográfica de José, octubre de 2013).

De su formación inicial destaca, las experiencias de prácticas intermedias, manifiesta que éstas le ayudaron a fortalecer su decisión de ser docente y de enseñar lo que a él le apasiona, el dibujo.

“Las primeras experiencias como docente, durante la práctica profesional fueron muy buenas. Me ayudaron a definir y dejar claro que la decisión de estudiar arte fue una buena elección y lo más importante que me traería felicidad” (Extracto de bitácora autobiográfica de José, octubre de 2013).

La inserción temprana de los docentes noveles en el aula escolar les permite visualizar y reafirmar, si su interés y elección de carrera fue la adecuada. Siempre y cuando, los procesos de prácticas progresivas se organicen y coordinen adecuadamente desde las instituciones formadoras, ya que, de este modo es posible que las inserciones al contexto escolar sean instancias de reflexión y aprendizaje en los futuros docentes.

En la literatura asociada a esta temática, se expone, que las experiencias de prácticas intermedias o progresivas son reconocidas por los grandes beneficios que conlleva en el ámbito formativo inicial. Desde el construccionismo social se señala "que el proceso de aprender a enseñar se desarrolla principalmente a través de las interacciones sociales y pedagógicas que establece el profesor en formación con los diversos actores del sistema escolar" (Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2013, p.1). Interacciones que no serían posible, si no se hubiesen implementado en los programas de formación inicial docente, la inserción temprana al aula escolar; esta aproximación -de acuerdo con lo expresado por los participantes- se inició desde el primer año de la carrera.

El DNAV además expresa, que estas experiencias le han posibilitado a que, como futuro docente, pueda conocer las problemáticas y conflictos que se generan en el aula; asimismo, comprenda la dinámica de la sala de clases, y de los distintos niveles de escolaridad. En definitiva, la vinculación temprana les aproxima a lo que, en un futuro cercano, deberán desarrollar y enfrentar en el ejercicio de la profesión. Al respecto Feiman-Nemser (2001) y Carlos Marcelo García (2009) coinciden, en que aprender a enseñar surge en y desde la práctica; asimismo, que los aprendizajes que se originan en estas instancias son mucho más significativos que los que adquieren a través de la formación teórica.

Lo anterior, es uno de los aspectos al que también hacen referencia los otros participantes. Manifiestan, que lo complejo es llevar a la práctica (o contextualizar) lo teórico al aula; igualmente, éstos perciben que los contenidos que abordaron en la universidad se alejan totalmente de la realidad escolar, no existe una sintonía y coherencia entre lo teórico y lo práctico. Martínez y Herraiz (2014) expresan que

Se viene haciendo [una distinción] entre los conocimientos <<teóricos>> y los <<prácticos>>, y a rescatar la importancia de estos últimos. Sobre todo, porque a menudo el énfasis en el qué, descuida la relevancia del cómo. De esta desunión se hacía eco Donald Schön (1998) al poner en evidencia las miradas y la manera de proceder del modelo de racionalidad técnica, que separa los aprendizajes teóricos y prácticos. Como consecuencia parecen abrirse brechas -o dificultades para establecer relaciones- entre los aprendizajes que se desarrollan en la formación inicial y los propios de la escuela; entre los

conocimientos <<teóricos>> vinculados a la vida académica en la universidad y los conocimientos <<prácticos>> asociados a la cotidianeidad laboral de la escuela (p.71).

Lo anterior, nos invita a reflexionar sobre la efectividad de nuestros programas formativos, igualmente, a mirar y a repensar lo que enseñamos y hacemos en nuestras prácticas de aula, a fin de fortalecer y actualizar los conocimientos de acuerdo a las necesidades que plantean los distintos contextos escolares.

De igual modo, José expresa que existe una distancia entre los ramos de la especialidad (formación artística) y los de educación (formación pedagógica), no percibe una integración de ambas áreas. Esto, se reitera en los otros relatos, ya que, manifiestan que durante la formación inicial cada una de ellas se enseña de manera paralela, no existía una conexión ni entre las materias, ni entre los docentes de ambas áreas. Asimismo, expresa que falta profundizar en aspectos y temas que sean realmente útiles a la hora de ejercer la docencia, entre ellos: cómo generar un clima de aula favorable para el aprendizaje, cuáles son las estrategias más adecuadas para captar la atención de los estudiantes, cómo implementar la orientación educacional y cómo abordar la diversidad en el contexto escolar. Al respecto Zeichner (2010) señala, que las instituciones universitarias al no establecer vínculos con los centros de prácticas desconocen lo que realmente acontece y se debe enseñar desde la teoría, para la puesta en práctica en el aula. Es por esta razón, que se producen desajustes entre el currículum formativo y la realidad escolar. En la misma línea, el autor manifiesta que, si se propiciasen espacios de participación democrática, de todos quienes participan en el proceso educativo, éstos serían mucho más efectivos.

El DNAV, termina su periodo formativo en el año 2011, inmediatamente encuentra trabajo en la comuna en la que vive (contexto semi-rural), ya que, la hermana de un amigo -que es profesora- le avisó que en el colegio en el que ella trabajaba (particular subvencionado, perteneciente a una congregación religiosa) necesitaban a un profesor de Artes Visuales.

El inicio, de ésta su primera experiencia laboral, no fue nada fácil, le costó adaptarse, ya que, no estaba acostumbrado a la dinámica de hacer oración todas las mañanas con los estudiantes, asimismo, estar rodeado de imágenes religiosas, transcurrido unos meses logro adaptarse. Pero sin duda, lo que fue más complejo, fue la integración en la sala de profesores, ya que, sintió la atenta mirada de sus colegas con más años de servicio. Percibió, a través de sus comentarios, que estaban permanentemente cuestionando y evaluando el nivel de los profesores noveles que ingresaban al colegio. Expresa que esta fue una de las primeras dificultades a las que tuvo que hacer frente.

Favorablemente, al transcurrir los primeros meses, el conflicto se fue disipando, ya que, poco a poco fue estableciendo una relación más cercana con sus colegas, especialmente con la otra profesora de Artes Visuales que trabajaba en el colegio.

“Los primeros días de trabajo, fueron muy incómodos, siempre existe un cuestionamiento de parte de los profesores antiguos del mismo subsector y también de otros, ellos preguntan por temas de la universidad, cuestionan todo de la formación, hacen siempre comentarios del nivel de los egresados que salen de profesores. Con el paso del tiempo, esta relación va mejorando de parte del profesor más antiguo, ya que, comprende que uno no es una amenaza, que solo trata de realizar el trabajo de buena forma, intentando implementar cosas que sean significativas para los alumnos. Es comprensible que, con el paso del tiempo, los profesores más antiguos asuman otras responsabilidades, especialmente familiares y es por ello, que dejan en un segundo plano, la actualización docente. Lo bueno, es que cada día se fortalecen las relaciones, hoy en día, me puedo considerar amigo de la otra profesora de artes” (Extracto de bitácora autobiográfica de José, octubre de 2013).



Figura 73 Iniciales experiencias profesionales. Pintura de mural con estudiantes del colegio.
Fuente: Fotografía intervenida extraída de diario autobiográfico de José. Octubre 2013

Al respecto de esta problemática, Darling-Hammond (1999) señala que

En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de los profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera que los nuevos profesores sobrevivan o abandonen [debido] al poco apoyo y orientación (p.216).

Lo que acontece con quiénes se integran al mundo laboral en otras profesiones, lamentablemente no se replica con los docentes noveles que inician su vida profesional. Quizás, es producto de la inestabilidad laboral que circunda en las escuelas -producto del modelo de mercado que ha adoptado la educación en Chile-, esto genera, que los docentes de mayor antigüedad perciban a los jóvenes profesores como una amenaza, problemática que también se reitera en los otros relatos. Coinciden, en que esto se produce porque ellos como docentes recién egresados, portan nuevas ideas y conocimiento, que les genera a sus colegas cierta inseguridad, ya que ellos, por diversas razones no poseen una actualización curricular. Entonces, a los ojos de una educación y administración que se rige por las lógicas del mercado -productividad, resultados, calidad, innovación, eficiencia y proactividad-, quedan en cierta desventaja.

Uno de los temas más discutidos en los recientes debates educativos de los países [que integran] la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) es, la permeabilidad de los sistemas escolares a las lógicas de la mercantilización. En las últimas décadas, múltiples países (por medio de formas heterogéneas y con distintos niveles de intensidad) han introducido en su agenda educativa conceptos importados de la esfera económica, como la competencia, la eficiencia, la eficacia, el *accountability*, la evaluación de desempeño y la privatización (Villalobos y Quaresma, 2015, p.64).

La educación en Chile no ha estado exenta de estos conceptos, por el contrario, como anteriormente fue planteado, la privatización de la educación y la transformación de ésta en un bien de consumo se inició, en el año 1973 (dictadura militar). Fue en ese periodo, cuando la educación -que era dependiente del estado y administrada por el ministerio de educación- pasa a ser administrada por los municipios y privados, el ministerio de educación (el estado) solo se encarga de los aspectos curriculares.

Durante este año (2017), se han impulsado diversas acciones para revertir lo que se viene arrastrando desde hace cuatro décadas, una de ellas es la promulgación de la ley 20.903 que crea el Sistema de Educación Pública, con la finalidad de "terminar con la municipalización que se impuso en dictadura (...) y así dar un gran salto en calidad, equidad e inclusión, para todos los niños, niñas y jóvenes del país en su etapa de formación escolar" (Ministerio de Educación, 2017, p.2). Asimismo, se implementó un sistema que genera normas comunes y regula el funcionamiento de los establecimientos que son subvencionados por el Estado (públicos y particulares subvencionados), a fin de avanzar, hacia un sistema escolar que conciba y garantice la educación como un derecho. Específicamente, se elimina el lucro (copago⁵⁶) en los colegios que son subvencionados por el estado.

Por otra parte, José ha observado que en el aula escolar no existe un espacio y no se destina un tiempo a los niños y adolescentes que poseen necesidades educativas especiales. Ellos están presentes en las aulas, pero son poco integrados y considerados por sus pares y hasta por algunos docentes. El novel expresa

"El que no encaja en el sistema, encaja con pastillas, no hay espacios para [la] diversidad" (Extracto de bitácora autobiográfica de José, octubre de 2013).

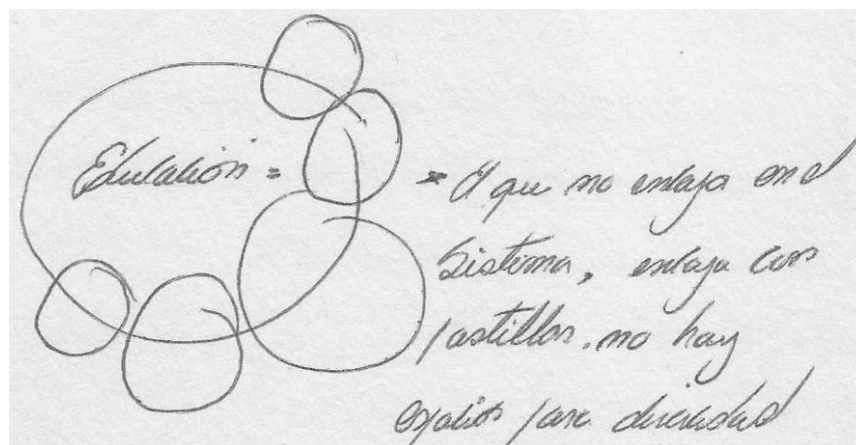


Figura 74 Iniciales experiencias profesionales. Mirada hacia el sistema escolar.
Fuente: Diario autobiográfico de José.

Esta problemática, en cierto sentido, también fue expresada por Claudio, quién manifiesta que por lo general los estudiantes que presentan déficit atencional con hiperactividad o aquellos que poseen conductas disruptivas se les medica. Esta es la manera de controlar la indisciplina en el aula. La dinámica es la siguiente, el liceo los deriva al

⁵⁶ El copago o financiamiento compartido, es el aporte mensual, que les exigen los establecimientos -que son subvencionados por el estado- a las familias por cada hijo matriculado.

médico por su mala conducta y bajo rendimiento, y éste último les detecta déficit atencional y les receta la medicina de la tranquilidad y concentración. No existe, ninguna reflexión o autocrítica de parte de los establecimientos y docentes, hacia sus prácticas de aula y la efectividad y motivación que éstas propician en los estudiantes.

244

Al respecto Becerra (2013), en un artículo publicado en el periódico el Ciudadano, señala que

Los niños inquietos de antaño, de los que se decía que "tenían pidulle", ahora serían 'portadores' de un supuesto Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH). [Que] en Chile afectaría al 5% de la población entre 4 y 18 años, quienes en su mayoría son tratados con Metilfenidato (MFD), un derivado de la anfetamina. El profesor diagnostica, los padres (cuando pueden) pagan la consulta, el neurólogo receta, el psicólogo confirma y los inspectores dicen "tómese el remedio". (...) hoy el MFD es ya una herramienta pedagógica y padres, agentes educativos y de salud terminan poniendo en la boca de un niño un fármaco que funciona en el cerebro de manera similar a la cocaína (...). Al resolver problemas sociales con fármacos se acepta que el problema es de los individuos y no de la sociedad [o sistema] (p. 1).

Otra de las problemáticas que expresa el DNAV es que, en el colegio, especialmente de parte de los directivos, alumnos y apoderados existe una cultura y práctica ya instaurada en la asignatura de Artes Visuales, esta consiste en que en esta área casi todos obtienen notas siete (que traducido a la nota de España sería un 10), no existe ni la más mínima posibilidad de obtener o calificar con una menor nota. Ya que, "como solo es arte", la asignatura que sube el promedio no es aceptado que el rendimiento sea bajo, menos aún, que llegara un profesor nuevo a cambiar las reglas del juego.

Esta situación, ha sido un desgastante para José, ya que, ha tenido que justificar cada una de las notas y mostrar a la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y a los apoderados las pautas de evaluación que utiliza. Expresa que lo favorable, que él tenía todo respaldado y en orden, por lo cual, ha sabido respaldar y validar sus decisiones con evidencias claras. Debido a los reclamos de los estudiantes y apoderados, tiene reuniones quincenales con la jefa de UTP, para -supuestamente- ser acompañado en este proceso inicial, pero él las percibe, que estas reuniones son más bien para realizar una revisión de lo que hace.

Lo anterior se reitera en lo devela Marcela, la validación permanente que debe hacer frente a sus pares hacia la asignatura y hacia lo que ella realiza. Conflicto que la lleva a replantearse si seguir o no en la docencia.

Según Eisner, el sistema escolar tiende a ser visto como un instrumento de movilidad social y económica, es decir, como una instancia que puede mejorar la posición que se ocupa en la sociedad. Es por esto que, aunque los padres reconocen, aparentemente, que el arte contribuye a disfrutar la vida, ellos quieren que la enseñanza esté concentrada en los "aspectos serios" que hagan posible el desarrollo de habilidades para satisfacer las necesidades del sistema y, de este modo, permitirles a sus hijos que puedan acceder a una "buena profesión" o trabajo para que aseguren su estabilidad económica (citado en Errázuriz, 1986, p.32).

La subestimación y desvalorización hacia la asignatura, al parecer, es una problemática que no solo se visualiza en nuestro país, sino también, se evidencia en otros sistemas educativos tanto de Latinoamérica, como del resto del mundo. El menoscabo -hacia esta área en Chile- se inicia actualmente con la reforma curricular que se implementó en el año 2012, en ésta se estipula una reducción de las horas de Artes Visuales en los distintos niveles de enseñanza (ver tabla N°1). Igualmente, queda demostrado con la falta de asignación de recursos económicos -en el sistema público- para la contratación de docentes especialistas en el área, especialmente para el nivel básico; asimismo, con los escasos de materiales, implementación e infraestructura que se necesita para enseñar lo que se propone el en los planes y programas de estudio.

Lo opuesto acontece en el sistema privado, ya que, esta dependencia si contrata docentes especialistas para todas las asignaturas desde la enseñanza básica. Los docentes generalistas solo se focalizan en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, porque, el énfasis de su formación inicial está puesto en estas materias (Consejo nacional de la cultura y las artes, 2015).

En un estudio que se realizó en la Universidad Alberto Hurtado, sobre la presencia en las mallas curriculares -de las carreras de pedagogía básica- de asignaturas vinculadas con las artes visuales, se concluye que el docente que enseñe Artes en el nivel básico, debe ser un especialista

o bien, que un profesor de básica se especialice en un área artística, aunque esto ya no se pueda realizar al no contar con menciones en arte. Todo esto en el marco de un reconocimiento de que la formación recibida generalista es muy básica para abordar todas las herramientas necesarias para los ciclos básicos (Cide, 2015, p. 50).

De igual modo, la subestimación hacia la asignatura también se observa de parte de los directivos de los establecimientos, ya que, planifican en las horas de arte los ensayos del Simce y/o PSU y, muchas veces, sin consultarle al docente a cargo del área. Igualmente

acontece, de acuerdo a lo que develan los DNAV, que se utilizan las horas de Arte para que ciertos alumnos ensayen algún número artístico para algún acto público. Finalmente, perciben la desvalorización también de sus propios colegas y, por consiguiente, de sus estudiantes y apoderados, que solo ven la asignatura como un medio para subir su promedio. Contexto nada favorable para quienes se inician como docentes de AV, ya que, deben resignificar la importancia del arte en la educación desde las jerarquías.

4.2 Aspectos que intervienen en la conformación identitaria de los DNAV y los tránsitos desde el taller al aula escolar

Quise iniciar este subcapítulo, presentando una tabla que sintetiza y agrupa las siete trayectorias biográficas de los DNAV (que fueron presentadas en extenso en el apartado anterior) en tres grandes dimensiones LO BIOGRÁFICO E IDENTITARIO, FORMACIÓN INICIAL E INICIOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE. Bajo estas dimensiones se disponen ocho categorías, entre ellas: entorno familiar, experiencias biográficas significativas, referentes identitarios, trayectoria escolar y social, elección de carrera, mirada hacia la formación inicial, práctica docente y dificultades y desafíos del inicio profesional. Cabe señalar que éstas y sus dimensiones emergieron del análisis (inductivo) e interpretación de las evidencias obtenidas. Las dimensiones, categorías y subcategorías, están dispuestas en cada una de las columnas y en cada fila está presente el DNAV en relación con determinada categoría.

		DIMENSIONES							
		LO BIOGRÁFICO E IDENTITARIO			FORMACIÓN INICIAL		INICIOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE		
		CATEGORIAS			CATEGORIAS		CATEGORIAS		
DNAV	ENTORNO FAMILIAR (1)	EXPERIENCIAS BIOGRÁFICAS SIGNIFICATIVAS (2)	REFERENTES IDENTITARIOS (3)	TRAYECTORIA ESCOLAR Y SOCIAL PREVIA (4)	ELECCIÓN DE CARRERA (5)	MIRADA HACIA LA FORMACIÓN INICIAL (6)	PRÁCTICA DOCENTE (7)	DIFICULTADES EN EL INICIO PROFESIONAL DOCENTE (8)	
MARÍA – 24 AÑOS	-Situación familiar estable. -Apoyo de sus padres en la práctica artística temprana. -Familia vinculada con la práctica artística y pedagógica. -Familia potenció su capital cultural, a través de la adquisición de bienes culturales. -Padres católicos. -Vive en una comuna urbana. -Situación económica familiar estable.	-Exposición plaza de su ciudad. -Salir en la TV. -Participar en taller de arte. -Las clases de Artes Visuales. -Visitar a su abuela en la Escuela rural y ver la cercanía y afecto hacia sus alumnos.	-Abuela profesora normalista. -Su Profesora de Artes de EM. -Mamá ingresó carrera de pedagogía en lenguaje, pero no concluyo.	-Estudia en colegio particular subvencionado femenino y religioso. contexto urbano. -Énfasis en las prácticas normativas, orden y presentación personal. -Contaban con los recursos y materiales. -Básica artes visuales docente generalista, media especialista. -Participa mov. estudiantil.	-Por interés hacia la práctica artística. -Pedagogía por estabilidad económica. -Gusto por la docencia se desarrolló en el periodo de formación. -Se percibe como DOCENTE-ARTISTA. -Familia apoyo su elección. -Financió estudios con crédito con aval del estado.	DEBILIDADES -Otorgar el mismo énfasis a lo artístico y pedagógico. -Contextualizar lo disciplinar al contexto escolar. -Aterrizar la teoría a la práctica. -Falta vinculación entre docentes de arte y educación. -Inducción en aspectos administrativos y laborales. -Supervisiones de práctica como acompañamiento. -Historial de prácticas. -Conocer todas las realidades y niveles de escolaridad. -Mayor vinculación Universidad – Escuela. FORTALEZAS -Buenos docentes. -Intensa práctica artística. -Diversidad de estilos de enseñanza. -Dominio en lo disciplinar. -Vinculación temprana al aula escolar. -Prácticas iniciales desarrollan el gusto por enseñar. -Como enseñar en contextos desprovistos	-Enfatiza en el vocabulario de sus estudiantes, en el uso correcto del uniforme y presentación personal. -Se siente comprometida con sus estudiantes, a pesar de lo complejo que es enseñar en este contexto. -Se preocupa de generar un clima de aula favorable al aprendizaje, a fin de motivarlos para que salgan adelante. -Manifiesta un fuerte compromiso social de la profesión. -Se interesa por saber la historia personal de cada uno de sus estudiantes, especialmente los que presentan conductas disruptivas, a fin de enseñar desde la individualidad. -Adecua el currículum de acuerdo con el contexto. -Participa en las actividades de sus alumnos. -Cercanía y afecto. -Transmite altas expectativas en sus alumnos. -Señala que un buen profesor se destaca en lo artístico, pero también debe saber enseñar lo que sabe.	ESTUDIANTES: -Desmotivación y desinterés hacia la asignatura. -aprendizajes previos deficitarios -indisciplina -falta de hábitos - bajo capital cultural familiar, -problemáticas familiares. COLEGAS: Falta de apertura comunidad docente, la ven como amenaza, falta trabajo colaborativo, desmotivación y desgano, bajas expectativas hacia los alumnos. DIRECTIVOS: Liderazgo directivo autoritario, limitaciones para implementar nuevas estrategias, no favorece un clima laboral favorable. CONTEXTO: Heterogeneidad de edad en los cursos, excesivo número de alumnos falta de recursos e infraestructura, desorden administrativo, contexto desprovisto. -no se puede aplicar lo que se aprende en lo disciplinar LABORAL: Falta estabilidad laboral, pocas horas, bajas remuneraciones y sobre carga de trabajo administrativo.	
C	-Situación familiar estable.	-Exposición colectiva en	-Padre y hermano	-Estudia en escuela y liceo público.	-Ingresó por obtener un certificado, era	DEBILIDADES	-Prácticas de aula innovadoras, incorpora el	ESTUDIANTES:	

CAPÍTULO 4

Cruces entre lo teórico y lo empírico

248

	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo de sus padres en su práctica artística temprana. -1° generación de su familia que accede a la educación superior. -Papá lee y escribe mucho. -Su abuelo militaba en el partido comunista. -Vive en una comuna urbana. -Situación económica familiar estable. 	<ul style="list-style-type: none"> teatro regional como artista autodidacta. -Su paso por la escuela de Bellas Artes de Valparaíso. -Se caso joven y se separó por temas económicos. -Transitó por distintas carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> tenían prácticas artísticas. -Abuelo se adjudicó beca para estudiar arte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Emplazado contexto urbano. -Prácticas educativas normativas y rígidas. -Participa concursos de pintura escolar relacionados con la ideología imperante. -No tenían recursos materiales ni infraestructura. -Estudio toda su escolaridad en dictadura militar. 	<ul style="list-style-type: none"> artista autodidacta. -El gusto por la docencia se generó en el ejercicio de la profesión. -Se percibe como ARTISTA-DOCENTE. -Transita entre estas dos identidades. -El financió sus estudios, trabajaba y estudiaba. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de libertad en la práctica artística -Generan altas expectativas laborales como artistas -Falta un enfoque más contemporáneo, social y político del Arte -Falta vinculación entre lo disciplinar y la pedagogía -Trasladar lo disciplinar al aula escolar -Metodología de la investigación desvinculada a las artes -Mayor coordinación entre los docentes de arte y educación -Progresión en la malla de las asignaturas -Transitar por las distintas dependencias y realidades -Enseñar estrategias y prácticas de innovadoras. -Fortalecer la lectura -Enseñar técnicas de comprensión lectora -Fortalecer la expresión oral y escrita -Falta Ingles -Enseñar Lenguas originarias FORTALEZAS -Buenos docentes. -Docentes Cercanos. - Utilizan diversas estrategias de enseñanzas - Actualizados y poseen dominio de lo que enseñan, -Prácticas facilitan el proceso de inserción y adaptación al aula escolar. -Los sitúa en la realidad profesional y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> arte contemporáneo y los nuevos medios digitales. -Se interesa por desestructurar el espacio del aula. -Se describe como cercano y perseverante en la enseñanza, ya que con autoritarismo no se consigue nada. -Le gusta trabajar en contextos vulnerables, ya que, observa que es donde los jóvenes necesitan conversar y saber del mundo. -Manifiesta un fuerte compromiso social de la profesión. -Le motiva ver los avances de los niños y adolescentes. -Propicia un clima de respeto, democrático y reflexivo con sus estudiantes. -Se interesa por las problemáticas familiares que portan sus estudiantes, para comprender como estos aprenden y cuáles son sus intereses. -Transmite altas expectativas en sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> -proviene de contextos desprovistos social, cultural y económicamente -insertos en ambientes hostiles -adolescentes con problemas legales -hijos de madres jefas de hogar -escasos conocimientos de la asignatura -alta deserción escolar -desmotivación y desinterés hacia el aprendizaje -altos niveles de déficit atencional -escasas proyecciones futuras -mal comportamiento -alumnos con baja formación en el área -falta de responsabilidad en los alumnos/as COLEGAS: -ambiente de profesores muy conflictivos DIRECTIVOS: -burocracia directiva -liderazgo directivo autoritario -falta de apertura a integrar nuevas estrategias CONTEXTO: -sistema educativo normativo en el hacer docente -escasos recursos, pero si con celulares -grupos heterogéneos en edad -muchos alumnos pocos docentes -escasa valoración social de la profesión y asignatura, -falta de recursos en los establecimientos y en los alumnos -no se puede aplicar lo que se aprende en lo disciplinar LABORAL: -bajos sueldos -inestabilidad laboral -sin contrato solo boletas de honorarios -sensación de incertidumbre
MAR	<ul style="list-style-type: none"> -Situación familiar estable. -Familia potenció su práctica artística 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de arte en primaria con docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesor de Arte de -Abuela 	<ul style="list-style-type: none"> -Estudió en un colegio particular (primaria) y particular 	<ul style="list-style-type: none"> -Al principio indecisa por la presión de su familia. 	<ul style="list-style-type: none"> DEBILIDADES -Falta vinculación entre docentes de arte y educación 	<ul style="list-style-type: none"> -No se preocupa por lo lindo o feo de los trabajos, sino en desarrollar en los estudiantes la creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> ESTUDIANTES: -alto nivel de vulnerabilidad de los niños

<p>temprana. -Papá aficionado a la fotografía. -Su madre y abuela son profesoras, una generalista y la otra de inglés. -Ambos padres trabajaban. -Vive en una comuna urbana. -Situación económica familiar estable.</p>	<p>especialista. -Participa en taller de arte. -Experimentar en clases de arte con distintos materiales. -Visitar a su abuela en la escuela del campo y conocer a sus exalumnos. -En la enseñanza media estar permanentemente dibujando.</p>	<p>profesora Normalista.</p>	<p>subvencionado (secundaria y media). -Emplazado contexto semirural. -Vivió durante su formación escolar dos estilos de enseñanza totalmente opuestos, uno basado en la autoexpresión creativa (enfoque colegio particular) y el otro basado en la copia e imitación (enfoque colegio part. Subv.). -Primer ciclo docente especialista y E.M. -Participó del mov. Estudiantil.</p>	<p>-Ingreso a la carrera por el gusto por enseñar. -Siempre quiso estudiar pedagogía en Artes. -Se percibe más como DOCENTE-ARTISTA.</p>	<p>-Falta fortalecer el área de las TIC -Contextualizar lo disciplinar al contexto escolar. -Progresión en la malla de las asignaturas -Falta un enfoque más contemporáneo, social y político del Arte -Supervisiones de práctica como acompañamiento. -Como enseñar en contextos desprovistos FORTALEZAS -Prácticas facilitan el proceso de inserción y adaptación al aula escolar. -Dominio en lo disciplinar. -Diversidad de estilos de enseñanza. -Aprendió a estructurar una clase</p>	<p>y la expresión. -Enfatiza en que sean capaces de fundamentar sus trabajos y que establezcan procesos reflexivos y críticos. -Adecúa el currículum al contexto e intereses de los estudiantes. -Se preocupa por motivarlos, reforzando sus potencialidades para que sigan avanzando. -Exterioriza los trabajos de los estudiantes a la comunidad. -Trabaja con estudiantes desde el afecto, ya que ellos arrastran problemáticas familiares muy complejas. -Dibuja y pinta con sus estudiantes. -Transmite altas expectativas en sus alumnos.</p>	<p>-desmotivación y desinterés en aprender -indiferencia de los alumnos hacia la asignatura. -indisciplina -deserción escolar -falta creatividad -bajo capital cultural adolescentes falta de afecto en sus casas -escasos recursos -infractores de ley -graves problemáticas sociales y familiares -cercanía de edad con los adolescentes COLEGAS: -expresan desvalorización hacia la asignatura -mirada de desconfianza hacia lo que ellos saben -poco cercanos y acogedores -se toman acuerdos, pero se desconocen -quieren homologar el hacer del aula -docente nuevo visto como amenaza y desconfianza -falta de apertura, comunidad cerrada - justo en su clase retiran a los niños para otras actividades DIRECTIVOS: -limita la innovación en el aula -énfasis en las pruebas estandarizadas -falta liderazgo -énfasis en mostrar el colegio, pero en otras áreas CONTEXTO: -falta de recursos -no se puede aplicar lo que se aprende en lo disciplinar -altos niveles de violencia escolar -falta de recursos -falta implementación para aplicar lo que se aprende -diversidad de edad en los cursos -escasa valoración social del arte -factores externos que interrumpen el ambiente de clases LABORAL: -pocas horas de clases -bajos sueldos</p>
---	--	------------------------------	---	--	--	---	---

	<p>preocupaba de tenerle una biblioteca para que estudiara. -1° generación de su familia que accede a la educación superior. -Familia de mucho esfuerzo y trabajo. -Vive en una localidad semi-rural. -Familia estricta. -Situación económica familiar compleja.</p>	<p>para hacer sus tareas. -Estudiar y hacer deberes sola porque nadie de la familia podía apoyarla. -Exposición individual una vez egresada de la universidad.</p>		<p>personal. -Emplazada la escuela en una comuna semirural y el liceo en un entorno urbano. -Fue educada en el liceo para ser técnica en educación parvularia, -Básica docente generalista que potenció la música. -EM liceo técnico donde el énfasis estaba en la copia de dibujos (plantillas). -Vivenció el mov. Estudiantil.</p>	<p>artístico. -Se percibe como DOCENTE-ARTISTA.</p>	<p>-Dominio de sus contenidos -Prácticas les permiten conocer la dinámica del aula</p>	<p>sociales como herramienta pedagógica. -Enfatiza y cultiva en el aula el respeto por el otro y por sus creaciones. -Centra sus prácticas pedagógicas en formar y reforzar la responsabilidad, puntualidad y el trabajo constante. -En ambientes adversos utiliza mucho la escucha y el afecto, ya que los estudiantes traen una carga emocional muy fuerte. -Se interesa por ampliar el horizonte cultural de sus estudiantes. -Les motiva a que continúen estudios superiores. -Transmite altas expectativas en sus alumnos.</p>	<p>-indiferentes COLEGAS: -cercanos y acogedores -desmotivados DIRECTIVOS: -centrados en obtener buenos resultados en el simce y psu -subestiman la asignatura -falta que establezcan vínculos con sus estudiantes CONTEXTO: -falta de recursos e infraestructura -precariedad cultural y económica -altos índices de violencia escolar LABORAL: -bajos sueldos -falta de horas -contratos plazo fijo</p>
<p>ROSARIO – 24 AÑOS.</p>	<p>-Entorno familiar parcialmente estable. -Vive con sus padres y hermanos. -Cambio de ciudad de la capital a regiones. -Vive en una comuna urbana. -Situación económica familiar favorable. -1° generación de su familia que accede a la educación superior.</p>	<p>-No sentirse parte de su grupo curso en la Enseñanza Media. -Exposición colectiva en la galería de arte de su universidad.</p>	<p>-Su profesora de E. Media Norma, por ser afectiva y cercana.</p>	<p>-Estudio siempre en escuelas y liceos públicos. -Tenía intereses distintos a los de sus compañeros. -No se integraba a sus cursos. - Se traslado ciudad y de liceo, lo cual dificultó aún más su integración escolar.</p>	<p>-Gusto por las artes y práctica artística. -Le ha costado adaptarse como docente. -Se percibe más como ARTISTA-DOCENTE</p>	<p>DEBILIDADES -Falta de libertad en la práctica artística -Mucho énfasis en lo artístico y se deja de lado lo pedagógico. -Falta conocer los distintos niveles de escolaridad. -Falta mayor vinculación universidad – centros de práctica. -Enseñar estrategias de dominio de grupo -Inducción a la vida laboral FORTALEZAS -Dominio en lo disciplinar. -A través de las prácticas se descubre el interés por enseñar -Diversidad de profesores</p>	<p>-La docente novel intenta llevar a cabo estrategias didácticas más innovadoras, pero por la indisciplina de los estudiantes es complejo. -Uno a uno va resolviendo las necesidades de sus estudiantes. -Siente que los niños de básica presentan una motivación por las artes de manera innata, a diferencia de los adolescentes que siempre están como desmotivados y cansados, eso le desmotiva. -Le cuesta mucho el manejo de grupo, por la cercanía de edad con sus estudiantes de EM.</p>	<p>ESTUDIANTES: -indisciplinados -desinteresados en aprender -acostumbrados a una manera de aprender -escasos recursos -los estudiantes no poseen grandes problemáticas familiares. COLEGAS: -poco acogedores -Falta de integración y apertura de sus colegas. -prácticas tradicionales -escasa valoración por sus estudiantes DIRECTIVOS: -liderazgo autoritario -no se relaciona con los docentes -no acepta otras prácticas que no sean las que se han hecho siempre -genera clima laboral desfavorable CONTEXTO: -difícil -escases de materiales</p>

									<p>-falta el cultivo de actitudes</p> <p>LABORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pocas horas de clases -bajos sueldos -reemplazo -excesivo trabajo administrativo -falta de tiempo de preparación de clases
<p>JOSÉ – 24 AÑOS.</p>	<p>-Situación familiar estable.</p> <p>-Vive con sus padres y hermano, en comuna semi-rural.</p> <p>-Sus padres no accedieron a la educación superior.</p> <p>-Trabajan mucho para que él y su hermano pudieran ingresar a la universidad.</p> <p>-Siempre los apoyaron sus decisiones.</p>	<p>-Participar en concursos de pintura escolar.</p> <p>-Estar permanentemente dibujando con sus amigos.</p>	<p>-Motivación de sus padres en que estudiara en la universidad.</p>	<p>-Estudio siempre en escuelas y liceos públicos.</p> <p>-Situados en una comuna semi-rural.</p> <p>-En básica no recuerda haber tenido una docente de arte.</p> <p>-Participaba en cursos de pintura escolar.</p> <p>-Dibuja permanentemente con su grupo de compañeros.</p>	<p>-Gusto hacia las artes, especialmente el dibujo.</p> <p>-El gusto por la pedagogía lo desarrolló durante su formación inicial.</p> <p>-Se describe como docente-artista.</p>	<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inducción a la vida laboral -Programas de actualización permanente -Enseñar a abordar la diversidad en el aula -Enseñar a como evaluar -Ver progresión de asignaturas en la malla -Generar mayor vinculación entre arte y música. -falta acompañamiento de parte de la universidad en el inicio profesional <p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Haber aprendido diversidad de técnicas 	<p>-Se siente comprometido y motivado con lo que hace.</p> <p>-Establece relaciones cercanas y afectivas con sus estudiantes.</p> <p>-Integra estrategias de aprendizaje innovadoras.</p> <p>-Propicia salir del aula en sus clases, trabajar en el patio.</p> <p>-Trabaja las distintas expresiones artísticas e incorpora distintos materiales.</p> <p>-Se preocupa por los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.</p>	<p>ESTUDIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cariñosos -motivados -ordenados y responsables. -estudiantes no poseen grandes problemáticas familiares. <p>COLEGAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -desconfiados -evalúan lo que hace -imponen prácticas -no se integran en las actividades de sus estudiantes -falta integración con los colegas de mayor antigüedad. -colega de arte se generó como una cierta rivalidad. <p>DIRECTIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apoyo punitivo -cuestionan los modos de evaluar -solo interesados en las pruebas estandarizadas -No siente el apoyo de los directivos. <p>CONTEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -favorable -apoyo de las familias en la educ. de sus hijos -hay infraestructura y recursos <p>LABORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> -contrato fijo -bajos sueldos -escasas horas 	

Tabla 4 Síntesis de trayectorias biográficas - profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales.
 Fuente: Entrevistas, diarios autobiográficos y notas de campos recogidos en el proceso de investigación.

A continuación, describo en profundidad cada una de las categorías, subcategorías y sus dimensiones, asimismo, establezco una comparación entre las siete biografías y las categorías en cuestión. A fin de determinar, los aspectos en que se diferencian entrecruzan, reiteran yuxtaponen cada una de las trayectorias. Cabe señalar, que las imágenes presentes en los diarios autobiográficos y también las fotografías que fueron facilitadas por los participantes, serán incorporadas en esta categorización. Ya que ellas, en algunos casos complementan el relato, y en otras nos, aportan información adicional con respecto a la categoría y subcategoría.

4.2.1 Entorno familiar de los DNAV

El entorno familiar (1) es el espacio en que los DNAV establecen sus primeras interacciones e interrelaciones. Éste posee diversas características, atributos, estructuras y dinámicas que intervienen -junto a otros aspectos- en la configuración de las identidades profesionales de los DNAV. De esta categoría emergen las siguientes subcategorías: capital cultural, prácticas y bienes culturales, conformación familiar, aspiraciones, apoyo familiar y contexto geográfico.

En la generalidad, el entorno familiar de los participantes se caracteriza por incrementar y estimular el capital cultural de ellos desde la infancia, ya sea, a través de prácticas culturales (financiamiento de talleres de arte, práctica artística en el hogar, oír música clásica, ambiente que promueve la lectura), o de la adquisición de bienes culturales (libros, instrumentos musicales, materiales de arte, entre otros).

“otra de las cosas que me recuerdo y fue algo significativo, fue cuando me inscribieron en el taller de arte de la escuela de la cultura, una amiga me aviso de este taller, era gratuito, solo debíamos comprar los materiales” (Extracto de Diario autobiográfico de María).

“mi mamá trabajaba mucho y sin papá era difícil. Mi mamá siempre me apoyo en todo, yo agradezco mucho que ella me tenía una biblioteca con libros y eso para mí fue importante. Como en ese tiempo no había computadores, entonces me tenía una biblioteca de enciclopedias de historia de Chile. Por ejemplo, cada vez que salía en el diario estas cosas de Icarito⁵⁷ o cosas así, las juntaba todas porque ella me dejaba los libros y yo solita estudiaba, mientras ella trabajaba” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

⁵⁷ Icarito era un suplemento educativo de un periódico chileno. Éste estaba dirigido a la educación básica. La primera edición, apareció junto al diario el día 18 de septiembre de 1968. Y desde ahí ha estado vigente, hasta ahora que su versión es digital.

“Siempre en mi casa se potenció lo cultural, por ejemplo, a mi papá le gusta escuchar música clásica, todo eso, entonces como que igual uno ya tiene ese interés y gusto. A mi mamá también le gusta mucho la literatura, entonces había siempre libros y ella siempre estaba leyendo. Y a mí me encanta leer, leo y leo. De hecho, estoy a cargo del plan lector del liceo” (Extracto entrevista sostenida con María).

La familia es la primera institución educativa que interviene en la formación y socialización de los docentes noveles; su dinámica y expectativas condicionan su futura vida académica; es decir, el entorno familiar facilita (o en algunos casos limita) la adquisición de capital cultural y social, el cual puede ser ampliado a través del capital objetivado, que de acuerdo a Bourdieu (1997) son los recursos materiales a los que se tiene acceso, entre ellos: libros, pinturas, música, películas, entre otros. Este tipo de capital es transmisible en su materialidad, pero para apropiarse de él, es necesario que los individuos sean portadores del habitus⁵⁸ cultural.

Algunas de las familias de los DNAV (de acuerdo a lo que ellos relatan), no tuvieron la posibilidad de adquirir o desarrollar un capital cultural que les permitiese a ellos (DNAV) también adquirirlo o desarrollarlo a través del acompañamiento de sus familias en sus tareas escolares. Esto fue producto de la falta de oportunidades y de acceso a la educación superior, ya que, al estar insertos en el contexto rural y no poseer los recursos económicos dificultaba aún más el acceso a la universidad. Lo importante es, que la falta de capital cultural familiar no fue una limitante para la adquisición del habitus cultural (Bourdieu, 1997), ya que los padres o cuidadores, de alguna u otra forma se esmeraron para que ellos pudiesen acceder a los bienes culturales o capital objetivo, a fin de desarrollar el capital cultural de los DNAV. La identidad profesional del profesorado estaría conformada primariamente por el habitus, es decir

por aquellos elementos que estructuraron inicialmente la personalidad del sujeto, en donde el origen social [y familiar] marca unas condiciones que ayudan a constituir el pensamiento y la acción. Y posteriormente, se reconfigura y enriquece con las experiencias que se desarrollan en el contexto de las instituciones por las que atraviesan (Bourdieu, 1991, p.194).

La mayoría de las familias de los DNAV, poseían un fuerte interés en que ellos si pudiesen acceder a la educación superior, como es el caso de Eva, José, Rosario y Claudio. Es importante señalar, que cuatro de los DNAV

⁵⁸ “Concepto construido por Bourdieu, para quien el habitus es el sistema de disposiciones durables y transferibles, como principios generadores de prácticas y representaciones [futuras]” (Gewerc, 2011, p.194)

son la primera generación que accede a la educación superior, solo por el crédito con aval del estado (CAE). Beneficio estatal que los mantiene endeudados por diez o quince años una vez que egresan (Comisión Ingresa, 2018).

“yo no vengo de una familia que tenga o que haya desarrollado el área artística, porque primero yo soy la única universitaria de mi familia, de toda mi familia, la única y la primera hasta ahora” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

“Mi padre y mi madre (me) apoyaron en todo, nunca cuestionaron nada, solo les interesaba que yo escogiera algo que me hiciera feliz, y se esforzaban para que yo y mi hermano tuviéramos la posibilidad de escoger una carrera, oportunidad que ellos no tuvieron” (Extracto de entrevista sostenida con José).

Otra de las características del entorno familiar de los noveles es que, más de algún miembro de su familia (ya sea tíos, hermanos, papá, mamá o abuela), ha estado vinculado con la pedagogía o la práctica artística, lo cual, tácitamente interviene en su elección de carrera. En el caso de Claudio, su padre y hermano establecían prácticas artísticas permanentes (música, pintura y poesía); por otra parte, Cristina vivió con su tía profesora, además cuando vivió con su madre recuerda haberla visto pintar y dibujar, igualmente, ella había iniciado estudios de pedagogía de inglés. Igualmente, María y Marcela han estado próximas al hacer docente, ya que, el ejemplo de sus abuelas (profesoras normalistas) ha estado presente en sus vivencias; además la madre de Marcela es docente y la madre de María ingresó a pedagogía en Lenguaje, pero no concluyo.

“Mi tía, en la escuela en que trabajaba me llevaba, entonces yo me sentaba y veía como hacía las clases, entonces por ejemplo cuando estaba más grande le pedía que si yo podía ir a ayudarle a los niños, claro que yo no era muy buena para matemáticas, pero yo igual quería ayudar, sobre todo lo que era geometría, figuras geométricas” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“Su abuela fue profesora Normalista y trabajó en el campo, dejaba a su mamá en otro lugar para que la cuidaran, donde una hermana, ya que ella vivía y trabajaba en la escuela de lunes a viernes. Me comenta que su abuela siempre le decía que, en las escuelas rurales, era dónde realmente estaba el trabajo. Cuando había baja asistencia o baja matrícula, ella salía a buscar a sus alumnos al campo. Después cuando su mamá se casó, la iban a ver (a su abuela) a la escuela. Me señala que de su infancia tiene esos recuerdos. Igualmente, para el funeral de su abuela, fueron muchos alumnos de ella ya mayores” (Extracto nota de campo primer encuentro con María).

“La mayoría de mi familia es musical, mi papá, mi hermano, mis dos hermanos, pero mi abuela, tenía como esa cosa, esa facilidad manual. Mi abuela también era concertista en piano” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Esta cercanía, ya sea con la pedagogía o la práctica artística, les ha conducido a que, desde pequeños, hayan conocido las vivencias y dinámica de la escuela y del aula desde la mirada de los docentes; asimismo, al estar en un ambiente que estimuló la creatividad, la expresión y la exploración, les motivo a tener un gusto hacia la práctica artística. Pero sin duda, lo que ha sido más significativo es haber vivenciado los logros y cambios que son posibles de gestar, a través de la educación en los niños, adolescentes y entorno familiar, lo cual ha incrementado el compromiso social hacia la profesión.

“Otro factor que me llevaron a decidir ser profesora, fue el haber escuchado desde pequeña las historias de mi abuelita (por parte de mamá), la satisfacción que sentía al llegar a la escuelita luego de haber caminado 2,5 kilómetros montaña arriba y que sus alumnos (caminaban mucho más), la esperaban a llegaban junto con ella, eran felices al tener la posibilidad de aprender y ser más que sus padres... (Extracto de diario autobiográfico de Marcela).

“En esta foto, recuerdo que estaba en mi casa y mi mamá estaba haciendo una masa de harina para un trabajo de su universidad y estaba trabajando con engrudo, en ese tiempo no tenía idea que se podía hacer pegamento con harina. Mi mamá nos dijo a mi hermano y a mí le lo tocáramos para que nos diéramos cuenta de que, si pegaba. Al principio lo tocamos con algo de asco por su textura, pero luego se me ocurrió ponerle engrudo en la cara de mi hermano y terminamos los dos llenos de engrudo y fue tan gracioso para mis papas, que nos tomaron estas fotos (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

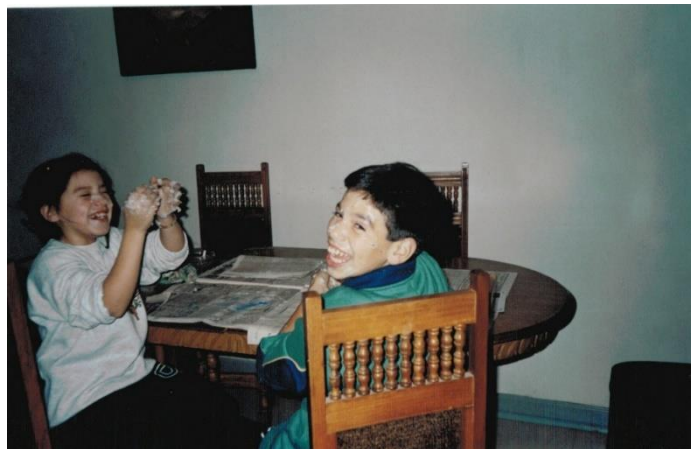


Figura 75 Jugando con engrudo. Entorno familiar.
Fuente: Fotografía diario autobiográfico de Eva.

Los contextos familiares, en que se han conformado las biografías de los DNAV, es una dimensión que intervienen en la configuración de su ser y hacer docente, y en la relevancia que éstos le adjudican a la educación, como recurso que permite acortar las brechas sociales.

“Soy afortunada de tener la oportunidad de dejar algo de mí en cada estudiante y tener la fuerza para no dejarme vencer por aquellos que me manifiestan desinterés a la clase y revertir esa situación y lograr que para ellos sea algo más grato. El alumno se desmotiva porque cree que no es lo suficientemente bueno, (pero) cuando adquiere seguridad, tienes a un alumno contento en la clase” (Extracto de diario autobiográfico de Cristina).

259

“Después que entre a la pedagogía, me di cuenta de que hay mucho por hacer con los niños, con los jóvenes, hay mucho que conversar que no tienen idea los cabros, entonces eso como que fue fuerte, más que del arte, en la pedagogía lo importante es conversar con ellos, darles oportunidades” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

Asociado al contexto familiar y la influencia de éste en la conformación de la identidad profesional y práctica docente, Knowles (2004) expresa

La familia y las primeras etapas infantiles afectan de forma significativa en la actuación en la clase. Concretamente, los comportamientos sociales aprendidos constituyen elementos importantes para lograr una experiencia formativa o una experiencia inicial fructífera. Las normas de conducta familiar aprendidas en la primera infancia [se interiorizan] hasta tal punto que, (...) se es incapaz de sustituirlas por las estrategias de gestión en el aula aprendidas en las clases en la universidad. Los patrones de interacción y los valores familiares son componentes importantes de la experiencia [docente] temprana (p. 180).

Lo anterior, reafirma la relevancia que debe adquirir una formación inicial docente de calidad, ya que, es la instancia en que se deconstruyen, reconstruyen y significan los comportamientos, patrones y conductas que han sido aprendidas en el entorno familiar de los DNAV. Cabe señalar, que los rasgos -que inicialmente se construyen en el entorno familiar- se van reconfigurando y reestructurando conforme los docentes principiantes van interactuando y transitando por distintos espacios sociales.

“Mis papas son muy católicos, no extremistas, pero bien católicos, van a orfanatos y una serie de cuestiones. Es por eso, que estuve en un colegio de monjas, en que había muchas normas, o sea nos exigían reglas de presentación, pero en parte agradezco porque a uno le ayuda también a formarse, porque la sociedad en sí es rigurosa en ese tema de la

presentación, de modales, de todo ese tema y las monjas entre comillas fueron súper estrictas y mis papás también. (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Yo les exijo que ellos hablen bien, mínimo que no se ganen, sino que se pongan, o se ubiquen, esas cosas. Que no hablen con garabatos, que cuando me hablen lo hagan más lento, porque hablan muy rápido y no se les entiende nada, porque esas cosas las tengo que tener presentes. Por ejemplo, cuando yo hice la práctica en el colegio X, ya los chiquillos de ese colegio son todos del campo, porque es un colegio técnico, pero todos van bien presentados, pelos cortos, ellos usan terno, no usan chaleco.

Pero ahora estoy en un colegio que es público, como que ahí me doy cuenta de que realmente uno tiene que poner normas, porque es necesario que los adolescentes tengan un minuto de normas, porque si no se crían como salvajes literalmente (Extracto de entrevista sostenida con María).

María a través de su relato, reafirma lo que expone el autor sobre la influencia que ejerce la familia y las instituciones por las que transitan, en el comportamiento que ellos ejercen en el aula. En este caso, se puede observar, que el entorno familiar de la novel promovía una educación católica, restrictiva y normativa, sumado a ello, el contexto escolar en que transcurrió -toda- su escolaridad también fue católico, normativo, solo de mujeres, centrado en cultivar los buenos modales y la presentación personal. Por consiguiente, estas conductas y normas sociales las replica y refuerza en su práctica de aula, señala *“hablan muy rápido y no se les entiende nada”, “les exijo que hablen bien”, “me doy cuenta de que realmente uno tiene que poner normas”,* son frases que reflejan el condicionamiento familiar y escolar que está muy bien arraigado en su práctica docente. De igual modo, asociado a las aprehensiones que manifiesta entorno a los modos de hablar de sus estudiantes, reitero lo que señala Freire (2008)

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto le resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su *identidad cultural*, a la que jamás falta un elemento de clase. Y todo esto debe ser acatado para que el propio educando, reconociéndose democráticamente respetado en su derecho de decir “menos gente”, pueda aprender la razón gramatical dominante por la que debe decir “menos gente” (p.90).

Vinculado a la conformación familiar, cabe señalar, que dos de las DNAV -Eva y Cristina- han tenido una situación familiar distinta al de los otros participantes. Ellas durante su infancia y adolescencia estuvieron al cuidado de familiares (abuelos y tías), por problemas familiares no vivieron con sus padres. Condición que, en cierto sentido les condujo a desarrollar un espíritu de superación y de resiliencia, ya que, desde pequeñas, debieron enfrentar y resolver diferentes problemáticas y desafíos en solitario. Knowles (2004) expresa que las experiencias que han sostenido los docentes noveles durante la infancia contribuyen en la conformación de su personalidad, en las habilidades sociales, en la confianza en sí mismo, en el modo en que abordan situaciones difíciles, en los hábitos que sostienen en el trabajo docente y en la responsabilidad. Todos estos atributos emergen en la práctica docente inicial.



Figura 76 Cuidados de abuela. Entorno familiar.
Fuente: Collage diario autobiográfico de Eva.

Igualmente, los participantes expresan que sus familias siempre apoyaron y valoraron sus prácticas artísticas tempranas. El conflicto -que manifiestan algunos de ellos- se produjo, cuando les señalaron a sus familias que querían dedicarse a la práctica artista y/o a la pedagogía, ya que, los padres -al igual que el resto de la sociedad- poseen una escasa valoración hacia la práctica artística y la pedagogía, valoración que se adjudica solo en términos económicos, no culturales.

“apoyo en cuanto a la parte pedagógica, pero cuando mi mamá supo que era arte y no era otra área, ahí es donde me decía no ha visto tecnología médica hija. Pero mi papá era lo contrario, estaba chiflado porque su hija iba a ser artista, entonces mi papá cuando vio la primera pintura, que para mí era un desastre, les decía a las visitas, mira esto lo pinto mi hija, mira lo que pinto mi hija, le sacaba fotos, fue a todas mis exposiciones” (Extracto de entrevista con Marcela).

“Mi papá fue el que me dijo, mira hija, yo estoy de acuerdo que saques la pedagogía, porque, si no te va bien el ámbito artístico, por último, tienes algo con que defenderte” (Extracto de entrevista con María).

Es la familia -y el contexto familiar- quienes son, los primeros agentes socializadores de los DNAV, es en estos espacios donde se forjan los cimientos de su identidad profesional. De acuerdo con Freire (2008) “en el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (p.115). La identidad profesional del docente novel es una construcción dinámica y continua, individual y social, asimismo, es el resultado de diversos procesos socialización -biográficos y relacionales-, que se enmarcan en distintos contextos sociales, culturales, históricos y culturales en que estos procesos se inscriben.

4.2.2 Experiencias biográficas significativas

Agrupar todas aquellas vivencias que han sido relevantes en su trayectoria biográfica familiar y/o escolar de los DNAV. Estas experiencias han sido importantes para la conformación de su ser y hacer docente, y también en su elección de carrera. Diker y Terigi (1997), Knowles (2004) y Tenti (2010) expresan que la formación del docente comienza mucho antes de su ingreso a la formación inicial (facultad de educación), ya que, a diferencia de las otras profesiones, se empieza a aprender desde el primer día en que se ingresa al sistema escolar, de ahí la relevancia de indagar sobre éstas y sobre sus biografías. “Su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, y de ponerla en práctica no solo está relacionado con lo que han aprendido en la formación inicial y permanente, sino que están erizadas en sus bagajes y biografías” (Sáncho y Brain, 2014, p.45).

Cabe señalar, que en las experiencias biográficas y escolares significativas que relatan los DNAV, se hacen presentes los referentes identitarios (el otro significativo), éstos últimos junto a ellos, son los protagonistas en estas experiencias. Las experiencias biográficas significativas podrían dividirse en dos subcategorías, una vinculada con las experiencias artísticas significativas y otras asociadas con experiencias educativas relevantes. Entre las experiencias artísticas significativas señalan:

- Prácticas artísticas tempranas.
- Participación en talleres de arte.
- Participación en concursos de pintura.
- Exposiciones individuales y colectivas.

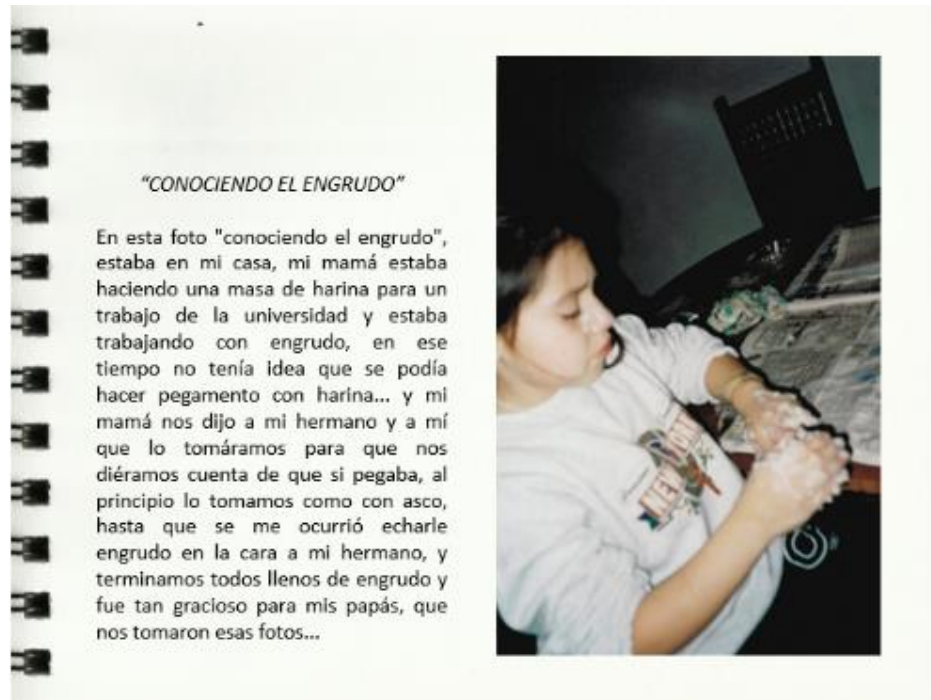


Figura 77 Prácticas artísticas tempranas.
Fuente: Diario autobiográfico de Marcela.



Figura 78 Participación taller de arte. Obra expuesta en plaza de la ciudad.
Fuente: Diario autobiográfico de María.

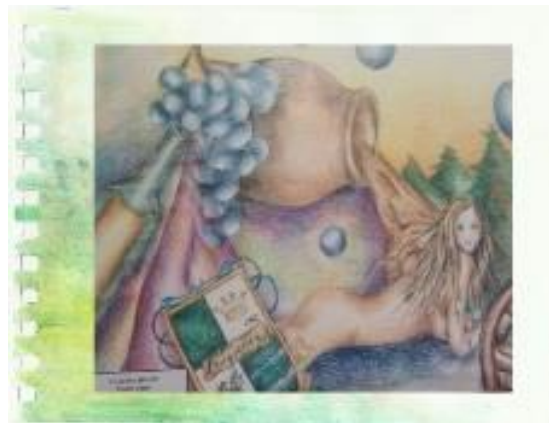


Figura 79 Participación concurso de pintura escolar.
Fuente: Diario autobiográfico de Cristina.



Figura 80 Exposición colectiva.
Fuente Diario autobiográfico de Claudio.

Los DNAV a través de las entrevistas y en sus diarios autobiográficos, expresan que desde pequeños han dibujado o realizado actividades artísticas, ya sea en el colegio o en sus casas, expresan que en ese sentido sus familias siempre les facilitaban los materiales y estimulaban esta práctica. Igualmente, la gran mayoría de los docentes adicional a sus clases asistían a taller de arte extracurriculares, igualmente, ha sido significativo la participación en concursos de pintura y en exposiciones que han realizado de sus trabajos, ya que, han sentido la valoración de su entorno cercano. Las experiencias educativas relevantes están:

- Asistir y observar el ejercicio de la profesión desde pequeños.
- Los modos de enseñar de determinados docentes en su periodo escolar.

Estas experiencias educativas relevantes se relacionan con el hacer pedagógico, específicamente el recuerdo del ejercicio docente de sus abuelas y tías; y también se vincula con el recuerdo de un/una docente que les enseñó de manera cerca y afectiva, asimismo, les motivo y cultivo sus habilidades artísticas. Un ejemplo de ello es lo relata Cristina y Marcela.

“la que me motiva es profesora de matemáticas, pero ella siempre me motivo por las artes visuales, le llamaba la atención, ella para mí fue un referente, yo no tengo recuerdos de haber jugado al doctor y esas cosas, siempre jugaba a la profesora, siempre, siempre, yo era la profesora. Mi tía, en la escuela que trabajaba me llevaba entonces yo me sentaba y veía como hacia las clases, entonces por ejemplo cuando estaba más grande le pedía que si yo podía ir a ayudarle a los niños, claro que yo no era muy buena para matemáticas, pero yo igual quería ayudar, sobre todo lo que era geometría, figuras geométricas” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“me marco mucho su forma de hacer clases, recuerdo que teníamos toda la libertad para pintar, dibujar, modelar, etc. Nos hacía experimentar con diferentes materiales, como acrílicos, óleos, telas, madera, greda, arcilla, plasticina, hojas, etc. Todo me llamaba la atención, y todo lo que hacía, el profesor lo aceptaba, no se fijaba en si estaba “lindo” o “feo”, sino en el proceso y en la expresividad de los trabajos, se preocupaba de desarrollar la expresividad e imaginación” (Extracto diario autobiográfica de Marcela).

En la trayectoria escolar previa al ingreso, el docente novel interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que se van actualizando conforma va enfrentando situaciones similares como enseñante (Diker y Terigi, 1997). Estas experiencias significativas, ya sean artísticas y educativas, han marcado la trayectoria de los DNAV. Ya sea, por el interés hacia la práctica artística y también por la docencia. Podría señalar que en la

conformación de las identidades profesionales de los DNAV intervine el entorno familiar y sus prácticas educativas tempranas, desde ahí emerge el interés hacia las artes y la docencia. Knowles (2004) expresa que

la comprensión de los orígenes de las perspectivas del profesorado en formación depende en gran parte de la comprensión del impacto de la biografía, es decir de aquellas experiencias que han influido directamente en la concepción que posee el individuo acerca de la enseñanza y la escuela (p. 152).

El contexto sociohistórico y personal no puede aislarse del estudio de las identidades profesionales, ya que, las experiencias del pasado se conjugan con las del presente, de esta fusión emerge el sello identitario de los docentes noveles y su forma de concebir la educación. En palabras de Woods (citado de Knowles, 2004) el yo, posee dos orígenes el micro yo y el macro yo. El primero se asocia con las experiencias significativas y formativas tempranas, anteriores a la formación inicial y práctica profesional, éstas se originan en el entorno familiar, en las prácticas culturales que se realizan al interior del hogar, el modelo de escuela, igualmente se asocia con docentes o personas que han sido relevantes en este espacio íntimo. El segundo, el macro yo, se deriva de los factores contextuales externos, entre ellos: el origen social y el clima social, político y económico en que este macro yo se ha conformado (de esto hare referencia en la categoría contexto sociohistórico).

4.2.3 Referentes identitarios

Agrupar a aquellas personas: padres, familiares o docentes, que han sido significativos en las trayectorias biográficas de los DNAV, ya sea, porque a través de sus actitudes y formas de ejercer la docencia, les mostraron de cerca el ejercicio de profesión y las implicancias de ésta. Asimismo, han sido modelos a seguir, ya que les han dado ejemplos de cómo ser docente, atributos que les han motivado -en cierto sentido- a optar por la pedagogía. Por otra parte, los referentes identitarios también han sido quienes, a través de su acompañamiento, apoyo y estímulo les han aproximado a lo disciplinar (AV), potenciado sus habilidades y su deseo de dedicarse a la práctica artística como profesión.

Berger y Luckman (1991) denominan a las personas que han sido significativas como los "otros significantes", ya que, son quienes les muestran el mundo a otros individuos, permitiéndoles su conocimiento y comprensión. Estos referentes identitarios no son cualquier "otro", sino que son aquellas personas con las que el sujeto (DNAV) se identifica, y por tanto

vive una circunstancia emotiva con ella, que lo lleva desarrollar un determinado apego o afecto hacia ellos.

Los referentes identitarios “otros significantes”, que están asociados con el ser y el hacer docente, han sido principalmente familiares cercanos, abuelas, tía, hermano, madres y padre de los noveles. Igualmente, docentes que han dejado su huella, ya sea, por su manera de enseñar, su cercanía y afecto, o porque también les motivaron e incrementaron sus capacidades artísticas. Al respecto Dubar (2002) expresa que una parte de la construcción identitaria es producto de los modelos y actores con los que se interacciona

En el caso de Cristina ha sido su tía su modelo -en lo pedagógico- a seguir, y en el de María y Marcela han sido sus abuelas sus referentes, no por su proximidad con el área artística, sino por su desempeño como docentes en escuelas rurales. Destacan de ellas, el compromiso y dedicación hacia sus alumnos, y el deseo permanente de que éstos pudiesen continuar estudios superiores. Las docentes noveles recuerdan, que desde pequeñas tuvieron proximidad a la realidad escolar rural, asimismo, manifiestan que vivenciaron a través de ejemplos tangibles, como los alumnos -de sus abuelas- lograban alcanzar una profesión u oficio. Lo anterior ha sido, una experiencia que les ha motivado a optar por la docencia y por ejercer ésta en contextos prioritarios rurales y semi-rurales.

“Otro factor que me llevaron a decidir ser profesora, fue el haber escuchado desde pequeña las historias de mi abuelita (por parte de mamá), la satisfacción que sentía al llegar a la escuelita luego de haber caminado 2,5 kilómetros montaña arriba y que sus alumnos (caminaban mucho más) la esperaban, eran felices al tener la posibilidad de aprender y ser más que sus padres... Tomar la decisión definitiva de ser profesora, ya que ella es mi ejemplo a seguir, quiero lograr al menos en una persona todo lo que ella logro en cientos (Extracto de entrevista biográfica sostenida con Marcela).



Figura 81 Referentes identitarios.
Profesora de Artes Isabella.
Fuente: Dibujo diario



Figura 83 Referentes identitarios. Abuela un ejemplo a seguir.
Fuente: Diario autobiográfico de Marcela.

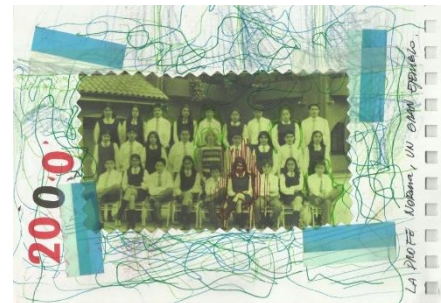


Figura 82 Referentes identitarios. La profesora Norma un gran ejemplo.
Fuente: Extracto de Diario autobiográfico de Rosario.

“Camino al café María me comenta que su abuela fue profesora Normalista y trabajó en el campo, dejaba a su mamá en otro lugar para que la cuidaran, donde una hermana, ya que ella vivía y trabajaba en la escuela de lunes a viernes. Me comenta que su abuela siempre le decía que, en las escuelas rurales, era dónde realmente estaba el trabajo. Cuando había baja asistencia o baja matrícula, ella salía a buscar a sus alumnos al campo. Después cuando su mamá se casó, la iban a ver (a su abuela) a la escuela. Me señala que de su infancia tiene esos recuerdos. Igualmente, para el funeral de su abuela, fueron muchos alumnos de ella ya mayores” (Extracto de nota de campo, primer encuentro sostenido con María).

Cabe señalar que, de los siete participantes del estudio, casi la mitad proviene de familias de docentes, ya sea, mamá, tía, abuelas que estaban en ejercicio o habían estado. Al respecto de una investigación realizada sobre identidad profesional Alsup (2006) señala en sus conclusiones, que el discurso educacional familiar es un referente para los maestros en prácticas, ya sea en sus formas de actuar, como de ser, además, estas conductas eran tendientes a ser imitadas en su ejercicio profesional.

Otro de los referentes identitarios de los DNAV, han sido profesores de su periodo escolar, ellos y ellas han dejado su huella por la cercanía, afecto, modos de enseñar y también porque fueron quienes les aproximaron al mundo del arte. Eva y Rosario coinciden, que sus modelos a seguir han sido sus profesoras de enseñanza básica, destacan de ellas su dedicación, afecto y cercanía, además, eran quienes sabían todas sus historias familiares y personales, ya que, estaban con ellas en todas las asignaturas y en el caso de Eva, desde 1° a 8° básico.

“tengo una anécdota, porque la profesora de básica que siempre uno tiene de 1 a 4°, 5°, y después se cambian, yo tuve la misma desde 1° básico hasta 8° básico, la misma profesora. Ella nos adoraba, era como éramos sus niños. Nos desarrollaba mucho la parte creativa como era la misma profesora de básica. Sí, tuve una buena formación en música, en música la profesora bien, en arte no mucho, pero en lo musical me enseñaba cosas importantes, que yo ahora las valoro. No nos enseñaba las típicas canciones, sino que nos enseñaba las canciones de Violeta Parra, Víctor Jara, de concertistas, nos hacía tocar instrumentos, por ese lado bien” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

Por otra parte “los otros significativos” de María, Marcela y Rosario fueron sus docentes de Arte, ellos despertaron su pasión por la práctica artística. Destacan, que en sus clases les potenciaban la creatividad y la expresión, además de la exploración y creación con distintos materiales. Igualmente les motivaban a participar en concursos de pintura y exposiciones. Las DNAV expresan, que en las clases de arte del colegio

realmente se sintieron satisfechas y talentosas, porque, en las otras asignaturas no tenían tan buenos resultados.

“Ella me entregó una educación casi personalizada en el tema artístico, además, sentía que era su mano derecha, cuando se trataba de escenografías para el colegio” (Extracto de entrevista biográfica con María, octubre de 2013).

“Recuerdo que le dije al profe cuando sea grande seré profesora de arte como usted, me marco mucho su forma de hacer clases” (Extracto de diario autobiográfico de Marcela, octubre de 2013).

“Recuerdo que teníamos toda la libertad para pintar, dibujar, modelar, etc. Nos hacía experimentar con diferentes materiales, como acrílicos, óleos, telas, madera, greda, arcilla, plastilina, hojas, etc. Todo me llamaba la atención, y todo lo que hacía, el profesor lo aceptaba, no se fijaba en si estaba “lindo” o “feo”, sino en el proceso y en la expresividad de los trabajos, se preocupaba de desarrollar la expresividad e imaginación que teníamos” (Extracto de diario autobiográfico de Marcela, octubre de 2013).

Cabe señalar, que más de la mitad de los DNAV hace referencia a algún profesor/a que tuvo durante su periodo escolar. Lo señalan como su modelo o ejemplo a seguir, asimismo, a éstos les atribuyen -en cierto sentido- su elección de carrera.

Al respecto Zabalza y Zabalza (2012) y Knowles (2004) señalan que los docentes noveles manifiestan, que sus influencias o modelos docentes se relacionan con maestros esencialmente de su etapa escolar, ellos han marcado su trayectoria, ya sea, por sus características personales, como por su dominio en la materia o por sus habilidades didácticas. Lo planteado por los autores, encuentra eco en los relatos anteriormente planteados, ya que, los referentes identitarios que se reiteran son los docentes de su periodo escolar. Los profesores que han tenido en su periodo de universidad no han tenido un impacto muy significativo en sus trayectorias como docentes noveles de Artes Visuales. A diferencia de los anteriores, que han pasado a ser modelos profesionales a seguir, ya que, han internalizado de ellos características personales y profesionales con las que se identifican, estableciendo una admiración, respeto y simpatía. Asimismo, en el caso de María, Marcela y Cristina manifiestan que los profesores de su periodo escolar han sido los que les han motivado mayoritariamente en su elección profesional, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar (AV).

4.2.4 Trayectoria escolar y social previa

Describe las características del entorno escolar y social en que han estado inmersos los DNAV. La relevancia de indagar sobre estos aspectos está, en el conocimiento y comprensión que es posible alcanzar sobre los aspectos contextuales, sociales, políticos e históricos que intervienen en la conformación de las identidades profesionales y las prácticas pedagógicas de los docentes noveles. Es así como diversos autores exponen (De Tezanos, 2012; Diker y Terigi, 1997; Knowles, 2004; Sánchez y Boix, 2008), que el contexto escolar, posee un fuerte impacto sobre el proceso de construcción de las identidades docentes, ya que, es en este periodo, donde empieza a forjar la identidad profesional, la cual, no deja de desarrollarse durante toda su trayectoria, aunque los noveles ya ejerzan la docencia.

Los DNAV cuando se incorporan como estudiantes al sistema educativo chileno, inician su proceso de construcción identitaria. Proceso en el cual interviene, el contexto y periodo social, político e histórico en que éstos y las instituciones están inmersas. De acuerdo a Bauman (1995) y Dubar (2002) la conformación de las identidades se origina a través de un proceso que está en permanente movimiento, no es estático, sino más bien está en constante transformación, (re)construcción y cambio. Las instituciones en sí, y concretamente la cultura escolar, ejerce un papel preponderante en esta construcción, y quizás ésta es mucho más influyente que la propia formación inicial (Knowles, 2004). Puesto que, los docentes principiantes, permanecen en las instituciones escolares gran parte de su infancia y adolescencia -desde los cuatro a los dieciocho años aprox.-, son catorce años en los cuales se (trans)forman sus acciones, modos de pensar, hacer y actuar desde determinados preceptos e ideologías, que se hacen presente de acuerdo al periodo social, político e histórico en que éstos son educados. Las políticas educativas y el currículum que se determina de acuerdo a la ideología imperante estipulan lo que se debe enseñar y cómo se debe aprender.

Apple ve el currículum en términos estructurales y relacionales [señala que] el currículum está estrechamente relacionado con las estructuras económicas y sociales más amplias. El currículum no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimiento [sino por el contrario, la selección de los contenidos y modos de enseñar que se establecen en el currículum son] el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes (Tadeu da Silva, 2001, p. 55)

Las implicancias de ello, es que los DNAV que fueron educados bajo determinadas estructuras sociales, tienden a replicar -en la gran mayoría de los casos- las mismas formas de enseñanza, con las cuales ellos fueron educados. María, expresa lo que rememora de su trayectoria escolar

“Recuerdo que había muchas normas, o sea nos exigían reglas de presentación, pero en parte agradezco eso, porque a uno le ayuda también a formarse, porque la sociedad en sí es rigurosa en ese tema de la presentación y de modales. Las monjas entre comillas fueron súper estrictas” (Extracto de entrevista sostenida con María).

271

Al consultarle sobre sus iniciales experiencias y prácticas como docente novel manifiesta

“Ahora, como estoy en un colegio que es público, me doy cuenta de que realmente uno tiene que poner normas. Porque es necesario que los adolescentes tengan un minuto de normas, porque si no se crían como salvajes literalmente. Yo hago la comparación del colegio en que estuve como estudiante, con el colegio en que estoy trabajando actualmente y, la diferencia es muy grande, más que cosas materiales, son aspectos de comportamiento y modales que son los mínimos, son como la base” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Al contrastar los relatos de la novel, es posible visualizar la influencia que ha ejercido el modelo de enseñanza escolar tanto, en su práctica pedagógica, como en la visión que ella sostiene sobre el rol docente y la educación. El modelo normativo y de control que predominó en sus catorce años de formación escolar, resuena en su discurso y en su ser docente. Situación opuesta a la que nos narra Marcela

“recuerdo que le dije al profe ‘cuando sea grande seré profesora de arte como usted’, me marco mucho su forma de hacer clases, recuerdo que teníamos toda la libertad para pintar, dibujar, modelar. Nos hacía experimentar con diferentes materiales, como acrílicos, óleos, telas, madera, greda, arcilla, plasticina, hojas de blocks. Todo me llamaba la atención, y todo lo que hacía en su clase el profesor lo aceptaba, no se fijaba en si estaba lindo o si estaba feo, sino que nosotros teníamos que explicarle lo que queríamos hacer. Entonces él desde chiquititos, nos hacía fundamentar nuestras ideas y nuestras propuestas, entonces después no me salía tan complicado. Eso también trato de inculcárselo a mis alumnos, yo les digo, yo no quiero grandes artistas, no estoy buscando que todos sean grandes artistas, pero si quiero que todos tengan grandes ideas y su idea me la puedan explicar y fundamentar, les digo explíqueme porque hizo esto o lo otro, y que no sea porque era lindo o porque era fácil. Entonces he estado todo el año tratando de hacerlo, acordándome de mi profesor y ahora me está dando frutos, a fin de año” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Lo que relata Marcela, es totalmente distinto a la experiencia escolar de María, Eva y Claudio; ya que ella, en su educación primaria, fue formada en un establecimiento educacional que potenciaba el aprendizaje y la enseñanza más bien focalizada en el estudiante. Da Silva (2001) expresa que “en una clase centrada en el alumno, la organización del espacio es mucho más libre. Los estudiantes tienen un grado mayor de control sobre su tiempo y ritmo de aprendizaje” (p. 89), asimismo, este modelo de enseñanza se caracteriza por ser un espacio más democrático, participativo y reflexivo. Igualmente, Marcela en su educación primaria sostuvo clases de Artes con un docente especialista en el área, lo cual, indudablemente marcó su recorrido, elección de carrera, trayectoria profesional y la conformación de su ser docente. Pero, lamentablemente este modelo de enseñanza no perduró en los otros niveles de escolaridad, ya que, como en ese colegio solo se impartía de 1° a 4° básico, tuvo que cambiarse a un nuevo establecimiento, en el cual, recibió una enseñanza similar a la de María y a la del resto de los DNAV, centrada en el orden, la disciplina y los buenos modales.

“Después me cambié ya al colegio definitivo, al que salí de cuarto medio, pero claro, en básica en 5 y 6 era la misma profesora que nos hacía técnico manual la que nos hacía artes visuales. Entonces, era casi lo mismo, pinte la manzanita y hágala así y acá, de ahí no salíamos. No piense, no imagine, solo haga, entonces en ese periodo se me fue el interés por las artes” (Extracto de diario autobiográfico de Marcela).

Cabe señalar, que el resto de los DNAV solo sostuvo clases con un profesor/a especialista en la Enseñanza Media, en la básica el profesor/a que le impartía todas las materias, también les enseñaba Artes. Exceptuando la experiencia de Cristina, que desde 5° básico en adelante, sostuvo clases con una docente de Artes Visuales.

“cuando estaba en primero recuerdo que nos hacían pintar, yo siempre me acuerdo de eso, que mis compañeras como que pintaban así no más y yo trataba de no salirme de la línea, era muy cautelosa con el tema de no salirme de la línea. Me acuerdo también, que en ese tiempo nos pasaban como unas croqueras de hojas de roneo y es como difícil pintar con lápiz de color y hoja de roneo. Recuerdo que una profe de básica nos hacía todos los ramos” (Extracto de entrevista sostenida con María)

“No tuve artes en la primera etapa escolar, no destaco ningún profesor. Sin la cercanía en los primeros años con las artes, lo único que me unió a esto fue el placer por dibujar, desde muy pequeño” (Extracto de relato presente en el diario autobiográfico de José).

Lo anterior, no fue un impedimento en la cercanía que sostuvieron los docentes noveles desde la infancia con la práctica artística, por el contrario, sino tenían la libertad para crear en la escuela, en sus casas sostenían prácticas artísticas de manera permanente, ya que sus padres o familiares les facilitaban los materiales o les inscribieron en talleres de arte, externos al horario de clases.

Otra de las características del entorno escolar en que los docentes noveles fueron educados, es el número de alumnos por aula. Marcela expresa que, en su curso de primaria asistían entre 12 a 15 niños, en contraste a la realidad que vivió María -y también el resto de los docentes noveles- que, por curso, asistían entre 40 a 45 estudiantes. Excesivo número de alumnos, que no les permitía interactuar con el docente, asimismo, recibir una enseñanza más personalizada, sino más bien, pasaban a ser un número.

Asociado al impacto que ejerce la trayectoria escolar previa, en la constitución de las identidades docentes y su hacer en aula, Diker y Terigi (1997) señalan

cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En ese marco, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que éste se enfrenta con la situación de asumir su rol de enseñante. En términos de Davini (1995) como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este 'fondo de saber' orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docente (pp.134-135).

Al contrastar la trayectoria de María, Eva y Marcela, es posible visualizar, como el fondo de saber que adquirió María y Eva en su etapa escolar, interviene -de un modo no tan favorable- en sus prácticas de aula, y en la mirada que sostienen sobre los procesos formativos. Cabe señalar, que buena parte de este modelo de educación es herencia de la dictadura militar (1973-1990), esto a pesar de que María y Eva (y el resto de los noveles, exceptuando a Claudio) se formaron posterior a este periodo (entre los 1992 y 2006). Pero lamentablemente, aún persistían -y persisten- prácticas pedagógicas que se sustentan bajo estos criterios. Bernstein (1998) señala que, en una clase tradicional, el profesor es quién decide qué enseñar, cuándo enseñar y con qué ritmo enseñar, asimismo, decide los criterios por los que se puede determinar si el estudiante ha aprendido o no, el espacio de transmisión del conocimiento está rígidamente limitado. Lo que expresa el autor, es el fiel reflejo del modelo de enseñanza con el

cual, fueron educados la gran mayoría de DNAV. Otro ejemplo, que reafirma lo anterior, es lo que relata Eva

“Bueno, en el año 96’ estaba en la básica, si no me equivoco, estaba ya en tercero básico por ahí, vivíamos una formación típica de mucho dictado y antes del dictado, venía mucha escritura en pizarra y nosotros copiábamos y la profesora pasaba horas y horas escribiendo, borraban y la profesora solo hacía eso escribir y borrar la pizarra. Siempre el uniforme correcto, mirando hacia adelante, todos ordenados y el más inquieto o un poquito más inquieto, ya le ponían sobrenombres los profes” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

El modelo de enseñanza con el que fue educada Eva, Bernstein (1998) lo denomina de *enmarcamiento*. Cuando mayor es el control en el proceso de enseñanza, mayor es el enmarcamiento. Vinculado al hacer docente de Eva expresa y gráfica lo siguiente



Figura 84 Práctica docente.
Fuente: Diario autobiográfico de Eva.

“Domesticar y no dejar” esta es una frase del principito, uno de los libros que desde chica más me ha gustado, el habla del tema de domesticar y crear vínculos. Esto tiene que ver con mis alumnos, me refiero a domesticar no como a domar. También puse este gesto, porque creo que quizás representa a mis alumnos y esta soy yo, no me veo a la altura de ellos, porque siempre trato de marcar la jerarquía, no por un tema de querer tener poder, sino más bien para poner orden” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

Los modelos de enseñanza tradicionales, rígidos y normativos que imperaron en los contextos escolares en que fueron formados los DNAV, intervinieron lamentablemente en sus iniciales prácticas de aula. La formación inicial tuvo en ellos una escasa influencia, lo cual, nos lleva a reflexionar, sobre cómo incrementar el impacto de la formación inicial en las futuras prácticas pedagógicas y estilos de enseñanza que ejercen los docentes noveles posteriormente en el aula, para ello “es necesario trabajar sobre la revisión de esos modelos interiorizados en la escolarización previa” (Diker y Terigi, 1997, p. 135), quizás este proceso de revisión y deconstrucción no se llevó a cabo durante la formación inicial que recibieron los docentes noveles, ya que, de lo contrario, los relatos develarían otros modos de ejercer la docencia. En la misma línea, Zeichner y Grant (citados en Knowles, 2004, p. 151) señalan que “la primacía de la biografía sobre la socialización del profesorado en formación [y en los

primeros años del ejercicio docente] localiza, las fuentes principales de influencias socializadoras en un momento anterior a la formación inicial". Este momento anterior son los años que han sido escolarizados, por lo tanto, a diferencia de otras profesiones ellos ya llevan a la base unos modelos y formas de enseñanza.

Lo común de las biografías, es que las experiencias de aprendizaje primarias marcaron indudablemente la forma de ejercer la docencia y sus identidades profesionales. Lo diferente, es que Marcela pudo percibir y vivir dos modelos de enseñanza totalmente opuestos, lo cual le permitió contrastar los beneficios y/o prejuicios que cada uno de ellos ejercía en el aprendizaje y enseñanza de los niños/as. A diferencia de María y Eva que, al cursar toda su escolaridad -o gran parte de ella- en un mismo establecimiento, no tuvieron la posibilidad de vivenciar y comparar otras formas de enseñar, sino más bien, internalizaron los modos de enseñar y aprender que sostuvieron durante toda su escolaridad.

Al respecto, autores como Knowles (2004) y Diker y Terigi (1997) plantean, que los estilos de enseñanza que han sido interiorizados previo a la formación inicial docente, desdibujan -en cierto sentido- el impacto que ésta pueda ejercer en su futura práctica profesional, ya que, los docentes principiantes siguen actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y aprendizaje que adquirieron y vivieron durante sus largos años como estudiantes. "Nuestra trayectoria escolar -constituida por nuestro tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador, las instituciones en que hemos trabajado y trabajamos- determina buena parte de nuestra formación actual" (Diker y Terigi, 1997, p.135).

Para desenraizar los modelos que han internalizado los DNAV durante su formación escolar, es necesario, que el periodo formativo inicial ejerza un papel mucho más preponderante en su trayectoria profesional. Principalmente desde la formación inicial se debe establecer, una revisión y deconstrucción de los modelos de enseñanza que han sido asimilados durante sus trayectorias escolares previas. Es decir, los futuros docentes, deben desaprender para luego aprender; ya que, no solo basta con saber las nuevas teorías de los modelos de enseñanza, sino que es necesario remover los anteriores modelos y experiencias de aprendizaje, para que las nuevas formas de enseñar adquieran significado.

Por otra parte, cabe señalar que la mayoría de los DNAV participantes en el estudio, cursó su escolaridad en establecimientos públicos. Solo dos de ellos (María y Marcela) cursaron su educación en colegios particulares y particulares subvencionados. Asimismo, tres de los noveles cursaron su escolaridad en establecimientos que estaban emplazados en zonas urbanas, el resto estudió en establecimientos situados

en zonas semirurales y rurales de la región. El que los noveles cursaran -en su gran mayoría- la escolaridad en establecimientos ubicados en contextos semirurales y rurales, facilitó -en cierto sentido- su inserción laboral, permanencia y adaptabilidad en estos contextos escolares. Espacios, en que existe una fuerte segregación geográfica, económica, social y cultural, que dificultan la labor docente, sobre todo en los inicios de la profesión, en que predominan los temores e inseguridades, además es el periodo en que se afianza el deseo de seguir o no en la docencia. Lo destacable, es que a través de sus relatos los DNAV evidencian un fuerte compromiso social hacia la profesión, de igual modo, el anhelo por mejorar la educación que se les brinda a estos niños y adolescentes, ya que, muchas veces, por tan solo vivir en estos contextos se piensa que son incapaces de continuar estudios superiores, asimismo, se les niega la posibilidad de ampliar su horizonte cultural.

“Yo soy harto de aconsejarlos y de decirles, por ejemplo, les hablo mucho de la vida universitaria, le hablo puras maravillas para que a ellos les llame la atención, a los chicos del liceo técnico, porque son de familias muy humildes y la realidad que ellos conocen es como pobre” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Conozco otra realidad, donde la clase de Artes Visuales significa o representa algo aburrido para ellos, alumnos desmotivados, sin autovaloración, donde pedir materiales es algo complejo y donde cada clase significa un desafío muy personal, el poder o intentar cambiar esa mentalidad, entregarles positivismo, el motivarlos y convencerlos de sus capacidades y decirles yo creo en que tú puedes, es importante para ellos, con tan poco puedes hacer tanto por ellos” (Extracto de diario autobiográfico de Cristina).

Para aproximarnos al contexto social, político e histórico en que han transcurrido las biografías de los DNAV, presento tabla en que establezco un paralelo entre la trayectoria biográfica de los docentes noveles, el periodo sociohistórico y las políticas educativas que emergieron en cada uno de ellos. Con la finalidad de establecer relaciones y cruces entre el contexto sociohistórico y los modos de hacer y ser en el aula, que expresan los docentes principiantes.

Tabla 5 Trayectoria escolar y contexto socio histórico.

PERIODO BIOGRÁFICO DNAV	PERIODO SOCIOHISTÓRICO	CONTEXTO POLÍTICO	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Claudio nace en 1967 Su trayectoria escolar	1970-1973	Gobierno Salvador Allende	-Promueve un proyecto educativo democratizador que pretendía terminar con la desigualdad social que reproducía el sistema escolar. -Compromiso del Estado hacia una educación pública y de calidad.

<p>transcurre entre los años 1971-1983</p>	<p>-Educación dependiente administrativa y curricularmente del Ministerio de Educación (Estado).</p>		
	<p>1973- 1990</p>	<p>Dictadura militar de Augusto Pinochet.</p>	<p>-En 1973 el Ministerio de Educación y las instituciones escolares quedan bajo el mando de la Armada y el Ministerio del Interior. -Se comienza una profunda revisión del Currículum escolar, incorporando en él una lógica focalizada en principios nacionalistas. Dando inicio a un fuerte proceso ideologizante de todo el sistema educativo. -Entre 1973-1979 se desarticuló la estructura educativa vigente. Se eliminaron los sindicatos docentes, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas. -Entre 1980-1990 se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo, proceso basado en la lógica del sistema socioeconómico neoliberal de mercado. Surgen los colegios particulares subvencionados, con financiamiento compartido. - Los establecimientos escolares públicos pasan a ser administrados por las Municipalidades (ayuntamientos), el Ministerio de Educación solo se encarga del currículum.</p>
<p>Entre los años 1988-1989 nace María, Cristina, Rosario, Eva, Marcela y José.</p> <p>Su trayectoria escolar transcurre entre los años 1992 y 2006.</p>	<p>1990-1993</p>	<p>Periodo de transición y retorno a la democracia.</p> <p>Primer gobierno democrático Patricio Aylwin.</p>	<p>-Cambio paulatino del modelo educativo instaurado en dictadura. -Se crea el programa P900, que consiste en el apoyo a 900 escuelas básicas de bajo rendimiento. -Se pone en marcha el estatuto docente, que otorga ciertos beneficios a los docentes. -Se crea el programa Mece Rural, que es un programa de mejoramiento de la calidad y equidad en la educación para las zonas más alejadas de los centros urbanos. - Se crea el PME, que es un programa de mejoramiento educativo, que tiene por objetivo que el estado financie proyectos que emerjan desde los establecimientos y desde el trabajo conjunto de profesores y directivos. -Se implementa la Red enlaces, que consiste en una Red de informática educativa para las escuelas y liceos públicos rurales y urbanos.</p>
	<p>1994-1999</p>	<p>Gobierno Eduardo Frei.</p>	<p>-Se planteó una renovación pedagógica, que consistía en otorgar más materiales y recursos a los establecimientos educacionales públicos y subvencionados. -Se propone el programa de desarrollo profesional docente, que promueve la capacitación y perfeccionamiento continuo. -En el año 1999 se inicia la reforma curricular en todos los niveles de escolaridad.</p>

		<p>-Se implementó la Jornada escolar completa (JEC). Que consiste en que los alumnos pasen más tiempo en los establecimientos, para que trabajen aspectos pedagógicos y de la reforma curricular, asimismo, para que desarrollen actividades de recreación. Esta medida se implementó especialmente para los niños y jóvenes que carecen de un espacio y apoyo pedagógico en sus hogares.</p>
2000-2005	Gobierno de Ricardo Lagos.	<p>-Se instaura la enseñanza media obligatoria, hasta 4º Medio (12 años de escolaridad, más los dos años de educación infantil).</p> <p>-Cambio en la prueba de ingreso a las universidades, de denominarse Prueba de aptitud académica (PAA), se modifica a Prueba de selección universitaria (PSU). Este cambio consiste esencialmente en que la PSU se focaliza en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) planteados en la reforma Curricular propuesta por el gobierno anterior.</p> <p>-Se fortalece la Red Enlaces a través de la capacitación de docentes insertos en establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados.</p>
2006-2010	1º Gobierno de Michel Bachelet.	<p>-A inicios del gobierno (año 2006) se originó una movilización estudiantil que fue el primer alzamiento masivo de participación, protagonizado por estudiantes secundarios.</p> <p>Estas manifestaciones eran a favor del derecho a la educación gratuita y de calidad, asimismo, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno impuesto por la dictadura. Estas movilizaciones ocurrieron entre los meses de abril y junio de 2006 y reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año.</p> <p>- El movimiento estudiantil incentivó la presentación de un proyecto de ley de educación por parte del gobierno que incluyó, entre otras materias, la propuesta de prohibir lucrar con recursos públicos y la eliminación de sistemas de selección de alumnos hasta octavo grado básico. Entre otros avances que se han logrado en materia de educación pública.</p> <p>- Se fortaleció la cobertura del nivel preescolar. Creándose nuevos jardines infantiles públicos</p>

Fuente: Antecedentes extraídos de "Dictadura Chilena y Sistema Escolar", por Moreno-Doña, A. y Gamboa, R., 2014. Revista Educar, N° 51, pp. 51-66.

A través de los antecedentes que se presentan, se puede advertir, que la gran mayoría de los docentes noveles cursó su escolaridad en el periodo en que el país, ya había retornado a la democracia (1992-2006). Pero, a pesar de ello, principalmente durante su educación infantil y básica, vivenciaron un periodo de transición y cambio educativo que fue paulatino; ya que, después de diecisiete años, en que el contexto social y

educativo fue sometido y adoctrinado bajo una ideología militarista, ha sido complejo modificar las prácticas educativas -que están muy bien arraigadas y validadas- en los docentes en ejercicio. Ya que ellos, fueron formados y adoctrinados bajo esta ideología.

El retorno a la democracia, de acuerdo a Moreno-Doña y Gamboa (2014) no fue fácil, ya que, existieron grandes dificultades para transitar desde las políticas educativas ya instauradas -del régimen anterior-, a las nuevas políticas que se deseaban modificar y alcanzar con el retorno a la democracia. En ese complejo devenir, los autores destacan tres elementos centrales de las políticas educativas de este periodo de transición

El enclave autoritario [que fue] herencia de la dictadura. El gobierno militar cerró todo proceso de reestructuración del sistema educativo a través de la Ley N° 18.962 (LOCE: Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza), publicada el 10 de marzo de 1990, justo antes de terminar su mandato (OLIVA, 2008). Dicha ley permitió proteger todas las políticas impuestas, que quedan resguardadas por la Constitución Política de 1980. Las decisiones político-estratégicas tomadas por la Concertación de Partidos por la Democracia. Esta colectividad asume el gobierno tras la vuelta a la democracia. En esos momentos se decidió no revertir la municipalización que vivía el sistema educativo y continuar con el sistema de financiamiento vigente. Ello tras un implícito acuerdo entre los dos grandes conglomerados políticos, el de centroderecha (Alianza por Chile) y el de centroizquierda (Concertación de Partidos por la Democracia). Ello permitiría, según actores de dicho acuerdo, no romper el equilibrio político reestablecido (OCDE, 2004, en OLIVA, 2008).

Rehuir toda discusión política relacionada con una reforma educacional post-dictadura. Se asumió la LOCE en su totalidad, postergándose la reflexión acerca de posibles cambios en la estructura educativa vigente. Los discursos tecnocráticos y economicistas, junto a los conceptos de competencia, eficiencia y eficacia comenzaron a ser protagonistas relevantes en el sistema educativo (Moreno-Doña y Gamboa, 2014, pp.57-58).

En este escenario de acuerdos políticos y cambios que no desestabilizaran la tan anhelada democracia, se fueron incorporando algunas modificaciones al sistema y a las políticas educativas heredadas de la dictadura, pero esto, no fue (o ha sido) un proceso fácil, ya que, de acuerdo a lo anteriormente señalado, se promulgó la Ley N° 18.962 justo antes del retorno a la democracia. Esta impidió el cambio de las políticas educativas impuestas, especialmente las asociadas con la privatización de la educación. Pero sin duda, después de tres gobiernos democráticos, los estudiantes (hijos de la democracia) comenzaron a inquietarse. Es así como

en el año 2006 iniciaron una movilización que fue multitudinaria y prolongada durante todo el año 2006.

Esta movilización estudiantil, demandaba al estado, cambios profundos a nivel administrativo, se exigía la desmunicipalización de la educación y que ésta retornara a depender del Ministerio de Educación, tanto en lo curricular como administrativo; asimismo, se requerían mayores recursos y mejoras en la infraestructura de los establecimientos públicos, ya que, al depender de los municipios, los dineros no bajan a la escuela, sino que se destinaban a otras acciones. Sumado a lo anterior, se exigía terminar con el lucro en la educación, especialmente en los colegios particulares subvencionados, en que los sostenedores utilizaban las subvenciones del estado en beneficio propio.



Figura 85 Contexto escolar y social.
Fuente: <http://www.noticiaszona7.cl>

En el periodo en que se originó la movilización estudiantil, los DNAV estaban finalizando su periodo escolar (exceptuando Claudio que egreso en el año 1983), por lo tanto, vivenciaron o participaron de estas demandas, de distintos modos. María, estudiaba en un colegio particular subvencionado religioso en que no existían grandes carencias, pero de igual modo, efectuaron jornadas de reflexión dirigidas por el profesor de historia sobre las demandas y el sistema educativo chileno, asimismo, marcharon en apoyo a sus compañeros que estudiaban en condiciones precarias. Marcela, igualmente estudiaba en un colegio subvencionado, pero ellos si realizaron una toma del establecimiento, ya que, el colegio se había adjudicado unos proyectos (hace tres años), que consistía en mejorar la infraestructura y aún -pasado ya un año- los dineros no se veían invertidos. La consecuencia de ello fue negarles participar en su ceremonia de licenciatura de 4º medio y el ingreso al colegio una vez egresados. Eva y Cristina, vivenciaron este periodo de manera distinta, participaron inicialmente de la movilización, pero por temor a perder su matrícula y la

prohibición de sus familias no continuaron. José y Rosario no se manifestaron al respecto.

“yo lo que me acuerdo cuando estaba en 4to medio que empezó la revolución pingüina el 2006, yo participe en la revolución pingüina. Nosotros por lo que estábamos peleando -de partida nos aprovechamos un poco- porque nosotros estábamos exigiendo también cosas para dentro del colegio, cosas que el colegio se ganó que tenía las platas y no se hicieron, fueron proyectos que se habían ganado el 2003 en el liceo y estábamos en el 2006 y todavía no aparecían y ni siquiera ponían la primera piedra. Era particular subvencionado, entonces nosotros empezamos a exigir esas cosas y obviamente estábamos apoyando el tema de la LOCE” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Los DNAV al vivenciar estas demandas en su periodo escolar y luego, al insertarse ya como docentes, en contextos educacionales catalogados como prioritarios sostienen, una mirada mucho más crítica hacia el sistema educativo chileno, perciben que las brechas sociales se han acrecentado aún más, especialmente, en lo referido a la educación escolar pública. Perciben y viven la falta de recursos materiales, la deficitaria infraestructura y por sobre todo la desmotivación que manifiestan sus colegas por las bajas remuneraciones.

“Trato yo de llevar materiales, como mi tía tomo el Simce el año pasado tenían unas cajas de lápices, gomas y sacapuntas y me las regalo, entonces tengo todo en una bolsa, como treinta lápices y goma y todo, y entro a clases y llevo mi bolsa y mis hojas, el que no llevo hoja de blocks le paso hoja de oficio. Es difícil que lleven greda, hay que llevar materiales, tengo que echar de todo, porque no llevan porque no tienen” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“Uno aprende súper rápido las cosas que desconoce cuándo se inicia como docente, pero como le enseño a los alumnos, sino están los implementos en los colegios, esa es otra falencia, no hay recursos en los colegios” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Enseñar, transmitir una parte de ti a otro es un acto de amor y agradecimiento a lo que la vida te ha entregado. Yo creo que eso, es compartir los talentos, por eso digo a lo que la vida te ha entregado. La etapa que estoy viviendo ahora me hace sentir plena, con desafíos a diario, en la que estas formando personas que por medio del arte pueden reforzar su autoestima, por medio del arte puedes enseñar valores, formar personas con ideas claras y pensamiento positivo frente a la vida. Encuentro que el arte otorga estas posibilidades” (Extracto de Diario autobiográfico de Cristina).

Dubar (2002, p.12) expresa que todas las identidades son apelaciones relativas a una época histórica y a un tipo de contexto social. Contexto que interviene en que el docente se visualice como un

“intelectual transformador, profesional reflexivo, agente de cambio, profesional competente, intelectual, crítico y transformador, profesor educador” (Giroux, 1990, p. 74).

El periodo en que trascurrió la trayectoria escolar de Claudio fue opuesto a los otros DNAV, ya que él cursó su escolaridad entre los años 1971-1983, en el esplendor de la dictadura militar. Periodo en que se enfatizó una educación tradicional, normativa y disciplinar, asimismo, el foco estaba en la presentación personal, el uso correcto del uniforme, el orden y silencio en la sala de clases; se promovía una actitud pasiva y de sumisión de parte del estudiante. Asimismo, un currículo y prácticas educativas focalizadas en promover los principios nacionalistas.

“Yo estuve en la escuela, cuando estábamos en plena dictadura, ahí participaba en concursos de dibujo suponte todos alusivos a Bernardo O’Higgins, en ese tipo de concursos. Y se cantaba la estrofa de nuestros nobles valientes soldados en la canción nacional” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).



Figura 86: Prácticas autoritarias. Recuerdos del contexto escolar.
Fuente: Dibujo extraído diario autobiográfico de Claudio.

“Esta es una imagen, que tengo grabada de cuando estaba en el liceo, cuando Pink Floyd saco el disco The Wall. La imagen es como un tirano que está condicionando a un grupo de niños, incluso en la frente arriba tienen suponte el símbolo de Patria y Libertad, te fijas” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

Lo que vivenció el docente novel en su periodo escolar, repercutió fuertemente en el sentido político que éste le adjudica a la educación, asimismo, en el enfoque que le da a su práctica y en la conformación de su ser docente. Postura que le ha traído ciertas complicaciones a la hora

de insertarse laboralmente.

“Estuve en liceo, ahí es donde me ofrecieron horario completo, pero después el director desistió, porque pensó que yo era demasiado revolucionario. Y ¿sabes porque pensó que era demasiado revolucionario?, porque les hice hacer una obra de arte povera, por eso, el director pretendía que siguiera con el dibujito que se hace año tras año, la perspectiva, lo que señalan los planes y programas que nos mandan desde arriba, él quería que mantuviera eso, que los cabros no pensarán mucho” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

Para Bolívar, Fernández y Molina (2004), las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización y de interacción, donde la imagen que se tiene de sí mismo se configura a partir del reconocimiento del otro. Ningún sujeto puede conformar su identidad, obviando las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad profesional docente, se configura en el espacio que es compartido entre el individuo (sujeto biográfico), su entorno social y profesional, en definitiva, es una mediación entre la identidad personal y sociocultural.

4.2.5 Elección de carrera

Describe los aspectos que han intervenido o han motivado a los docentes noveles a optar por la labor de educar y enseñar la especialidad de Artes Visuales. A través de sus relatos, fue posible determinar los factores o motivaciones extrínsecos e intrínsecos que intervienen en esta decisión. En la literatura citan estos aspectos, asimismo la motivación altruista, como influencias claves en la decisión de emprender la carrera docente (Brookhart y Freeman, 1992; Yüce, Şahin, Koçer y Kana, 2013; Watt y Richardson, 2007). Igualmente, a través de sus relatos, fue posible identificar los momentos en que este interés y gusto por la docencia se vio materializado.

Los factores extrínsecos, son los aspectos externos al sujeto que intervienen en la elección de carrera. Es decir, la motivación extrínseca es aquella en donde los incentivos que activaron y/o mantuvieron el interés son externos al sujeto. Si bien, las motivaciones extrínsecas son factores importantes en la elección de carrera, no se consideran tan importante como las motivaciones intrínsecas y altruistas que son aspectos que se reiteran mucho más en las distintas investigaciones (Gore, Smith y Holmes, 2015).

Entre los factores o motivaciones externas que expresan los DNAV intervinieron en su elección de carrera está: el entorno familiar, las experiencias biográficas y escolares significativas, los referentes identitarios, la estabilidad laboral y el salario fijo. Cabe señalar que estas motivaciones

emergieron previo al ingreso a la carrera. Si nos remitimos a la sub-categoría entorno familiar, experiencias biográficas y escolares significativas, y referentes identitarios, podemos inferir que éstas intervinieron implícitamente en la elección de carrera de la gran mayoría de los DNAV, ya que, la gran mayoría describe que en su entorno familiar existía algún miembro dedicado a la docencia o vinculado a las artes, lo cual, les aproximó de manera temprana al hacer docente y a la práctica artística, asimismo, en su entorno cercano existía ambiente que les estimulaba y potenciaba su gusto e interés por la práctica. Entre las experiencias biográficas y escolar significativas, están haber participado en talleres de arte, desarrollado exposiciones de sus trabajos, haber participado en concursos de pintura escolar y por sobre todo haberse destacado en la asignatura de Artes Visuales en su periodo escolar.

“los recuerdos escolares anteriores hacían que no me gustara el arte, hasta que gané este concurso, y ahí la profesora hablo conmigo me dijo Cristina tú tienes talento, me empezó hablar, tú tienes que practicar y ahí yo dije sí ya, yo quiero participar en el taller, pero bien temerosa, porque yo veía que la gente que hacía arte eran muy buenos, yo los veía como muy buenos, por eso yo decía yo nunca voy a poder hacer eso, y mi tía fascinada comprándome los materiales y ella buscándome imágenes”
(Extracto de diario autobiográfico de Cristina)

“La razón que hizo que me atreviera a estudiar una carrera vinculada al arte, fue mi profesora de arte del Liceo Isabella era su nombre. Ella me entregó una educación casi personalizada en el tema artístico y le agradezco a mi profesora, que me apoyara en esto, porque no sé qué hubiera estudiado sino fuera arte” (Extracto de Diario autobiográfico de María).

“los factores que me llevaron a decidirme por la pedagogía fue haber escuchado desde pequeña las historias de mi abuelita, cuando partía caminando dos kilómetros o tres kilómetros por la montaña para arriba para ir a buscar a niños para que se inscribieran en la escuela, mi abuela salió a recolectar alumnos. Ella vivía en un pueblo costero y se iba acortando camino por entre medio de las montañas a caballo” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Existen diversos estudios que se han desarrollado en Australia (Manuel y Hughes, 2006), Nueva Zelanda (Lovett, 2007), Suecia y Portugal (Flores y Niklasson, 2014) y Sudáfrica (Cross y Ndofirepi, 2015) en que se señala que la familia, profesores o modelos inspiradores han sido una influencia directa en la decisión de ser docente. Asimismo, muchos de los docentes que han participado en estas investigaciones señalan haber tenido familiares o parientes cercanos que eran maestros, y éstos jugaron un papel importante a la hora de su elección de carrera.

De igual modo, otro de los factores extrínsecos que ha intervenido en la elección de carrera de los DNAV está la estabilidad laboral, el tener un salario fijo y el reconocimiento social (en el caso de Claudio). Cabe señalar, que estas motivaciones fueron en cierto modo impuestas por sus padres y/o familiares cercanos.

“Mi papá fue el que me dijo, mira hija, yo estoy de acuerdo que ocupes la pedagogía porque, si no te va bien el ámbito artístico, por último, tienes algo con que defenderte” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“ya cuando vieron que estaba decidida por la carrera, ahí me empezaron apoyar en cuanto a la parte pedagógica, pero cuando supieron que era arte y no era otra área, me decían no ha visto tecnología médica, solo por el tema del sueldo” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“El timbre, fue la ironía, ya que tal vez en muchas partes, si tú no tienes un timbre académico, no te pescan mucho, pero te pueden pescar teniendo un timbre, yo no hubiese estudiado sino me hubiesen pedido en el concurso el grado de licenciado, tienes que estar avalado por una institución pues, para participar en cualquier cosa, proyectos, para todo te piden un grado académico” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).



Figura 87 Elección de carrera. Reconocimiento social.
Fuente: Diario autobiográfico de Claudio.

En la elección de carrera se vuelcan también factores intrínsecos, estos son las motivaciones personales que nacen desde el interior del sujeto. Asimismo, la motivación intrínseca incluye la satisfacción personal, el interés por la enseñanza o la disciplina y el amor a la profesión (Lovett, 2007; Manuel y Hughes, 2006; Yüce, 2013). Entre los factores personales que intervienen en la elección de carrera de los DNAV está principalmente el gusto y pasión por la práctica artística, es decir optaron mayoritariamente a la carrera por el interés en la disciplina -Artes Visuales-.

“El tema de la pedagogía tuve la suerte de que me gustara, porque en primera instancia, solo quería estudiar por el tema plástico. El tema de la vocación se desarrolló después, funciono el plan B. Igual me dio miedo al principio y pensé ¿Si no me gusta? ¿Y si me cargan los cabros chicos?, ¿si no soy buena para hacer clases?” (Extracto de diario autobiográfico de María).

“Decidí estudiar Arte y me impuse ante todos los que opusieron a mi decisión quería ser artista, más que por la pedagogía, quería recorrer el mundo, exponer en galerías y enseñar al mundo mis obras” (Extracto de Diario Autobiográfico de Cristina).

“Sin cercanía en los primeros años a las artes, lo único que me unió a esto fue el placer por dibujar, desde muy pequeño, me encantaba esto, siempre tratando de representar realidad” (Extracto de Diario autobiográfico de José).

Solo dos de los DNAV señalan que ingresaron a la carrera por el gusto por la enseñanza, motivación que se vio modificada una vez que ejercieron la docencia. Igualmente, otro de los factores internos que intervinieron en la opción de carrera fue el deseo de autorrealización y la resiliencia.

“he estudié algo relacionado con educación, porque siempre me ha gustado la educación, siempre, desde chica jugaba a las muñecas, me gustaba educar y no sabía por qué, y ya después fue una visión arte, ya arte, pero pudo a ver sido otra cosa” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

“O sea de partida yo creo que aprender a enseñar es como complejo aprenderlo, es difícil, porque no creo que sea algo que se aprende, sino que yo creo que es algo que se pule estando en la universidad, porque uno lo tiene de chico, me acuerdo de que de chica le enseñaba al resto y me gustaba hacerlo y yo creo que en la universidad lo perfeccioné. Es como complicado aprender a enseñar, ya en la u aprendí que había un inicio un desarrollo y cierre y yo le hacía como innato cuando le enseñaba a alguien, ahora ya sé que hay momentos, que hay objetivos, que hay aprendizajes, contenidos, todo eso ahora, ahora tengo lo teórico, lo otro lo tenía según yo” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Como anteriormente fue señalado, en un principio los DNAV ingresaron a la carrera principalmente por el gusto hacia las artes, pero esta motivación inicial fue sufriendo cambios en el transcurso de su formación inicial y en los primeros años del ejercicio profesional, puesto que, al consultarles cómo se percibían en actualidad más como artistas o docentes, expresan mayoritariamente que se visualizan como docentes que enseñan artes. En este cambio, emergieron en los DNAV las motivaciones de tipo altruistas (Brookhart y Freeman, 1992; Watt y

Richardson, 2007), las cuales tienen relación con la contribución de la profesión a la mejora social, incluyendo el servicio a otras personas, a la comunidad y al país (McKenzie, Santiago, Sliwka y Hiroyuki, 2005). Entre las motivaciones altruistas los DNAV exponen que la

- La pedagogía les permitirá formar valores en los niños y adolescentes.

“A través de la educación se pueden transmitir valores más bien universales, porque el cristianismo ya ok, pero tienen otra manera de ver la vida, pero los valores son transversales, entonces eso como que al colegio le falta, como que nadie lo toma en serio, falta que a los alumnos se les enseñe a auto-respetarse y eso es lo yo pongo el énfasis en mis clases (Extracto de entrevista sostenida con María).

- La pedagogía les permite contribuir a los cambios y mejoras a nivel social, como en los niños, adolescentes y sus familias.

“yo soy harto de aconsejarlos y de decirles, por ejemplo, les hablo mucho de la vida universitaria, le hablo puras maravillas para que a ellos les llame la atención, los chicos del técnico, porque son de familias muy humildes y la realidad que ellos conocen es como pobre” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

- El enseñar les permitirá potenciar las aspiraciones de los niños y adolescentes insertos en contextos desfavorecidos.

“La cosa es incentivar a los cabros a que le guste la arquitectura, el diseño, las artes y quizás gestionar algunas becas en algunas universidades que sean competentes. El profesor en el contexto vulnerable debe encantar a sus alumnos, de lo contrario es imposible trabajar con ellos”

“Después que entre a la pedagogía, me di cuenta de que hay mucho por hacer con los niños, con los jóvenes, hay mucho que conversar con ellos, cosas que no tienen idea los cabros, entonces eso es como fuerte, más que del arte de la pedagogía es conversar con ellos, darles oportunidades”
(Extractos de entrevistas sostenidas con Claudio).

- A través de la educación y la enseñanza es posible revertir la desigualdad social.

“Es que yo estuve en un colegio donde las cosas funcionaban, entonces uno no vive esa realidad, la desconoce, pero ahora que estoy en este colegio público y que veo las diferencias abismantes con mi colegio que era particular subvencionado, encuentro que hay algo que hacer”
(Extracto de entrevista sostenida con María).

- A través de la pedagogía pueden compartir lo que ellos han aprendido con otros.

“Lo que más me gusta de la pedagogía es que apporto algo, ya que el ser artista de cierta forma es más para el ego personal y no entrego nada a nadie más que a mí como individuo, pero la pedagogía me permite enseñar lo que se a alguien y eso considero que es más significativo” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

288

Igualmente, se perciben ahora más como educadores que artistas, porque el ejercicio profesional y las tareas administrativas, no les permiten conciliar las prácticas artísticas con las pedagógicas, ya que, las demandas y exigencias laborales no les deja tiempo para sostener una práctica artística permanente. Solo Claudio se desarrolla como artistas, ya que, destinó cuatro mañanas de la semana para ello, de lo contrario no habría podido.

Se ha señalado en diversas investigaciones que quienes eligen la carrera docente motivados por factores intrínsecos tendrán mayor compromiso y eficiencia que quienes lo hicieron por motivos extrínsecos (García, 2007). Este planteamiento también es reafirmado por la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que plantea que los individuos cuya elección de carrera ha sido determinada por factores extrínsecos está regulada por recompensas externas, lo cual los hace menos comprometidos con su desempeño y tienen menos confianza en lo que hacen.

A continuación, presento diagrama que gráfica los factores o motivaciones que intervienen en la elección de carrera de los DNAV.

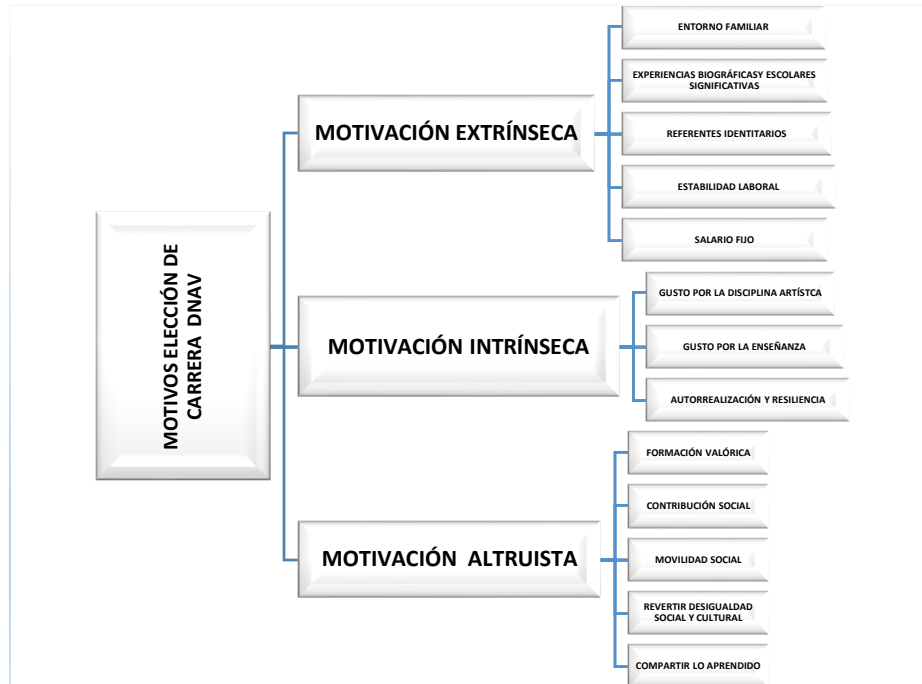


Figura 88 Motivaciones que intervienen en la elección de carrera de los DNAV.
Fuente: Entrevistas y Diarios autobiográficos.

Igualmente, a través de sus relatos, fue posible identificar los momentos en que este interés y gusto por la docencia se vio materializado. De acuerdo a diversos autores (González, 1995; Rivas, 1988; Sánchez, 2009) este interés se revelaría en tres momentos: el antes (periodo prevocacional o vocación temprana), que acontece previo al ingreso de carrera; durante (peri-vocacional), que surge en el transcurso de la formación inicial; y el después (vocacional), que surge una vez egresados, cuando se está en el ejercicio de la profesión.

En el caso de los DNAV, mayoritariamente expresan que el gusto por la enseñanza (no así por las artes) se materializó en el transcurso de su formación inicial, especialmente cuando iniciaron sus prácticas pedagógicas, éstas instancias fueron las que le aproximaron a la realidad del aula y del quehacer docente. Asimismo, fue en este periodo, en que los DNAV se vieron motivados por aspectos altruistas de la profesión.

“Pero lo bueno de la universidad que empieza de inmediato con las prácticas, preprácticas, entonces te mentalizas rápido. Ahí me di cuenta de que tenía pasta entre comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar, entonces ya dije, ya por lo menos. Además, con las prácticas, tuve la revelación de mi vida, ya que me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención, ya que en primera instancia solo estudié esto por el tema plástico” (Extracto de entrevista y fragmento de Diario autobiográfico de María).



Figura 89 Elección de carrera. Momento en que se materializó su interés por enseñar.
Fuente: Diario Autobiográfico de María.

“Al paso del tiempo comenzó a gustarme un poco más la carrera cuando comenzaron las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales. Fue en ese momento que comenzó a gustarme, el arte como fue en un principio. Enseñar me parecía un desafío enorme, aquí hablo de las prácticas... el compartir un conocimiento con otro era un acto de solidaridad, sentía que cuando lo hacía crecía como persona, era algo gratificante, lo es y que el arte fuera el medio para tener aquel sentimiento me parecía algo hermoso” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

Cabe señalar, que dos de los noveles señalan haber tenido una vocación temprana hacia la enseñanza, solo uno de ellos expresó que su interés y gusto por la pedagogía emergió, una vez egresados ya en la práctica profesional.

4.2.6 Mirada hacia la formación inicial

Describe los significados que le adscriben los DNAV a la formación inicial recibida, como instancia que posibilita su futura inserción profesional. Es relevante comprender, que “la formación no es un proceso puntual que se desarrolla [solo] durante los años de la carrera, sino [que es] un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre indica, a lo largo de toda nuestra vida” (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 98). La formación inicial docente establece los fundamentos teóricos y prácticos, que son la base, para que los futuros docentes puedan iniciarse en el ámbito profesional, asimismo, para que éstos adquieren las herramientas que son esenciales y que les permiten seguir aprendiendo y mejorando, durante toda su carrera docente.

De esta categoría MIRADA HACIA LA FORMACIÓN INICIAL emergieron cuatro subcategorías: aspectos curriculares-fortalezas, aspectos curriculares-mejoras, formación práctica-fortalezas y formación práctica mejoras. Cabe señalar, que cada una de ellas poseen diversas propiedades.

Tabla 6 Mirada que establecen los DNAV hacia la formación inicial.

MIRADA HACIA LA FORMACIÓN INICIAL		
	ASPECTOS CURRICULARES	FORMACIÓN PRÁCTICA
FORTALEZAS	1. Buenos docentes	1. Vinculación temprana al aula escolar.
	2. Docentes cercanos	2. Prácticas iniciales desarrollan el gusto por enseñar.
	3. Diversos estilos de enseñanza	3. Prácticas facilitan el proceso de inserción y adaptación al aula escolar.
	4. Actualizados y poseen dominio de lo que enseñan	4. Adquirieron seguridad y confianza
	5. Intensa práctica artística	5. Conocen la realidad escolar y dinámica del aula.
	6. Poseen dominio en lo disciplinar	6. Los sitúa en la realidad profesional y laboral
MEJORAS	1. Docentes de artes y currículum escolar vigente.	1. Supervisiones de práctica como observación y retroalimentación.
	2. Relación entre docentes de arte y educación	2. Tutor de práctica como un guía.
	3. Énfasis en áreas artística y pedagógica	3. Transitar por las distintas dependencia, realidades y niveles de escolaridad
	4. Estrategias acordes al contexto escolar	4. Historial de prácticas.
	5. Disciplinas artísticas acordes a la realidad del aula	5. Falta mayor vinculación universidad – centros de práctica.
	6. Teoría en la práctica	6. Enseñar estrategias de dominio de grupo
	7. Enfoques contemporáneos del arte	7. Como abordar problemáticas en lo laboral
	8. Arte vinculado a lo social, político e histórico	8. Enseñar aspectos administrativos de la escuela
	9. Investigación artística v/s pedagógica	9. Acompañamiento en los primeros años
	10. Revisar la progresión en la malla	10. Implementar programas de educación continua.
	11. Incorporar inglés	
	12. Incorporar lenguas de los pueblos	

- originarios
- 13. Cómo abordar la diversidad en el aula escolar
- 14. Fortalecer la expresión oral, escrita y la lectura
- 15. Nuevos medios digitales en el aula escolar
- 16. Evaluación de las artes
- 17. La lectura y la expresión oral-escrita

Fuente: Entrevistas sostenidas con los DNAV.

A través de las opiniones vertidas por los DNAV, es posible establecer un análisis y reflexión de la efectividad de los procesos formativos iniciales que se brindan desde el ámbito universitario, esto con la finalidad de conocer el significado que éstos le adscriben una vez ya insertos en el ámbito profesional. En el cuadro anterior (tabla N°6), se puede visualizar que las miradas mayoritariamente se concentran en las mejoras que se deben establecer en los aspectos curriculares de su formación. Estas subcategorías -correspondientes a la categoría aspectos curriculares- mejoras- se han agrupado en cuatro temas:

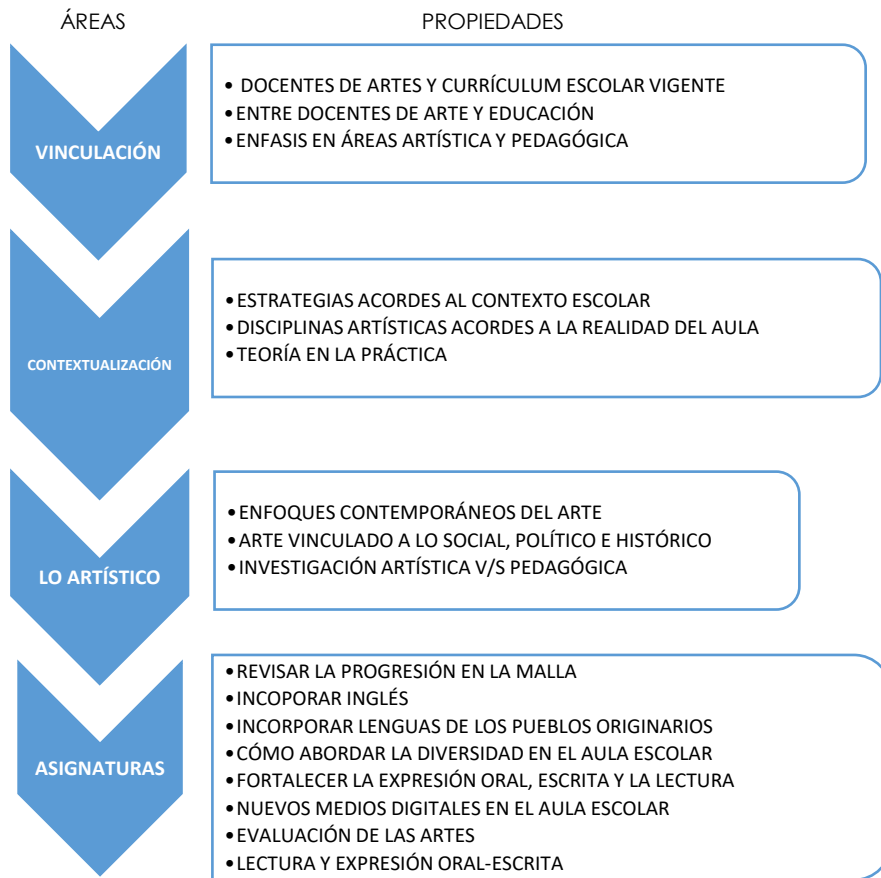


Figura 90 Categoría Mirada hacia la formación inicial. Subcategoría Aspectos curriculares – mejoras.

Fuente: Análisis de evidencias.

Uno de los temas más recurrentes, dentro de las debilidades de los aspectos curriculares es, la falta de **vinculación** entre lo disciplinar (artístico) y lo pedagógico (educación); la escasa relación que poseen los docentes de artes y educación; asimismo, el exiguo conocimiento del currículum escolar vigente que poseen los docentes de artes, lo cual se ve reflejado en las técnicas muy propias de las disciplinas que aprenden de ellos, pero luego, no saben cómo contextualizarlas a la realidad escolar. Igualmente, expresan que debe existir un equilibrio en la enseñanza de ambas áreas, ya que, poseen una fuerte formación artística, pero no así pedagógica. Entre las falencias de la formación inicial los principiantes exponen

“No existe vinculación entre lo artístico y pedagógico” (Extracto de entrevista sostenida con Rosario).

“Los docentes solo entregan la información, ellos no hacen la vinculación, yo creo que dominan poco los planes y programas de Artes Visuales” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“El problema, lo que lo genera el conflicto, es que los profesores de la especialidad de arte y los profesores de educación de la universidad no se ponen nunca de acuerdo, no hay coherencia, entre ellos y que los profes de arte de los talleres no dicen: ustedes van a ser artistas y nos hacen ver el mundo como artistas no más, y los profesores de educación nos dicen ustedes van a hacer profesores, son profesores entonces no hay vinculación, y eso también incide cuando uno sale a la realidad ya que se encuentra con dos mundos” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Yo por ejemplo veo que yo fui bien formada para ser artista pero no para ser profesora, siento que para ser profesora me falta todavía, siento que lo estoy aprendiendo ahora, siento que no me formaron bien, esa es la verdad, los ramos son más enfocados a lo artístico” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

Entre las debilidades que visualizan los DNAV, de los aspectos curriculares está, la falta de **contextualización** de lo que aprenden en lo disciplinar, con la realidad escolar, específicamente la implementación de estrategias acordes a las distintas realidades que se presentan en el sistema educativo chileno; asimismo, señalan que es imprescindible abordar los aspectos disciplinares (pintura, escultura, grabado, y otras) desde lo académico, pero también, deben ser aterrizadas a la realidad y recursos que se cuentan en la escuela; y, finalmente, lo teórico hacerlo práctico. Todo lo anterior, han sido una de las mayores dificultades que han tenido los noveles en los inicios de la profesión, puesto que, lo que han aprendido durante la formación inicial en lo disciplinar, no logran adecuarlo a la realidad en que están inmersos, que en la generalidad son liceos públicos

prioritarios, insertos en contextos semirurales u rurales de la región, en que no cuentan con los materiales, recursos e implementación para enseñar lo que ellos han aprendido en la universidad. Lo anterior encuentra eco, en los resultados de un estudio internacional que desarrollo Bamford (2009) sobre el impacto de las artes en la educación, en él se concluye que la formación académica del profesorado es relevante, pero los entrevistados manifestaron que “las lecciones que aprenden al inicio de su desarrollo profesional no se trasladan al entorno de clase (...). Los procesos de aprendizaje artístico que tienen lugar en el marco de programas de formación previa acostumbra a pecar de una excesiva descontextualización” (p.93). Lo anterior, es reafirmado por los DNAV

“Uno aprende súper rápido, pero como le enseñas a los alumnos sino están los implementos en los colegios, esa es otra falencia, no hay recursos en los colegios y en la universidad no se ve eso” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Es que ese es el tema, que nos enseñen cosas que realmente podamos aplicar en la escuela, la profe que se fue nos pasó grabado para colegio. En este colegio tengo por obligación bajar el costo de los materiales casi al mínimo, o sea yo me olvido de trabajar con la acuarela, trabajar con Óleos, de trabajar con bastidores, nos vamos a lo básico, trabajemos con cartón entelado y yo mismo tengo que pintarlo, tengo que bajar eso, porque no hay insumos” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“A uno le enseñan más que nada ejercicios de la disciplina en la universidad, es más materia la que te pasan, o sea claro te enseñan psicología básica para los niños, pero no nos sirve, claro falta implementar ramos más acordes. Hacer la psicología más práctica, vimos a Piaget mil veces, pero no tengo una base, faltan cosas que me lleven más a la realidad, me cuesta hacer la vinculación” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Britzman (2003), asociado a los programas de formación inicial docente señala, que las instituciones proporcionan el conocimiento a través de varios cursos (a menudo fragmentados), mientras que en las escuelas se espera que los maestros integren todo lo aprendido en su práctica docente. Y es producto de esta fragmentación del conocimiento, que existe una incapacidad de parte de los docentes principiantes, para integrar la teoría (qué se aprende en las instituciones de educación superior) con la práctica (lo que sucede y vive en el aula).

Otra de las falencias que señalan los DNAV es que, en **lo artístico**, solo se enfatiza en el arte más clásico y comercial, falta abordar enfoques más contemporáneos del arte, asimismo, relacionar el arte con lo social, histórico y político, ya que expresan, que ese es el verdadero sentido del arte, no solo ornamental, concepción más bien errada. Igualmente ha sido

complejo adecuar la investigación educativa a la artística. Con respecto a lo anterior los DNAV manifiestan

“El arte que se ve allá en la u es un arte clásico, no existe la incorporación de temáticas sociales, en nada, está prohibido, no hay nada innovador” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“Nos tuvo todo un semestre pintando manzanitas me tenía bastante aburrida, esa es la verdad, encontraba que eso lo podría haber hecho en dos clases, no era para estar un semestre. Faltó ver el arte más actual no solo lo tradicional) Extracto de entrevista sostenida con Cristina)

Por otra parte, los DNAV detallan aspectos relevantes que se deben contemplar en las **asignaturas** que conforman el plan de estudio, a fin de que los procesos formativos iniciales adquieran un verdadero significado. Entre las mejoras que ellos señalan está, la revisión de la progresión de las asignaturas; la incorporación de asignaturas de inglés y del conocimiento de la lengua de los pueblos originarios. Lo anterior, se vincula también con la necesidad de haber tenido ramos que abordaran la diversidad en el aula, especialmente la diversidad de aprendizaje, cultural y social, ya que, en el transcurso de su formación inicial, perciben que solo se les formó y conocieron contextos escolares homogéneos, que no presentaban grandes dificultades, situación opuesta a que les ha tocado vivir, ya que, la gran mayoría de los DNAV, ejerce en los liceos públicos emplazados en zonas semirurales y rurales de la región y que han sido clasificados como prioritarios. Igualmente, los dos docentes que ejercen en el contexto urbano están inmersos en contextos desprovistos tanto cultural, social como económicamente. Desde la realidad en que ejercen en los primeros años los DNAV reflexionan

“El sistema educativo tiene un gran problema, no acepta la diversidad. El alumno que es diferente no encaja, son muy pocas las opciones que tiene el alumno que tienen características diferentes, no son integrados y son tratados de mala forma. Esa es una falencia de la malla, haber profundizado en como trabajar con la diversidad de aprendizaje” (Extracto de Diario de campo y entrevista sostenida con José).

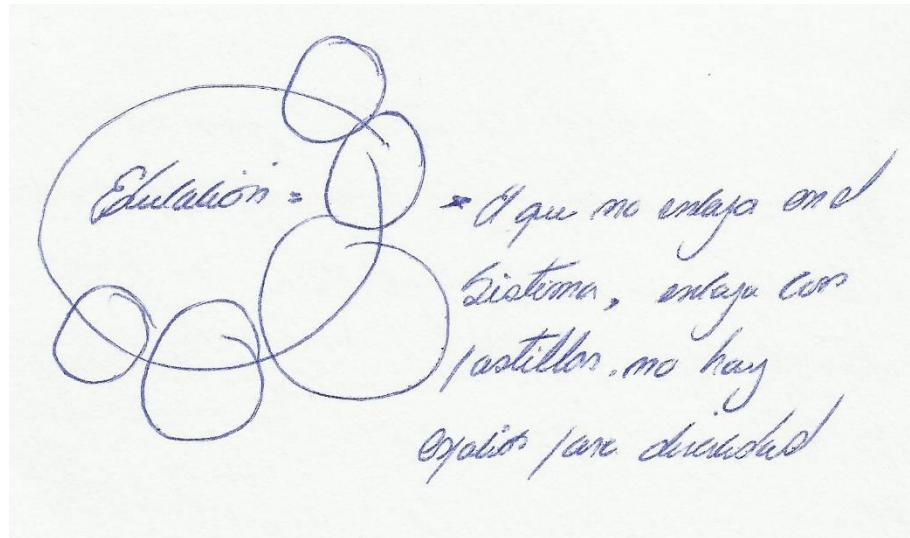


Figura 91 Educación y diversidad.
Fuente: Extracto de diario autobiográfico de José.

"Siempre se piensa en un colegio ideal, con niños ideales y un ambiente ideal, pero resulta que nosotros no vivimos en un mundo ideal y las realidades no son ideales, no estamos viviendo en un sueño, en la vida real esto no es así, no es como lo plantea el marco para la buena enseñanza, porque siempre hay factores que pueden alterar las cosas. Ayer mismo se agarraron a cuchillazos en el liceo, uno terminó en el hospital con un corte en la oreja y otro en la espalda, entonces ese es el tipo de niños que tengo en el liceo, yo no los puedo tratar como milico, sino que con ellos debo utilizar otras estrategias, pero eso siento que me falta" (Extracto de Diario de campo y entrevista sostenida con Marcela).

Claramente existe una distancia entre la formación inicial y las realidades educativas a las que se enfrentan los DNAV, ya que, el currículum formativo -de acuerdo con lo que ellos expresan- está centrado para que eduquen a niños y adolescentes que están inmersos en contextos ideales. En ningún caso, al parecer, se contempla la diversidad de realidades y la desigualdad que existe en el sistema escolar chileno. Siendo estos aspectos fundamentales a la hora de diseñar programas de formación docente. Diker y Terigi (1997) al respecto exponen

Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de instancias de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de este trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos claves a la hora de diseñar procesos formativos. Sin embargo, la formación docente actual adolece en términos generales de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional (p. 65).

Lo anterior, es una falencia que se observa en la gran mayoría de los programas formativos del profesorado en el país, ya que, al visualizar sus mallas curriculares, existen exiguas asignaturas asociadas con la enseñanza en contextos diversos y/o pedagogía social. Por otra parte, los DNAV consideran, que es necesario fortalecer el manejo de programas computacionales acordes al currículum vigente y la integración de nuevos medios digitales en el aula. Otro aspecto por fortalecer es el vinculado con la evaluación de las artes visuales y potenciar la lectura no solo la práctica, en las distintas asignaturas, a fin de fortalecer la expresión oral y escrita. Al respecto de las debilidades Marcela señala

“Proceso formativo, cosas que tengo problemas por el tema de la malla, es la parte de las tic's, ya que no es solo trabajar en word, excel o power-point, que fue lo que nos enseñaron en realidad. Sino que es trabajar en fotografía digital, photo shop, cine-vídeo, no nos enseñaron y eso sale en 4º medio y cuando uno no lo maneja es muy es difícil” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Retomando la categoría formación inicial, subcategoría **formación práctica-mejoras**, los DNAV manifiestan sus apreciaciones en torno a los procesos de prácticas, específicamente a lo relacionado con las supervisiones que realizan los tutores de prácticas durante las prácticas profesionales, ellos perciben que estas visitas son más coercitivas que constructivas, ya que, cuando ingresa el tutor al aula se genera un ambiente de tensión en los estudiantes y en el como docente. Plantean, que este proceso debería visualizarse como una instancia de acompañamiento y de retroalimentación, de modo de que tengan la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios o descendidos de su hacer docente. La figura del tutor debe ser de un guía, de un docente que tenga experiencia en el quehacer del aula y de las problemáticas que allí se suscitan.

“Yo me ponía histérica, cuando me tocaba supervisión, porque el tutor llegaba se colocaba atrás y empezaba a mirar y anotaba. Era como un examen, y eso no ayuda, porque te pones más nerviosa. Hasta los alumnos sentían ese estrés, ellos se quedaban súper tranquilos y me decían ya profe nos vamos a quedar callados, y uno no quiere que pase eso, quiere que se comporten normal, que hablen, que se paren y están como momias, y alguien habla y entre ellos se hacen callar, entonces no, es complejo el tema” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Estaba a punto de terminar la práctica, me quedaba un día y el tutor me fue a ver la última clase de la práctica y me puso un 4, en la observación y se fue antes de que terminar la clase como 20 minutos antes, yo después fui a la u y le dije ¿porque tengo un 4? y me dice porque tu tuviste tales y

tales problemas con este segundo medio, era un segundo medio que tenía problemas y le dije pero usted no estuvo en toda la clase, le dije pregúntele a mi profesor guía si quiere, para que vea mi desempeño, pero yo no me merezco ese 4 porque yo no soy una profesora mediocre” ” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

De igual modo, consideran que es transcendental que el tutor o docente del taller de reflexión (universidad) establezca un contacto permanente con los directivos y docentes guías de los centros de práctica (escuela), ya que en la generalidad expresan, que no son integrados o considerados en la comunidad docente. Es por ello, por lo que proponen que, en el área de formación práctica, debiese haber procesos o talleres de inducción y acompañamiento en los primeros años del ejercicio laboral, ya que, las mayores dificultades de los inicios en la profesión se originan, en sala de profesores y con los directivos. Al respecto los DNAV declaran

“Las practicas progresivas son útiles para salir al mundo laboral ya que es una inserción gradual, ayudan mucho, pero también creo que tiene que haber una comunicación entre la universidad y el colegio, debe existir una relación, por ejemplo, yo creo que el director no tuvo idea que hice la práctica en ese colegio” (Extracto de entrevista sostenida con Rosario).

“Eso ha hecho falta, un acompañamiento de parte de la universidad, porque igual uno tiene proyectos con los alumnos que puede participar la universidad, uno como que sale de la universidad y corta toda relación en todo sentido, ya no tengo relación con la universidad, solo de pagar las cuotas que debo” (Extracto de entrevista sostenida con José).

“A mí, lo que me gustaría que hubiese como una especie de supervisor en los primeros años, como que a uno lo fueran guiando y ayudando a meterse al mundo laboral, porque es súper difícil para uno, para una persona nueva llegar y meterse al mundo de la sala de profesores. A uno la miran mal algunos profesores, entonces tener el apoyo de alguien externo al colegio que la esté ayudando en las planificaciones y sugiriendo cosas, no dejar de golpe y porrazo el proceso de la universidad, el acompañamiento sería bastante grato, ayudaría mucho no solo a los que están con problemas, sino que a todo el mundo podría ayudar” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Los DNAV exponen, que también es importante mantener un registro histórico del proceso de prácticas de cada estudiante, a fin de que puedan transitar y conocer las distintas dependencias del sistema escolar (particular, particular subvencionada y municipal), diferentes niveles de enseñanza (básica y media) y realidades (urbano-rural, prioritario, entre otros) del sistema escolar chileno. Ya que señalan, que muchos de ellos, no conocieron las distintas realidades y no se insertaron en diferentes cursos (básica y media). Esta falencia, posteriormente se transformó en una

dificultad, a la hora de insertarse laboralmente, ya que, no conocían las características de estos contextos escolares y no poseían las herramientas para hacer frente a las necesidades del contexto. Por ejemplo, liceos públicos prioritarios que poseen problemáticas totalmente distintas a los establecimientos urbanos y particulares subvencionados. De sus vivencias en los inicios de la profesión los DNAV expresan

“En todas las practicas solamente he asistido a colegios y cursos de básica, eso no es bueno, porque cuando tenga que hacer clases en media, no sabré como hacerlo” (Extracto de entrevista sostenida con Rosario).

“Nunca hice prácticas en un colegio particular, me faltó conocer otras realidades, aunque los colegios particulares no reciben alumnos en práctica. Yo siempre estuve en escuelas y liceos públicos” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“Ahora he conocido otra realidad, donde la clase de Artes Visuales significa o representa algo aburrido para ellos, son alumnos desmotivados, sin autovaloración, sin proyecciones a futuro, más que salir de cuarto medio, muchos de ellos carentes de afecto y con historias de vida muy complejas. Me han tocado cosas fuertes, tengo un alumno del vespertino que estuvo hospitalizado por una puñalada, tengo otro niño que no sale de la casa porque le fueron a disparar, a balear su casa y el otro día fue una mamá de mi jefatura de curso a hablar conmigo, que a mi alumna la habían violado cuando salió a una fiesta y va a ser mamá, por eso había faltado a clases” (Extracto de diario autobiográfico y entrevista sostenida con Cristina).

“Yo creo que en el tema práctica se tiene que pasar por obligación por los tres modelos de colegio que hay en Chile, porque las diferencias son abismantes. Porque uno puede hacer una práctica en un colegio privado y después te vas a poner a trabajar en público, y vas a ver que la cuestión no va de la misma forma, que ni las planificaciones que hiciste para ese colegio te sirven, porque debes adecuarla a esta nueva realidad” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Igualmente, los DNAV señalan que para que los procesos formativos adquieran significado, y faciliten su hacer docente -sobre todo en los primeros años- es importante que el área de formación práctica, incorpore en los talleres de reflexión estrategias de manejo conductual en el aula escolar; ya que, es algo que no se contempla en las asignaturas. Asimismo, manifiestan que, en estos talleres se debiesen abordar aspectos administrativos del quehacer docente, por ejemplo, como completar los libros de clases, como estructurar una entrevista con apoderados, entre otros. Un ejemplo de lo anterior es lo expresan los docentes noveles

“Cuando estaba en la práctica profesional me costó mucho con un curso de segundo medio, no podía ordenarlos, me faltaba eso, algunos nacen con eso, otros lo tenemos que practicar. A mí me faltaba práctica obvio, pucha decía nula autoridad, como lo hago, sino me toman en cuenta los alumnos. Pero ahora son cursos muchos más grandes y me va bien, eso sí que de repente tengo ser como milico y funciona, es como una mezcla. Me complicaba en un principio porque decía los cursos son grandes, ellos son más grandes, mi cara de cabra chica y todo, y al final yo me complicaba sola, no era que me pusieran complicaciones los niños. Era yo la que me ponía las trabas me di cuenta de eso” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Lo que veo que en la universidad no se pasa, y deberían hacerlo, es el tema libros de clases, uno llega y no entiende nada, yo sé dónde están las notas y las anotaciones positivas y negativas, uno las domina por una cosa que fue estudiante en algún momento, pero eso de firmar, la cuestión de la asistencia, que no se puede equivocar. Yo aprendí ahí, sobre la práctica y tampoco me lo van a estar enseñando en el colegio, te dejan el libro y ya” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Falta el tema de las cosas prácticas del colegio, eso no lo pasan, así como libros, el tema de planificaciones, distintos modelos, reuniones con apoderados, porque las planificaciones son muy distintas a la que piden en la universidad, es mucho más simple que las que piden en la universidad” (Extracto de entrevista sostenida con José).

Los DNAV señalan, que una de las fortalezas de la formación inicial es la planta docente, expresan haber tenido buenos profesores y destacan de ellos, su proximidad y cercanía; los distintos modos y estilos de enseñanza; y el dominio y actualización que poseían de los contenidos que enseñaban. Otro de los aspectos positivos de su periodo de formación, es la intensa práctica artística, lo cual les ha facilitado tener un dominio de los aspectos disciplinares. De lo anterior, los DNAV manifiestan

“El que nos hizo proyecto, igual fue bueno, porque leíamos, teníamos algunos debates y se propiciaban las discusiones, él tenía muy buenos datos. Había otro profe también de fotografía que era bien bueno, súper humilde y sabía mucho respecto a su tema y a su asignatura” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“Tuve buenos profesores, cada uno con su manera propia de enseñar. Este profe nos hablaba primero de la parte teórica y luego de la parte práctica, todo lo que hacíamos lo teníamos que justificar por escrito, porque lo hicimos, de que trataba, etc.” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Me acuerdo de que los primeros 2 años de carrera literalmente no tenía vida, no salía, estaba en la casa haciendo trabajos, me acuerdo de que tenía la asignatura de color, y color era un ramo que me gustaba, pero

también a veces lo odiaba, porque había que hacer tantos trabajos y muy bien terminados" (Extracto de entrevista sostenida con María).



Figura 92 Formación inicial-fortalezas. Práctica artística intensa.
Fuente: Extracto de diario autobiográfico de Rosario.

"En cuanto a la formación artística, me ha sido muy útil, ya que la licenciatura nos permite tener un conocimiento amplio en relación a las artes y esto es significativo a la hora de llevarlo a la clase" (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

Los DNAV señalan, que poseen un fuerte dominio de lo artístico -lo disciplinar- área a la que se asignó un mayor énfasis dentro su formación inicial. Opuesto a las reestructuraciones que se deben establecer en los nuevos enfoques de la formación inicial docente. Zabalza y Zabalza (2012) exponen que estos cambios debiesen apuntar hacia tres direcciones, "el paso del profesor experto en los contenidos de la disciplina a experto en la didáctica de la disciplina" (p.100), el paso del profesor especialista en un área a un docente que promueva en trabajo colaborativo al interior de la escuela y finalmente, un docente que posea "la apertura a la globalización y al trabajo en red" (p.102), asimismo que posibilite las conexiones interinstitucionales a fin de optimizar la enseñanza.

Entre las fortalezas -que señalan los DNAV- posee la formación práctica está, la vinculación desde el primer año de la carrera con el aula escolar. Esto favorece el conocimiento oportuno de la realidad de la escuela y de la sala de clases, asimismo, los sitúa en lo que ellos van a realizar una vez egresados. Igualmente, exponen que, en el transcurso de sus prácticas progresivas y profesionales, fueron adquiriendo más seguridad

y confianza a la hora de estar frente a un curso, asimismo, en sus inserciones aprendieron nuevas estrategias y también aprendieron lo que deben hacer y lo que no deben hacer, ya que, observaron prácticas docentes desfavorables para el aprendizaje y autoestima de los niños. Al respecto los noveles expresan

302

“Si, el mismo hecho de tener la práctica desde el inicio, a uno le va enseñando a enseñar, es ahí donde uno va aprendiendo, porque le dedica más tiempo. Igualmente vas conociendo de a poco el mundo en el que te vas a insertar más adelante, vas conociendo los jóvenes con los que vas a trabajar, vas conociendo otras metodologías, aparte de las que uno le explican en la universidad, vas conociendo las estrategias de otros profesores” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Las prácticas me han servido bastante, considero que de no haber sido así, hubiese presentado bastantes dificultades a la hora de enfrentarme a una sala de clases, ya que no me hubiese sentido familiarizada. El que todo haya sido un proceso paulatino hizo que yo de a poco tomara seguridad en mí y no presentara dificultades a la hora de plantear un contenido o dirigirme a los alumnos” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“Desde que comencé mis prácticas estando en la universidad, he observado experiencias positivas y también he observado lo que no debo hacer. Un ejemplo de ello fue en mi segunda aproximación, donde la profesora guía era la misma profesora de UTP y tenía a cargo un tercero básico, de no más de quince niños, aun así, ella les gritaba, les decía tontos cuando no entendían. Me dijo que no me preocupara por uno de los niños de la sala, porque él era tonto y no sabía nada, era un caso perdido. En realidad, era porque el niño se ponía muy nervioso con la presión de la profesora, me di cuenta de eso porque lo calmé y con paciencia logré que comenzara a escribir” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

Al respecto de la formación inicial docente, Donnay y Charlier (2006) exponen que debe existir un equilibrio entre a la formación teórica y práctica, ya que, es importante que los futuros docentes vivan la aplicabilidad de lo aprendido (lo teórico) en una situación real de aula, asimismo, es necesario que exista un acompañamiento reflexivo por parte de los formadores de formadores, puesto que, a través del análisis y reflexión de situaciones y problemas que vivencia en el ejercicio real de la enseñanza, va adquiriendo aprendizajes efectivos sobre la práctica docente.

También vinculado a las transformaciones que se deben establecer en los proceso formativos, Zabalza y Zabalza (2012) plantean que la formación debiese ser un proceso continuo y progresivo, de modo de que los futuros docentes fueran vivenciando diversas fases y contextos de

formación, por ejemplo, la experiencia universitaria, las experiencias de prácticas a lo largo de la carrera y un periodo de inducción una vez que ingresan a la profesión, a fin de introducir al docente novel a la cultura profesional. Lo anterior, es una de las falencias que exponen los noveles de su formación inicial, ya que, plantean que no existe un acompañamiento en los inicios, egresan y pierden contacto con la institución formadora. Pero los dos primeros aspectos que plantea el autor, si se visualiza dentro de la formación inicial que recibieron los docentes.

Pero sin duda, los DNAV señalan que lo más significativo de estas experiencias de práctica ha sido, el ir desarrollando el gusto por enseñar, ya que (como fue expresado en la categoría elección de carrera), el ingreso a la pedagogía mayoritariamente fue por la práctica artística. Por otra parte, expresan que estas experiencias iniciales le han facilitado su inserción y adecuación a esta nueva realidad. Relacionado con ellos, los principiantes expresan

“En las prácticas me di cuenta, que no me alteraba que me preguntaran todos los niños cosas distintas, no me ponía nerviosa, que todos hablaran a la misma vez. Como que era capaz de centrarme en cada pregunta, e ir respondiendo, incluso yo pensé que tenía menos paciencia de la que realmente tengo. Fue ahí cuando me di cuenta de que tenía pasta entre comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar, entonces dije ya por lo menos sirvo. Además, con las prácticas, tuve la revelación de mi vida, ya que me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención, ya que en primera instancia solo estudié esto por el tema plástico” (Extracto de entrevista y diario autobiográfico de María).

“Al paso del tiempo comenzó a gustarme un poco más la carrera, cuando comenzaron las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales. Fue en ese momento cuando comenzó a gustarme la pedagogía” (Extracto de Diario autobiográfico de María).

“El cambio de lo formativo a lo laboral no fue tan brusco, porque en cierto sentido, con las prácticas, uno va como preparado” (Extracto de entrevista sostenida con José).

La inserción o integración temprana de los estudiantes al aula escolar (especialmente de los que ingresan a un área o disciplina específica) es fundamental, ya que, en algunos casos deben definir, clarificar o reafirmar sus intereses, y en otros, deben desarrollar el gusto y motivación por la enseñanza. En concreto, sostener experiencia de práctica durante la formación inicial docente, permite reafirmar o cultivar el interés por la docencia; igualmente, éstas facilitan la integración de la teoría en la práctica.

4.2.7 Práctica docente

La categoría práctica docente, agrupa aquellas actitudes y estrategias que incorporan los DNAV en el aula escolar y en su quehacer docente. A continuación, presento tabla que agrupa las subcategorías en actitudes y estrategias que enfatizan los DNAV en sus prácticas pedagógicas.

304

PRÁCTICA DOCENTE		
	ACTITUDES	ESTRATEGIAS
SUBCATEGORIAS	1. Compromiso social con la profesión	1. Adecuan el currículum al contexto y realidad en la que ejercen
	2. Enseñar desde la cercanía y el afecto	2. Potencian la participación de los alumnos en actv. artísticas
	3. Conocer la individualidad de cada estudiante	3. Exteriorizan los trabajos de sus alumnos a la comunidad educativa
	4. Cultivar el respeto, la tolerancia, participación y reflexión en los estudiantes	4. Incorporan los medios digitales como recurso de aprendizaje
	5. Transmitir altas expectativas en sus alumnos	5. Realizan actividades con nuevas técnicas y materiales
	6. Fortalecer la autoestima de los adolescentes	
	7. Énfasis en el esfuerzo, perseverancia y responsabilidad	
	8. Preocupación por el uso del uniforme, orden y disciplina	

Tabla 7 Actitudes y estrategias que enfatizan los DNAV en su práctica docente.
Fuente: Análisis de evidencias.

Al observar las subcategorías se puede inferir, que los docentes principiantes hacen referencia mayoritariamente aspectos actitudinales de su quehacer docente. La gran mayoría de ellos evidencia, tener un fuerte compromiso social con la profesión, ya que, al estar ejerciendo en contextos escolares desprovistos (semirurales, rurales y urbanos), han conocido muy de cerca las problemáticas sociales y económicas que se suscitan en estos contextos. Asimismo, han vivenciado las deficientes y precarias condiciones en las que se educan los niños y adolescentes que pertenecen a los sectores más segregados del país (segregados por su condición económica, social y geográfica). Expresan, que a pesar de lo complejo que es ejercer en estos contextos, sienten un fuerte compromiso con los niños y adolescentes, puesto que, observan los cambios y avances que se pueden obtener, cuando se les educa desde la cercanía y el afecto. Consideran, que es la única forma de motivarles a aprender, ya que, en el día a día sus estudiantes observan y/o vivencian situaciones de violencia, falta de afecto, atención y cuidado. Freire (2002) señala, que frente al autoritarismo y la disciplina podemos esperar varios tipos de reacciones en los alumnos, como posiciones rebeldes, refractarias o

apáticas. Con autoritarismo y displicencia, no es posible avanzar, porque los niños y adolescentes a los que educan los DNAV están inmersos en ambientes hostiles y carentes totalmente de la atención de un adulto.

“Es que yo me eduque en un colegio dónde no existían estas dificultades, entonces uno no vive esa realidad, no le pica la piel en ese sentido, pero ahora que estoy en este liceo y que veo las diferencias abismantes con mi colegio, las condiciones son precarias, el liceo es de madera, las puertas de media no se cierran, ahora pintaron las ventanas para que no se viera hacia fuera y las pintaron con cal. Encuentro que hay algo que hacer” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Asimismo, los noveles expresan que en su práctica docente se interesan por la individualidad de los adolescentes, tanto de sus historias personales, como en los modos en que ellos aprenden, ya que, muchas veces detrás del desinterés, desmotivación y mala conducta, hay una situación o problemática familiar que interviene en la actitud que ellos evidencian en la sala de clases. Al respecto los DNAV señalan

“Los chiquillos siempre andan bromeando, te ven en la calle y corren a saludarte, eso ya te motiva. Ellos no manifiestan tantos problemas, pero cuando uno empieza conversar con los compañeros y a preguntar porque faltó éste y porque faltó el otro te empiezas a dar cuenta que faltó porque lo apuñalaron y cosas más terribles. Es por eso que el profesor que ejerza en contextos vulnerables debe encantar a sus alumnos, de lo contrario es imposible trabajar con ellos” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“La realidad es mucho más precaria que en el otro colegio dónde hacía el taller, pero eso no me limita, más aún, me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año” (Extracto de entrevista sostenida con María).



Figura 93 Práctica docente. Educar desde la cercanía y el afecto.
Fuente: Fotografía facilitada por Claudio.

“La comunicación de los niños, yo te diría, el léxico en dos años de estos niños que asisten al programa de 4 a 7 ha mejorado considerablemente, ellos manejan otros términos, que otros niños no manejan, eran groseros, ahora son menos. Eran muy buenos para las groserías, pero no te puedo decir que ahora no hablan con ninguna grosería, pero si lo hacen menos. Eso ya es un logro, pero ese logro no se podría haber obtenido sino educásemos desde el afecto, si les hubiésemos impuesto mejorar el vocabulario, no habríamos tenido los mismos resultados (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“Hablo generalmente con los profes jefes para saber qué hay detrás de cada alumno, por ejemplo, los alumnos más complicados que tengo, trato de hablar con los profes para saber qué pasa, que problemas tienen, como para poder abordarlos de manera más personalizada, para decirle algo adecuado. Yo creo que ser un buen profesor, implica tener cariño por lo que uno hace, es un profesor cercano. Tiene la combinación de las dos cosas, es cercano y también tiene conocimiento de lo que hace, o sea, si uno le pregunta algo él tiene la respuesta. Combina lo emocional con lo conceptual” (Extracto de entrevista sostenida con María).

Es relevante, como expresa la novel, conocer y enseñar desde la individualidad, ya que, cada uno de los niños y adolescentes porta una historia personal, familiar y social, que interviene en su actitud, motivación y deseo por aprender. Freire (2002) en su libro “Cartas a quien pretende enseñar” expone

nuestras relaciones con los educandos, a la vez nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los afectan. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben (p.101).

Por otra parte, los DNAV expresan que en su hacer docente cultivan (en lo personal y en sus estudiantes) el respeto, la tolerancia, participación y la reflexión, a fin de que se propicie un clima favorable al aprendizaje, un espacio en que todos puedan participar y manifestar sus opiniones, con respecto y tolerancia hacia lo que es diferente. “Nadie aprende la tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica [también] un clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados” (Freire, 2002, p.79). Al respecto los noveles expresan

“En el colegio nosotros teníamos que explicarle lo que queríamos hacer al profesor, entonces el ya desde chiquititos nos hacía fundamentar nuestras ideas, nuestras propuestas. Eso también trato de inculcárselo a mis alumnos, yo les digo yo no quiero grandes artistas, no estoy buscando que

todos sean grandes artistas, pero si quiero que todos tengan grandes ideas y su la explique, porque lo hizo, que fundamente su trabajo. Entonces he estado todo el año tratando de hacerlo, acordándome de mi profesor y ahora me está dando frutos, a fin de año" (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

"hay cosas que no paso por alto, de hecho, en uno de mis indicadores de evaluación está siempre el respeto al trabajo de su compañero/a, quizás puede sonar muy infantil, pero yo les digo que es importante respetar el trabajo y la opinión del otro" (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

"Ellos deben ser los pensadores también, todos debemos ser pensadores. Por ejemplo, en las clases analizamos poemas, textos surrealistas de escritores y luego ellos escribían lo que sentían. Yo intento hacer una obra de arte con los jóvenes que sea más reflexiva, más dialogada previo y posterior a realizar la obra, o una intervención o un objeto artístico" (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

Otra de las actitudes que potencian los DNAV en su práctica pedagógica es la resiliencia, asimismo, transmitir y potenciar en sus alumnos altas expectativas, que no solo piensen que saldrán de cuarto medio y no tendrán otra posibilidad más que trabajar. Lo anterior, va de la mano con el fortalecimiento de la autoestima de los adolescentes, ya que, su mismo entorno familiar y escolar a intervenido en que ellos se sientan incapaces y sin oportunidades.

Desde la perspectiva sociocrítica se demanda a que el docente establezca verdaderos procesos de innovación pedagógica y didáctica que permitan, formar personas profesionales con la capacidad de pensar y actuar por sí mismas [de manera] crítica, dialógica y creativa frente a los problemas y situaciones que desvirtúan una sociedad justa. Por esto, les corresponde a los maestros "aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico... combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad" (McLaren, 2003, p. 126).

El lenguaje de la posibilidad y el fortalecimiento de la autoestima son las actitudes, que intentan los DNAV transmitir e implementar en sus prácticas de aula

"Yo por ejemplo siempre les digo, yo no era una brillante en la media, me iba pésimo, pero salí de la universidad y lo pude hacer, ustedes igual lo pueden hacer. No saque un puntaje espectacular, no tome desayuno con el presidente, no estuve en preuniversitario y pude, como ustedes no van a poder, ustedes son más inteligentes que yo, de eso estoy segura" (Extracto de entrevista sostenida con María).

“El ir descubriendo a las personas, que se descubran ellas misma, que no tengan miedo a echar a perder una tela, a botar un poco de pintura, no y que no se limiten a pintar. Que se permitan equivocarse, para seguir adelante” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“Uno saca la idea tan solo con escuchar a los profes cuando uno almuerza, con eso ya sabe lo que piensan, por ejemplo, las profes de mi colegio la mayoría piensan que son unos cabros incapaces” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

308

A través del análisis de sus relatos, es posible observar, que los modelos escolares y familiares ejercen una fuerte influencia en su hacer docente; de igual modo, la formación inicial ha intervenido en las acciones y estrategias que utilizan en el aula. Un ejemplo de ello es lo expresa María y Eva, que en sus prácticas pedagógicas (como anteriormente fue expresado) se preocupa por exigir un buen uso del uniforme, que los niños anden bien presentados y ordenados; asimismo Eva, extrapola como ella fue educada e intenta enfatizar en el cultivo de las actitudes que a ella le permitieron salir adelante y así acceder a la educación superior, entre ella la perseverancia y responsabilidad en las tareas que se emprende.

Asociado con las estrategias que enfatizan los DNAV en sus prácticas pedagógicas, podemos visualizar a través del cuadro (ver tabla N° 7) que en su hacer docente y en el contexto en que están inmersos, deben adecuar el currículum nacional vigente a la realidad y recursos que poseen el contexto escolar en que éstos ejercen la docencia, es por ello, que incorporan al aula el uso del celular, ya que todos los adolescentes poseen uno; igualmente, intentan incorporar otras actividades y técnicas, distintas a las que los niños ya adolescentes siempre han desarrollado en las clases de Artes. Asimismo, instan a sus alumnos a que participen en concurso de pintura y fotografía; y exhiben a la comunidad educativa, los logros alcanzados por sus estudiantes los trabajos. De modo, de que los estudiantes se motiven y la comunidad y sus familias visualicen que los niños y adolescentes si son capaces de hacer cosas.

“Modifico los planes y programas, por ejemplo, trabajo la teoría, pero trato de que ellos vean más que la hoja de blocks y la tempera, o sea, si uno estuviera situado en el lugar donde yo estoy, a lo mejor trabajaría solo con lápices de colores, y yo les hago, por ejemplo, a media que analicen una obra. No en todos los cursos se ve historia de arte, grabado yo lo hecho en bandeja de plumavit, con la básica” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Me di cuenta de que no estaban los recursos, de partida suponte no llevaban ni hoja de blocks, pero si tenían tecnología, tenía los pulentos celulares, de dudosa procedencia. Entonces me tuve que limitar hacer cortometrajes con ellos, así que salíamos al río a filmar, utilizar los recursos que ellos tenían a la mano, no quitarles los celulares, sino que utilizarlos. Y

claro tuve que hablar con el director y decirle que no me iba guiar por los planes y programas de 2° medio y pensaba hacer cosas más interesantes y le encantó la idea” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).



Figura 94 Práctica docente. Estrategias. Exposición de alumnos de Cristina en la plaza de la ciudad.
Fuente: Fotografía facilitada por Cristina.

Al respecto de las prácticas docentes, que llevan a cabo los DNAV en sus primeros años de ejercicio profesional y laboral, es posible inferir, que el contexto social en que ejercen la docencia, las características de su entorno familiar y el contexto el sociohistórico en el trascurrieron sus biografías, han intervenido en la conformación de sus identidades docente. Esto se ve reflejado fuertemente en las características de sus rasgos identitarios y cómo éstas se materializan en su acción docente.



Figura 95 Práctica docente. Exposición de trabajos de los estudiantes de María.
Fuente: Diario autobiográfico de María.

En efecto, de acuerdo con lo que señalan, diversos autores que he consultado en el transcurso de la investigación se concuerdan que el proceso de formación de la identidad se conforma tanto por fuerzas intrínsecas como por las extrínsecas, ambos aspectos modifican o reestructuran la identidad. Igualmente, conforme vayan cambiando los aspectos sociales, históricos, políticos, asimismo vaya transitando por distintas instituciones, también los DN irán modificando su identidad profesional. Para Bolívar, Fernández y Molina (2004), la identidad docente, está configurada como el espacio común que es compartido por el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal. En la misma línea Dubar (2002, p.12) expresa “todas las identidades son apelaciones relativas a una época histórica y a un tipo de contexto social. Por lo anterior, el profesorado no posee una identidad profesional fija y única, sino que su identidad está atravesada permanente por la contingencia social, política, cultural e histórica.

4.2.8 Dificultades del inicio profesional docente

A continuación, describo y detallo la categoría que tiene relación con las dificultades que expresan los DNAV emergen en los inicios de la profesión. De los distintos relatos que se relacionan con esta categoría, emergen cinco subcategorías, relacionadas con dificultades que se presentan con los estudiantes, colegas, directivos, el contexto y aspectos que asocian con los laboral.

CATEGORÍA DIFICULTADES DEL INICIO PROFESIONAL DOCENTE				
SUBCATEGORÍAS				
COLEGAS	ESTUDIANTES	LABORAL	DIRECTIVOS	CONTEXTO
1. Los perciben como amenaza	1. Escaso capital cultural, social y económico de sus estudiantes	1. Bajos salarios	1. Liderazgo directivo autoritario	1. Validar la asignatura en la comunidad educativa.
2. Cuestionamiento de su hacer docente	2. Los estudiantes poseen complejas problemáticas familiares.	2. Falta de beneficios económicos	2. No potencian un clima laboral favorable	2. Entorno rural, falta de acceso a la cultura.
3. Desvalorización hacia la asignatura	3. Entorno familiar y social adverso.	3. Pocas horas de clases	3. Lejanos con la comunidad docente y estudiantil	3. Falta de recursos materiales para la enseñanza e infraestructura.
4. Escasa apertura de la comunidad docente con más años de servicio	4. Adolescentes infractores de ley	4. Inestabilidad laboral	4. Falta libertad para innovar	4. No se puede aplicar lo que se aprende en lo disciplinar
5. No respetan su horario de clases	5. Desmotivación y desinterés hacia la asignatura y aprendizaje	5. Falta de estatus de la profesión	5. Desvalorización hacia la asignatura	5. Altos niveles de violencia escolar
6. Desmotivación y desgano	6. Aprendizajes previos deficitarios.	6. Clima laboral hostil	6. Excesiva Burocracia	
7. Bajas expectativas hacia los alumnos	7. Indisciplina	7. Sobre carga de trabajo administrativo	7. Énfasis en las pruebas estandarizadas	
8. Falta integración entre los docentes y estudiantes.	8. Falta de hábitos	8. Falta de tiempo de preparación de clases		
		9. Abandono de práctica artística		

9. Falta de actualización docente.	9. Escasas proyecciones futuras	8. Énfasis en mostrar el colegio, pero en otras áreas	6. Heterogeneidad de edad en los cursos
10. Falta de trabajo colaborativo	10. Alta deserción escolar	9. Se toman acuerdos y no se cumplen	7. Excesivo número de alumnos
11. Falta de trabajo interdisciplinar			

Tabla 8 Dificultades en los inicios de la profesión docente.
Fuente: Entrevistas sostenidas con los siete participantes.

Las mayores dificultades (a las que hacen referencia los DNAV) surgen, de la relación e intercambio que establecen con sus colegas, profesores/as con más años de servicio, que integran la comunidad docente. Otras, hacen referencia a las características y particularidades - que en la generalidad- poseen los estudiantes y su entorno familiar. Asimismo, están las asociadas con aspectos laborales y contractuales de la profesión; finalmente, los obstáculos que presentan en el inicio profesional se relacionan, con el liderazgo directivo y las particularidades del contexto escolar en que éstos, ejercen la labor docente.

De acuerdo con lo expresado por los principiantes, las mayores dificultades han emergido de la relación que han intentado establecer con sus colegas. Manifiestan, que los docentes de mayor antigüedad son una comunidad cerrada, poco colaborativa y normativa, hasta los lugares en que se sientan en la sala de profesores están ya predestinados. Perciben - en especial, de parte de los colegas de la misma disciplina- una cierta distancia y desconfianza, porque ellos pasan a ser una amenaza, ya que, establecen relaciones más cercanas con los estudiantes e incorporan nuevos recursos y estrategias en el aula escolar, lo cual, genera que implícitamente se establezca una comparación en el desempeño de ambos docentes. Por lo anterior, están permanentemente evaluando y cuestionando lo que los docentes noveles hacen, imponiéndoles sus estilos, prácticas y discursos como válidos y verdaderos. Un reflejo de ello es lo que expresa María y José

“Los primeros días trabajando fueron muy incómodos, siempre existe un cuestionamiento de parte de los profesores antiguos del mismo subsector, ellos preguntan por temas de la universidad y cuestionan todo de éstas, dan siempre comentarios negativos del nivel de conocimiento de los egresados que salen de profesores. Con el paso del tiempo, la relación va mejorando de parte del profesor más antiguo, comprende que uno no es una amenaza, que solo trata de realizar el trabajo de buena forma y que es comprensible que, con el paso del tiempo, las personas tienen otras responsabilidades, por lo que dejan, en un segundo plano su trabajo y

clases. Lo importante, es que cada día se fortalecen las relaciones" (Extracto de diario autobiográfico de José).

"Al principio realicé un reemplazo en un colegio, todo bien con el tema de mis clases y los alumnos. Pero lo que fueron los profesores, mal, muchas veces no me saludaban e integraban en los desayunos, entonces yo prefería quedarme en la sala con los niños. Entonces la profesora del reemplazo me llamó la atención, porque "yo no hacía vida social" con los profesores. El comentario me cayó como un balde de agua fría, porque yo cumplía con saludar y le dije, que creía que estaba aquí para educar y no para hacer vida social, ni amigos, creo que fue feo de su parte, pero es su criterio" (Extracto de notas de campos primer encuentro).

"He tenido problema con la jefa de utp, me ha preguntado mucho porque tantas notas bajas en la asignatura, eso como que lo ven raro, me señala porque rojos, si antes no tenían esas notas. Y cómo evaluó, si algunos no hacen nada, no trabajan en nada, hablo con ellos y no trabajan. De repente he sentido hasta desconfianza, he tenido que mostrar todo el proceso, se cuestiona la calidad del profesor" (Extracto de entrevista sostenida con José).

Al respecto, Padilla-Prety (2014) señala, que en la generalidad acontece, que en los centros escolares y en especial en la comunidad docente, existe una tendencia por homogeneizar las prácticas y normas que están validadas por los docentes, asimismo, existe una presión y control de parte de ellos por la aplicación y cumplimiento de éstas por parte de los nuevos docentes que se integran a esta comunidad. Lamentablemente, los docentes de mayor antigüedad ignoran la singularidad que posee cada profesor, asimismo, la diversidad de prácticas que se pueden llevar a cabo para fortalecer el aprendizaje de los niños y adolescentes.

Por otra parte, los DNAV perciben también de parte de sus colegas (y directivos), la subestimación hacia la asignatura y un cuestionamiento permanente de la relevancia de ésta en el currículum escolar. Ya que, como no se mide ni en el Simce, ni en la PSU pierde su significado y relevancia. Marcela expresa

"tengo un problema con unos profesores por una estupidez en realidad, que se usa o no se usa el móvil, porque dicen en consejo de profesores, hay algunas clases en las que usan el celular porque la profesora lo permite, mirándome a mi directamente y yo dije, si yo lo permito, es porque en mis clases es necesario y yo necesito que los niños se concentren, y ellos se concentran con música, les gusta la música, entonces se concentran y trabajan tranquilos no molestan a nadie. Entonces unas profesoras empezaron a alegar por aquí y por allá, en resumen la profe de matemáticas dijo: yo creo que los celulares se pueden utilizar pero en clases dónde no se utiliza el intelecto y yo me sentí

100% agredida y ofendida porque eso fue directo hacía mí y a los otros colegas de arte, pero los otros son incapaces de hablar, asumen no más, se quedan callados, se las aguantan y yo no le aguante y le dije disculpe profesora, sin ánimo de ofender pero que yo sepa en artes visuales igual se utiliza el intelecto" (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

"Me frustra darme cuenta de que aún existe ese desinterés por las asignaturas "secundarias" (están las que conocemos como asignaturas principales como lenguaje, matemáticas, ciencias e historia) tanto me frustra, que incluso he pensado en dejar de trabajar en colegios y dedicarme hacer talleres particulares, donde no tenga que "pelear" por más horas de trabajo o lidiar con los comentarios y miradas mal intencionadas de los colegas" (Extracto de diario autobiográfico de Marcela).

Lo expresado por la novel, encuentra eco en los resultados alcanzados en una investigación de tesis doctoral (Cohen-Evron, 2001) que se realizó en la Universidad Ohio. Los participantes fueron, cuatro docentes noveles egresados de la Escuela de Arte Beit-Berl College de Israel. Entre los principales hallazgos está, que los docentes noveles de arte deben estar permanentemente -en la escuela- negociando y resignificando el estatus de la asignatura, puesto que perciben la subestimación tanto de la práctica artística, como de los docentes que imparten esta asignatura. Igualmente expresan, que sus creencias e ideales no son compartidos, ni comprendidos, ni aceptados por sus colegas y menos por quienes administran los centros; ya que, los directivos están muy alejados de lo que acontece en la realidad del aula.

Por otra parte, la presión del entono por homologar las normativas y prácticas instauradas y validadas por la comunidad origina, que los maestros noveles tomen dos opciones, una es que acepten estas prácticas a fin de integrarse y constituir su identidad docente, como un miembro más de esta comunidad, o puede darse, que opten por rechazar dichas imposiciones, lo cual con lleva, a la exclusión e indiferencia de sus pares. Padilla-Prety (2014) expone que existen dos caminos que pueden adoptar los docentes principiantes para constituir su identidad docente, a partir de las relaciones que establecen en la comunidad educativa. Uno de ellos sería, constituir su identidad profesional desde la sumisión y asimilación de las prácticas, normativas y discursos instauradas por la comunidad docente, sin presentar resistencia alguna; y el otro camino, es de poner resistencia a tal asimilación y pasividad, lo cual traería como consecuencia la soledad, indiferencia y aislamiento de parte de sus pares. En el caso de Marcela -y también de otros DNAV- se evidencia, una cierta resistencia y oposición a asimilar prácticas y normativas que no comparte y considera inadecuadas en el hacer docente, optar por este camino, le ha traído

como consecuencia -como bien señala el autor- la indiferencia y segregación de parte de sus pares.

En la misma línea, la desvalorización que existe hacia la asignatura se ve evidenciada a través de la arbitrariedad, que existe en su horario de clases. Acontece, que sus horas -muchas veces- son utilizadas o destinadas a diversas actividades, por ejemplo, ensayos de números artísticos, a la atención de niños con necesidades educativas especiales, a ensayos de PSU y SIMCE, asimismo, existen interrupciones de diversa índole, en el transcurso de la clase.

314

“En el establecimiento donde estoy, le dan mucho énfasis a mostrar el liceo a la comunidad, a través de la banda, los niños que cantan y todo eso, pero me los sacan de las clases y después me dicen póngale la nota, y cómo le voy a poner nota si no están en mi clase. Entonces eso me ha complicado mucho, porque los otros niños que no salen alegan, porque ellos tienen que cumplir y el resto hace lo que quiere” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“La profesora de diferencial me empezó a sacar los alumnos, y yo le dije que no, porque no correspondía que retirara a alumnos en mi horario de clases. Se molestó y escribió en el libro algo que no correspondía a la realidad, escribió que había solo 5 alumnos con materiales, que la clase no estaba motivadora y no sé qué más. Yo fui hablar con el director obviamente, porque ella no tiene derecho para escribir en mi hoja y se quedó solo 10 minutos en la clase, entonces como podía escribir y decir eso. O sea, me llamó la atención como que fuera mi profe guía, como que fuese una alumna en práctica” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

Al respecto, en una investigación que se desarrolló el año 2006 en EE. UU. (Kuster, Bain, Newton y Milbrandt, 2010), cuyo propósito central fue documentar y describir las experiencias, desafíos y éxitos que emergen en el primer año de ejercicio profesional y laboral de once profesores/as de Artes del estado de Arkansas, Texas y Georgia, se expresa algo similar a lo que manifiestan Marcela y Cristina, los participantes de este estudio hacen referencia a la interrupción permanente que existe, cuando ellos están impartiendo sus clases, por ejemplo, ingresa un inspector a dar un aviso, los estudiantes llegan a deshora, igualmente, retiran a los estudiante en medio de clase. Señalan que todo lo anterior, dificulta el normal desarrollo de la clase y de su asignatura.

Considerando las dificultades que emergen, en los primeros años del ejercicio profesional de los DNAV está, el clima laboral que predomina en la sala de profesores. Expresan, que éste se caracteriza por la falta de apertura y cercanía que manifiestan los antiguos docentes, hacia los nuevos integrantes; asimismo, predomina en este espacio, un ambiente de desmotivación y desgano hacia los procesos de enseñanza, y la profesión

docente, aspectos que dificultan que se desarrolle un trabajo más colaborativo entre los colegas, asimismo, que emerjan propuestas de trabajo interdisciplinar. Lo anterior, lamentable es extrapolado a la realidad del aula y a las expectativas que éstos transfieren a sus estudiantes. Al respecto Marcela y Cristina señalan

“Es super difícil para uno, una persona nueva llegar y meterse al mundo de la sala de profesores, algunos profesores a uno lo miran mal, entonces tener el apoyo de alguien externo al colegio que a uno lo esté ayudando en las planificaciones y sugiriendo cosas sería bueno, no dejar de golpe y porrazo el proceso de la universidad, el acompañamiento sería bastante grato” (Extracto de primera entrevista sostenida con Marcela, mayo de 2012).

“Lo que sí de repente es complicado es la interacción con los demás docentes. He estado en varios establecimientos en algunos hay docentes amables y que te invitan a compartir un café y se conversa de temas pedagógicos o sobre la situación de alguno de los alumnos, mientras que hay otros, que ni siquiera muestran interés por conocerte o mínimo saludar. Creo que los colegas docentes son a veces los que dificultan el proceso educativo, al no intentar tener buena relación con sus pares. Considero que tener una buena comunicación entre docentes sería un aporte, porque se podrían hacer actividades conjuntas que favorezcan el proceso educativo de los alumnos” (Extracto de 1° y 2° entrevista sostenida con Cristina).

“Me llamó la atención, que en algunos establecimientos los docentes no evalúan los trabajos objetivamente y algunos regalan las notas a sus alumnos, en otras realidades los docentes no planifican y lo único que hacen durante las clases es que sus alumnos dibujen las vacaciones y no enseñan nada provechoso, solo improvisan” (Extracto de segunda entrevista sostenida con Cristina, julio de 2013).

Muchas veces, el desinterés y desmotivación que manifiestan los docentes (especialmente los que ejercen en contextos prioritarios y con más años de ejercicio), es el resultado de las precarias condiciones laborales, bajos sueldos, inexistencia de incentivos económicos, excesivo trabajo administrativo y falta de tiempo; sumado a lo anterior, la complejidad que presenta el contexto escolar en que ejercen la docencia, realidades que les demanda una mayor exigencia emocional y física.

En Chile, cerca de 50 mil profesores hacen clases a alumnos de establecimientos vulnerables. Respecto a sus pares, no tienen mayores incentivos económicos, pese a que se enfrentan día a día a un complejo escenario de aprendizaje y a precarias condiciones, que afrontan tanto ellos como sus estudiantes (Herrera y Salazar, 2015, p. 1).

Al respecto, Feiman-Nemser (1999) señala que las condiciones y

clima en que comienza a enseñar el novel docente, tiene un efecto tanto en las actitudes que dirigen su comportamiento, como en el nivel de efectividad que éste logra alcanzar y sostener a través de los años. Las condiciones y clima que predomina, en los contextos escolares en que los noveles ejercen la docencia, se podría señalar que no son los más propicios para iniciarse en la profesión docente, ya que, esta falta de apertura de la comunidad docente genera, cierto desencanto y soledad en los principiantes. Pero lo importante es que, los DNAV señalan que siempre existen un docente que recuerda, cuando él o ella se inició en la docencia, entonces de parte de ellos si han sentido una acogida y guía, asimismo, con los otros colegas más próximos en edad se han sentido más acompañados. Igualmente, lo ha hecho que estos inicios sean más favorables ha sido la buena relación que han forjado con los estudiantes.

De acuerdo a lo expresado por los docentes noveles, se hace inminente, que las instituciones encargadas de la formación de formadores implementen programas de inducción a la vida profesional y laboral, ya que, frente a la complejidad y hostilidad del ambiente laboral al cual se insertan, necesitan de una orientación y acompañamiento externo, que los escuche, contenga y oriente frente a situaciones de conflicto. El no saber sobrellevar estas dificultades, puede ocasionar una deserción temprana o una desmotivación hacia la práctica docente.

Vinculado a las dificultades que se relacionan con las características y particularidades de los estudiantes, y del entorno en que estos están inmersos señalan, que los adolescentes y la realidad social de la que éstos provienen poseen un exiguo capital cultural, social y económico. Asimismo, predomina en estas realidades, complejas problemáticas sociales y familiares (pobreza, drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, entre otras), que dificultan su normal desarrollo (cognitivo, afectivo y social), ya que, lo que acontece en estos ambientes también inciden en que ellos incurran en acciones inadecuadas. Todo lo anterior, genera en los adolescentes desmotivación, desinterés y la presencia de conductas disruptivas en la sala de clases, ya que, la mochila que portan está cargada de problemáticas les impiden avanzar, y muchas veces optan por la deserción escolar. Al respecto Eva, Marcela y Claudio exponen sus vivencias

“Yo siempre veo un programa de televisión que se llama el reemplazante y yo me veo ahí, con esos problemas, metida en medio de la droga, de las chicas embarazadas, de problemas de violencia, sillas volando, cigarrillos y todos esos problemas que nunca vi antes. Ellos sabían que yo viajaba constantemente solo para hacerles clases a ellos, como que había un respeto, pero de repente los alumnos se te enojan y salen, y te cierran la puerta fuerte, muy violentos porque su contexto es así, uno a

veces esas cosas me dolían mucho, y después me di cuenta de que no pus, que así es su realidad" (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

"Es súper conflictivo, porque uno sale como con una idea de hacer cosas innovadoras, y sale con harto ánimo, pero se encuentra con que los alumnos no tienen ese ánimo, y no les interesa nada, entonces hay que estar buscando opciones para que ellos se motiven, hay que buscar como de sus intereses y tratar de relacionarlo un poco con el currículum, para poder hacer algo, algo mínimo casi, de repente es un poco frustrante" (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

"Los chiquillos andan pelusiando y buena onda, no se ven como segregados o no manifiestan tantos problemas, pero cuando uno empieza conversar con los compañeros y a preguntar porque faltó éste y porque faltó el otro, te empiezas a dar cuenta que chuta faltó porque lo apuñalaron y cosas más terribles, violaciones y todo el cuento, es compleja su realidad. Es por ello, que el profesor que ejerza en contextos vulnerables debe encantar a sus alumnos, de lo contrario es imposible trabajar con ellos" (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

Por otra parte, los DNAV expresan que los estudiantes cuando llegan a primero medio (que es el periodo cuando ellos empiezan hacerles clases) portan, escasos conocimientos en el área, ya que, en la generalidad en la enseñanza básica solo dibujaron y pintaron, no les enseñaron contenidos. Es por esto, que deben empezar desde lo básico y con los escasos recursos que cuentan, porque, es complejo que éstos cumplan con sus materiales, porque, no tienen los medios y recursos para adquirirlos. Igualmente -como fue expresado anteriormente- manifiestan una actitud de desinterés y desmotivación hacia la asignatura y el aprendizaje, que se proyecta en las bajas expectativas que ellos poseen sobre su propios logros y desempeño.

"Con lo que me he encontrado en estos dos años de trabajo, es con la indiferencia hacía la asignatura por parte de los alumnos, es difícil para mí poder incluir materia, hacer trabajos teóricos, ya que, los jóvenes están acostumbrados a dibujar y pintar, o simplemente no hacer mucho en las clases de artes visuales" (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

"Conozco otra realidad, donde la clase de Artes Visuales significa o representa algo aburrido para ellos, alumnos desmotivados, sin autovaloración, sin proyecciones a futuro más que salir de cuarto medio, muchos carentes de afecto y con historias de vida muy complejas. Donde pedir materiales es algo complicado y donde cada clase significa un desafío muy personal el poder o intentar cambiar esa mentalidad, entregarles positivismo, el motivarlos y convencerlos de sus capacidades y decirles yo creo en que tú puedes, es importante para ellos, con tan poco puedes hacer tanto para ellos" (Extracto de diario autobiográfico de Cristina).

A los múltiples desafíos que deben hacer frente los noveles, en el inicio de la profesión docente, se suma, uno de los principales que es enseñar y motivar a los niños y adolescentes del siglo XXI, hacia la búsqueda del conocimiento, al cultivo del pensamiento crítico-reflexivo y por sobre todo, a que se interesen por conocer y comprender desde una mirada crítica, las problemáticas que están presentes en su contexto social y cultural a fin de que puedan contribuir a un cambio social, partiendo desde su contexto. Hernández (2011) señala que “los docentes han de fomentar el deseo de aprender a unos sujetos que viven en un mundo contradictorio y cambiante” (p.8) y lleno de estímulos creados para atraer su atención y consumo. Es por ello, que ejercer y educar en los contextos en que están inmersos los DNAV demanda, el conocimiento conceptual y experiencial de las problemáticas, pero a su vez requiere que el docente novel posea el dominio de estrategias de acción que le permita abordar estas problemáticas de manera eficaz.

Conocimiento -que en la generalidad- no es abordado desde el ámbito formativo, ya que, se les forma para educar en contextos escolares homogéneos, obviando la existencia de la heterogeneidad y disparidad de contextos escolares que presenta el sistema escolar chileno⁵⁹. Uralde (1990) citado en Diker y Terigi (1997, p. 65) al respecto expone

Analizando la actividad de los docentes que atienden alumnos provenientes de los llamados “sectores populares”, Uralde (1990) ha señalado : “Uno de los aspectos más relevantes que permiten dar cuenta de las limitaciones ante las cuales se enfrenta el docente para desempeñar su trabajo en estos contextos, es precisamente que sus procesos de formación profesional se han derivado de supuestos que plantean la acción educativa como una acción homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad; supuestos que evidentemente chocan ante una realidad caracterizada precisamente por la creciente heterogeneidad social y cultural de la población con la cual habrá de sostener la relación educativa” (Uralde, 1990, p. 28).

⁵⁹ La distribución de los estudiantes, por situación socioeconómica, en estos dos tipos de establecimientos [Municipal y Particular Subvencionado], más un tercero los Colegios Particulares Pagados, es totalmente distinta. Los Municipales, aquellos que son financiados totalmente por el Estado, concentran preferentemente a niños y jóvenes de estratos sociales bajos; mientras que en los colegios particulares subvencionados, los que reciben un aporte del Estado, pero agregan a ello un pago directo de las familias que matriculan sus hijos en estos establecimientos (copago), se caracterizan por recibir estudiantes de grupos medios; por último, el tercer tipo de colegios, los privados, que son financiados totalmente por las familias de los matriculados, reciben casi exclusivamente a sectores altos socioeconómicamente de la población. Esta variedad en el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos a los que asisten los estudiantes, como indica la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014, p. 7), se relaciona con “grandes diferencias en el logro de los mismos. Con frecuencia se aprecia que la diferencia en los aprendizajes logrados entre los estudiantes de establecimientos municipales y los de particulares pagados corresponde aproximadamente a 3 años de escolaridad”

Lo anterior queda en evidencia en relato de Eva, que frente a la pregunta ¿tú crees que la universidad te forma para educar en distintos contextos?, ella expresa

“No, porque al no poder elegir uno el establecimiento, sino que nos ubican, no me dan la posibilidad de conocer otra realidad, de hecho, el coordinar de práctica me dijo que, por mi capacidad, me iba a un colegio particular, porque así no se arriesgaba y no tenía problemas. Eso me parece mal, creo que es un acto de discriminación hacia mis compañeros y también hacia los contextos rurales y públicos, es como decir, este se va a la municipal no más o al rural. Y claro, en el fondo, la universidad tiene que formarte para todos los contextos. Yo me pongo a pensar en ese alumno que estuvo todas sus prácticas o lo mandaron solo a un colegio vulnerable y tiene la posibilidad de trabajar en colegio particular ¿cómo lo hace?, si está acostumbrado a otras realidades, y en caso contrario, si solo ha estado en colegios subvencionados y privados, y luego debe insertarse en uno público ¿qué pasa?” (Extracto de entrevista sostenida con Eva).

El relato de Eva es el fiel reflejo de lo que plantea el autor, ya que, en la generalidad, las instituciones encargadas de la formación docente diseñan el currículum formativo y preparan a los futuros docentes solo “para el contexto escolar ideal”, realidad utópica que no es posible evidenciar en nuestro sistema escolar. De igual modo, a través del relato, es posible visualizar, que existe una segregación tanto en la distribución de los estudiantes en los centros de práctica, como también en la selección e ingreso de los docentes en las distintas dependencias escolares, esta selección es por la calidad y el desempeño de éstos en el aula. Es decir, los docentes y futuros docentes que poseen grandes capacidades están destinados a ingresar al sistema escolar privado y particular subvencionado, por el contrario, los docentes (y futuros docentes) que están en vías de alcanzar la excelencia, están destinados a contextos públicos y desprovistos. Es necesario que esta disparidad se revierta, ya que, los entornos escolares desprovistos, también necesitan de docentes que posean una fuerte formación y vocación pedagógica. Quizás, una opción sería que de parte del estado implementasen políticas de estímulo económico, para atraer a los buenos docentes al sistema público, de modo de que éstos no solo ingresasen al sistema privado, en que se sigue privilegiando a un sector de la población.

Otra de las dificultades de los inicios en la profesión docente, se relacionan con aspectos laborales. Los DNAV consideran, que sus remuneraciones son muy bajas, no poseen beneficios económicos (colación, transporte, etc.) y, además poseen escasas horas de clases, porque, en la enseñanza media la asignatura de Artes Visuales es electiva y, en la enseñanza básica, las clases las realiza el docente generalista. Por

lo tanto, deben completar su horario haciendo clases en más de un establecimiento, como es el caso Eva, Cristina y Claudio. Por otra parte, las condiciones contractuales les genera una sensación de inestabilidad, ya que, año a año deben renovar sus contratos, además, las horas que son pagadas a través de boletas de honorarios, no se las cancelan durante los meses de vacaciones (diciembre, enero y febrero); lo cual ocasiona, una baja considerable en su salario.

Frente a la pregunta realizada a María ¿tú estás en un contexto más rural cierto? ¿te pagan asignación de zona?, ella expone

“Sí, pero son 700 pesos más no más [alrededor de un euro] es poco sueldo, yo no alegraría, pero mínimo que me pagaran el bono de locomoción, porque yo gasto 80 lucas en ir y venir, ir y venir y eso sale de mí sueldo. En mi liquidación dice viático por locomoción 700 pesos, o sea por ley están cumpliendo, pero no es proporcional a lo que yo verdaderamente gasto” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“De partida el profesor de artes visuales tiene pocas horas, tiene que ser el profesor taxi, porque claro, yo podría tener mi horario completo en el liceo, pero hay otro profe de arte, solo quedan horas dando vueltas y esas son las que tome yo, 22 horas. Y para completar mi horario y tener mejor sueldo, tengo que tomar clases en otras partes, pero en otras partes ya hay otros profes de arte. En concreto los sueldos yo hallo que son malos” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

“Yo no entiendo, si yo estoy con ley sep, porque no me dan todos los cursos de básica para hacerles arte, porque siguen dándoles prioridad a los profesores básicos para que hagan arte” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Tengo un contrato por año, ahora en diciembre me dicen si continuo, pero no creo que me echen, realmente no creo, porque no he tenido ningún tipo de problema” (Extracto nota de campo, primer encuentro sostenido con María).

A continuación, presento tabla que sintetiza información referida a el contexto laboral de los DNAV participantes del estudio; asimismo, se detalla el entorno geográfico en que están emplazados los establecimientos educacionales en que éstos ejercen; sus horas y tipo de contrato que poseen.

PARTICIPANTES	CONTEXTO LABORAL	ENTORNO GEOGRÁFICO	HORAS DE DOCENCIA	TIPO DE CONTRATO
MARÍA	-LICEO PÚBLICO PRIORITARIO	RURAL	24 HORAS	PLAZO FIJO Y LEY SEP (BOLETAS DE HONORARIOS)
CLAUDIO	-LICEO PÚBLICO PRIORITARIO	URBANO	4 HORAS EDUC. FORMAL	PLAZO FIJO

	-PROGRAMA DE 4 A 7 -TALLERES DE ARTE		15 HORAS EDUC. NO FORMAL	
MARCELA	-LICEO PÚBLICO PRIORITARIO	SEMI-RURAL	22 HORAS	PLAZO FIJO Y LEY SEP (BOLETAS DE HONORARIOS)
CRISTINA	-LICEO PÚBLICO PRIORITARIO -LICEO PÚBLICO DE EXCELENCIA -COLEGIO P. SUBVENCIONADO -INSTITUTO PROFESIONAL	SEMI-RURAL	40 HORAS	INDEFINIDO Y PLAZO FIJO
EVA	-LICEO PÚBLICO PRIORITARIO -INSTITUTO PROFESIONAL	URBANO	24 HORAS	PLAZO FIJO
ROSARIO	-LICEO PÚBLICO	URBANO	30 HORAS	PLAZO FIJO
JOSÉ	-COLEGIO P. SUBVENCIONADO	SEMI-RURAL	24 HORAS	INDEFINIDO

Tabla 9 Síntesis aspectos laborales y contractuales de los DNAV.
Fuente: Entrevista y diarios autobiográficos de los participantes.

Se puede inferir de la tabla anterior, que tres de los siete noveles ejerce en más de un establecimiento educacional para completar su jornada laboral, asimismo, cinco de los principiantes ejercen en liceos catalogados como prioritarios⁶⁰. La gran mayoría trabaja en contextos educacionales emplazados en zonas semirurales y rurales, asimismo, poseen en promedio veintiséis horas de contrato; y solo dos de ellos poseen contrato indefinido, le resto debe renovar año a año.

Por otra parte, plantean que producto de la desvalorización que existe hacia la asignatura de artes y el escaso aporte que se le atribuye para la educación de los niños y adolescentes, se produce (como anteriormente fue expresado) una cierta hostilidad hacia la labor docente y asignatura. Lo anterior, interviene -entre otros aspectos- a que se cree un clima laboral un tanto adverso, ya que estar, resignificando el valor de arte en la educación y validando permanentemente su práctica pedagógica, ocasiona en los DNAV cansancio, desmotivación y desinterés.

“Con los jóvenes la situación es más manejable, que tratar con la indiferencia o más bien con el menos precio de parte de los mismos profesores. Sin ir más lejos, una profesora con la que trabajo, con la que todos los días me encuentro y la que me hacía pensar que me valoraban, me dice “hay asignaturas en las que se usa el intelecto y otras en las que no, como Artes Visuales”, no pude contenerme y le hice ver que en mi asignatura si los adolescentes utilizan mucho el intelecto (como ella dijo), ya que, debo lograr clase a clase que los jóvenes imaginen, creen,

⁶⁰ “Se trata de establecimientos que atienden a estudiantes de familias de bajos ingresos, cuyos padres cuentan con baja escolaridad y que, además presentan bajos resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y altas tasas de refiro y repitencia” (Facso, 2008).

interpreten, analicen, comprendan, fundamenten, argumenten, etc. Le dije que en mi asignatura aplican conocimiento de historia (nacional y universal) matemáticas, lenguaje, e incluso refuerzo temas de orientación y educación sexual ¡todo eso mediante las Artes Visuales! “(Extracto de diario autobiográfico de Marcela).

322

“He pensado hasta en dejar de trabajar en colegios y dedicarme hacer talleres particulares, donde no tenga que “pelear” por más horas de trabajo o lidiar con los comentarios y miradas mal intencionadas de los colegas” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

De igual modo, expresan que existe una sobre carga de trabajo administrativo, que les resta tiempo para preparar sus clases, ya que, dentro de sus horas contrato no existen horas destinadas a la planificación y revisión de trabajos. Laborales que deben efectuar muchas veces en su tiempo personal. Lo cual les imposibilita sostener una práctica artística permanente, solo dibujan y pintan con los estudiantes en la sala de clases.

“Ser profesora implica usar tu tiempo, no queda tiempo para hacer pinturas ni dibujos, uno está metida mucho rato haciendo guías, planificaciones, preparando power, los consejos de profesores, todo ello quita mucho tiempo”

En una investigación que se desarrolló en la Universidad de Illinois, se señala, que muchos artistas se convierten en maestros de escuelas públicas porque piensan, que la labor docente les permitirá tener un ingreso permanente que les permitirá continuar con su trabajo artístico durante los fines de semana, pero acontece que una vez que se embarcan en la carrera docente, se dan cuenta, que su tiempo libre lo dedican a la planificación de clases, a la evaluación de trabajos y a la elaboración de material pedagógico, dejan de lado su anhelo de mantener vigente su práctica artística (Horwat, 2016).

Otra de las dificultades se relaciona, con los directivos, con quienes dirigen y orientan la acción docente del establecimiento, asimismo, con las características del contexto en que estos ejercen la docencia.

Vinculado a los directivos expresan, que en su gran mayoría (exceptuando la realidad vive Cristina y José), ejercen un liderazgo autoritario, burocrático, poco participativo y distante; tanto con los docentes, como con los estudiantes. No potencian la innovación en el aula escolar, su énfasis en está puesto en obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, asimismo, evidencian un desinterés por potenciar las Artes Visuales en el contexto escolar, ya que, se llegan a acuerdos, por ejemplo, el de no interrumpir las clases o destinar las horas de arte a otras actividades y esto no se cumple. En concreto no crean un clima laboral favorable y participativo.

“Tenemos un director que es dictatorial, entonces yo puedo tener una buena idea, yo se la voy a informar y si a él no le parece no se va hacer, aunque sea la idea más buena que haya escuchado, porque si a él no le parece en su cabeza, además que la gente que tiende a ser dictatorial es muy cerrada de mente, entonces algo que va más allá de su imaginación inmediatamente está mal, no se puede” (Extracto de entrevista sostenida con María).

“Estuve en liceo y ahí es donde me ofrecieron horario completo, pero después el director desistió porque pensó que yo era demasiado revolucionario. Y ¿sabes porque pensó que era demasiado revolucionario?, porque les hice hacer una obra povera, por eso mira, ahí pretendía que siguiera con el dibujito que se hace, no se pus, el dibujito, la perspectiva, lo que se valida todos los días, con estos malditos planes y programas que nos mandan de arriba, y que mantuviera eso, pusiera nota, pero que los cabros no piensaran mucho” (Extracto de entrevista sostenida con Claudio).

“La directora, es una persona súper de piel y siempre te está diciendo, me gusto lo que hiciste, lo hiciste muy bien y ella entra a observar las clases y siempre te manifiesta las cosas positivas que observa, me gusto lo que enseñaste, que bonito eso y siempre expresa cosas positivas” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“El ambiente laboral es excelente, con muchas facilidades para trabajar, la gente de edad está dispuesta a ayudar, todos son unidos y siempre están con buena cara para trabajar. El colegio, es decir la directora presta mucha ayuda y da facilidades, deja que los profesores nuevos sean un aporte” (Extracto de diario autobiográfico de José).

Lo que narra Claudio, es coincidente con lo que manifiesta María y también el resto de los noveles (a excepción de Cristina y José que señalan algo distinto), que se han encontrado en los inicios de la profesión con directores que sostienen un liderazgo muy autoritario. Asimismo, se percibe que los directores poseen un bajo interés en potenciar el pensamiento crítico de los alumnos, más bien, promueven prácticas educativas tradicionales, para que los jóvenes continúen manifestando una actitud pasiva y poco reflexiva. Lo contrario a lo que nos desvela Cristina, ella siente el apoyo y la motivación permanente de su directora, destaca de ella que siempre expresa un comentario positivo, además le gusta que los alumnos realicen y participen en actividades artísticas.

En una investigación que lleva como título “Novice Art Teachers: Navigating through the first year” (Kuster, Bain, Newton y Milbrandt, 2010), cuyo propósito central, fue describir las experiencias, éxitos y desafíos que emergen en el primer año de ejercicio profesional de once docentes noveles de arte de EEUU, que se desempeñan en contextos urbanos y rurales, al respecto se expone que una de las dificultades se asocia con el ambiente laboral. Plantean, que es difícil satisfacer las necesidades de los

directores de cada centro, ya que, cada establecimiento plantea cosas distintas. De igual modo, acontece algo similar a la realidad que viven los DNAV que se desempeñan en el contexto educacional chileno, también ellos señalan que deben trabajar en más de un establecimiento educacional durante la semana, de otro modo, no podrían completar su carga horaria para recibir a fines de mes una remuneración que les permita vivir.

Al respecto Zabalza y Zabalza (2012) señalan que “desde el punto de vista de las condiciones laborales, la libertad de cátedra y la seguridad en el trabajo deberían constituirse en un marco de satisfacción en el trabajo” (p.138). Ya que, de este modo los docentes se sentirían motivados para innovar en el aula, asimismo, podrían proyectarse laboralmente. En ambientes contrarios – como son los que evidencian los noveles- se presentan muchas insatisfacciones y desinterés por la enseñanza., ya que, las condiciones laborales en que se ejerce la docencia poseen un fuerte impacto en los niveles de satisfacción y motivación que expresan los profesores.

Otros autores, reafirman lo anteriormente expresado, ya que exponen que las causas de insatisfacción del profesorado se asocian con aspectos materiales de la profesión, como son: el salario, las condiciones de trabajo, el número de horas, el número de alumnos por aula, las exigencias administrativas; y también, yo agregaría como causa de insatisfacción la relación y vínculo que los logran sostener con sus colegas y director del establecimiento.

Las dificultades que emergen del contexto, en que estos ejercen la docencia, se relacionan con aspectos que ya han sido abordados en otras categorías y subcategorías, como es la validación permanente que deben establecer de la asignatura, al interior de la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes y familias); asimismo, las características del entorno familiar de los estudiantes y el lugar donde están emplazados los liceos no favorecen el acceso a la cultura y a la educación. Por otra parte, como ya fue expresado, el contexto de origen de los estudiantes y la falta de recursos e infraestructura que adolecen los liceos públicos imposibilita poner en práctica lo que han aprendido en su periodo de formación; expresan, que salieron con una idea de la realidad escolar y se han encontrado con algo totalmente distinto.

“O sea uno sale con la idea, que va a hacer muchas cosas, que voy a pintar hasta con oleos en las clases con los niños, y no, porque los contextos donde uno está es imposible llevar a cabo ese anhelo por la falta de recursos” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“Son dos mundos distintos, eso a mí me tiene un poco choqueado, a parte la responsabilidad, asimilarla es mucho más la responsabilidad ahora. Ahora ya no es compartida la responsabilidad, al estar en la sala de clases los alumnos también te hacen sentir a ti como el responsable. Igual, es muy distinto los lazos que uno crea con los alumnos, uno se compromete con los alumnos y se hace responsable de todo su proceso”.

El shock de realidad, que evidencian los profesores noveles ha sido un término utilizado por Veenman (1984), para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Expresa que, al iniciar su carrera docente los noveles, portan ciertas ideas que han construido durante su proceso formativo inicial; éstas -en su gran mayoría- se contraponen a lo que realmente acontece en la realidad, ya que se encuentran con el desinterés de los estudiantes, con la carencia de recursos materiales y de infraestructura, con la subestimación de la asignatura, con la falta de apoyo del director en implementar nuevas prácticas, entre otros aspectos que dificultan aún más el inicio profesional docente. Lo anterior, se evidencia en el relato de Cristina, ella pensó que podría realizar muchas actividades con sus estudiantes, pero se encontró con una realidad totalmente distinta a la que imaginó, dónde no existen los recursos materiales para enseñar las técnicas que ella aprendió en la universidad. Por otra parte, José ha sentido que debe asumir mucha responsabilidad en solitario, responsabilidad que antes -en su periodo de práctica- era compartida con el docente guía. Asimismo, manifiesta que los lazos que establece con los estudiantes son mucho más próximos, sumado al compromiso y responsabilidad de todo su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, entre las dificultades que han emergido en los inicios de la profesión -como ya ha sido expresado-, es la precariedad y adversidad que existe en los contextos escolares en que los noveles ejercen la labor docente. Estos se caracterizan -en su gran mayoría- por manifestar altos índices de violencia y deserción escolar (especialmente en tercero y cuarto medio). Igualmente, expresan que los cursos -de séptimo a segundo medio- son muy numerosos (45 estudiantes) lo cual, dificulta la interacción con los estudiantes. Además, en los cursos de enseñanza media existe una disparidad en las edades de los estudiantes, lo que provoca, que los vean como un compañero/a más.

“Conozco otra realidad donde la clase de Artes Visuales significa o representa algo aburrido, alumnos desmotivados, sin autovaloración, sin proyecciones a futuro, más que salir de cuarto medio, muchos carentes de afecto y con historias de vida muy complejas. Donde pedir materiales es algo complejo y donde cada clase significa un desafío muy personal el poder o intentar cambiar esa mentalidad, entregarles positivismo, el

motivarlos y convencerlos de sus capacidades y decirles yo creo en que tú puedes, con tan poco puedes hacer tanto para ellos” (Extracto de entrevista sostenida con Cristina).

“Mis mayores dificultades serían por la cercanía de edad que tengo con los alumnos, ellos me ven como tan joven, me ven demasiado cercana en edad, entonces como que se les olvida que soy su profesora, entonces ahí como que el respeto se les olvida, sería como algunos de los problemas, pero esto sería solo en un solo curso 4° medio, porque tengo alumnos que son como de 20 años, otros que están con firma diaria” (Extracto de entrevista sostenida con Marcela).

En síntesis, las principales dificultades que generan un cierto desgaste profesional en los DNAV, corresponden principalmente, a las relaciones que establecen con sus pares y estamentos directivos, a las condiciones económicas, a la falta de infraestructura y recursos, a las características que posee el contexto social y cultural de donde provienen los alumnos, al exceso de trabajo administrativo, a las dificultades en la disciplina de sus estudiantes que es producto del entorno en que interactúan, de la falta de atención y acompañamiento.

CAPITULO 5

Reflexiones finales

CAPITULO 5 Reflexiones finales

Llegar a este capítulo comprende, por un lado, la consolidación de una relación que se establece con determinado tema de investigación y por otro, implica la satisfacción de haber alcanzado el final de un extenso recorrido. En que se ven involucrados aspectos académicos, pero también personales, que intervienen de una u otra forma en la trayectoria de la investigación. En este camino, también surgen certezas, incertezas, inseguridades, cuestionamientos, de igual modo, sentimientos de satisfacción al momento de ir ensamblando las distintas piezas que componen este rompecabezas. Asimismo, cuando es posible visualizar el final de este extenso recorrido, se abren nuevas rutas -a partir de los resultados alcanzados-, bifurcaciones que permiten ampliar la comprensión del fenómeno de estudio, de modo de seguir profundizándolo hacia nuevos horizontes. Las reflexiones finales se focalizan en:

- responder a las interrogantes y objetivos planteados al inicio de la investigación
- señalar las limitaciones y obstáculos que emergieron en el transcurso del estudio
- dar cuenta de las proyecciones que surgen a partir de los resultados obtenidos y, finalmente
- exponer los aprendizajes alcanzados a través de este proceso de investigación.

A continuación, presento dos esquemas, en el primero de ellos -para mayor claridad-, solo están presentes los aspectos que intervienen en la conformación identitaria de los DNAV. En el segundo, presento una red de relaciones que es posible establecer entre estos aspectos, ya que, en su gran mayoría se entrecruzan y yuxtaponen, para explicitar la compleja red de intercambios y conexiones que se originan en esta construcción identitaria.

Considero que esta representación es transitoria, ya que, conforme el DNAV va avanzando en su recorrido, va también interactuando con distintos agentes, contextos, discursos e instituciones en las que se hacen presente los otros significantes (Berger y Luckman, 1991), con los cuales, experimenta diversas situaciones y experiencias que van (re)constituyendo su identidad docente.

Knowles (2004) manifiesta, que la identidad profesional del docente novel es producto de un proceso que es dinámico y continuo, individual,

pero a su vez social. En otros términos, el ser docente, es el resultado de diversos procesos de socialización que son biográficos, pero también relacionales, que se enmarcan en distintos contextos sociales, culturales, políticos e históricos en que se desarrollan.

DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles

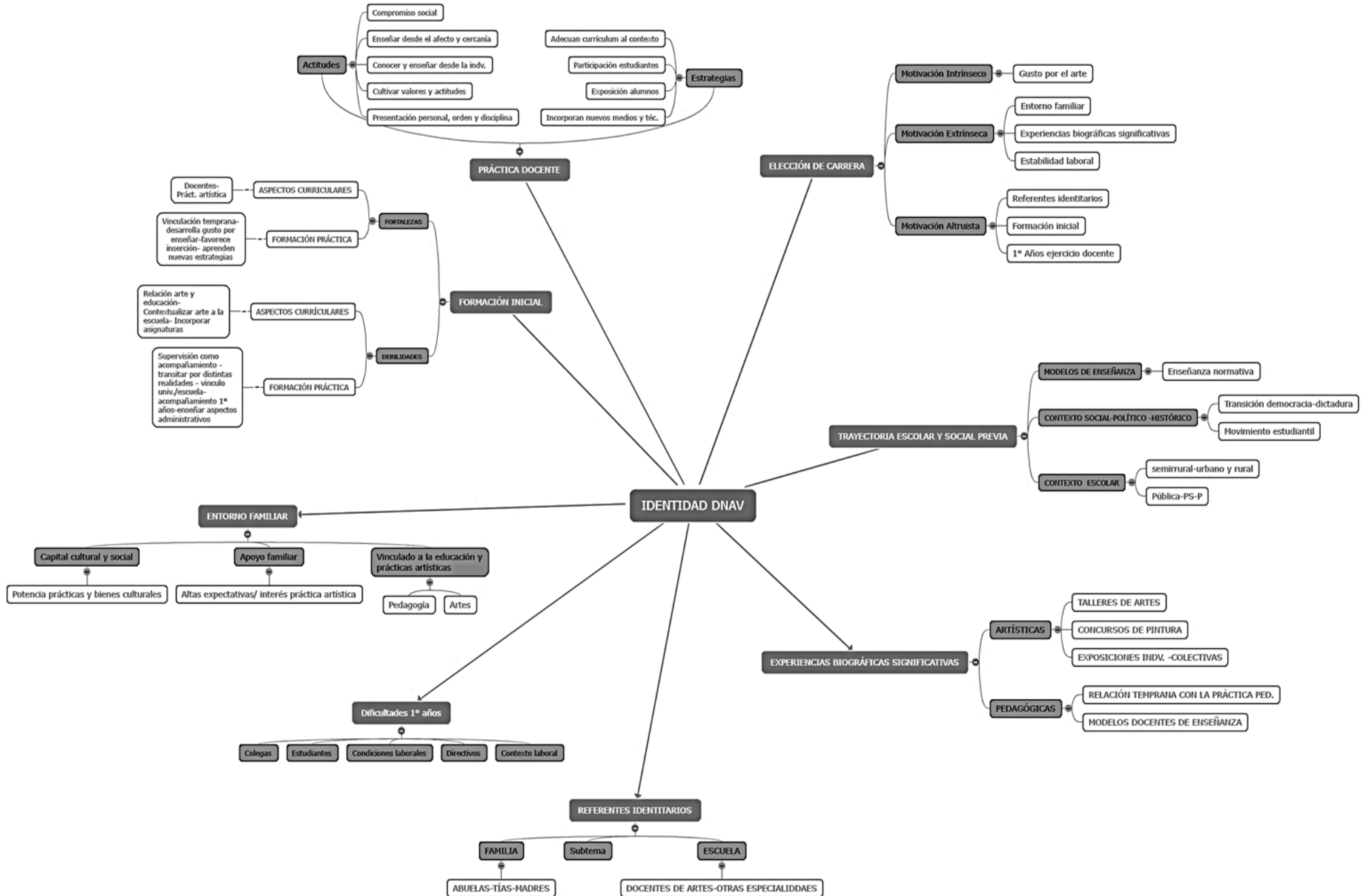


Figura 96: Factores que intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los DNAV.

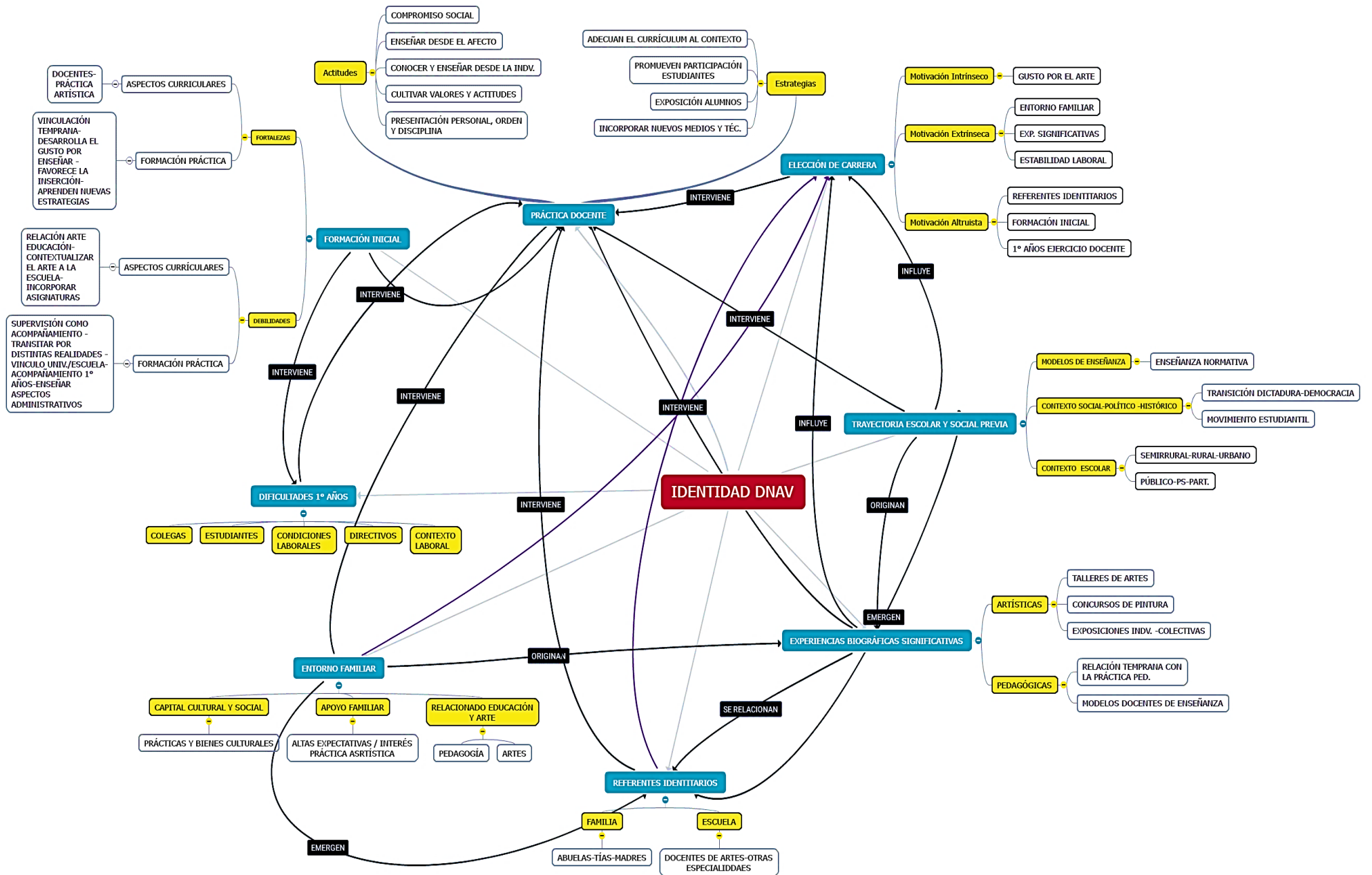


Figura 97: Factores interviene, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los DNAV

5.1 Respuestas a las interrogantes y objetivos planteados

En las siguientes páginas, procuraré ir respondiendo a las preguntas planteadas al inicio de la investigación, las cuales -como anteriormente fue señalado- se fueron estructurando y reestructurando en el transcurso del estudio. De igual modo, en este apartado, estableceré una revisión de los objetivos propuestos, a fin de confrontar si pude o no, dar cumplimiento a cada uno de ellos.

¿Qué factores intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV?

En esta compleja red de relaciones (ver figura N° 96 y 97) interactúan, se entrelazan y superponen, diversos aspectos y experiencias, que van conformando las identidades profesionales de los DNAV. Éstos, se manifiestan de manera paulatina y en distintos momentos de la trayectoria biográfica-profesional de los principiantes.

Uno de los aspectos que interviene al inicio de este proceso de construcción, es el entorno familiar y escolar en que han transcurrido las biografías de los docentes noveles de AV. Cada uno de estos entornos, posee dinámicas y características particulares que los hacen ser heterogéneos. Pero, en algunos casos existen coincidencias, especialmente en lo referido al entorno escolar y social en que han transitado los noveles participantes. Contextos, que han sido permeados por lo social, cultural, político e histórico del momento, asimismo, por estructuras, preceptos y discursos (periodo de dictadura y transición a la democracia), que le han otorgado cierta homogeneidad. Es, en estos espacios, donde los DNAV establecen sus primeras interacciones e intercambios, asimismo, el reconocimiento de los otros significantes que intervienen en el desarrollo social, cultural y afectivo; y primordialmente en la conformación de las identidades de los DNAV.

Por otra parte, en estas primeras instituciones socializadoras (familia y escuela), los DNAV van forjando su capital cultural y social (inicial), a través de bienes y prácticas culturales (Bourdieu, 1997), que son cultivadas u otorgadas -en mayor o menor medida- en estos espacios. Si el entorno familiar, no fuera portador -por distintas razones- de un capital cultural y social que les permitiese heredárselos a los noveles, se preocupaban (como es el caso de Eva) de adquirir dicho capital, a través de bienes culturales (libros y materiales) que les facilitasen a los DNAV poder acceder a éste.

Cabe señalar, que lo más importante del entorno familiar de los noveles, es que éste desarrolló en ellos el *habitus cultural* (Bourdieu, 1991), ya que, de otro modo no hubiese sido posible la apropiación y significancia del capital objetivado. Knowles (2004) manifiesta, que las experiencias que se sostienen en las primeras etapas infantiles intervienen, en los comportamientos sociales que más tarde los noveles manifiestan en sus prácticas profesionales iniciales. Al respecto el autor expone

Las normas de conducta familiar aprendidas en la primera infancia [se interiorizan] hasta tal punto que, (...) se es incapaz de sustituirlas por las estrategias de gestión en el aula aprendidas en las clases en la universidad. Los patrones de interacción y los valores familiares son componentes importantes de la experiencia [docente] temprana (Knowles, 2004, p. 180).

Otra de las características -de los entornos familiares de los DNAV- que intervino en la conformación de las identidades docentes, es que estos espacios - en la generalidad- incentivaban las prácticas culturales y artísticas tempranas, como es el hábito de la lectura, escuchar música clásica, contar con los materiales para dibujar y pintar; asimismo, potenciar en ellos la asistencia a talleres de arte, exposiciones, entre otros. Lo anterior, también fue un detonante en su elección de carrera, ya que, se evidencia que la gran mayoría de los DNAV ingresó a la carrera principalmente por el gusto hacia las artes. El interés por la educación y el gusto por la enseñanza se fue desarrollando en el transcurso de la formación inicial y en los primeros años del ejercicio docente. Solo Marcela y Eva manifestaron que su ingreso a la carrera fue principalmente por el gusto hacia la enseñanza y la práctica artística.

En palabras de Bourdieu (1991) la identidad profesional del profesorado estaría conformada primariamente por el habitus, es decir, por aquellos elementos iniciales que estructuraron la personalidad del sujeto, en donde el origen social y familiar, interviene en las condiciones que le ayudan a conformar su pensamiento y práctica docente. Cabe señalar, que estos elementos primarios, se van reconfigurando y enriqueciendo conforme va experimentando y transitando por distintos contextos e instituciones, asimismo, interactuando con los otros, con quienes se hacen presente en estos nuevos espacios.

Como anteriormente se manifestó, el entorno escolar es uno de los aspectos (iniciales) que intervienen en la conformación de las identidades profesionales, ya que éste, a través de sus discursos y prácticas, contribuye significativamente en el origen primario de la identidad profesional. Los docentes noveles (a diferencia de otros profesionales), desde su periodo escolar van aprendiendo el ser y el hacer docente, a través de las distintas experiencias de enseñanza y aprendizaje que van viviendo, asimismo, a través de la observación y repetición de normas van apropiándose inconscientemente de las prácticas y conductas (adecuadas o no) que se llevan a cabo en este periodo. Estas experiencias y discursos -por lo general-, se caracterizaron por ser normativas, rígidas y centradas en la disciplina, obediencia y presentación personal. Normas que posteriormente se articulan y se ven reflejadas en sus prácticas de aula, especialmente cuando desean mantener el orden y disciplina en los adolescentes (ver figura N° 97, actitudes que propician en su práctica docente).

Al respecto, Diker y Terigi (1997) señalan que, en la trayectoria escolar previa, los docentes noveles interiorizan modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que

van actualizando conforme enfrentan -posteriormente- situaciones similares ahora ya como enseñantes.

De igual modo, en estos entornos iniciales (familiar y escolar) van emergiendo otros factores que intervienen en esta construcción. Como son, los referentes identitarios, personas que han sido sus modelos pedagógicos y que mayoritariamente, se hacen presente en sus entornos familiares, entre ellas abuelas, tías y madres. Igualmente, en el entorno escolar surgen modelos o referentes identitarios, entre ellos, docentes que han marcado su trayectoria tanto en lo artístico como en lo pedagógico, ya que, a través de sus prácticas y del estímulo que les brindaron en el área artística, pudieron canalizar su interés y pasión por el arte (motivación intrínseca). Asimismo, a través de sus modos de enseñar, motivaron su interés por la docencia (motivación extrínseca).

Asimismo, es en el entorno familiar y escolar en que se originan las experiencias biográficas más significativas. Ya que, al observar y al acompañar las acciones de sus referentes identitarios, pudieron identificar el aporte y contribución social que conlleva el hacer docente (motivación altruista). Igualmente, a través de la práctica artística temprana y de las diversas actividades en que participaron los docentes noveles (concursos de pintura, exposiciones, talleres de arte, elaboración de escenografías, entre otros), pudieron aproximarse al mundo del arte -en su mayoría- desde la infancia. Cabe señalar, que en estas experiencias significativas se hacen presente los referentes identitarios, los cuales, a través de sus acciones determinan las prácticas docentes iniciales que llevan a cabo los principiantes. De igual modo, los referentes identitarios y las experiencias biográficas y escolares significativas intervienen -en cierto sentido- en la elección de carrera, ya sea por lo artístico (en su gran mayoría) o por lo pedagógico (en menor medida).

Es así como en la elección de carrera intervienen, tres tipos de motivaciones o intereses, los cuales, se manifiestan también en tres momentos de la trayectoria biográfica-profesional de los DNAV. La primera de ellas es la motivación intrínseca (gusto personal hacia las artes), que se manifiesta antes de su ingreso a la formación inicial. Algunos autores (Guerrero, 1993; Sánchez, 2003) han denominado este periodo como etapa prevocacional o vocación temprana. Cabe señalar, que -mayoritariamente- fue en este periodo cuando los noveles desarrollaron su interés y gusto hacia las artes y la práctica artística.

El segundo tipo de motivación, que interviene en la elección de carrera es la motivación extrínseca. Estos son los factores externos que median esta elección; entre ellos, los referentes identitarios, las experiencias significativas, la estabilidad económica, entre otros. Este interés -que se origina por factores extrínsecos a los sujetos- se manifiesta durante el periodo de formación inicial, denominado por Sánchez (2003) como periodo peri-vocacional. Cabe señalar, que durante la formación inicial -mayoritariamente- se desarrolla el gusto por la enseñanza en los DNAV participantes en el estudio, ya que, el gusto por las artes (motivación intrínseca) se desarrolló antes de ingresar a la carrera.

Finalmente, está el interés o motivación altruista de la profesión, la cual hace referencia a la contribución social que se origina a través de la docencia y la educación. Este interés surge, en el ejercicio profesional que llevan a cabo los DNAV en sus primeros años. Pero en algunos, se manifestó durante su formación inicial, específicamente a través de las prácticas intermedias que realizaron, asimismo, en otros se materializó a través de las acciones que llevaban a cabo sus referentes identitarios, previo al ingreso a la carrera.

Durante la formación inicial, los docentes noveles señalan que adquirieron los aspectos teóricos de la profesión. Asimismo, cultivaron y aprendieron en profundidad, lo relacionado con las distintas disciplinas artísticas. Cabe señalar, que explícitamente no hacen referencia a personas que hayan marcado su identidad profesional en este periodo, pero implícitamente destacan de los profesores de la especialidad, el dominio en las materias que impartían, los distintos estilos de enseñanza y la cercanía y afecto que manifestaban en sus clases. Estas actitudes se evidencian, posteriormente cuando describen su práctica docente.

Asimismo, los docentes noveles hacen referencia a experiencias profesionales significativas que se originaron durante la formación inicial, específicamente, las que emergieron durante sus prácticas progresivas y profesionales (instancias en que tienen contacto directo con la realidad de aula y de la escuela). Señalan que, en estos tránsitos, adquirieron nuevas estrategias, aprendieron aspectos administrativos de la profesión; pero, sobre todo, aprendieron lo que no querían replicar posteriormente en su ejercicio como docentes. Igualmente, fue en esta etapa y a través de estas experiencias, como desarrollaron su gusto y valor por la enseñanza y la educación. La formación inicial, jugó un papel importante en la construcción de sus identidades docentes, quizás no a través de modelos ejemplares a seguir, pero sí, a través de experiencias que detonaron su interés por enseñanza y forjaron el estilo de docente que ellos deseaban ser. Si durante la formación inicial no hubiesen desarrollado el interés por la pedagogía, habrían manifestado una deserción profesional temprana o un manifiesto desinterés hacia el ejercicio docente.

Otro de los factores que se hacen presente en la conformación de las identidades profesionales de los DNAV, son las dificultades que surgen en los primeros años del ejercicio profesional. Específicamente cuando ingresan al mundo laboral, ya que poseen en su imaginario la figura de un contexto escolar ideal y homogéneo, ya que, muchas veces, solo se les forma para un estándar de realidad, desconociendo la diversidad de contextos que componen el sistema escolar chileno. Esto es lo que Veenman (1989) denomina shock de realidad. Cabe señalar, que los DNAV -participantes en el estudio- mayoritariamente se han integrado a realidades totalmente adversas y distintas a las que ellos imaginaron (liceos prioritarios). Por lo tanto, han tenido que aprender en la práctica a cómo enseñar en estos contextos, los cuales presentan falencias tanto económicas, como sociales y culturales (ver figura 96, dificultades 1° años). Asimismo, han tenido

que lidiar con la soledad del aula, ya que, no han percibido la cercanía o acogida de sus colegas.

Vinculado a los objetivos específicos de la investigación, hago referencia a uno de ellos, "Identificar los aspectos que se significan e intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de Artes Visuales". Al respecto, puedo señalar, de acuerdo al análisis e interpretación de los relatos recabados, que existen y surgen ocho aspectos o dimensiones que intervienen -en mayor o menor medida- en la conformación de las identidades profesionales de los DNAV inmersos en el contexto educacional y social chileno, entre ellos: el entorno familiar, la trayectoria escolar y social previa, las experiencias biográficas y escolares significativas, los referentes identitarios, aspectos que intervienen en la elección de carrera, la formación inicial, la práctica docente y las dificultades del inicio profesional. Todas ellas, poseen sub-dimensiones que se interrelacionan, entrecruzan y yuxtaponen, lo cual, le otorga una mayor comprensión a este proceso de construcción del ser docente novel de AV. Asimismo, ninguna de ellas opera por sí sola, sino que todas de una u otra forma, se relacionan o conectan en distintos momentos de la trayectoria biográfica-profesional de los DNAV (ver figura 97).

Cabe señalar, que los factores que intervienen en el proceso de construcción de las identidades de los docentes noveles de AV participantes en estudio surgen entre la infancia y los dos primeros años de ejercicio profesional, quizás si se lleva a cabo -a futuro- un estudio que recogiera los relatos de los docentes de AV en fases o ciclos superiores de la carrera docente (Huberman, 1998), surgirían nuevos aspectos que podrían contribuir en la comprensión de este proceso. Asimismo, es importante reiterar que el contexto educacional y socio cultural en que están ejerciendo los docentes participantes, es un marco que se caracteriza por la ruralidad y precariedad -en su generalidad-, lo que hace que las condiciones especialmente profesionales y laborales, sean distintas o más complejas que las condiciones que se originan en el contexto urbano de otras regiones del país y de otros países. Cabe señalar, que de acuerdo con las investigaciones -vinculadas a este tema- que se desarrollaron en el ámbito internacional⁶¹, existen ciertos aspectos que son coincidentes con esta investigación, entre ellos, la precariedad laboral, la falta de horas de clases, la soledad del inicio profesional, la subestimación de la asignatura, la desmotivación de los estudiantes, entre otros.

Otro de los objetivos específicos planteados fue "Determinar de qué forma el contexto social, cultural e histórico interviene en la conformación de su ser y hacer docente". Al respecto, puedo señalar que efectivamente el contexto social, cultural e histórico (de origen y de tránsito), intervino e interviene en la constitución del ser y el hacer docente de los noveles participantes, ya que, el entorno social y cultural en que se forjaron y transcurrieron sus trayectorias biográficas ha determinado (como es el caso de Claudio, Cristina, Rosario, José y Eva) sus

⁶¹ De éstas hice referencia en el capítulo N°2.

acciones y el anhelo de continuar -a diferencia de sus padres- estudios universitarios, de modo de revertir la condición de sus familias, que por la falta de recursos no pudieron acceder. Asimismo, los DNAV en sus prácticas de aula fomentan y transmiten altas expectativas a sus alumnos, ya que, la gran mayoría ejerce en liceos públicos prioritarios (semirurales y rurales), donde perciben que es necesario abrir nuevos horizontes y expectativas a los adolescentes y sus familias.

De igual manera, en su entorno social (familia) han desarrollado el sentido social de la profesión, esto a través del ejemplo de sus modelos identitarios (abuelas, tías y madres). Es a través de ellas, como han podido observar los logros y avances que son posible alcanzar en los niños y adolescentes inmersos en contextos desprovistos y rurales. Asimismo, en el caso de Claudio, el haber vivido y trascendido todo su periodo escolar en una época política e histórica compleja en el país, hizo que cultivase el sentido político y social de la educación. De igual modo, el resto de los DNAV, ya que, en su mayoría -de una u otra forma- vivenciaron el movimiento estudiantil "revolución de los pingüinos", esto les permitió conocer las demandas y cambios que se debían (y deben) gestar en el ámbito educativo. Condiciones, que de acuerdo con las realidades en las que ellos actualmente transitan, aún no se han subsanado. Solo desde las políticas educativas de turno, se está haciendo un intento para acortar las brechas sociales que se observan en el sistema educacional chileno.

En palabras de Woods (citado de Knowles, 2004) el yo, posee dos orígenes: el micro yo y el macro yo. El primero se asocia con las experiencias significativas y formativas tempranas, anteriores a la formación inicial y práctica profesional. El segundo, el macro yo, se deriva de los factores contextuales externos, entre ellos: el origen social y el clima social, político y económico en que este macro yo se ha conformado. Es por ello que el contexto sociohistórico y personal, no puede quedar aislado del estudio de las identidades profesionales, ya que, las experiencias del pasado se conjugan en el presente. De esta fusión emerge el sello identitario de los docentes noveles y a su vez el modo en que éstos piensan la educación.

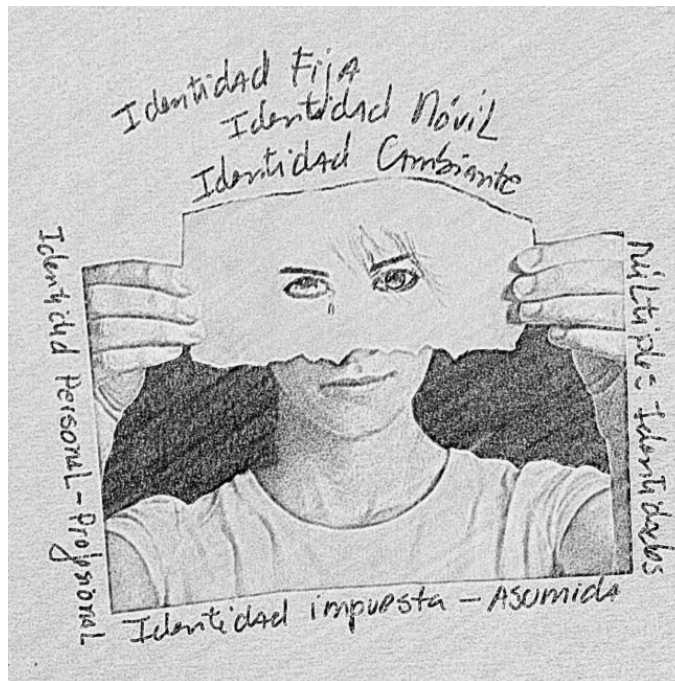


Figura 98: Mirada hacia la construcción de las identidades de los DNAV.
Fuente: Diario de campo investigadora.

¿Cuáles son las dificultades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional de los DNAV?, la respuesta a esta pregunta de investigación se organiza en tres ámbitos: las dificultades que emergen en el contexto profesional en el que ejercen la docencia, las que se relacionan con aspectos laborales y las que se vinculan con la formación inicial docente. Este último ámbito lo abordaré más adelante.

Entre los problemas que se originan en el contexto profesional están las dificultades que surgen en la sala de profesores, especialmente la integración y relación que establecen o desearían establecer con sus colegas (pares). Manifiestan que les ha costado insertarse en la comunidad docente, donde se han sentido aislados y solos. Perciben que los docentes de mayor antigüedad son muy cerrados, le intentan imponerles normas y discursos con las que ellos no están de acuerdo. Asimismo, sienten que existe en la comunidad docente y escolar una subestimación hacia la asignatura de Artes Visuales y su hacer docente. Eso les ha producido un desgaste, ya que deben estar validando y validándose permanentemente. Cabe señalar que en contadas ocasiones han recibido el apoyo de algún colega o de algún directivo que oriente su inserción. Solo una de las docentes noveles expresa, que se ha sentido acogida por sus pares. Otro aspecto importante es que el ambiente que se vive en la sala de profesores es de desmotivación y desencanto hacia la profesión y los estudiantes. Este clima provoca que se aíslen de este lugar y permanezcan en la sala de clases.

En relación con las dificultades que han emergido con los estudiantes, éstas se vinculan con el desinterés que los adolescentes manifiestan hacia la asignatura

y el aprendizaje. Algo que no ocurre con los niños de enseñanza básica, quienes exteriorizan un interés innato por las prácticas artísticas. Asimismo, expresan que los adolescentes de enseñanza media poseen una baja autoestima y bajas expectativas, lo cual es producto de las complejas problemáticas familiares y sociales que viven a diario. Es por ello, que esta realidad les ha ocasionado un mayor desgaste emocional más que profesional, ya que, las características del contexto -en la generalidad- obstaculiza el aprendizaje y la disposición de estudiantes a la clase.

Otro de los conflictos que emergen en el ámbito profesional, se relacionan con el liderazgo directivo, la mayoría de los docentes noveles manifiestan que no exista un diálogo y cercanía con los docentes y estudiantes, sino más bien ellos se focalizan en obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

Vinculado a los conflictos que emergen en el ámbito laboral, expresan que como en los establecimientos educacionales existen muy pocas horas destinadas a la asignatura de Artes Visuales, deben completar su horario con horas destinadas a la asignatura de Tecnología (área que no poseen la formación) y talleres de arte extraescolar (solo se financian por unos meses), o simplemente complementan sus horas en otro establecimiento educacional. De igual modo, la gran mayoría posee un contrato a plazo fijo (marzo a diciembre), lo que les genera una inestabilidad laboral, ya que, a fines de cada año no saben si continuarán. De igual modo expresan, que en los establecimientos públicos y prioritarios no están los recursos ni la infraestructura que les facilitaría poder enseñar lo que ellos aprendieron a los estudiantes, pero a pesar de ello, buscan recursos que posee el entorno.

Uno de los objetivos, que se vincula con la pregunta de investigación antes referida es "Indagar sobre los procesos y experiencias de tránsito de los docentes noveles de Artes Visuales desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio profesional", asimismo, "Conocer las experiencias, dificultades y desafíos que se presentan en los primeros años de ejercicio profesional". Al respecto puedo señalar que sí fue posible cumplir con los objetivos propuestos, ya que, los docentes noveles a través de las entrevistas y relatos (visuales y textuales), develaron sus experiencias de tránsito desde la formación a la profesión. Asimismo, fue posible conocer cómo han vivenciado este proceso, al respecto manifiestan que este tránsito fue paulatino y gradual, ya que, durante su formación inicial sostuvieron seis prácticas progresivas y dos profesionales que les acercaron desde el inicio de la carrera al contexto escolar. A través de ellas pudieron conocer la dinámica y problemáticas del aula, adquirir nuevas estrategias, aprender aspectos administrativos y por, sobre todo, a que esta nueva etapa no fuese algo desconocido.

Asociado con la tercera y última interrogante - *¿Qué aspectos de la formación inicial facilitan o se requieren para que esta fase inicial sea más o menos compleja?* - vemos que de la formación inicial emergen aspectos que les han facilitado su inserción, entre ellos: la cercanía que manifestaban los docentes de la especialidad, el dominio y actualización de las materias que impartían y la diversidad de estrategias que utilizaban en sus clases. Algunos de estos aspectos,

se han visto reflejados cuando los noveles hacen referencia a su práctica docente y cuando exponen las características que debiese poseer un buen docente. Al respecto Dubar (2002) expresa que una parte de la construcción identitaria es producto de los modelos y actores con los cuales los sujetos interaccionan en sus distintos recorridos. En este caso, las prácticas que llevaron a cabo los docentes que intervinieron durante su formación inicial, contribuyeron a que ellos posteriormente replicaran ciertas características y modos de hacer en el aula escolar.

Otro de los aspectos de la formación inicial, que les ha facilitado su práctica docente es poseer un fuerte dominio de las disciplinas artísticas, lo cual, les ha permitido incorporar nuevas estrategias y técnicas. De igual modo, como antes fue expresado, uno de los aspectos que favorece que esta etapa inicial sea llevadera es el haber sostenido prácticas durante todos los años de la carrera, ya que, a través de la vinculación temprana al aula escolar han podido conocer la realidad del aula y de la profesión. Además de adaptarse a esta nueva realidad con seguridad y confianza. Todo lo cual les ha permitido desarrollar el gusto por enseñar.

Entre los aspectos de la formación inicial que se requieren *para que esta fase sea más o menos compleja*, señalan la contextualización de las asignaturas de la universidad a la realidad escolar, específicamente que los docentes de las especialidades (artísticas) conozcan el currículum escolar, de modo que aborden aspectos académicos de la disciplina, pero también les enseñen estrategias asociadas al currículum y la realidad del aula, ya que, en estos entornos no cuentan con los recursos y medios que utilizan en la Universidad. Es decir, nos demandan un mayor vínculo y nexo entre la universidad y la escuela.

Por otra parte, como fue expresado, sienten que poseen una fuerte formación disciplinar no así pedagógica. A este respecto expresan que les falta enfatizar aspectos de dominio de grupo, orientación educacional, jefatura de curso, aspectos administrativos (libros de clases), evaluación de las artes, entre otros. Pero especialmente enfatizan, que es necesario abordar desde la formación el cómo enseñar en la diversidad de contextos, ya que solo se les educa para enseñar en contextos educativos homogéneos, y esa no es realidad con la que se encuentran en los primeros años de ejercicio profesional.

El objetivo que se relaciona con la pregunta que fue desarrollada anteriormente, apunta a "Comprender el significado que le adscriben los docentes noveles de Artes Visuales a la formación inicial recibida". Sobre ello puedo decir que, en términos generales que los DNAV manifiestan una mirada equilibrada entre las fortalezas y los aspectos que se deben mejorar de la formación inicial. Considero que este objetivo pudo ser alcanzado, ya que conocí la relevancia que le otorgan a la formación inicial como espacio que facilita los primeros años de ejercicio laboral. Además, pude comprender las repercusiones que tienen las debilidades que identifican de la formación inicial, en su inicio profesional y práctica de aula. Es por ello, que es importante democratizar los procesos formativos (Zeichner, 2010), puesto que, a partir de los relatos de los noveles pude constatar que ellos nos

entregan genuinas aportaciones desde la realidad del aula, asimismo, son ellos los que ponen en práctica los contenidos y aprendizajes que adquirieron durante los cinco años de formación profesional.

Referido a las características que debe poseer una formación del profesorado enfocada a la justificación social, Darling-Hammond y Bransford (2005) señalan que la enseñanza para la justicia social debe trascender del compromiso retórico, sino más bien, debe incorporar una sólida preparación en los conocimientos académicos, destrezas de enseñanza, formas de evaluación, relación y gestiones necesarias para extrapolar estos conocimientos a todos los alumnos, de forma que favorezca la comprensión de ellos. Al respecto Zeichner (2010) expresa que “es importante que los programas de formación del profesorado para la justicia social ayuden a proporcionar a los futuros profesores las herramientas prácticas que necesitan para transformar sus buenas intenciones en acciones eficaces” (p.61).

5.2 Limitaciones y obstáculos que emergieron en el transcurso de la investigación

Uno de los obstáculos a los cuales tuve que hacer frente, fue la falta de continuidad de uno de los colaboradores Elías, con el sólo sostuve la primera entrevista e hice entrega de la libreta para que elaborase su diario autobiográfico. Lamentablemente, al transcurrir los meses, no fue posible establecer un nuevo contacto con el participante. Por lo tanto, el segundo encuentro no sé concretó, ni tampoco la firma del consentimiento informado, es por ello, que decidí no incorporar los relatos recogidos durante la primera entrevista.

Otra de las limitaciones (como siempre) es el factor tiempo, sobre todo el que requerí para realizar las transcripciones y la digitalización de las imágenes, ésto me demandó meses de arduo trabajo. De igual modo, la etapa de análisis de las evidencias fue un periodo largo e intenso, ya que, con la diversidad y cuantía de antecedentes recabados (relatos textuales, visuales y verbales), fue necesario indagar y ajustar ciertas estrategias de análisis, a fin de sistematizar e interpretar éstas como un todo, ya que, todas estaban estrechamente relacionadas.

Otro de los obstáculos, fue la escasa bibliografía e investigaciones asociadas a la formación de docentes de la especialidad de Artes Visuales. Las que he podido consultar, son esencialmente investigaciones desarrolladas en países de habla inglesa, que son realidades un tanto disímiles a las problemáticas que se originan en el contexto latinoamericano y especialmente en Chile.

Finalmente, el haber ingresado a trabajar durante la realización de la investigación dificultó la sistematicidad y continuidad de la escritura de la tesis doctoral.

5.3 Reflexiones y proyecciones a partir de los resultados alcanzados

A continuación, expongo algunas reflexiones y proyecciones que son posible de visualizar -y quizás de llevar a cabo- a la luz de los resultados alcanzados en la investigación.

- Es importante sostener estudios contextualizados y focalizados en la especialidad de Artes Visuales en el contexto educacional chileno. Asimismo, proseguir con investigaciones vinculadas con la conformación de las identidades profesionales de los docentes de Artes Visuales y las experiencias, y dificultades que emergen en las etapas posteriores de la carrera docente. Ya que, como lo he manifestado anteriormente existe falencia en esta área del conocimiento.
- Parece relevante incorporar, en los procesos de investigación que se asocian con la formación inicial docente, a los distintos agentes que intervienen en éstos (estudiantes, docentes guías, directivos, tutores y egresados), de modo de recoger, las distintas miradas que se establecen hacia estos importantes procesos que, sin duda apuntan a mejorar la educación en el país.
- Existe una necesidad de investigaciones que se focalicen en la realidad educativa rural y semirural. Ya que, a partir de los relatos compartidos por los DNAV es posible conocer, las diversas problemáticas que se originan en estos contextos, las cuales no han sido abordadas o consideradas desde el ámbito formativo, desde las políticas educativas y gobiernos de turno.
- A partir de los resultados alcanzados se devela, la necesidad de reestructurar los programas formativos de los futuros docentes, ya que, éstos debiesen estar diseñados para que los docentes noveles intervengan en contextos escolares heterogéneos. Realidad que presenta el sistema educacional chileno, que como se ha manifestado se estructura de acuerdo a clases sociales. Actualmente, la formación inicial docente -en la generalidad- está focalizada solo para que los docentes intervengan en contextos escolares ideales, lo cual, tiene como consecuencia, que al momento de insertarse en realidades escolares desprovistas y adversas, manifiesten ciertas debilidades y falta de herramientas para intervenir de manera significativa en estos contextos. De ahí la relevancia de investigar, sobre la efectividad de los programas formativos, asimismo, sobre las problemáticas educativas que se originan en la diversidad de realidades que conforman el sistema escolar chileno.
- Por otra parte, se reitera la necesidad de resignificar el rol que debiese tener la asignatura y el docente de Artes Visuales en el contexto y currículum escolar. Demanda que se observa tanto a nivel nacional como internacional.

- A partir de los relatos expresados por los participantes, considero que es importante que se diseñen e implementen programas de acompañamiento a los docentes noveles (de todas las especialidades), desde el ámbito universitario y desde los establecimientos que les acogen. Asimismo, que éstos no solo se implementen en el sistema público (como acontece en la actualidad), sino que, en todas las dependencias que conforman el sistema educacional chileno.
- A través de la mirada que establecen los docentes noveles hacia la formación inicial recibida, es posible revelar que existe una necesidad de programas de educación continua para los egresados, ya que éstos expresan, que poseen ciertas falencias que están asociadas -en algunos casos- a sus procesos formativos y en otros al avance vertiginosos del conocimiento y de las nuevas tecnologías, lo cual, les demanda estar en constante proceso de actualización para responder a las demandas que plantean las aulas del siglo XXI.
- Es significativo que, desde las instituciones de educación superior, específicamente desde las facultades o departamentos encargados de la formación de formadores, se establezcan relaciones efectivas y constructivas entre las universidades y escuelas, y entre las escuelas y las universidades, a fin de que ambos espacios educativos se vean fortalecidos, beneficiados y retroalimentados de manera permanente. Asimismo, a través de este intercambio y cercanía será posible que el currículum formativo y las prácticas docentes, no estén alejadas y descontextualizadas de la realidad y de las problemáticas que se viven en el aula; ya que éstas -en la realidad educativa chilena- no solo se relacionan con dificultades en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino que se debe hacer frente a múltiples problemáticas (sociales, culturales y económicas) que intervienen en que estos procesos sean realmente efectivos.
- Vinculado a los procesos formativos, específicamente los relacionados con la formación práctica (aproximación al aula escolar), es posible comprender que durante este periodo, es necesario que los docentes en formación transiten por las distintas dependencias del sistema escolar chileno (público, particular subvencionado y particular), asimismo, niveles de escolaridad y contextos (urbano, semirural y rural), ya que, de este modo podrán adquirir las herramientas y habilidades que son necesarias para intervenir de manera exitosa en todas las realidades escolares, una vez ya egresados.
- De la misma manera, es importante que los docentes tutores de práctica (de la universidad) y los docentes guías (de los establecimientos educacionales), posean una formación sobre los procesos de acompañamiento que deben llevar a cabo con los futuros docentes. De este modo, será posible alcanzar una mayor efectividad en los procesos formativos vinculados con el hacer pedagógico.

5.4 Aprendizajes y tránsitos que emergen al término de este recorrido.

En este apartado presento algunos de los aprendizajes (académicos y personales) que logro visualizar al término de este recorrido. Reflexiono que debe de haber muchos otros, pero éstos se verán materializados en el transcurso del tiempo.

Igualmente, en estas reflexiones finales, describo como ha sido mi tránsito desde ser formadora de docentes de Artes Visuales a investigadora novel, y cómo en este recorrido se han ido generando cambios y transformaciones tanto mi ser como en el hacer docente e investigadora principiante.

En relación con los aprendizajes que he adquirido, desde el punto de vista académico, expongo que aprendí:

- Nuevas formas de investigar y de construir conocimiento. Ya que, "los nuevos medios producen nuevas construcciones del mundo. Y cada uno [de ellos] posee una capacidad distinta de crear una realidad" (Gergen y Gergen, 2011, p.88), o de capturar fragmentos de ésta. Un ejemplo de ello fue la incorporación de imágenes (creadas o preexistentes) en el proceso de investigación, utilizadas éstas como evidencias, como detonantes de diálogos y como un modo de narrar experiencias y situaciones significativas de la trayectoria biográfica de cada uno de los y las participantes.
- A investigar a través de los métodos biográficos y visuales, los cuales eran completamente desconocidos para mí, ya que, mi formación anterior solo propició el uso de los métodos tradicionales (y hegemónicos) de investigación. Fue a través de los relatos e imágenes, como pude conocer y comprender las distintas realidades que forjaron las identidades de los docentes noveles.
- A que no existe un conocimiento único, válido y verdadero. Sino que existen múltiples formas de conocimientos, asimismo, modos de construirlo (Gergen y Gergen, 2011). De igual modo, aprendí a que es importante investigar lo que tiene valor y significado para el entorno en que estamos inmersos.
- Que los sujetos de investigación son nuestros colaboradores y protagonistas en este proceso de investigación. Puesto que, a través de sus relatos y generosidad es posible acceder al conocimiento experiencial y a sus particulares realidades, asimismo, a través de su participación es factible alcanzar los objetivos planteados. Al respecto, Bolívar (2002) afirma que "el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (p. 41).
- A dar significado al conocimiento experiencial y biográfico como fuentes válidas para acceder al fenómeno de estudio. Ya que, somos el reflejo de

un periodo y contexto particular; somos el resultado, de las diversas relaciones y experiencias que establecemos en las distintas realidades por las que transitamos. Al respecto, Bourdieu (1994) expone que las historias de vida tienen la “voluntad de contextualizar los acontecimientos biográficos en el campo social en el que se ubican” (citado en Guasch, 2009, p.13). Es, a través de las trayectorias personales como accedemos al mundo social y colectivo.

- A que es relevante que, como formadora de docentes e investigadora novel, conozca y comprenda las trayectorias biográficas de los futuros docentes y el contexto en que éstas han transcurrido, ya que, ambos aspectos intervienen en la conformación de su ser y hacer docente. La identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas. Por tanto, la identidad no es algo a alcanzar o a desarrollar, sino que es una complejidad múltiple que se va elaborando a lo largo de los escenarios donde se actúa (Rivas, 2009).
- A tener una mirada y actitud mucho más flexible y abierta en el proceso de investigación; ya que, a través de esta apertura, es posible que emerjan nuevas ideas u otras rutas, que reorientan la investigación.
- A que no existen nociones concretas y únicas del ser, sino que existen múltiples subjetividades, móviles y líquidas, que se estructuran y reestructuran de acuerdo a las experiencias, interacciones y realidades (Atkinson, 2013; Bauman, 2010).
- Que en el proceso de investigación también interviene la creatividad y suspicacia del investigador, ya que ambos aspectos son necesarios a la hora de enfrentar los aciertos y desaciertos.
- Que es necesario realizar una revisión sobre nuestras propias trayectorias como investigadores, esto previo a la investigación; ya que ellas intervienen, en el interés que hemos puesto sobre determinados temas estudio, asimismo, en la forma en que nos aproximamos, abordamos e interpretamos el fenómeno de estudio.
- A posicionarme desde distintas perspectivas, ya que cada una de ellas, mira aspectos distintos de la realidad que se investiga.

En relación con los aprendizajes que he adquirido, desde el punto de vista personal, expongo que desarrollé:

- La resiliencia, ya que pude sobreponerme y seguir adelante a pesar de haber sufrido -durante mi estancia en España- la pérdida de mi padre.
- La capacidad de sorprenderme y maravillarme con los acontecimientos y hallazgos que emergían en el transcurso de la investigación. En concreto, durante este proceso aprendí lo hermoso y significativo que es investigar.

- A través del Programa de Doctorado, pude comprender que las discusiones y debates generan conocimiento, sino hay divergencias, como lo manifestó Fernando "si tenemos una actitud celebrativa no generamos aprendizajes".
- La capacidad de aprender de los otros y con los otros.
- La necesidad de indagar y saber más. Asimismo, que es necesario buscar diferentes referentes, ya que, un mismo fenómeno es visto e interpretado de diversas perspectivas y posicionamientos.
- Aprendí a estar lejos de mi familia, a estar conmigo misma, a conocerme y a comprender mis emociones.

En relación a mi tránsito desde formadora de docentes de Artes Visuales a investigadora novel, puedo señalar, que la experiencia de formar docente me condujo a iniciarme como investigadora; ya que, sentía la necesidad saber más acerca de esta área (formación inicial, identidad profesional, experiencias iniciales). El haber asumido esta responsabilidad, me demandó mayor exigencia y profesionalismo.

En este recorrido he aprendido a posicionarme epistemológicamente frente a un problema de estudio, asimismo a mirar desde distintas perspectivas lo que acontece. En mi tránsito como formadora de docente e investigadora novel percibo que poseo muchas más herramientas y conocimiento para enfrentar la labor docente. Asimismo, me doy cuenta de que transmito a mis estudiantes la pasión por educar y el valor que tiene la investigación para mejorar nuestras propias prácticas. Anhele continuar en este maravilloso camino de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparato ideológico del estado*. Buenos Aires: Nuevas Visión.
- Andreu, J., García-Nieto, A., & Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andréu, J., García-Nieto, A., & Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. (primera ed., Vol. Cuadernos Metodológicos 40). Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1991). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Arribas, A., García-González, N., & Álvarez, A. y. (2012). *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento*. Granada: Universidad de Granada.
- Avalos, B. (2004). La formación inicial docente en Chile. *Repositorio Ub*, 1-23. Obtenido de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Avalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt 1020218, Santiago. Obtenido de <http://w1.conicyt.cl/bases/fondecyt/proyectos/01/2002/1020218.html>
- Back, L. (2007). *The art of listening*. New York: Offices.
- Bain, C., Kuster, D., & Newton, C. y. (2010). Novice art teachers: Navigating Through the first year. *Visual Art Research*, 36(1), pp. 44-54. doi:10.1353/var.2010.0001
- Ball, M. y. (1992). *Analyzing visual data*. California: Sage.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau!. El papel de las Artes en la Educación. Un estudio Internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: trillas.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beijaard, D. M. (2004). La identidad profesional docente: Concepto en constante renovación. *barcelona*, 107-128.
- Berger, P. y. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*(29), 1-22. Recuperado el 10 de febrero de 2015, de <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Boerr, I. (2009). *Mentores y Noveles: Historia de Trayecto*. Santiago: OEI, IDIE. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9263>

BIBLIOGRAFÍA

- Boerr, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: OEI, IDIE. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7701>
- Bolivar, A. (2006). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 60-86. Obtenido de <file:///C:/Users/marti/Desktop/Dialnet-LaLogicaDelCompromisoDelProfesoradoYLaResponsabili-4453235.pdf>
- Bolívar, A. F. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bourdieu. (s.f.). Los tres estados del capital cultural. <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Madrid: XXI.
- Bourdieu, P. y. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. y. Bourdieu, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (págs. 15 - 85). Madrid: Editorial Popular.
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. New York: State University of New York.
- Brookhart, S. y. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 37-60.
- Brunner, J. y. (Año XLVIII-XLIX). Factores que inciden en una Educación efectiva. Evidencia Internacional. *Revista Virtual La educación*(139-140), 1-11. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/239575657_FACTORES_QUE_INCIDEN_EN_UNA_EDUCACION_EFECTIVA_Evidencia_Internacional
- Caballero, K. (2008). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado Universitario*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.
- Cancino, R., & Schmal, V. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 41-60. Recuperado el enero de 2017
- Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory": El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de investigación sociológica.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. *Openmind*, 9-24. Obtenido de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-Comunicaci%C3%B3n-Cultura-Manuel-Castells-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.pdf>
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. En J. H. Sith, *Rethinking methods in psychology* (págs. 27-49). London: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London United Kingdom: Sage.
- Charmaz, K. (2012). *Constructing Grounded Theory: A practical guide though qualitative analysis*. London: Sage.
- Clandinin, D., & Pushor, D. y. (January/February 2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*. Vol.58. Nº1, 21-35.
- Clifford, G. (2003). *La interpretación de las culturas* (Duodécima ed.). Barcelona: Gedisa.
- Cochran Smith, M., & Zeichner, K. y. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: Descripción del informe del comité de la American Educational Research Associatio (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de formación*, 87-116.
- Cohen-Evron, N. (2001). *Beginning art teachers' negotiation of their beliefs and identity within the reality of the public schools*. Tesis Doctoral, Ohio State University.

- Cohen-Evron, N. (2002). Why do good art teachers find it hard to stay in the public school system? *Studies in Art Education*, 44(1), 79-94.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educacyonal Research Journal*, 33(2), 297-325. Obtenido de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312033002297>
- Connelly, M. y. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. y. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M. y. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa y otros (Eds),. En J. y. Larrosa, *Déjame que te cuente* (págs. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Corcoran, M. (1995). Rags to rags: Poveraty and mobility in the United State. *Annual Review of Sociology*, 237-267.
- Corvalán, H. (2012). La muerte planificada de Coronel. *Ciper. Centro de Investigación periodística*. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://ciperchile.cl/2012/10/12/la-muerte-planificada-de-coronel/>
- Creswell, J. (Qualitative inquiry and research design: Choosing among !ve approaches). 2007. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Desing: choosing Among Five Approaches* (tercera ed.). California, California, EEUU: Sage.
- Cross, M. y. (2015). On becoming and remaining a teacher: rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Paper in education*, 95-113.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Daichendt, J. (2009). Artist-Teacher or Teaching Artist. *Art Education*, 33-39. doi:DOI: 10.1111/j.1476-8070.2011.01698.x
- Daichendt, J. (2010). *Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching*. Chicago: Intellect.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teaching ad a learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. y. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.,U.S.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente?: Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional*, 1-28.
- Deci, E. y. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Demazière, D. y. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: Les presses de l'université laval.
- Denzin, L. y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, N. y. (2001). *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. y. (2001). The Discipline and Practice of Qualitative Research. *THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH*, 1-19.
- Denzin, N. y. (2005). *Handbook of qualitative research* . Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diker, G. y. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Domènech, M., & Ibañez, T. (2001). La psicología social como crítica. *Revista Anthropos*, 12-26.
- Donnay, J. y. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: CRP.

BIBLIOGRAFÍA

- Donoso, S., Castro, M., Alarcón, J., & Davis, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 23(86), 37-71.
- Donoso-Díaz, S. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 37-71, jan./mar. 2015, 37-71.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- 352 Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Edelstein-Coria. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Educación, M. d. (1990). *Ley 18.962*. Santiago de Chile. Obtenido de file:///C:/Users/marti/Desktop/Ley_organica_ensenanza.pdf
- Educación, M. d. (2014). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Artes Visuales*. Santiago: Trama.
- Errázuriz, L. (2009). Dictadura Militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 136-157. Obtenido de http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf
- Esteve Zarazaga, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Experimental analysis of neighborhood effects. (2009). *The national Buneau of economic research*, 1-41. Obtenido de http://www.nber.org/mtopublic/interim/Experimental_Analysis_of_Neighborhood_Effects.pdf
- Feiman- Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. Obtenido de http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets .
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Siglo Veintiuno.
- Gamboa, R., & Moreno-Doña, A. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar*, 51, 51-66.
- García, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Gergen, K. (2007). Investigación Cualitativa: Tensiones y transformaciones. En Á. Estrada, & S. DiazGranados, *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (págs. 245-280). Bogota: Uniandes.
- Gergen, K. y. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizajes*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía Crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (págs. 53-62). Barcelona: Grao.

- Glaser, B. y. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gore, J. S. (2015). *Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career*. Queensland: Queensland College of Teachers.
- Gore, J., Smith, M., & Holmes, K. y. (2015). *Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career*. Queensland: Queensland College of Teachers.
- Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Region y Sociedad*, XIV(23), 113-145.
- Guerrero Serón, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guillemin, M. (2004). Understanding illness: using drawings as a research method. *Qual Health Res*, 89-272.
- Gutiérrez, N. (2011). Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa. *Educación*, 2(2), 13-38.
- Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Henry, G. (1990). *los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*(26), 85-118. Obtenido de <file:///C:/Users/marti/Desktop/46641-200971-1-PB.pdf>
- Hernández, F. (. (2011). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. S. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Repositorio Institucional Universidad de Barcelona.
- Herraiz, M. y. (2014). En J. y. Sancho, *Maestros al Vaiven*. Barcelona: Octaedro.
- Horwat, J. (2016). *Beyond the artist-teacher fantasy: a lacanian psychoanalytic investigation of k-12 art teachers' artist identities*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign. Obtenido de <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/90496>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. y. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-25. Obtenido de <http://ijea.asu.edu/v8n5/>.
- Ibañez, T. (1994). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Íñiguez, L. (15,16 y 17 de octubre de 2013). LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN LA ENCRUCIJADA POSTCONSTRUCCIONISTA. HISTORICIDAD, SUBJETIVIDAD, PERFORMATIVIDAD, ACCIÓN. XII Encontro Nacional da ABRAPSO. *Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo*, (págs. 1-15). Porto Alegre. Brasil. Recuperado el 6 de febrero de 2015, de Asociación Brasileira de Psicologia Social: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46

BIBLIOGRAFÍA

- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 193-204. Obtenido de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Factores%20psicol%C3%B3gicos%20que%20predisponen%20al%20bajo%20rendimiento,%20al%20fracaso%20y%20a%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar.pdf>
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis de Magister, Universidad de Chile, Santiago.
- Kerckhoff, A. (1989). On the Social Psychology of Social Mobility Processes. *Social Forces*, 17-25.
- 354 Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Kincheloe, J. y. (2004). *Rigour & Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. New York: McGraw-Hill.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson, *Historia de Vida del profesorado* (págs. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-101. Obtenido de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-101.
- Kuster, D., Bain, C., Newton, C., & Milbrandt, M. (2010). Novice Art Teachers: Navigating Through the First Year. *Visual Arts Research, Volume 36*, 44-54. Obtenido de <https://muse.jhu.edu/article/398071/pdf>
- La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la literatura internacional. (2010). *Estudios Pedagógicos*, 235-263. Obtenido de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>
- Larraín, V. y. (2014). La constitución de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad. En J. y. Sáncho, *Maestros al Vaiven. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 123-145). Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, D., & Greene, M. (2008). *Déjame que te cuente: Ensayo sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., & Clandinin, J. y. (2008). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa en educación*. Buenos Aires: Laertes.
- Lieberman, A. y. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1-25. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf>
- Lopes, A. H. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Mac Donald, A., Barton, G., Baguley, M., & Hartwig, K. (2016). Teachers' Curriculum Stories: Perceptions and preparedness to enact change. *Educational Philosophy and Theory*, 48(13), 1336-1351.
- Macionis, J. y. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- Manuel, J. y. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 5-24.
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, A. (2008). *La antropología visual*. Madrid: Síntesis.

- Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, S. y Herraiz, F. (2014). La formación inicial del profesorado de Primaria: entre la necesidad y la búsqueda de sentido. En J. Sáncho, & F. Hernández, *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 65-85). Barcelona: Octaedro.
- Matt, R. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17, 1-17. Recuperado el 29 de Enero de 2015, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>
- McKenzie, P. S. (2005). *Los maestros importan: atraer, desarrollar y retener a maestros efectivos*. París: OCDE.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Merieu, P. (2007). *Formacion experiencia y saber*. Bogota: Magisterio.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN*. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social Chile. (2015). *Informe de desarrollo social 2015*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley 20.529*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Artes Visuales*. Santiago de Chile: Trama. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201410131153150.estandares_artes_musicales_y_visuales_07%2010.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Decreto Exento N° 1264*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación. (2016). *Decreto Exento N°1265*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903*. Santiago: Archivos Biblioteca Nacional Chile.
- Ministerio de Educación Chile. (2012). *Decreto Exento N° 2960*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Madrid: Secretaria General Técnica. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio. (2015). *Plan Nacional de Artes en Educación 2015 – 2018*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>
- Mitchell, C. (2011). *Doing Visual Research*. London: Sage.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2011). *La identidad en la psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Montecinos, C. W. (2013). Beneficios para los centros escolares que colaboran en la formación inicial docente: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 31-53.
- Moreno, A. y. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "A otros diero de verdad esa cosa llamada educación". *Revista Educación*, 51-66. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a05.pdf>
- Moyano, C. (2014). El cierre de las minas del carbón en Lota y Coronel. Representaciones sociales desde el sindicalismo en los 90. *Humanidades(29)*, 191-217.
- Ocde. (2015). *Todos juntos. ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?* Obtenido de www.oecd.org/social/inequality-and-poverty.htm
- O'Connor, C. (1999). Race, class, and gender in America: Narratives of opportunity among low-income African American youths. *Sociology of Education*, 137-157.
- Pacheco, A. (2015). Formación docente en arte: Construyendo puentes entre el arte y la enseñanza. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre formación*

BIBLIOGRAFÍA

- del profesorado. "Narración. Investigación y refelexión sobre las prácticas" (págs. 1-11). Mar del plata: Universidad de Mar del Plata.
- Padilla, P. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En J. y. Sáncho, *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 87-106). Barcelona: Octaedro.
- Padilla-Prety, P. (2014). El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. En J. Sáncho, & F. Hernández, *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 87-106). Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. Obtenido de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_6.html
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación.*, 9(1), 23-41. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268858>
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Cis.
- Reyes, S., & Rodríguez, J. y. (2014). El sufrimiento colectivo de una ciudad minera en declinación. El caso de Lota Chile. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 237-264. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200010>
- Reyes, S., Rodríguez, J., & Medina, P. (2014). El sufrimiento colectivo de una ciudad minera en declinación. El caso de Lota Chile. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 237-264. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200010>
- Ricoeur, P. (1999). La marca del pasado. *Historia y grafía*, 157-185.
- Rivas, I. y. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., & Gil, J. y. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17(7), 1-17. Recuperado el 30 de Enero de 2015, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>
- Rose, G. (2012). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Said-Hung, E. G. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educación y Pesquisa*, 31-48.
- Sánchez, L. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 203-222. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Sancho, J. M. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sáncho, J. y. (2014). Las decisiones formativas y laborales que influyen en el aprender a ser docente. En J. y. Sáncho, *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 43-64). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J., & Hernández, F. (2014). *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, L. y. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación RIECE*, 120-135. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art6.pdf>
- Serrano, P. R. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de "resiliencia" social y resistencia ante la crisis. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 71-104.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 1473-1486. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001473&lng=es&tlng=es
- Snow, D. y. (1987). Identity Work among the homeless: The verbal construction and avowal of personal identities. *The American Journal of Sociology*, 1336-1371.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 91-123). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London : Sage.
- Taylor, S. y. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2005). *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thornton, A. (2011). Being an artist teacher: A liberating identity? *International Journal of Art & Design*, 30(1), 31-36.
- Thornton, A. (2013). *Artist, researcher, teacher: A study of professional identity in art and education*. Chicago: Intellect.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 1-16. Obtenido de http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant_D.pdf
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los ríos, D. (2009). Segregación Escolar en Chile. *Unesco*, 209-229. Obtenido de file:///C:/Users/marti/Desktop/noticias_511_BELLEI_JPV_segregacion_en_Elacqua_y_Martinic.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasconcelos, F. M. (2014). Diseño y Formación del Profesorado en Artes Visuales: reflexiones artístico/educativas en una investigación doctoral. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, & L. Fraga, *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (págs. 129-135). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Vasilachis, I. (. (2006). *Estrategías de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of Beginning Teachers. *Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vella, R. (2016). *Artist-Teachers in Context. International Dialogues*. The Netherlands : Sense Publishers.
- Villalobos, C. y. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 63-84.
- Watt, H. y. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 167-202.
- Xavier, P. D. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 23-42.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Desing and methods*. Thousand Oaks,CA: Sage.
- Yüce, K. S. (2013). Motivations for Choosing Teaching as a Career: A Perspective of Pre-Service Teachers from a Turkish Context. *Asia Pacific Education Review*, 295-306.

BIBLIOGRAFÍA

- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, O., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14 (3), 295-306. doi:doi:10.1007/s12564-013-9258-9
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2012). *Profesores/as y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. y. (1981). Biography and social structure in the socialization of student teachers: a re-examination of the pupil control ideologies of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7 (1), 298-314.

ANEXOS

ANEXOS

Carta de invitación a participantes

Concepción, 27 de julio de 2013.

361

Querida/o colega, agradecida de que hayas aceptado mi invitación te detallo aspectos de la bitácora de trayecto. Ésta pretende ser un medio para expresar de manera visual y/o escrita nuestro recorrido biográfico y nuestro propio contexto (familiar, escolar, social, cultural y profesional), lo que nos ha llevado e impulsado a ser artistas y docentes de Artes Visuales; de modo de poder identificar los aspectos que han incidido en la conformación nuestra identidad personal y profesional.

Cuando hablo de recoger de manera visual nuestro trayecto, apunto a que podamos expresar a través de las Artes Visuales [pintura, fotografía, collage, fotomontaje, recortes de diario y/o revistas, grabados, dibujos, técnica mixta, otros] aspectos, situaciones, personas y/o modelos, familiares, escolares que han marcado nuestra trayectoria (ya sea de manera positiva o negativa) o igualmente situaciones y/o personas que han estado presentes en nuestra formación inicial y/o en los primeros años de ejercicio profesional. De igual modo quizás poder identificar ciertos acontecimientos (históricos, sociales y culturales) e instituciones que han incidido nuestra forma de transitar desde ser artistas (estudiantes) a ser docentes de Artes Visuales.

Los aspectos anteriormente señalados, igualmente pueden ser expresados de manera escrita, ya sea acompañando a lo visual o como un escrito independiente, a modo de oración, frase, fragmento o poesía [visual]. Como les señale en nuestro primer encuentro, tienen completa libertad de hacer e intervenir lo que deseen en su pequeña bitácora.

No me queda más que agradecerles su ayuda, colaboración y buena disposición en aceptar participar de la investigación de mi tesis Doctoral titulada "De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la conformación de la identidad profesional y tránsitos vividos por noveles docentes".

Afectuosos saludos

Marta

ANEXOS

Consentimiento informado.



Facultad de Bellas Artes
Doctorado en Artes y Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada Colaboradora:

El presente documento tiene la finalidad de exponer con claridad y transparencia los objetivos, los métodos de recogida de evidencias y las contribuciones que se gestarán a partir de vuestra colaboración a través de la investigación. Igualmente solicitar su autorización para utilizar sus relatos visuales, orales y textuales con fines investigativos; y para desarrollar la tesis Doctoral Titulada **“De la formación en Artes Visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de las identidades profesionales y tránsitos vividos por noveles docentes”**.

Los principales objetivos de la investigación son:

- Comprender los procesos y aspectos biográficos que han mediado en la constitución de la identidad profesional y en la elección vocacional de los docentes de Artes Visuales en el contexto chileno.
- Indagar sobre las diversas experiencias personales, profesionales y laborales que emergen en el tránsito de ser estudiantes de Arte a ser docentes de Artes Visuales.
- Conocer la mirada de los y las docentes principiantes sobre los procesos formativos iniciales y la incidencia de éstos en los primeros años de ejercicio profesional y laboral.

Se utilizarán como métodos de recogida de evidencias.-

- Extractos de las conversaciones sostenidas en los encuentros presenciales, a través de mails y chat.
- Los relatos visuales y textuales contenidos en las bitácoras de trayecto biográfico, la que luego será devuelta a los y las participantes en el estudio.
- Los relatos orales que emergen de la entrevista biográfica que se sostendrá a partir de las imágenes contenidas en la bitácora, la cual será grabada para su posterior análisis.
- Y de ser necesario se solicitará a los colaboradores/as tener una tercera entrevista vía video conferencia, la que igualmente será grabada.

Las posibles contribuciones que se gestarán a partir de la investigación son:

- Fortalecer el conocimiento y la comprensión de los procesos formativos y etapa inicial del ejercicio profesional docente, desde la mirada de los protagonistas; con la finalidad de mejorar la formación inicial de los profesores/as en Chile y así obtener un beneficio social a largo plazo.
- Contribuir al conocimiento de un área poco explorada a nivel de país, la cual es fundamental para que se gesten cambios y mejoras en la educación y en la sociedad.
- Conocer aspectos que inciden en la conformación de la identidad del docente de Artes Visuales, igualmente un área que poco investigada y a su vez marginada en el currículum escolar chileno.

Cabe señalar que los y las participantes en el estudio tienen la libertad de manifestar su retiro de la investigación previo aviso, asimismo se mantendrá oculta su identidad y la confidencialidad de lo expresado, pudiendo utilizar un seudónimo o nombre de pila.

A continuación se deja constancia del consentimiento del o la participante, así como el compromiso de lo estipulado por la investigadora.

Nombre Colaboradora: Ere Nombre Investigadora: Marta Ríos Chandiá.

Firma: [Firma] Firma: [Firma]
Rut: 33-4 Rut: 13.108.659-8

Nombre de pila o seudónimo que quieres utilizar en la investigación: Ere

ANEXOS

Guión entrevistas

Edad:

Año de egreso:

Años de experiencia laboral:

Dependencias por la que ha transitado profesionalmente:

365

LAS IMÁGENES COMO EVIDENCIAS:

Solicitar a los docentes principiantes (ya egresados de la práctica profesional y que estén trabajando), que le envíen si es posible escaneadas algunas imágenes, ya sean fotos, recortes, diplomas de concurso, pintura o dibujo de su etapa escolar, que posean algún valor significativo y/o hayan contribuido en su decisión de ser docentes de Artes Visuales, recogidas en el transcurso de su biografía. Igualmente que en ellas se puedan desvelar algunos aspectos del contexto social, político y cultural en que se han formado y transitado.

Importante que las imágenes tengan un orden cronológico y una breve descripción.

PREGUNTAS ABIERTAS:

1. Me podrías contar sobre alguna experiencia o vivencia, escolar, familiar, formativa u otra, que haya marcado e incidido en el tipo de docente que eres hoy o que quieres llegar a ser.
2. ¿Existe alguna persona, experiencia o vivencia familiar, formativa u otra que haya marcado tu decisión de estudiar pedagogía en Artes Visuales?
3. ¿Qué aspectos consideras tu contribuyen en la conformación de tu propia identidad profesional, es decir tu sello como docente?
4. ¿Consideras que los docentes debemos tener una identidad fija y estable?, o debemos asumir distintas identidades de acuerdo al contexto y a los aspectos situacionales? ¿Por qué?
5. ¿Cómo describirías tu recorrido desde ser estudiante de Artes, a ser docente de Artes Visuales? ¿Qué conflictos o dificultades surgen en este tránsito?
6. ¿Cómo y con quién consideras has aprendido a enseñar? (Familia, escuela, formación inicial, contexto laboral, otros)
7. ¿Cómo consideras que se debería aprender a enseñar, de modo que las prácticas pedagógicas sean efectivas y enfocadas a la educación del siglo XXI?
8. ¿Las experiencias de prácticas iniciales y profesional han sido útiles para enfrentar estas primeras experiencias como docente?
9. ¿El proceso formativo inicial ha sido suficiente? ¿Te ha contribuido en tu desempeño como docente de Artes Visuales?
10. ¿Qué mejoras, de acuerdo a tu experiencia, propones para fortalecer la formación inicial (universitaria) de los docentes de Artes Visuales?
11. ¿Cómo describirías tus experiencias iniciales ya como docente de Artes Visuales egresado o en ejercicio, considerando aspectos profesionales y laborales?
12. ¿En este periodo te han surgido inquietudes, problemas o dificultades? ¿De qué tipo?
13. ¿Qué sugerencias darías para optimizar las dificultades o problemáticas que surgen al inicio de la profesión?
14. ¿Qué aspectos de la comunidad educativa en que estuviste o que estas inserta/o consideras facilita o dificulta la labor pedagógica?
15. ¿Qué comentarios o aspectos quisieras agregar?

ANEXOS

Primera codificación y transcripción de contactos a través de redes sociales, entrevistas, diario autobiográfico y notas de campo de María.

PRIMERAS NEGOCIACIONES A TRAVÉS DE FACEBOOKS JULIO DE 2013

Inicio de la conversación 5 de julio de 2013



05/07/2013 6:40

Marta Ríos Chandía: Necesito de su ayuda!



05/07/2013 13:24

Srta Gato de Cristal: Hola profe, dígame que necesita



06/07/2013 3:09

Marta Ríos Chandía: Guapa, ¿tu egresaste?, es para que participes de mi investigación de tesis Doctoral, son dos sesiones de encuentro conmigo y yo viajo, estoy en Chile, espero tu respuesta, cariños!



06/07/2013 5:05

Srta Gato de Cristal: Ok yo encantada ¿dónde es?



08/07/2013 11:42

Marta Ríos Chandía: Guapa, yo viajo este jueves 11, viernes 12 y sábado 13, que día te va mejor, quedemos en la puerta de la Galería Gabriel Pando, que es dónde me ubico de ahí nos vamos a un cafecito por ahí, quedo atenta, para coordinarme, saludos y gracias! Dame tu celu, por cualquier cosa...



08/07/2013 13:00

Srta Gato de Cristal: 98364095 el viernes puedo todo el día usted me llama y quedamos. Saludos



09/07/2013 11:03 **Marta Ríos Chandía:** Guapita quedemos el viernes 12 de julio a las 15:00

en la entrada de la Galería Gabriel Pando (casa del arte de Talca) ahí me ubico y luego nos movemos a un cafecito por ahí, mi nº es 66446649. Confírmame, ya que voy viajando de Conce, cariños!!!



09/07/2013 11:43

Srta Gato de Cristal: ok profe allá estaré ¡nos vemos!



10/07/2013 14:48

Marta Ríos Chandía: Ok, confirmado, nos vemos gracias!!!

20/07/2013 6:37 **Srta** : profe cuando pueda mande lo que debe llevar la bitácora

20/07/2013 6:39 **Marta Ríos Chandía:** si guapa, el lunes a más tardar, voy a tope, estoy con una mención internacional, acá en la Udec. Avanza mientras en la búsqueda de las fotos...

20/07/2013 8:25 **Srta** : ok

27/07/2013 15:13 **Marta Ríos Chandía:** Guapita, te envió una pautita para elaborar la bitácora, disculpa la demora, cualquier cosa estoy atenta, muchos cariños y agradecimientos, nos vemos pronto. No te pedí el correo loquillo, si no lo ves avísame.

CONTACTO A TRAVÉS DE REDES SOCIALES

20/08/2013 4:11

ANEXOS

Hola guapa cómo va la vida???

20/08/2013 4:12

Srta

Con mucha pega. Pero bien. Y usted ?

20/08/2013 4:12

Marta Ríos Chandía

qué bueno eso es bueno, bien igual, con hartas cosas, pero bien, estoy haciendo un taller para niños, tengo 20 peques, feliz y tu???, volviste a la U

20/08/2013 4:14

Srta

No, me dieron más horas en el colegio y no pude tomarlas

20/08/2013 4:14

Marta Ríos Chandía

más seguro igual, contrato indefinido

20/08/2013 4:15

Srta

Anual

20/08/2013 4:15

Marta Ríos Chandía

Ya, siempre el 1º es así, luego ya te pasan a indefinido, el 1º es de prueba

20/08/2013 4:21

Srta

Ojala

20/08/2013 4:21

Marta Ríos Chandía

Si, solo arte o tecnología igual

20/08/2013 4:28

Srta

Arte y tecnología y horas por ley sep

Marta Ríos Chandía

06/09/2013 11:56

Querida M^a Loreto te escribo para consultarte si has tenido algún inconveniente con la bitácora, yo creo que si tú puedes podríamos reunirnos la 1^o o segunda semana de octubre, no sé qué te parece ? quedo atenta, muchos cariños y que lo pase espectacular en las fiestas!!!

369

06/09/2013 11:56

Srta

ok tendré que ponerme al día con eso pero estoy en ello

06/09/2013 13:40

Marta Ríos Chandía

Besitos y gracias !!!

• 16 de septiembre de 2013 16/09/2013 10:37

Marta Ríos Chandía

Hola guapita, descansando algo

16/09/2013 10:38

Srta Si

16/09/2013 10:38

Marta Ríos Chandía

Que bien aproveche de reponer fuerzas se viene la 2^o patita, besitos

16/09/2013 10:40

Srta

Sipo y tengo este tiempo para ponerme al día, Con el trabajo que me pidió

16/09/2013 10:41

Marta Ríos Chandía

Uyyyy, el profe de Barcelona me ha preguntado cómo voy, yo estoy haciendo la mía, tienes algo ?

ΔΝΕΥΩΣ

16/09/2013 10:43

Srta

La nada, si quiero tomar algunas fotos

16/09/2013 10:43

Marta Ríos Chandía

O buscar algunas que tengas, yo recogí, unas que tenía de mi práctica y de los niños, mi profe guía, mi madre etc., mi cole

16/09/2013 10:44

Srtal

Oka

16/09/2013 10:44

Marta Ríos Chandía

Fotos del periodo histórico, político que me eduque, dibuje el espacio de nuestro 1º encuentro

16/09/2013 10:44

Srta

Ok

16/09/2013 10:54

Marta Ríos Chandía

Relájate loquilla, es algo más libre, artístico y experimental, no hay nada establecido esa es la gracia

16/09/2013 11:24

Marta Ríos Chandía

Te envío por correo lo que llevo, a eso le quiero agregar texto

-
- 17 de septiembre de 2013 16/09/2013 17:51

Srta

Vale, me queda más claro

-
- 1 de octubre de 2013 30/09/2013 14:50

Marta Ríos Chandía

Marta Ríos Chandía

Estimada M^a, te consulto lo siguiente pretendo viajar a Talca el viernes 18 (tarde) y sábado 19 de octubre, como andas de tiempo para reunirnos?, ya que viajo ahora en nov. a España y el tiempo pasa full, espero tu respuesta, cariños.

30/09/2013 16:11

Srta

Ok profe, profe yo estoy escribiendo y agregando fotografías está bien así?

371

-
- 2 de octubre de 2013 01/10/2013 14:27

Marta Ríos Chandía

Si, guapa maravilloso, es libre, no hay nada establecido tan rígido, cada uno decide como narra su trayecto, recortes de diario te sirven, etc..

los otros chicos me han pedido que sea una semana más, como andas el viernes 25 de octubre por la tarde, o tienes pega en la tarde???, coordinemos lo que te acomode, guapa, besitos

01/10/2013 14:33

Srta

Salgo a las 4 llego a las 6 acá ese día

01/10/2013 14:38

Marta Ríos Chandía

Y el sábado a las 15:00? Casa del arte

01/10/2013 14:39

Srta

Ok

01/10/2013 14:39

Marta Ríos Chandía

Vale echo, agéndalo, pa que no se te olvide

01/10/2013 14:47

Marta Ríos Chandía

Ya, el 26 a las 17:00 o a las 15:00, es que te consulto porque estoy organizando con los 8 y calzar el horario de todos es su pega y quiero que no les afecte en sus cosas, si soy yo la catete

-
- 20 de octubre de 2013 20/10/2013 4:05

Marta Ríos Chandía

ANEXOS

Señorita Gato de Cristal como estás de tiempo para vernos este sábado 26 a las 18:30 fuera casa del arte de Talca confírmame, para ver los pasajes, besitos y gracias por tu tiempo

20/10/2013 5:18

Srta

Ok terminare esta semana lo que me queda

-
- 21 de octubre de 2013 20/10/2013 11:26

Marta Ríos Chandía

Te acomoda a esa hora o a las 16:00 ?

20/10/2013 11:27

-
- 21 de octubre de 2013 20/10/2013 14:34

Srta

Si

-
- 26 de octubre de 2013 25/10/2013 15:09

Marta Ríos Chandía

Guapa, nos vemos mañana a las 11:00, besitos...

25/10/2013 16:20

Srta

No era a las 4

25/10/2013 18:28

Srta

En la tarde le dejo mi celu para que me confirme la hora 98364095

Marta Ríos Chandía

Mª Loreto, te escribo a ver si es posible que me envíes dentro de la semana las fotos para poder imprimirlas y pegarlas en la bitácora, quedamos en que me ibas a enviar:

- 1.- Foto de tu dibujo de niña.
- 2.- Fotos de alumnos en taller.
- 3.- Fotos en Colegio Mª Auxiliadora.
- 4.- Fotos práctica profesional Salesiano.
- 5.- Foto abuela con colegas.

Loquilla, si quieres las puedes intervenir, photoshopear, tú ves, las espero guapa, ya me voy, besitos y gracias por todo...

04/11/2013 4:41

Srtal

ok profe dentro de la semana sin falta...saludos

04/11/2013 4:51

Marta Ríos Chandía

graciasssssssssssssssssssss

04/11/2013 5:08

Srta

<https://www.facebook.com/docencia.artesvisuales> ese es el facebook del que le hable

04/11/2013 5:14

Marta Ríos Chandía

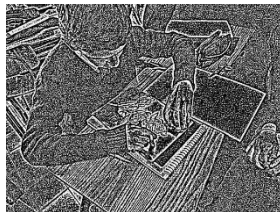
Vale, gracias, espero las fotos guapa, besos

• 7 de noviembre de

2013

07/11/2013 9:45

Srta



Fotos de mi práctica de 1º a 4º Medio.

07/11/2013 9:45

Srta

Fotos de mi taller

ANEXOS



• 8 de noviembre de 2013 07/11/2013 14:39

Marta Ríos Chandía

Vale, recibidas... Falta entonces la foto de tu abuela en la escuela y una de tu dibujo, de pequeña, o alguna obra tuya que tenga un significado especial...

Cariños. **ÁNIMO** en este fin de año....

02/12/2013 0:59

Marta Ríos Chandía Guapa a mi tutor le pareció bueno el trabajo, quedo satisfecho, ahora el análisis jejeje, solo agradecer tu ayuda, cualquier cosa te consulto, que tengas un buen fin de año!!!, mucha energía...

02/12/2013 1:41

Srta me alegra un montón que todo la salga bien, usted es la que se lleva las felicitaciones, es mero trabajo de usted

02/12/2013 3:31

Marta Ríos Chandía

No, son ustedes los gestores y sus testimonios son relevantes para mejorar la calidad de la formación inicial..., ¡es investigar en colaboración!

Visto: 2 de diciembre

29 de marzo

Marta Ríos Chandía 29/03/2014 18:06
Estimada M^a Loreto esperando que todo marche de maravilla, te adjunto la entrevista transcrita en el caso que quisieras hacer alguna modificación, los nombres que aparecen serán omitidos y reitero la confidencialidad en la investigación, afectuosos saludos

Marta

Marta Ríos Chandía 29/03/2014 18:07
Entrevista María Loreto.doc [abrir](#) - [descargar](#)

Srta Gato de Cristal 29/03/2014 18:10


Enviado desde el celular



MARÍA. TRANSCRIPCIÓN BITÁCORA, ENTREVISTAS, IMÁGENES

En azul el relato textual de la bitácora

En negro el relato oral entrevista María Loreto

En morado notas de campo, comentarios y mis preguntas

Las imágenes el relato visual está dispuesto y vinculado a lo textual y oral

1° **Codificación abierta**

375

PRIMER ENCUENTRO VIERNES 12 DE JULIO DE 2013.-

DIARIO DE CAMPO

Este primer encuentro no fue grabado en audio, ya que quise que fuese algo más distendido de modo que no se generará esa tensión que genera la grabadora de audio. Posterior al encuentro tome notas en mi diario de campo.

Nos reunimos por primera vez con María Loreto un día viernes (12 de julio de 2013) a las 15:00 hrs., la espero unos 30 minutos, tarda en llegar, la llamo y no contesta, espero (hace frío y está muy nublado ya que en Chile estamos en pleno invierno), miro hacia la esquina y la veo, me señala que salió tarde del trabajo por eso se retrasó, y como debe viajar una hora y veinte minutos desde el colegio dónde está a la ciudad se hace mucho más compleja su llegada. **TIEMPO TRASLADO/CONTEXTO LABORAL RURAL** Nuestro punto de encuentro es la casa del arte de Talca, éste es mi primer encuentro con quienes van a hacer mis participantes. Esta entrevista que tiene por objetivo invitarla (de manera más formal) a participar de la investigación (ya que habíamos sostenidos conversaciones por facebook) y comentarle de que trata la investigación y cuál va a hacer su aporte a ésta.

Caminamos por la misma calle hacia un café que estaba situado a unos metros, conversamos de cómo y en qué estaba cada una, ya que desde el año 2011 que no nos veíamos, me comenta que estuvo en la U haciendo un re-emplazo en la coordinación de prácticas y que aún no le habían pagado **REEMPLAZO**, situación que la tenía algo inquieta. Me comenta que está trabajando en un liceo situado en contexto rural, dónde la realidad es muy distinta a la ciudad, pero ha tenido una buena acogida, se levanta muy temprano para estar en el colegio a la hora (8 de la mañana). **REALIDADES DISTINTAS CONTEXTO RURAL/URBANO. BUENA ACOGIDA EN EL ESTABLECIMIENTO** Me cuenta que se vio con sus excompañeros de carrera en una cena de exalumnos que organizó la universidad, lo pasaron muy bien. Frente a mi pregunta ¿Cómo les ha ido a los chiquillos en la búsqueda?, me comenta que varios están trabajando, que son los mínimos los que no están trabajo, incluso hay algunos que tienen jornada completa. **LA GRAN MAYORÍA DE SU GENERACIÓN ESTÁ TRABAJANDO**

Me cuenta que con sus amigas de la U está algo distante, ya que cada uno siguió su camino o se volvieron a sus lugares de origen (comunas aledañas a la capital regional). **LA GRAN MAYORÍA DE LOS NOVELES PROVIENEN DEL CONTEXTO RURAL**

Encuentro con M^o Loreto quedamos a las 15:00 hrs., llega ella a las 15:30 hrs., en esta fría espera, me entretengo mirando a un personaje que hacía una performance de vampiro, me aproximo, lo fotografío e incluso me posa para que tenga un registro de su personaje. Igualmente, en ese momento me encuentro con la directora de la casa de arte, dialogamos en torno a mi estancia y lo

ANEXOS

que estaba sucediendo con la casa del arte, me comenta que la municipalidad quería hacer uso de sus instalaciones para oficinas, nos despedimos, quedamos de seguir en contacto.

Llega M° Loreto, contenta me señala que está un poco cansada ya que venía del trabajo, es por eso el motivo de su retraso, ya que el día anterior los profesores habían estado en paro, por lo tanto, ese día tuvieron que recuperar **PARO DE PROFESORES** y ella lo tenía libre. M° Loreto me comenta que está trabajando en un liceo municipal **EDUCACIÓN PÚBLICA** me describe su ubicación como un entorno rural, **TRABAJA LICEO RURAL** que está situado camino a la comuna de Constitución. Igualmente me comenta que tiene contrato laboral solo en los cursos de 1 a 4 medio y en 3° y 4° básico está contratada por la ley SEP **CONTRATO MIXTO (CONTRATO POR UN AÑO EN UNOS CURSOS OTROS POR LEY SEP)**, me comenta que tiene un máximo de 40 alumnos por curso y que en 4 medio solo tiene 10 alumnos **EN PRIMARIA GRAN N° DE ALUMNOS 4° MEDIO REDUCIDO, SE PUEDE SEÑALAR QUIZAS QUE EN EL CONTEXTO RURAL MUY POCOS JÓVENES TERMINAN SU ESCOLARIDAD.** En total tiene un contrato de 24 horas, trabaja todos los días menos el viernes. **JORNADA LABORAL DE 24 HORAS.**

Buscamos un café y empezamos a dialogar sobre su vida y lo que estaba haciendo. Me cuenta que egresó a mediados el año 2012, **EXPERIENCIA LABORAL DE UN AÑO Y MEDIO**, primero estuvo con 4 horas en un colegio, luego hizo un reemplazo **INICIO PROFESIONAL REEMPLAZOS** el cual no le generó muy buena experiencia, ya que la profesora quería que ella se integrara y compartiera con todos los colegas en la sala de profesores, lo cual le fue difícil, ya que ella me contaba que algunos la saludaban otros no, **MALA EXPERIENCIA FALTA DE APERTURA E INTEGRACIÓN** por eso ella se mantuvo al margen, e iba a lo que iba hacer clases, **LO QUE LE GENERÓ QUE SE AISLARA DE ALGUNOS COLEGAS**, eso sí que interactuó con dos profesores del colegio el Psicólogo y el profesor de ciencias que se mostraron más abiertos y la acogieron **SOLO INTERACTUÓ CON QUIENES SE MOSTRARON CON UNA ACTITUD DE ACOGIDA.**

Luego en ese mismo año la llaman de la universidad para decirle que habían pedido un profesor para un liceo y éste es dónde actualmente trabaja, **CONTACTO UNIVERSIDAD** puesto que el profesor que estaba antes igualmente egresado de la universidad se había ido. Me comenta que en este colegio se siente bien, está contenta, mantiene una buena relación con los niños y colegas. **EN EL TRABAJO ACTUAL MANTIENE UNA BUENA RELACIÓN**

Le comento de qué va la bitácora de trayecto biográfico, en que consiste y cuál es su finalidad, me manifiesta mucho entusiasmo en colaborar, convenimos vernos nuevamente en septiembre, ya con la bitácora completa, de modo de poder dialogar en torno a ésta. Le comenté que nuestro segundo encuentro iba a ser más extenso e igualmente sería grabado para poder realizar el análisis, igualmente le consulté si es posible que siguiéramos en contacto vía internet, de modo de ir conversando sobre el proceso, detalles y dudas que le surgiesen. Le entrego la bitácora en blanco (libreta de 16 X21 cm.), en la cual ella podía plasmar su trayectoria biográfica y profesional, a través de relatos visuales o textuales, pudiendo utilizar fotografía, collage, dibujos, etc.

Consideré necesario otorgarles a mis participantes un tiempo suficiente para que desarrollasen su bitácora, ya que para poder retroceder y hacer una retrospectiva de sus vidas, necesitan de éste y además no es algo fácil e instantáneo, se necesita de disponibilidad y espacio para plasmar lo que va surgiendo, igualmente deben desarrollarla en sus momentos libres, por motivos de trabajo. Posterior a este primer encuentro físico, quede de enviarle una carta de invitación en que se detallaría todo lo conversado en torno al proceso de creación de las evidencias. Luego de esta entrevista me dirijo al terminal de buses rural, a tomar un pequeño bus que me trasladar a San Javier, comuna que está próxima a Talca a unos 30 minutos y a 23 kilómetros de distancia. Igualmente es una zona semi-rural.

Como yo me retraso en el envío de la carta en que se explicita en forma escrito los detalles de construcción de la bitácora, ella me escribe:

SEGUNDO ENCUENTRO SÁBADO 26 DE OCTUBRE DE 2013.-

84 minutos. 1 hora 24 minutos.

Este segundo encuentro fue consensuado igualmente a través del Facebook, quedamos de reunirnos un día sábado 26 de octubre de 2013 por la tarde, ya que era el día en que María Loreto disponía de más tiempo, nos reunimos a eso de las 17 hrs., día primaveral ya que la vez anterior estábamos en pleno invierno. Habíamos fijado el encuentro para fines de septiembre, pero la gran mayoría me había señalado que estaba un poco retrasado con la bitácora ya que el cole les consumía mucho tiempo, es por eso que dejamos los encuentros para octubre, semanas previas a mi retorno a Barcelona.

Esta vez desde el punto de encuentro la casa de arte, caminamos hacia otro café ya que el anterior estaba cerrado, nos dirigimos a la plaza de la ciudad y nos encontramos con mucha propagando política ya que en unos meses se iban a desarrollar las elecciones presidenciales, ingresamos a un café e iniciamos la sesión:

Te comento, yo las entrevistas las transcribo y luego te las envío para que tú la revises y me digas profe si, esto sí o esto no, no quiero que salga

Ha no, no yo no tengo problemas soy un libro abierto

Mira la entrevista consiste esencialmente en, que conversemos en torno a tu trabajo,

Ya

yo también hice el mío, así que..., pero más que nada incorporé fotos, me falta todavía también terminar el tema, si hay alguna duda por eso primero quiero hablar de tu bitácora porque si aquí hay alguna cosa que no es necesario volver a preguntar, me entiendes entonces por eso vamos a conversar primero en torno a tu bitácora y en caso que exista algún aspecto y yo estando allá necesito que nos contactemos por Skype, o Facebook, o solamente por voz o te envío las preguntas y eso, o sea la idea es no estar hinchando todo el rato, jeje

jeje, no se preocupe

Dice en consentimiento, de ser necesario, se le solicitará a los colaboradores una tercera entrevista, o conversación de voz o si tu prefieres te envío yo las preguntas y tú me las respondes, pero en el caso que hayan cosas que no me queden claras

Exacto

Y yo resulta que ahora estoy tomando el máximo de sol que puedo porque llega el invierno

Si po allá es invierno, a mí me carga el verano y el sol

No te gusta

No. Me gusta cuando llueve considero que ve todo tan lindo, todo limpio

No te deprime?

No, me gusta

Damos lectura consentimiento informado

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA, BITÁCORA E IMÁGENES:

Ya cuéntame, que linda la bitácora me encanto, estuviste trabajando en tus horas libres

Sí, pero no está así tan bacan el trabajo, porque no tuve tanto tiempo

Está bien María Loreto, la bitácora es un complemento de la entrevista

Por ejemplo tuve hartos problemas en el tema, porque trabaje harto con tinta y acuarela entonces yo dejaba la cuestión abierta, y no faltaba el que me la cerraba, ya que trabajaba en los ratos libre en la sala de profesores.

Tengo una mancha, pero esa parte no creo que la vaya a escanear usted, escanea solamente lo que está bien



Sí yo después la arreglo, tú me decías conversando para acá de unas fotos que te faltaron, mándamelas digitales no más, yo las imprimo o las agrego.

Es que son dos, una es una obra que hice cuando era muy chica que la tengo y la quería alterar un poco pero no tanto, más que nada contrastarle los colores porque están muy tenues, a mí lo que me llama la atención de esa obra es como la estructura de, porque es un florero, pero tiene como las flores no llegan al final que, yo la ahora la analizo, ahora con más experiencia y digo no debería pasar eso, la flor no puede flotar en el agua

Pero a lo mejor tú te lo imaginabas así

Por eso, porque era chica, esas cosas como que pasan por alto

Yo las imprimo o las incorporo al escrito de la tesis

No si aquí incluso puse dónde va la foto más a menos, después del escrito en que va

Ya

Es que eso, es un dibujo infantil y otra que salen mis alumnos de taller

Ha, ¿de este año?

Si de este año, de principio de año si

De la ley sep, 3° y 4° Básico

No, del taller en salesiano, igual le puedo mandar si quiere de ahora

¿Y hace cuanto que estás trabajando? ¿En cuántos colegios has estado?

En el Salesiano, en el Baltazar, y ahora en el campo

Por esos colegios has transitado durante todo el año y en el Mac Giver ahora te quedas en el Mac Giver, hasta el próximo año

Yo creo que sí, no sé si me echan, no creo que me echen, no sé jjjj, uno nunca puede estar tan segura

Pero ahí tienes contrato plazo fijo, hasta diciembre

Claro, por año, ahora en diciembre me dicen, pero no creo que me echen, realmente no creo, porque no he tenido ningún tipo de problema

Ya entonces revisemos la bitácora, dice..., o vas tu mejor leyendo, si quieres me vas contando y yo te voy preguntando

Ya aquí hablo cuando estaba en primero que nos hacían pintar, yo siempre me acuerdo de eso porque mis compañeras como que pintaban así no más y yo trataba de no salirme de la línea de esas cosas, por eso que uno cree que desde chica tenía eso de pintar

Página 1 y 2

Hacer memoria sobre el desarrollo o crecimiento del arte en mí, pero creo que desde que tengo uso de razón que me vínculo con el tema.

Recuerdo que cuando estaba en 1° básico me encantaba pintar (bueno como a muchos niños de esa edad) pero era muy cautelosa con el tema de no salirme de la línea, ya esto es raro y sobre todo para alguien de mi edad (pequeña).

Otra de las cosas que me marco, fue cuando me inscribieron en el taller de arte de la escuela de la cultura.



En el primero básico, en que colegio estudiaste en ese tiempo

En María Auxiliadora, estuve toda la básica y la media ahí...

Y dónde era eso

Aquí, igual tengo una foto del colegio le mando, y me acuerdo que ese tiempo nos pasaban una como, unas croqueras así pero de hojas de roneo y es como difícil pintar con lápiz de color y hoja de roneo. Entonces me acuerdo que me demoraba mucho en pintar, se nota poco, el lápiz tiene que ser muy bueno, entonces ahí ya, aquí hablo de eso...

¿María Loreto y en 1° básico era una profe generalista que te hacía clases?

Sí po

Durante todo el periodo escolar, que tal fue estar en un colegio religioso, ¿mucho norma?

si o sea no exigían, reglas de presentación pero en parte agradezco eso por a uno lo ayuda también a formarse porque la sociedad en sí es rigurosa en ese tema de la presentación, de modales de todo ese tema y las monjas entre comillas fueron súper estrictas en ese tema, pero yo en cierta parte lo agradezco porque ahora como estoy en un colegio que es público, como que ahí me doy cuenta que realmente uno tiene que poner normas, porque es necesario para los adolescente tengan un minuto de normas, porque si no se crían como salvajes literalmente, entonces yo hago la comparación del colegio en que yo estuve, con el colegio que estoy, es muy grande, más que cosas materiales, como una base solida

En el tema más que valórico cristiano, valórico universal, transversales para la sociedad

si pues porque el cristianismo ha ok, tienen otra manera de ver la vida, de todos los santos, pero los valores son transversales, entonces eso como que el colegio le falta, como que nadie lo toma en serio, como que les falta que a los alumnos que les enseñen a auto-respetarse porque yo considero que eso que a uno le enseñan a ser exigente en la presentación, todo eso, el respeto por uno mismo, porque uno tiene que verse mal?, tiene que verse flaute, tiene que parecer cualquier cosa

Lo que pasa que los chiquillos adoptan tendencias de la moda

Claro pero como el colegio, pero si el colegio te detiene esa moda, tú te ves bien, por ejemplo cuando yo hice la practica en el salesiano, ya los chiquillos del salesiano son todos de campo porque es un colegio técnico, pero todos bien presentados, pelos cortados, están al frente de mi colegio es acá, ellos usan terno no usan chaleco

Ya si, si, si igual que en conce

y se ven bien, o sea uno los ve por la calle y ellos se distinguen como salesiano, porque son otra cosa, en cambio las niñas de otro colegio andan con pulseras y cuestionales y se pintan con uniforme se ve feo, no se todas esas cosas

O sea en el fondo tu formación escolar ha incidido también en los aspectos que tú ahora plasmas en tus clases y en lo que tú exiges en tus alumnos

yo exijo que ellos hablen bien, mínimo que no se ganen que se pongan, o se ubiquen, esas cosas, que no hablen con garabatos, que un poco cuando me hablen porque hablan tan rápido que no se les entiende nada, porque esas cosas las tengo que tener presentes, no puedo ir más allá, no puedo ir más allá institucionalmente

No puedes pasar cosas que son fundamentales

Pero por ejemplo a mis alumnas que se maquillan mucho las aconsejo, le digo que está bien que quieran ver bellas, pero son bonitas, ustedes no necesitan eso, tiene que desarrollar la parte mental, porque esa es la que abre puertas, esa es la que realmente les va ayudar en el futuro y después se van a poner viejas y cuando sean viejas no van a ser bonitas, pero si son inteligentes van hacer respetables, ya profe!!!

Lo que pasa es que ahí hay todo un tema de la valoración de la mujer a nivel social

Si po, es como un lugar rural entre comillas, la mujer es casi un objeto

Qué triste

Si, po igual es fome, a mí me da lata de repente porque por ejemplo alumnas que, son malas alumnas pero en el tema comportamiento pero atrás tienen una historia para atrás de familia, de temas familiares como que a uno le da hasta lata retarlas, igual me da cosa, por ejemplo tengo una alumna pero siempre está pinta, siempre sale de clases y entra cuando quiere

Ellos vienen del campo

Es que yo estoy en el campo en la comuna de Santa Olga, ya po y ella yo no entendía porque era así tan salvaje pa sus cosas, y le pregunte a la profe jefa y me dijo mira la mamá de esta niña tiene una shopería en la casa, entonces pasa con hombres tomando, y los hombres de campo no son como los hombres de ciudad pa tomar po, ellos quedan borrados, entonces ella está ahí mismo y ve eso todos los días y atiende y al parecer consume drogas también, no pus

O sea en ese sentido estás en un colegio complejo

Si pos siempre, bien complejo y además que el nivel de los alumnos es súper malo, porque uno cuando es profe de media le llegan alumnos con una formación ya echa, entonces uno tiene que amoldarlos, para que y prepararlos para que puedan pasar de curso, y de repente no un curso que vienen mal, sino que todos los cursos octavo, séptimo, sexto y quinto con una formación pésima

Tú estás en media no más ahora, los recibes ya listos

Básica, porque en básica el arte es más simple en básica uno tiene que enseñarles materiales, trabajos en cambio, ya arte en media es más concepto, historia del arte, más comprender lo que están haciendo, entonces por ejemplo en primero medio me cuesta mucho, tuve que hacerles como nivelarlos, porque ellos no entendían lo que era línea , forma porque me decían que cuando



estaban en básica solamente pintaban, eso hacían en básica, entonces vienen con eso, si porque ya de séptimo, de sexto hacia arriba ya uno empieza con materia en arte, a ver las tendencias a ver artistas, la teoría del color, todas esas cosas uno las empieza a ver por, pero como ellos no tenían profe ahí, hay un vacío y después llegan a primero medio con todos esos vacíos

Claro tú tienes que nivelarnos en primero medio, y esa misión te va tocar todos los años

Si pues es complejo, yo no entiendo por ejemplo yo estoy con ley sep, yo entiendo porque no me dan todos los cursos de básica para hacerles arte, porque siguen dándoles prioridad a los profesores básicos para que hagan arte

Porque ellos tienen un contrato fijo de 32 horas

Por lo menos que esas dos horas los tiren a la sala de profes y planifiquen, po

Proponlo

El director es otro personaje más, es como tan dictatorial ese caballero, es como un milico, es realmente un milico, tiene la formas de caminar, de hablar, es como un paco, entonces él es súper así cuadrado, así, había otro profe arte que hizo un mural

El diego

Si el Diego y a él se le metió entre ceja y ceja que le faltaba algo al mural y que yo tenía que completarlo, ¿ya pero que le falta a este mural?, está listo, no, le falta que tenga un mapuche y que tenga una profesora, y ahora tengo que tratar de hacer el mismo diseño del Diego, dibujar de la misma forma que el Diego para poder completarlo y que no se vea tan raro

Y porque quiere un mapuche, como es el mural

El mural es súper fome entre comillas, pero es que él lo pidió, no es que sea al 100% del Diego, son puras personas así paradas como forma de retrato, hay un bombero, un carabinero, así como toda la gente de la comunidad de ahí pero yo lo encuentro tan fome, y quiere que agregue dos personas más, así que hablé con un compañero el Ari, ya po el Ari es súper bueno pa dibujar entonces el me pude ayudar para que quede más o menos del mismo estilo po

Y si hablas con el Diego, no tienes contacto con él

No, no lo veo, no lo conozco lo ubico, pero creo que él está trabajando en Cauquenes entonces que va venir a santa Olga

Ya, sigamos porque nos vamos atrás, yo le escribí a Claudio que a las 14:00 nos reunimos

Hemmm, a ver aquí hablo del taller o no, si je je, también me inscribieron en los talleres de la escuela de cultura cuando era chica ahí tenía profe que era profe de arte

De qué edad estamos hablando ahí

No me acuerdo como se llamaba Isabel parece, ahí estoy hablando como de 11, 10 años, era chica ya y ahí fue la primera vez que yo empecé a trabajar con lápices pastel, nunca había trabajado con lápices pastel antes, he y ahí me hizo hacer el florero, si el florero esta echo con lápices pastel y papel craft pero ese negro, ya po y me acuerdo que expusimos aquí en la plaza Cienfuegos en

ese tiempo, si, expusimos y mi cuadro salió en la tele y ahí todos se acordaban de mí y me decían salió tu cuadro del taller, ya y ahí igual trabajé con acrílico

Ese taller era pagado por tu familia

No era gratuito, pero uno tenía que llevar los materiales, eso era lo caro y me hicieron trabajar con acrílicos, con oleos y con pastel

María Loreto y el taller fue iniciativa tuya que tú lo viste

No una amiga me dijo oye mira este taller e insíbete, ya po

Y tu mamá tu familia

Felices porque ellos me veían siempre en lo mismo en la casa, pintando haciendo cosas, entonces ellos lo encontraron bien, además no había que pagar entre comillas, entonces ahí me inscribieron

Y tu cuanto tiempo estuviste ahí

Como un año y medio

Ya

Si, después que hice...

¿Y en colegio, paralelo a eso, tenías las clases de arte?

No todavía tenía artes manuales, porque cuando uno es chica hace arte manuales, no artes plásticas, que era como bordar, hacer cajitas de palo, esas cosas, pero igual me gustaba, porque tenía facilidad y me iba bien. Pero artístico, de historia de pintura no todavía no, hasta como primero medio po

Página 3 y 4

Tenía una profesora que era muy amable pero no recuerdo su nombre, solo sé que fue la primera vez que trabaje con lápices pastel y pintura acrílica, de hecho realizamos una obra por alumno que expusimos en la plaza Cienfuegos o como se llame, y aún conservo ese trabajo, creo que me llama la atención el hecho de que las flores que dibuje no toquen el fondo del jarrón (es como si volaran).

Página 5

Ahora que lo pienso creo que tiene algo que ver el tema genético, ya que mi abuela tenía mucho talento para las cosas manuales. Ella me enseñó a tejer, bordar y a dibujar, además de muchas otras cosas que solo saben las abuelas.

Y en qué año entraste tú a la carrera

El 2008 y salí del cole el 2006, el 2006 salí del colegio y el 2008 entre a la u, me tome un año sabático porque estaba muy estresada jeje

Yo igual me tome un año sabático, porque la primera vez que postule a la u no quede en nada,

jeje, no yo, he, quede al tiro, me llamaron incluso de la universidad, ya, hemmmm, y aquí hablo del tema genético, de que mi abuela tenía mucha facilidad artística, que la mayoría de mi familia es musical, mi papá, mi hermano, mis dos hermanos pero mi abuela, tenía como esa cosa, esa facilidad manual

Paterna o materna

Materna

Y tú la has visto a ella hacer cosas



Si po, yo me acuerdo que hacia disfraces para mis tías la vi también, cuando bordaba, tejía tenía facilidad manual y mi tía por parte de mamá también la hija también tiene, mi mamá es la única que no, el gen no le llego a ella, las dos tienen, y está por el lado de papá es pura música, y yo no toco ni una flauta

O sea estas como en un ambiente como artístico

Claro si porque siempre en mi casa hay, no se po, por ejemplo a mi papá le gusta escuchar música clásica, todo eso entonces como que igual uno ya tiene..., mi mamá también le gusta mucho la literatura, entonces siempre hay libros

¿Tu mamá que hace?

Mi mamá era profesora de castellano pero no terminó,

Pero estudio igual pedagogía

Claro, entonces tiene eso, es muy buena para redactar, todo el tema ortográfico, para leer es súper rápida

En el contexto escolar que te acuerdas de tu entorno cultural, familiar, tu entorno familiar era de música clásica, de ver a tu abuela trabajando, tu mamá si bien no ejerció siempre la viste leyendo

Mi abuela también era concertista en piano

Y cuantos hermanos son ustedes

Somos tres y yo la única niña

Y los otros dos son ingenieros

Mi hermano empezó a estudiar cocina y no termino, se puso a trabajar, quiere hacer un restaurante de sushi , entonces está juntando la plata, en eso está, mi hermano chico, chico, es chico todavía, pero él es súper buen alumno, toca saxofón, como que es bien motivado por el lado religiosos bueno yo creo por influencia de mi madre, porque mis papas son muy católicos no extremistas pero bien católicos, hacen actividades , van a orfanatos y una serie de cuestiones, entonces como que mi hermano chico también está vinculado a ese tema

¿Y hermano chico de que edad hablamos?

14 años, si pues el después va a tomar las decisiones, por lo menos los valores centrales los tiene, así que, aunque se influencie con más gente va saber cómo proceder por ese lado yo me quedo tranquila, a ver que más aquí esta cuando yo le dije a mis papas lo que quería estudiar porque igual es tema, porque cuando uno dice que va a estudiar arte, como que todo el mundo te dice hay que lindo, pero cuando dice voy hacer médico, la gente dice a qué bien va hacer médico, es como fome en ese sentido, la gente hace siempre eso

Página 6 y 7

Retomando el trabajo reflexivo, recuerdo que la razón que me hizo atreverme a estudiar una carrera vinculada al arte, fue mi profesora de arte del Liceo María Auxiliadora Isabella era su nombre. Ella me entregó una educación casi personal con el tema artístico, además de ser su mano derecha cuando se trataba de escenografías para el colegio.

Página 8 y 9

Tenía una compañera que me odiaba por esa razón, ella era buena alumna y no aguantaba la idea que yo fuera mejor en esto.

Página 10.-

Creo que le agradezco que me apoyara en esto, porque no sé qué hubiera estudiado sino fuera esto.

Ya

Ya po dibujamos, y ahí a la otra clase ella me dio una lista de materiales, había óleo, una serie de colores de oleo heeee, esta cosa que huele horrible trementina, pinceles y ahí después yo después veía que la sala tenía como una puertecita que daba como una salita anexa, y yo me fui allá con una compañera más y las dos pintábamos en óleo y el resto de mis compañeros hacían otras actividades

O sea les hacia actividades diferenciadas

Si

Porque veía que ustedes tenían más interés u otras aptitudes

Si po, entonces mis compañeras trabajaban en una cosa y nosotras en otra, igual cuando pasaba materia nos hacía pararnos y que fuéramos a escuchar ya y después de eso igual mi compañera como que pintaba, éramos como amiga pero ella era como bien así como, como que era un poco envidiosa en el tema, ella era muy buena alumna y yo no era tan buena alumna entonces ella siempre destacaba y yo destacaba acá entonces eso a ella le chocaba un poco, a mí me daba lo mismo, pero es que ella consideraba que igual era buena, como toda niña que tiene buen rendimiento cree que es buena en todo po y me acuerdo que ahí la profe ya empezó a hacer diferencia me llevaba para ayudarle con la ornamentaciones los escenarios, teníamos salones en ese colegio, así como un mini teatro, me sacaba de clases para que le ayudara a pintar gigantografía y una pila de cosas, entonces ya había como un trato diferente, y bueno y por lo mismo yo creo que en colegio no me echaban por eso, porque yo igual en los ramos científicos me iba horriblemente mal, los pasaba no más con un 4 , pero mal, me iba bien en todo lo que es como, lo era como más humanista, lenguaje, historia, me gustaba historia, arte me iba súper bien también, pero todo lo que es científico horrible

Matemáticas

Horrible jejeje

A mi matemática no me iba tan mal, pero no me gustaba estudiar

No me gustaba matemáticas y eso que tengo un pololo que es ingeniero no, e inglés me iba pésimo no hablo inglés, yo no quería estudiar no

Ya entonces la imagen que pusiste ahí

Fue referente como la profe y la otra son como gente trabajando po. Aquí sale como la referencia a la profe, aquí está la historia de la alumna que me odiaba porque tenía más talento que ella, y aquí se arruino un poco la



figura, pero son dos figuras peleándose entre comillas y ahí se pegó, ya a haber ahora que sigue ya ahora paso de media a la universidad

Y cuando tú elegiste la pedagogía que le pareció a ella

Bueno, mi mamá nunca dio una opinión así como bien o mal, mi papa fue el que me dijo, mira hija yo estoy de acuerdo que ocupes la pedagogía porque si no te va bien el ámbito artístico por ultimo tienes algo con que defenderte

Página 10.-

En lo que se refiere a la universidad recuerdo que mis padres me preguntaron que estudiaría y yo solo indique el cuadro que realice cuando era pequeña. Mi padre me abrazo y me dijo que él me apoyaba (\$) siempre y cuando estudiara mucho, mucho y creo que así lo hice.

Ha ha, ya bueno hablo con mi papá y me dice que sí que tiene ningún problema en que yo estudie la carrera que si es lo que me gusta él me apoya, pero yo al tiro me acuerdo que me pago un año de carrera y al otro yo empecé a ver el crédito para que ya no me pagara, igual me da pena él tenía que pagar la carrera que es cara más una serie de materiales que son caros, o sea yo le decía una semana papá necesito 100.000 lucas, pero hija, entonces 40.000 lucas, no es que tengo que comprar esto, esto y esto. Y uno se le va en los materiales, claro

Y tu papá te ayuda hacer las cosas de arte, los bastidores ese tipo de cosas

Claro en eso me ayudaba hacer los bastidores, los dos me ayudaban en los bastidores mi hermano y a los otros trabajos no po ahí, por ejemplo mi papa siempre me acompañaba porque él trabaja de noche, o sea porque tiene que completar unos informes, entonces estábamos ahí los dos yo de repente me quedaba hasta el otro día, y a hi estábamos los dos acompañándonos, y que si no igual uno se agota

Pero tú ingreso a la carrera fue más vinculado a la licenciatura

Claro, todo el tema artístico si yo entre primero pensando que iba solamente a estudiar arte

¿Y cuándo entraste al tema pedagógico?

He, igual me dio miedo al principio y yo dije si no me gusta y si me cargan los cabros chicos, si no soy buena para hacer clases, ya ahí como que ahí, pero lo bueno de la universidad que empieza al tiro con las prácticas, pre práctica y..., entonces te hace te mentalizas rápido. Claro, y ahí me di cuenta que tenía pasta ente comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar entonces ya dije, ya por lo menos

Página 11.-

Ahora retomando un poco los recuerdos de universidad creo que fue entrar a un mundo que estaba tan lejos de lo imaginable. Porque es típico de que cuando uno cree que la universidad será un colegio gigante pero, no es completamente diferente. Aquí, en esta parte de mi vida, creo que pude realizar y conocer muchas cosas que me gustaron y me hicieron realmente feliz.

Página 12.-

Los años de universidad fueron geniales, conocí mucha gente, además trabajé con materiales nuevos para mí. Esa sensación de poder crear sin límites es única, la mejor del mundo. Tuve buenos profes, cada uno con su manera propia de enseñar.

Me acuerdo que los primeros 2 años de carrera literalmente no tenía vida, no salía a carretear estaba en la casa haciendo trabajos, me acuerdo que tenía color y color era un ramo que me gustaba pero lo odiaba porque había que hacer tanta cuestión, que pintar, que la pintura tenía que quedar bien, je je, después teníamos escultura con ese profe que era arquitecto que se murió, Claudio, ya, bueno era un arquitecto, entonces viene con otra mente el tema arquitectónico, él fue nuestro primer profe de escultura a él yo no le entendía nada, tenía que después de clases, profe me puede decir en castellano lo que usted pidió que hiciéramos, no tiene, nos hacía el tema del módulo, positivo negativo y todo lo que hacíamos lo teníamos que justificar por escrito, porque lo hicimos, de que trataba, era un trabajo de chino esa cuestión, eso da como un plus al tema, porque nosotros tenemos una formación de arquitectura que ninguno de otros compañeros de otras generaciones no tienen, por que la profe en escultura que hace, greda, cera, modelado más que nada, en cambio este profe nos hablaba primero de la parte teórica y luego a la parte práctica

Y los metía en el espacio tridimensional

Claro, o sea nosotros entendimos lo que estábamos haciendo, pero eran dos, tres clases, perdidos, pero después encontrábamos en camino, entendíamos lo que había que hacer y ahí uno empieza a trabajar rápido, pero es un trabajo de mucho rato porque por ejemplo hacer módulos es trabajoso, o sea hay que hacer uno, otro, otro y todos tienen que quedar perfecto, cartón e hicimos esas estructuras como de trabajo de chino, hicimos módulos con elementos reciclables, trabajamos con este material que me encanta trabajar mosaico, el de las flores, una esponja verde, que uno aprieta y se descompone, nos hacía trabajar por ejemplo me acuerdo que hice una escultura con un zapallo, sacándole espacios al zapallo, entonces nos hizo experimentar de todo, y más con el escrito de una hoja carta que había que escribir, eso había que leerlo y explicarlo en la clase, con ese profe tampoco se dormía, o sea no dormía ni los lunes ni los jueves, jejeje y bueno tuvimos escultura con la profe primero y después con el otro profe dibujo

Tu encuentras que la formación disciplinar se vincula con la pedagógica. Hacen alguna vinculación los profes que te enseñan por ejemplo técnicas o lenguajes visuales con el tema curricular y la pedagogía y la puesta en práctica en el aula

No, solo entregan la información, ellos no hacen la vinculación, yo creo que poco dominan los que son los planes y programas

Página 13.-

Además tuve la revelación de mi vida, ya que me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención (ya que en primera instancia solo estude esto por el tema plástico). Menos mal que me agrado la parte "B" de la malla curricular porque si no estaría un poco perdida con el tema de vocación.

Tu decidiste transitar desde la licenciatura a la pedagogía o te abríás quedado en la licenciatura, o entraste a la carrera pensando que ibas a sacar la pedagogía

O sea entré con la idea que ojala me gustara la pedagogía, porque tenía... sabía que era el curso entero po

Y cuando tú notaste, cuando fuiste a las primeras prácticas en que notaste que te gustó

Que no me alteraba que me preguntaran todos cosas distintas, no me ponía nerviosa, que tía, tía, tía, no como que era capaz de centrarme en cada pregunta, ir sacando gente, si y yo pensé que tenía menos paciencia de la que realmente tengo

Es que es un tema, es un tema, es distinto porque trabajar solo, o a lo mejor no sé si aquí en los talleres hacían trabajos como colectivos

En un primer momento si po, eran de tres más o menos que mandaban, después las pre-prácticas de uno

No pero me refiero que los trabajos de arte eran individuales

Si po, es que es distinto por ejemplo hacer una clase de historia, porque uno entrega una guía y la explicaciones están en la hoja entonces uno, si los alumnos no entiende uno vuelve a leerlo, y aquí uno tiene que amoldar la información a cada alumno, o sea uno no entiende lo que hay que hacer, algunos se cortan uno tiene que hacerle ejemplos de cómo se hace, o dibujárselos pero es así como más individualizado

Cuando terminan los trabajos los niños y tú ves los resultados el proceso y el resultado te da como una emoción, por ejemplo desde el avanza que han tenido desde marzo a esta fecha, de marzo hasta ahora, ¿ves la evolución de ellos?

Ha, si, en el sentido plástico sí, como que trabajan cada vez , están dibujando mejor, o pintando con más calma, me pasa sobre todo con la básica la media no, la media son más tranquilos para trabajar en cambio la básica, quieren como terminarlo ojala en 40 minutos, entonces

Y todos los niños están así, quieren hacer todo rápido y resulta que el tema es, enseñarles perseverancia y constancia

Entonces tengo que hacerles etapas de trabajo, esto vamos hacer hoy, esta es la primer etapa, ya dibujar primero, entonces ahí voy revisándole a todos, ya está listo el dibujo, ya ahora comenzamos con la segunda etapa o sino estoy revisando un dibujo y el otro me trae un trabajo listo, entonces tengo que hacer que esperen no más, ya igual es difícil por ejemplo con los 4 básicos he tenido muchos problemas porque hay muchas



edades diferentes en el curso, hay un niño que tiene como 13 años

Te sugiero que al niño que termine antes llévale una guía, llévale algo para que trabaje

No pero no he tenido esos problemas, he tenido problemas de disciplina, son demasiados inquietos entonces empiezan ha...,el otro día tuve que pegar su rayadita de cancha, como se dice , por eso les dije o trabajamos como corresponde o simplemente me voy a dedicar a pasar materia y hacer pruebas, pero profe si arte no tiene materia, no tiene materia le dije, y andaba con un libro del arte que tengo ahí, tome aquí está toda la materia, quiere empezar a estudiar ahora o más rato, a no pos profe si usted me hace prueba yo no voy, es que esto no es arte, si usted me hace prueba, entonces porque usted se comporta como si no estuviera en clases, si no que como estuviera en recreo, así les dije, les dije saquen su cuaderno estaban todos callados y les dicte la lista de materiales esta es la última oportunidad que le doy es que alguno no traen materiales y se dedican a puro jugar po, entonces a mí me molesta

Entonces ahí tienes que llevar guías o que los niños trabajen en un pre diseño, que analicen una obra, siempre trata de andar con algo adicional, se las entrega y se las evalúas

No si es la única manera, me voy a tener que hacer un stock es que algunos se portan mal, pero mal

No hay autocontrol

No po, he y no están ni ahí, es que me pasa por ejemplo que tengo un cuarto que trabajan muy bien y tengo un cuarto que trabaja muy muy mal y va totalmente vinculado a la profe jefe que tienen, la profe jefe es buena el curso es bueno, inmediatamente, el curso disciplinado, tiene autocontrol, y si la profe anda ahí como mal, el curso es horrible

¿María Loreto con tu tránsito desde lo artístico a lo pedagógico, es complejo?

En el tema artístico no creo

Pero tu trabajo, por ejemplo como artista y después con los niños, notas diferencias

Bueno la parte artística es como más introspectiva po, pero con los niños es casi lo mismo en el sentido que uno igual desarrolla el proceso creativo, yo creo que uno puede ser muy buena, desarrollarse muy bien en la parte artística pero tiene que saber esencialmente explicar, como por ejemplo en la universidad tuvimos puros profes que eran artistas pero no explicaban, pero habían profes que no se les entendía nada lo que él me pedían que hiciera, entonces después le tenía que preguntar a un compañero que era lo que quería que hiciéramos

Si yo igual encuentro que parte, por ejemplo nosotros, yo nunca tuve practicas iniciales en la formación, entonces estaba los tres años en la escuela de arte con los licenciados en arte, nos formábamos los tres años comunes con los licenciados y luego nos íbamos a la facultad de educación que estaba al final de la u, entonces era como dos mundos paralelos

No, aquí nosotros por lo menos teníamos la misma formación todos, todos íbamos pal mismo lado entre comillas

¿Pero a ti te llama más atención la parte de la licenciatura en arte?

Al principio sí, porque uno igual cuando entra a estudiar lo que hace es como que imagina mucho más de lo que es, o sea uno cree que uno va a salir de la carrera y que va a encontrar un mecenas que te va decir que pintes, que hagas cosas, que vas hacer casi un Picaso, no pues es una cosa que uno cree al principio, cuesta la realidad El mundo de arte en Chile es reducido y es muy de familias, de apellidos, de contactos eso es lo complejo

Entonces como que ahí yo me di cuenta al tiro, ya que igual desarrollo mi lado artístico pero para mí, no hago una venta, una exposición, no me muevo en el mundo artístico para nada

¿Y quién de tu generación esta en esa?

No, fuertemente ninguno

¿Y los chicos, el de pelo largo?

Ha ha uno flaquito, que era de conce

¿Cómo es que se llamaba, término?

No, se fue, yo no sé si se cambió de universidad o se fue Él me dijo de frentón que no había entrado a la carrera por la pedagogía, sino que había entrado a la carrera para aprender hacer tatuajes, o sea para hacer lo que es color, luz y sombra y eso aplicarlo al tatuaje, y el Jaime un cambio absoluto

Ahora le decimos Max Steel, ese es otro, es que le dio un ataque al Jaime, le dio un ataque al corazón, si por eso se pegó el cambio de su vida, le dio un pre infarto, y ahí él dijo no, y empezó a cuidarse y ahora está flaco

Se nota que ha cambiado absolutamente, se toma fotos, me parece genial, claro

Ahora está pololeando, no, si la vida le cambio, nos juntamos en la comida de la U, nos reímos mucho, nosotros todos fuimos amigo en la U, entonces nos vemos siempre

A mí me cae muy bien él, con sus rafta, me acuerdo que los mande a Duao y a otro lado, que me llamo la sicóloga de ese colegio de Duao, porque ella tenía pensado trabajar el arte como un medio para que los niños que tenían indisciplina tuvieran más autocontrol y yo mande al Ari, Pablo, al Jaime y Pensé voy a mandar a estos cabros que son alternativos, y les fue bien fíjate

Ese caballero es tan llevado de sus ideas, no tiene nada artístico ese ser humano, es como una enciclopedia

Lo que pasa que tú en el fondo tienes que vincularse con lo que hacen ustedes en la sala, y lo que hacen ustedes en los procesos creativos también no puedes aislarte

Si a nosotros nos fue mal en la tesis por él, porque a él no le gusto el tema porque era demasiado artístico

Pero es necesario

Obviamente que es necesario, obviamente que es necesario, yo le decía pero como me está diciendo esto, o sea usted está diciendo ya si yo soy profesora de lenguaje y hago una tesis sobre la lectura, la velocidad lectora está mal, porque es demasiado lingüístico, eso

me está diciendo usted, me dice es que usted no me entiende, ha ya estamos listos

Quien te hizo ese tatuaje, me lo hizo el Jaime, Jaime dibuja bien y tatúa bien,

Haya es carísimo los tatuajes, se hacen ricos, y mucho chilenos viajan hacer tatuajes allá a Europa

Yo le dije al Jaime y ahora no está haciendo nada, está pololeando no más, le dije Jaime mira empieza hacerte una clientela en face vas a sus casas y los tatúas porque de verdad que la cuestión da lucas, yo tengo un amigo que no hace nada, nunca estudio nada y tatúa y vive de eso tiene habilidades y vive tranquilamente, y es como connotado en Talca y todo el mundo va a tatuarse con el

Si se nota tu tatuaje bien echo

Si pues sobre todo la línea derecha, así que así con el Jaime, aquí esta lo de mi abuela, aquí esta... aquí esta lo que le conté, es con esto, del liceo ya aquí hablo de la profe que me motivo a estudiar arte, ella es la causante se llamaba Isabela era una señora mayor bastante mayor y tenía miles de mañas, muy cuatica así, y ya po en mi liceo arte y música era optativo y empezamos con, me acuerdo con la primera clase nos hizo hacer un dibujo libre porque ella quería hacer un diagnóstico para saber en qué nivel estábamos

Página 14.-

Bien cuando terminé este proceso comenzó el tema de laborar y con eso un mundo de cosas a las que uno a veces no está preparada.

Un ejemplo de esto sería el hecho de un reemplazo que realice en el colegio Baltazar en Talca, todo bien con el tema de mis clases y los alumnos. Pero lo que fueron los profesores, mal, mal, incluso el profesor del reemplazo me llamó la atención con respecto a que "yo no hacia vida social" con los profesores/as, el comentario me cayó como un balde de agua fría, porque yo cumplía con saludar y le dije que creía que estaba aquí "para educar" no para hacer

Página 15.-

Vida social y amigos, más aún si es un reemplazo, creo que fue feo de su parte pero es su criterio a mí me da igual...

Luego de esto realice talleres de pintura y escultura en el centro educativo Salesiano a niños de pre-básica y de 1° a 4° básico, fue una experiencia nueva, ya que jamás trabajé con niveles tan pequeños en esto estuve 3 meses lo pase genial y mis alumnos disfrutaban la hora ¼ que compartíamos semanalmente.

Página 16.-

Después de este taller el que tuve que dejar a una amiga y colega a cargo ya que a mí me ofrecían horas del colegio en Santa Olga, camino a Constitución en un Liceo Rural llamado Mac Iver. En el tengo 27 horas trabajo 4 días a la semana y la realidad es mucho más precaria que en el otro colegio, pero eso no me limita es más aún me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año.

María Loreto, otra pregunta en el tema del colegio tu viviste la **revolución pingüino**

Si

¿En qué año estabas tú?

Fue el último año, 4 medio ahí fue todo el tema

Como viviste eso tú

Ya las monjas son muy cuaticas pero también son harto revolucionarias nos tomaron a toda la media 1 a 4 medio nos llevaron al salón y nos dio una charla el profesor de historia sobre todo lo que estaba pasando, sobre lo que significaba la Loce, toda ese cuestión, la directora dijo ya, están informadas, saben porque están peliando, ahora las que quieren ir a marcha vayan y las que no se quedan en clases

Pero no se tomaron el colegio

No podíamos porque no tenía sentido si era de las monjas, no era publico

Y ustedes no se vincularon con los dirigentes de Santiago

Nosotros con el Salesiano que éramos como de la misma onda, línea de colegios, hicimos una marcha con todos los demás colegios y mandamos una carta a la municipalidad

Y tú crees que eso influyo en tu tema después de pedagogía, del tema trabajar en la educación o fue un lapsus de tu vida

Es que yo estaba en un colegio en un colegio bien echo entonces uno no vive esa realidad, no le pica la piel en ese sentido, pero ahora que estoy en este colegio y que veo las diferencias abismantes con mi colegio, encuentro que hay algo que hacer

Las brechas sociales son inmensas entre **colegios particulares y municipales**, es enorme

No, es otra cosa, ya el tema no se po de la presentación hasta las salas o sea es un tema los baños, los recursos escasos, el ambiente el baño, la sala, yo creo que los recursos no es tanto porque el gobierno da las lucas en ese sentido es la administración de cada colegio público esta como mal hecha o sea no hay trabajo en equipo, hay una voz que grita y la gente que responde al grito que aquí como que los profes no van pal mismo lado

Lo ves como más político, como es la cosa adentro del colegio

Tenemos un **director** que es dictatorial, entonces yo puedo tener una buena idea, entonces yo se la voy a informar y si a le no le parece no se va hacer, aunque sea la idea más buena que haya escuchado, porque si a él no le parece en su cabeza, además que la gente que tiende a ser dictatorial es muy cerrada de mente entonces algo que va más allá de su imaginación inmediatamente está mal, no se puede

Lo ven como revolución, modificando mentes etc.

Entonces yo he tenido hartos como encuentros con él, yo sé que él no me quiere por el yo no estuviera el próximo año, si es que, el único que me defiende entre comillas es el jefe de UTP, que no he tenido mayores problemas con él

Y con los otros colegas, ha tú me contabas que te juntabas con el profe de historia y el psicólogo

No ahora, con el tema profe súper bien, si me tienen como harto cariño, porque soy chica, pero

Además que tú eres bien amorosa tienes llegada

Yo creo con el otro colegio en el Baltazar nada, o sea me llevaba bien con dos profes que eran hombres y con el mismo, yo le conté tú, no y ahí el tema fue como tan estúpido y ahora ya me elimino de Facebook, una amiga que tenía que era amiga también ella también.

Y tú encuentras que la **formación inicial** desde ámbito universitario ha sido suficiente para transitar en el ejercicio profesional, en este segundo año de ejercicio

No, este es mi primer año

Te ha servido o realmente uno aprende a ser profesor en la sala

Si a uno le enseñan más que ejercicios de disciplina en la universidad, es más materia la que te pasan, o sea claro te enseñan psicología básica para los niños pero no nos sirve, claro falta implementar ramos más acordes. Hacer la psicología más práctica, vimos a Piaget mil veces, pero no tengo una cosa que me lleve más a realidad, me cuesta hacer la vinculación

Y las prácticas progresivas fueron suficientes entonces

Es que tuve, no malas prácticas, sino que en colegio muy disciplinados entonces, estuve con Salesiano la práctica profesional

Lo ideal sería que transitaras en las prácticas tener un historial

Si po, debería uno por lo menos mínimo pasar por los tipos de establecimientos, privado, particular subvencionado y público, porque las diferencias son abismantes

Y también los niveles de escolaridad básica primer ciclo, segundo ciclo y enseñanza media, ya que hay colegios privados que te contratan para hacer clases en básica

Si po por ejemplo, por ejemplo el rol de la profe básica de repente está bien, pero le entregan las obras de arte y yo encuentro que no tiene relación, al final quitan campo laboral a los profesores que están especializado en el ramo en cubrir horas ellas

Si, y el tema remuneraciones, ¿cuántas horas tienes tú?,
27

¿Y ganas?

300 lucas

Tengo otra alumna que está con 22 horas trabajando y le pagan 200 lucas, algo así

Y a donde está trabajando que le pagan tan mal

San Javier municipal

Yo también estoy en un municipal y no me pagan tan mal

Si pero tu estas en un contexto más rural,

Si pero son 700 pesos mas no más

Es poco sueldo

Yo no alegraría, pero mínimo que me pagaran el bono de locomoción, porque yo gasto 80 lucas en ir y venir ir y venir

¿No te lo pagan?

No, o sea a las 300 le resto 80, me quedas como 220 y dice ahí po, en mi liquidación dice viatico por locomoción

700 pesos, o sea por ley está cumpliendo, pero no es proporcional a lo que yo gasto

Y a cuantos kilómetros queda la escuela de aquí, ¿tú vives en Talca?

No sé a cuánto está, pero me demoro una hora 20 en llegar, entonces no se

Pero sientes el compromiso de estar por lo niños

Si po

María Loreto y la mirada de los otros profes y de los niños cuando tú llegaste hacer la asignatura que tal, este profe que había estado antes, había avanzado en la valoración hacia la asignatura

No parece, bueno por lo que me comentaban los alumnos de media me decían que el profe siempre tenía problemas con el jefe de UTP, y era un desorden horrible porque yo llegué al libro, por ejemplo habían fechas que no tenía actividad, no entendía por dónde empezar porque no había nada no tenía trabajo anterior, el libro lleno de rojos, espacios de nota vacío y tenía que rellenar el semestre de la nada, como llegue a dos semanas antes de que terminara el semestre llegue ahí o sea llegue al caos que empezar a pedir ensayos, trabajos para poder rellenar el libro, porque le director me decía usted ponga nota porque si y porque no, hasta por los suspiros, pero yo decía como, uno no puede hacer tampoco eso, y si después llegan de la supervisión y me dicen y esta nota a que corresponde, no puedo si uno tiene que justificar todo lo que está haciendo, así que tuve que rellenar el libro, en la última semana, de locos

María Loreto encuentras tú que la construcción del ser docente, es una cosa que se va construyendo ya en la práctica, cuando egresas de la universidad o es una construcción que se va dando paulatina, como tú te construyes, lo que tú eres, lo que a ti te identifica como profesora

Yo creo que, bueno yo todavía estoy en formación yo creo que hasta el día jubile voy a estar en formación, porque siempre algo va a pasar y todo va cambiando, capaz que yo ya no esté dentro de los parámetros que yo aprendí en la universidad, y todos los parámetros que están fuera en vida, están fuera de los que la universidad me entrego, entonces uno tiene que, ir aprendiendo de uno mismo, que nivel de paciencia tiene, hasta que nivel de conocimiento tiene para los alumnos

Y tú socializas algunos problemas con los otros profes o te las arreglas solita no más

Hablo generalmente con los profes jefes para saber que hay atrás de cada alumno, por ejemplo los alumnos más complicados que tengo, trato de hablar con los profes que pasa, que problema tienen, como para poder abordarlo más personalizadamente, para decirle oye no se po algo adecuado, para saber cómo abordarlo

Pero con otro colega por ejemplo no les preguntas como lo haces tú con este curso

Es que uno saca la idea por escucharlos no más si uno almuerza y ya sabe que piensan por ejemplo las profes de mi colegio, la mayoría piensan que son unos cabros de mierda todos

Expectativas de los alumnos altas no existen

No, para nada

Y eso mismo se transmite

Mmm, yo por ejemplo siempre les digo, yo no era una brillantes en la media me iba pésimo, pero yo salí de la universidad y si yo lo pude hacer, como no lo van a poder hacer ustedes. No saque un puntaje espectacular, no tome desayuno con el presidente, no estuve en preuniversitario y pude, como ustedes no van a poder, ustedes son más inteligentes que yo, de eso estoy segura

Eso es motivarlos con expectativas de futuro

Porque claro los colegios los asustan con el tema de la psu, psu, psu, psu, le llenan la cabeza con la cuestión de la psu, yo creo que la nota o un puntaje no revela lo que la persona sabe o sino seríamos un numero

María Loreto entonces el tema de la identidad tú crees que uno como profesor se va construyendo con la práctica y también con los antecedentes pasados, uno adopta una identidad única o transita por identidades

Yo creo que uno tiene una identidad propia, la personal, pero se van agregando cosas, por ejemplo quizás uno ahora como es joven es más confrontacional que quizás cuando yo sea más grande, más adulta

En los contextos cambias tu identidad, tu forma de ser docente, tu forma de hacer en el aula, se modifica

O sea en un tema, las actividades son las mismas enseño lo mismo, pero en este colegio tengo por obligación bajar el costo de los materiales casi al mínimo, o sea yo me olvido de trabajar con la acuarela, trabajar con oleos, de trabajar con bastidores, no vamos a lo básico, trabajemos con cartón entelado y yo mismo tengo que pintarlo tengo que bajar eso porque no hay insumos

Pero tu forma de actuar en la sala cambia varia, con los grandes, con los chicos, con los rurales con los urbanos

No yo creo que varía en el sentido de edad no más, más chico tengo que bajar un poco la forma de explicar, hacerla más simple, más didáctica

y tú en tu hacer pedagógico tu consideras que adoptas alguna forma de hacer de otras personas o de tu historia escolar, como lo tengo que hacer, retrocedes y dices como me enseñaron a mí o tu empiezas de cero

O sea lo que más copio es el tema de la estructura de clase pero realmente nunca lo hago al pie de la letra nunca, porque no se puede, por ejemplo una clase de historia puede hacer inicio, desarrollo y termino y la clase de arte no, yo hago inicio y yo después me pierdo en la sala porque trabajo aquí trabajo allá, incluso a veces llega el director y entra y dice aquí hay clases o no, y yo salgo de entre medio de los niños y digo si, si hay clases, porque la estructura cambia en arte po, uno no está adelante, uno no es el profesor que está adelante uno está entre los alumnos, está sentada en la sillas de ellos ayudándolos, entonces yo de repente yo digo no sé cómo lo voy hacer el próximo año, porque el próximo año me van a ir a evaluar y todo ese tema

Pero te van a ir a observar la clase o tienes que presentar el portafolio

Evaluar y portafolio, entonces yo digo, de repente me van a encontrar que hago mal la clase por el tema, porque lo que pasa que la asignatura se tiene que cambiar la estructura

Tú crees que la identidad, el sello del profesor de arte se puede asimilar a las de las otras especialidades o es distinto, como lo ves tú, crees que el profesor de arte tiene una característica especial

Si po, es como más lúdico que las otras asignaturas y más flexible, porque uno no es tanto lo que tiene que saber en consistencia de textos, de información de fechas, es más lo que tiene es saber hacer, porque si yo a un alumno le estoy exigiendo que me dibuje un caballo, tengo que ser capaz de dibujar ese caballo po, porque si no, estoy como, o sea es más práctica, en cambio todas las demás asignaturas son más teóricas porque la profe de historia he, no se va a disfrazar de Napoleón para pasar la revolución francesa

Quizás, lo podría hacer

Lo podría hacer, sería bastante didáctico, pero no lo va hacer

Pero uno si lo puede hacer, ya cuéntame de tu bitácora, porque después me la voy a llevar y no voy a saber de qué va

Ya, aquí hablo de lo de la universidad de que consideraba que era un colegio grande no más, pero que era totalmente diferente la estructura, hable de que las actividades que hacíamos eran de mi completo gusto, me gustaban, me llamaban la atención todo era nuevo, ya, aquí hablo de los trabajos de los materiales que ocupe que nunca los había ocupado antes, he, ya ahí hablo de los profesores que fueron buenos que cada uno tiene su manera propia de enseñar, que cada uno tiene su manera propia de enseñar

Y de algunos de los profes de la u, alguno te marco en pedagogía o en arte, te marco ya sea de manera positiva o negativa en cómo hacerlo y en cómo no hacerlo

Por ejemplo la profe de color, ella tenía eso de enseñarte la parte teórica y la parte práctica y de vincularlo

Como la caracterizas a ella

Era como media loquete, era ya de partida extraña para vestirse llamaba la atención una cosa visual no más, ella era bastante profesora para sus cosas más que artista siendo que ella es artista pero por ejemplo las guías que nos entregaba he, nos hablaba por ejemplo de cuando teníamos que pasar el tema de color y que la teoría del color era esta y que los colores eran estos, practico y teórico al tiro

La teoría del color pasando a otro tema, que teoría del color le enseñan a ustedes

La de Ittem, po, la de las luces fundamentales, pero a usted cual le enseñaron

La de Ostwald de 4 tintes

A ya esa es antiguaaaaa es la que ocupo, George, como se llama este artista el que hizo la noche de domingo en la rivera, ha visto esa pintura, es una puntillista, donde hay pura gente en un rio

Seurat

Sale con un mono, el ocupo esa teoría ahí me acordaba de él, de los tintes, no estas son luces, y hable de los colores primarios como magenta, cian y amarillo, como las tintas de impresora

Y quien más de la u, algún otro profe

A ver que otro profe, a con usted igual me gusto el tema de práctica porque era como más lúdico, el otro profe yo lo odiaba era como tan cuadradito como un cubito, el...si pues después que usted se fue apareció don

Lo que pasa que en el fondo uno en las prácticas tiene que transmitir y situarse en lo que ustedes viven en la sala

Yo me ponía histérica, cuando tenía que ir a supervisar Además que el tema de la supervisión era como un acompañamiento ahí apunta mi tesis, en el fondo que haya un vuelco en el tema de la formación inicial y en el tema de práctica, ya sea en el tránsito y también cuando ustedes egresan, porque la supervisión se ve como una evaluación del alumno, y de qué manera tú lo acompañas en su proceso formativo

Yo me ponía histérica cuando me tocaba esa cuestión, porque el coordinador llegaba se colocaba atrás empezaba a mirar y anotaba

Tú tienes que ir ayudar al alumno, por eso estay haciendo la práctica porque debes mejorar cosas que otro te observa

No era como un examen, y eso no ayuda porque te pone más histérico hasta los alumnos sentían ese estrés porque como que ellos se quedaban súper tranquilos ya profe nos vamos a quedar callados y uno no quiere que pase eso, quiere que sea algo normal la clase que hablen que se paren y están como momias y alguien habla y entre ellos se hacen callar, entonces no, es complejo el tema, a ya sigamos (bitácora), ya aquí hablo del tema de la pedagogía que tuve la suerte de que me gustara he, por eso que en primera instancia solo estudiaba para el tema plástico,

Después yo lo reviso si quieres

Si pero hablo de eso, del tema de la vocación, el tema que funciona el plan B, jejeje, he a ver a ya aquí hablo el término de la universidad y el inicio del tema laboral, he aquí hablo del problema que tuve con la profe del colegio Baltazar

El cambio es brusco de lo formativo a lo laboral

No porque con la práctica profesional uno ya está preparada, lo que si en la universidad no pasa y debería hacerlo es el tema libros de clases, es como que ese es un tema, uno llega y no entiende nada, yo sé dónde están las notas y las anotaciones positivas y negativas porque uno las domina por una cosa que fue estudiante en algún momento, pero eso de firmar de la cuestión de la asistencia, que no se puede equivocar

Si yo creo que sería importante comprar un libro o varios libros y mostrárselos a ustedes en la clases de inserción, mira esto es el libro se completa así y acá, mira porque lo primero de la clase, lo que tu deberías hacer bueno saludar, la motivación, pasar la lista y luego anotar el

contenido porque si tu no registras el contenido se te acumulan y después no te acuerdas de lo que hiciste

Yo, lo que hago es lista y contenido

Si

No tengo ni las planificaciones al día, pero los contenidos si están ahí

Si porque resulta que te pueden ir a supervisar y dicen que hizo la profesora tal día y si no está registrado es como que no hiciste la clase. Eso me lo decía mi mamá, hija usted entra a la sala y lo primero que tiene que hacer es anotar los contenidos

Yo aprendí ahí, sobre la práctica y tampoco me lo van a estar enseñando en el colegio te dejan el libro y ya

Tú tienes que mirar como lo hacen los otros

Si po, así aprendí, porque nadie me dijo nada, bueno pero después cuando uno ya sabe, pero las primeras semanas nadie te habla, así como que dónde está el baño, jejejea y aquí hablo de eso del tema de la vida social, me dijo la profe

O sea esas serían las experiencias negativas de tu inicio profesional

sí, pero aquí hablo de una positiva, ya aquí hablo del taller he hee, que por primera vez que trabajaba con niveles básicos, pre básica y 1 a 4 básico, son chicos, hablo que estuve tres meses que fue bueno, en que ellos disfrutaban y eso lo veía en la asistencia que tenían, asistencia completa en todos los talleres, era porque le gustaba porque era un taller voluntario, ellos podían ir o no ir, llegaban siempre con sus materiales, no si lo pase súper bien, ahí después tuve que dejar el taller y deje a una compañera en el taller, si porque no tenía pega, está bien le gusta el taller así que yo les deje a alguien para que no me dijeran que me fui no más y que deje todo tirado y como ella no tenía pega le deje la pega

Qué bueno y ¿ella terminó ya o no?

Termino la x, la Y, quien más

Que se vayan a conce ahí hay pega

Yo me quiero ir a conce, Santiago

O sea si quieres ir a estudiar Santiago, pero a pega y cosas en conce se hacen cosas

Pero quiero estudiar primero, después ir para allá, yo quiero estudiar y después ya ver eso, después hablo ahí en la bitácora de que dejé el taller y todo y aquí me ofrecieron las horas del colegio

Y qué edad tienes tu 24. Joven

Si tengo alumnos que son más grandes que yo, hee haber, aquí hablo de los días que trabajo en la semana que son 4

María Loreto y profesionalmente has transitado solo por el sistema municipal

No, he pasado por públicos, privados y por particular subvencionado, estuve en uno privado

Y como era ese privado

Los alumnos, eran pesados los cabros chicos a morir, se creen como dioses, semi dioses, con los niños pequeños ningún problema, amorosos a morir los cabros chicos, pero con los grandes mmm

Es que sabes que aquí yo encuentro que la gente es arribista

Por ejemplo con los 7 y 8 lo pasaba increíble en clases, ya profe pero conversemos un rato antes de empezar, es que tienen una alfombra donde se sienten es que es totalmente distinta la distribución de la sala es súper diferente a la normal, ellos tienen alfombra y ahí hacen lo que se llama la línea que se sientan con la profe y la profe da ahí las indicaciones del trabajo

¿Y en que cursos hacen eso?

Yo tuve toda la media y 7 y octavo

Ellos igual se sientan en el suelo

Todos, es como un estatuto, entonces ahí uno da la bienvenida a los alumnos y explica la actividad, entonces ahí cada alumno desarrolla su trabajo

Y tienes imágenes de ese espacio, o sea todos se sentaban en la alfombra y tu también estabas sentada en el medio

Todos se sientan ahí uno da las explicaciones y contenidos

Solo en la sala de arte o en todas las salas

En todas las salas, solo básica tiene taller de arte, media no tiene, media trabaja en la sala es que como está basado en el método Montessori entonces uno da las explicaciones y cada alumno empieza hacer su trabajo donde quiere en el patio, en la sala, ellos son libres de trabajar siempre que se trabaje

y esa experiencia te sirvió

Esa experiencia es buena en básica en media, en media no resulta, como que se produce un desvío, hasta 6 se produce bien, los niños trabajan súper bien

Tienen silla y mesa

sí, pero esto está adelante, no en fila como en todas las salas y bueno además tienen rincones en la sala, rincón de la literatura, de la ciencia, todas las salas, van cambiando los esquemas po, menos colores menos cositas, pero es lo mismo y a ver que más bueno con los 7 y 8 súper bien, con 4 medio también trabaje súper bien, están más grandes son más centrados pero lo que es 1 medio 2 medio oh no , no fue terrible, era una cuestión de

Y tú de ahí te fuiste o no te renovaron

No era un remplazo, llegó la profe con toda la mala onda

Es que quizás es el medio a quedarse sin trabajo

Pero es que no es que yo diga ya, ella me llamo a mi yo no la busque para hacer el remplazo por ejemplo a otra compañera también estaba haciendo un remplazo lo mismo la profe también le preguntó que como evaluaba ella la clase, entonces ella le respondió y ella se puso a reír

Eso que tú me cuentas les pasa a varios, ya que en las entrevistas me han comentado lo mismo, que son muy pocos los casos que el docente los acompaña o cuando hacen un reemplazo los reciben de buena forma, es que el sistema está muy competitivo y como no hay tanto trabajo y el profesor es evaluado por los logros

Si uno tiene que estar tranquilo y seguro de lo que es y lo que sabe, si uno es simpático con alguien que

problema puede producir eso, yo digo gracias por haberme reemplazado gracias por esto, eso es lo que debería decir a la profe. Cuando tú eres inseguro en lo que tú sabes, eres y enseñas y sientes inseguridad cuando otra persona va, pero cuando estas solo claro que tú te potencias, y sabes que tú eres bueno no necesitas recurrir a esas estrategias No cuesta nada, dar las gracias porque es un favor porque tu estuviste enfermo y ella se encargó de mantener las cosas al día, de tomar tus cursos, es una cosa de criterio básico, o sea eso me molestó

Fotos de tu practica tienes, porque no me escaneas algunas

Las tengo digitales si quiere se las mando, tengo con el taller y tengo algunas del colegio, de éste en que estoy ahora, tengo sobre todo con los niños más pequeños y los trabajos que estamos haciendo

Y la práctica profesional la hiciste en el salesiano, alguna en que aparezcas tu

Siempre le saco a los niños nunca aparezco yo, ando sacándole a los trabajos, es que sabes que hago yo le paso la cámara a ellos, si porque uno no tiene tiempo, y como la mía es un poquito básica, no tengo problemas Je je que se caiga, que se golpee, y hace dos meses tuvimos un concurso de fotografía con mis alumnos porque querían, así que estuve los sábados para sacar fotos

¿Y dónde?

Ahí mismo en el colegio rural

Qué bonito

Pero no quedamos

Pero las fotos las presentaste en el colegio

No pos las mande al concurso no más

Ya po, muéstralas en el colegio, quien las vio, nadie, por último imprímelas en blanco y negro en la fotocopiadora porque cuando tu muestras las cosas tú te validas como profe, se valida la asignatura y los alumnos, y también empiezan a valorar lo que ellos hacen

Yo he hecho exposiciones, pero no de fotos por ejemplo, hicimos comics con el 4 medio y los expusimos

De fotos sería interesante

Tareas, enviar tu dibujo infantil, taller de los niños de este año, alguna foto del colegio donde te formaste y lo de la práctica.

Le mando las fotos

María Loreto y si hay algunas cosas que no sepa te las pregunto

Si, hay un face que yo hice que se llama docencia de artes visuales, que yo lo hice y ahí hay fotos de mis alumnos, eso se los mando por face

Entonces yo quiero después transcribir las entrevistas y ver que se responde de toda esta lista y ahí después te pregunto

Ya, ningún problema, el martes es mi día libre y si quiere ahí nos comunicamos por face, porque allá en el colegio hay internet pero horriblemente lento, je, je

Las última, ¿Cómo son las condiciones del ejercicio de la docencia en el colegio en que éstas?



Precarias, el colegio es de madera, las puertas no se cierran, las puertas de media no se cierran, hee ahora pintaron las ventanas para que no se viera hacia fuera y las pintaron con cal

A lo mejor no hay dinero

Si hay lucas pero que ellos no quieren buscar algo bueno, no invierten

Si tuvieras tú que sugerir algún cambio en la formación inicial de la carrera que propondrías

Ya el tema de como de configuración de colegio, que no la pasan así como libros, el tema de planificaciones, distintos modelos, porque las planificaciones son muy distinta a la que piden en la universidad, es mucho más simple que la que piden en la universidad

Es que en la u debe ser más complejo porque tu partes, es por eso que está más detallado todo

Yo creo que lo que falta sobre todo en artes es hacer una revisión de los planes y programas y sugerir actividades explicarles, tomar los planes y programas y hacerlos un ramo

No y a lo mejor tomar los profes de arte, y decirle usted que hace grabado también enséñele como llevar el grabado a la escuela, porque no vas a tener la tinta el rodillo

Es que en ese tema la profe que se fue, nos pasó grabado para colegio

¿Y los otros?

No, nada. Ella incluso nos dio un blocks donde sale grabados para colegio y todos los materiales de bajo costo, porque uno no tiene el rodillo de goma, ahí todo es más simple, yo estoy haciendo xilografía ahora a mis cabros de tercero medio

De la comunidad educativa en que estas inserta ahora, que consideras que te facilita o dificulta la labor que tú haces, o la labor pedagógica en general

Yo creo que el director y la infraestructura, por ejemplo hay temas que me chocan para el día del profesor hicieron un acto, ya, sino importa que haya sido en la cancha, pero no hacen un escenario perfectamente podrían comprar unas tablitas y hacer un cajón pa que se suban y parece un escenario, que los mismos alumnos se pudieran sentar, porque los bajan y los forman y a las dos segundos ya la formación es cualquier cosas y todos parados esos son pequeños detalles que no toman tanto tiempo o sea cuanto me demoro yo en decirles, lleven su silla y con pintura marcan la posición de cada silla para que ellos la pongan ahí y se sienten

Y como consideras tu que el profesor debe aprender a enseñar en el ámbito formativo para que las practicas estén enfocadas para una educaciones siglo XXI

Yo creo que en el tema práctica se tiene que pasar por obligación en los tres modelos de colegio en chile, por ejemplo porque las diferencias son abismantes

Y el tema de proyección futura tú crees que las prácticas deben modificarse en miras hacia el futuro o con las que se llevan a cabo esta bien, o como te forman en la u está bien

Yo creo que falta, he en el tema de formación practicas la cantidad está bien, pero si hay que pasar por los modelos diferentes que hay, claro porque uno puede hacer una práctica en un colegio privado y después te vas a poner a trabajar en público y vas a ver que la cuestión no va de la misma forma, que ni las planificaciones que hiciste pa ese colegio te sirven

Y alguna persona de tu familia que te allá ayudado en el tema de la parte artística, tu mamá, papá

Si ella, más por el tema de la redacción y todo ese tema

Y entorno al contexto social, político, cultural en que te formaste, me constate lo de la revolución pingüina, como viste tu eso en la u, desarrollo del pensamiento libre

O sea la estructura básica jerárquica, la diferencia que como estudia arte uno cree que está en los años 70 en los talleres, todos son medios volados son todos raros, todos se visten distintos, uno está en mundo más libre, visual, de pensamiento, pero se da solamente en la carrera, la universidad en si no es así, porque las carreras más tradicionales todos andan bien vestidos, las mujeres se preocupan de andar bien presentadas, maquilladas en cambio en la carrera de arte ese tema es más libre

En el tema de nutrirte culturalmente y en el tema de la actualización docente, me contabas que quieres estar dos años trabajando e irte a Santiago, pero aquí asistes a algunas cosas

No, leo mucho si, leo, leo, leo, leo mucho, hago el plan lector del colegio

Y de que lees

Ahora por ejemplo estoy leyendo ensayos sobre Baudelaire sobre el arte moderno, ha leído ese ensayo del arte moderno

No

Léalo, es del 1000 y tanto, y hace un ensayo del arte actual y habla de la moda tambien, muy bueno el ensayo no es tan largo tiene como 20 hojas, eso estoy haciendo tratando de leer, leer para no perder el gusto por la lectura y aprender

Y en la parte plástica

No casi no tengo tiempo para trabajar, estando en la sala se me va, quiero tomar el libro cuentos chilenos y quiero hacer cinturas de cada capítulo del cuento y quiero tirar el proyecto en la municipalidad para ver si puedo trabajarlo, ya que hay retomar la tradición chilena tengo ganas de empezar hacer eso, pero yo creo que me voy a demorar como mínimo un año y medio porque tengo el verano no más para pintar y no creo que tenga tantas lucas como para materiales

Y además uno tiene que disponerse

Entonces eso tengo ganas de proyectos de lanzarlos en la ciudad, el tema de las pinturas del libro

Y en el tema de como caracterizarías a un buen profesor, tú crees que uno anhela ser un buen profesor, ¿o tu eres una buena profesora?, que características debe tener

Yo creo que ser un buen profesor es que uno le tome cariño, ese es un buen profesor, un profesor cercano, uno sabe cuál es un buen profesor, porque tiene las dos,

ANEXOS

las combinación, o es muy cariñoso y cercano y también tiene conocimiento de lo que hace, o sea si uno le pregunta algo él tiene la respuesta. O sea combina las dos cosas, lo emocional con lo conceptual

Ya y tu sientes que tienes esas características

Yo creo que sí, la parte afectiva si, la parte técnica no a la perfección, como a mí me gustaría pero no mal

María Loreto tu encuentras que los objetivos que tú tienes como profesora de arte se vinculan con los objetivos que plantean los planes y programas, o tú los modificas

Los modifico, por ejemplo trabajo la teoría pero trato de que ellos, he, vean más que la hoja de blocks y la tempera o sea si uno estuviera situada en el lugar donde yo estoy, a lo mejor trabajaría solo con lápices de colores, y yo les hago por ejemplo, a media le hago analizar una obra por ejemplo, no en todos los cursos se ve historia de arte, grabado yo lo echo en bandeja de plumavit, con la básica

Transcripción y digitalización diario autobiográfico

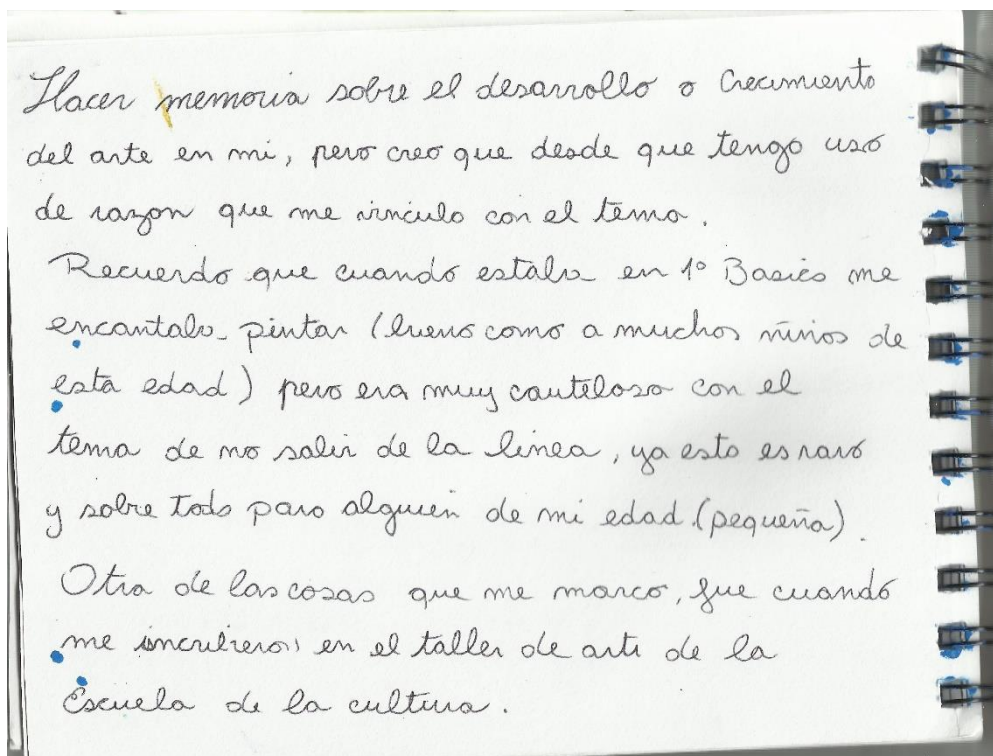
Transcripción Bitácora María:**Página 1.-**

403

Hacer memoria sobre el desarrollo o crecimiento del arte en mí, pero creo que desde que tengo uso de razón que me vinculo con el tema.

Recuerdo que cuando estaba en 1° básico me encantaba pintar (bueno como a muchos niños de esa edad) pero era muy cautelosa con el tema de no salir de la línea, ya esto es raro y sobre todo para alguien de mi edad (pequeña).

Otra de las cosas que me marco, fue cuando me inscribieron en el taller de arte de la escuela de la cultura.



Página 2: imagen.



Página 3.-

Tenía una profesora que era muy amable pero no recuerdo su nombre, solo sé que fue la primera vez que trabaje con lápices pastel y pintura acrílica, de hecho, realizamos una obra por alumno que expusimos en la plaza 100 fuegos o como se llame, y aún conservo ese trabajo, creo que me llama la atención el hecho de que las flores que dibuje no toquen el fondo del jarrón (es como si volaran).

Tenía una profesora que era muy amable pero no recuerdo su nombre, solo sé que fue la primera vez que trabaje con lápices pastel y pintura acrílica, de hecho realizamos una obra por alumno que expusimos en la plaza ~~100~~ fuegos. o como se llame. y aún conservo ese trabajo, creo que me llama la atención el hecho de que las flores que dibuje no toquen el fondo del jarrón. (es como si volaran).

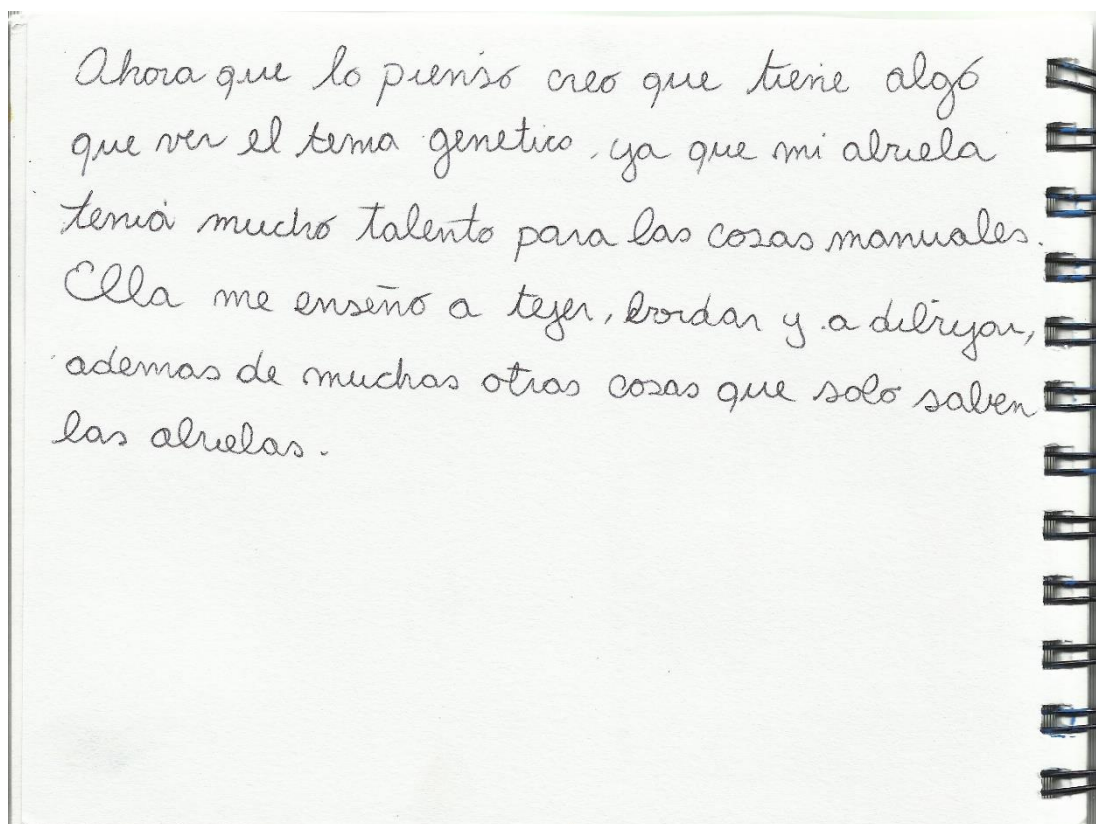
Página 4: imagen.



405

Página 5.-

Ahora que lo pienso creo que tiene algo que ver el tema genético, ya que mi abuela tenía mucho talento para las cosas manuales. Ella me enseñó a tejer, bordar y a dibujar, además de muchas otras cosas que solo saben las abuelas.

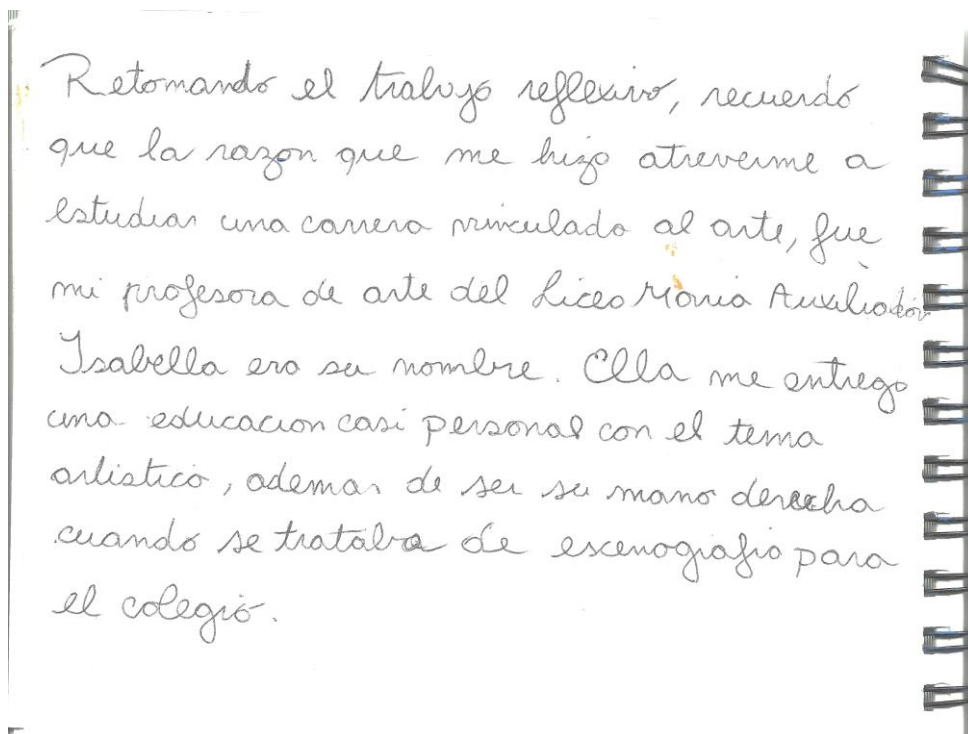


Página 6: imagen.



Página 7

Retomando el trabajo reflexivo, recuerdo que la razón que me hizo atreverme a estudiar una carrera vinculada al arte fue mi profesora de arte del Liceo María Auxiliadora Isabella era su nombre. Ella me entregó una educación casi personal con el tema artístico, además de ser su mano derecha cuando se trataba de escenografías para el colegio.



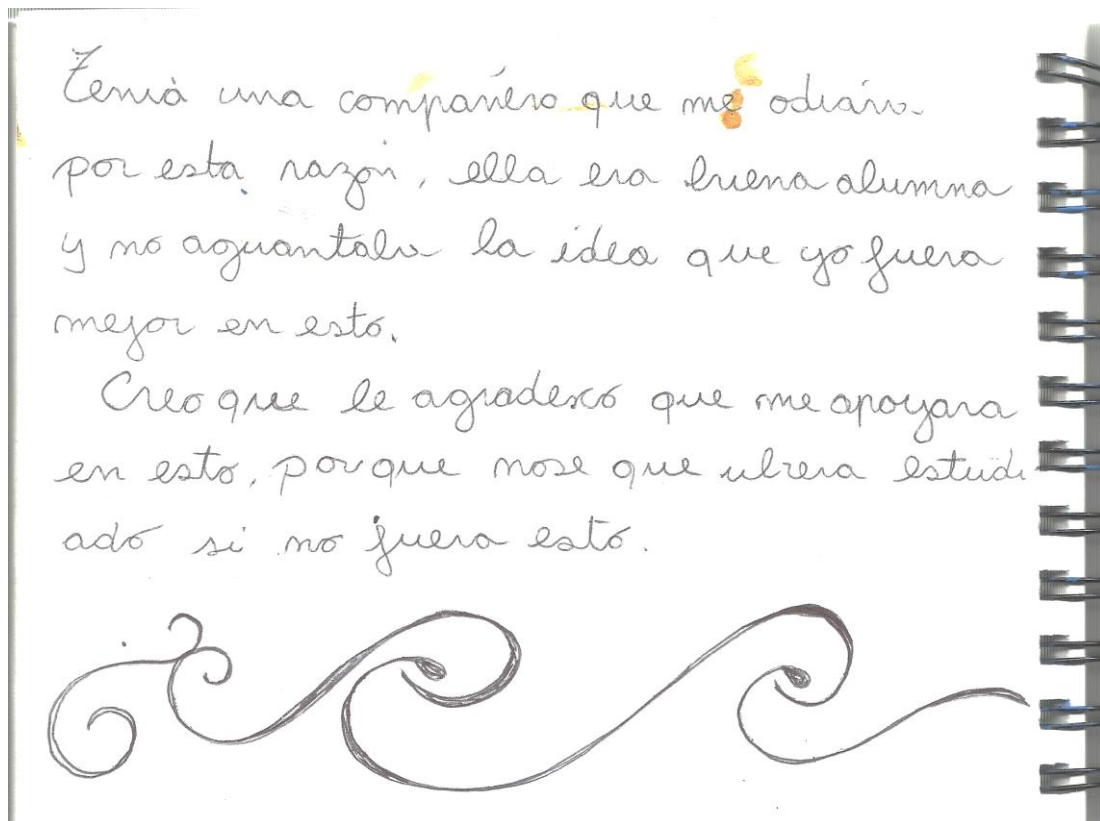
Página 8: imagen.



407

Página 9

Tenía una compañera que me odiaba por esa razón, ella era buena alumna y no aguantaba la idea que yo fuera mejor en esto. Creo que le agradezco que me apoyara en esto, porque no sé qué hubiera estudiado sino fuera esto.



Página 10: imagen.



Página 11.-

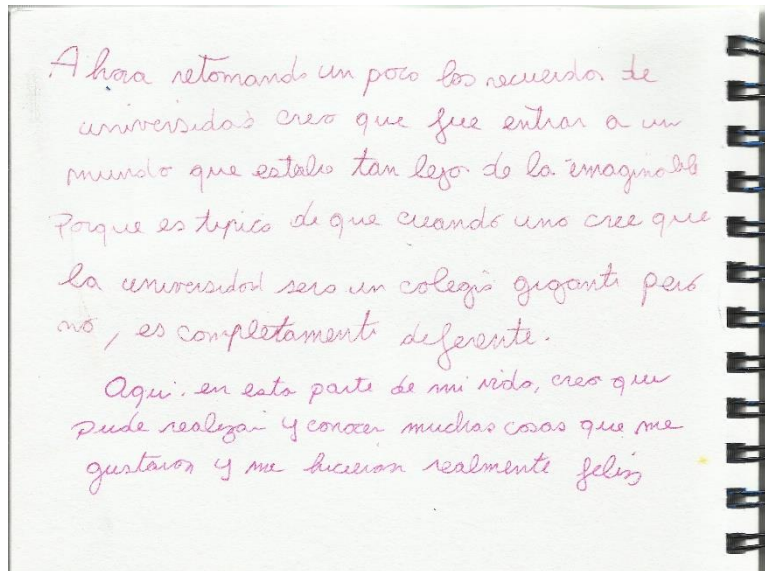
En lo que se refiere a la universidad recuerdo que mis padres me preguntaron que estudiaría y yo solo indique el cuadro que realice cuando era pequeña. Mi padre me abrazo y me dijo que él me apoyaba (\$) siempre y cuando estudiara mucho y creo que así lo hice.

En lo que se refiere a la Universidad recuerdo que mis padres me preguntaron que estudiaría y yo solo indique el cuadro que realice cuando era pequeña. Mi padre me abrazo y me dijo que él me apoyaba (\$) siempre y cuando estudiara mucho mucho. y creo que así lo hice.

Página 12.-

Ahora retomando un poco los recuerdos de universidad creo que fue entrar a un mundo que estaba tan lejos de lo imaginable. Porque es típico de que cuando uno cree que la universidad será un colegio gigante, pero, no es completamente diferente.

Aquí, en esta parte de mi vida, creo que pude realizar y conocer muchas cosas que me gustaron y me hicieron realmente feliz.

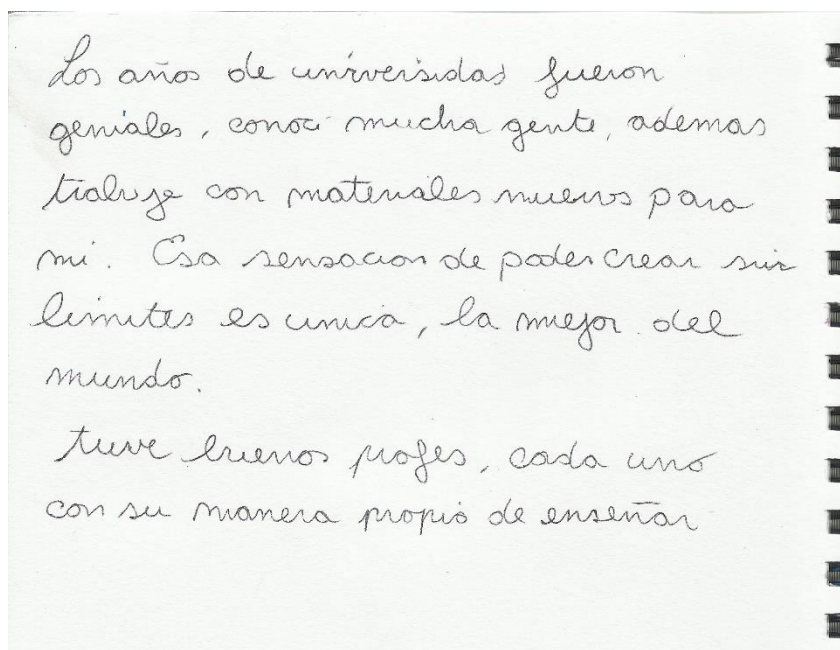


409

Página 13.-

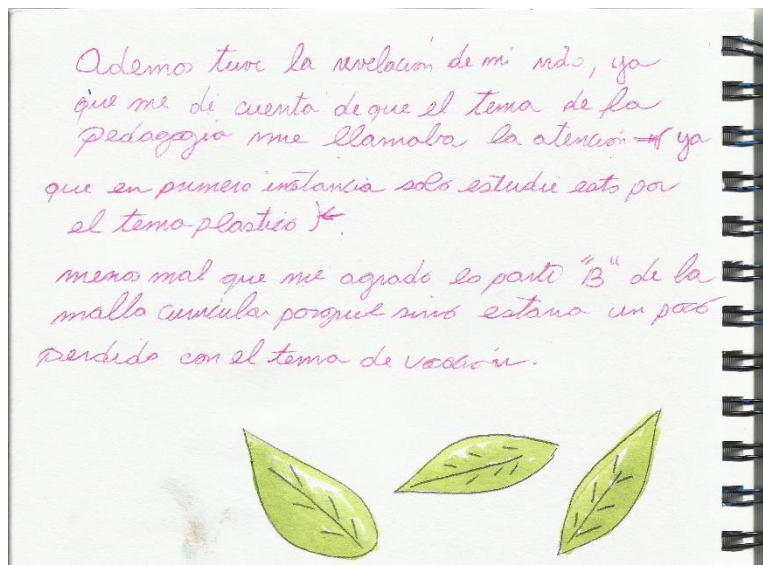
Los años de universidad fueron geniales, conocí mucha gente, además trabajé con materiales nuevos para mí. Esa sensación de poder crear sin límites es única, la mejor del mundo.

Tuve buenos profes, cada uno con su manera propia de enseñar.



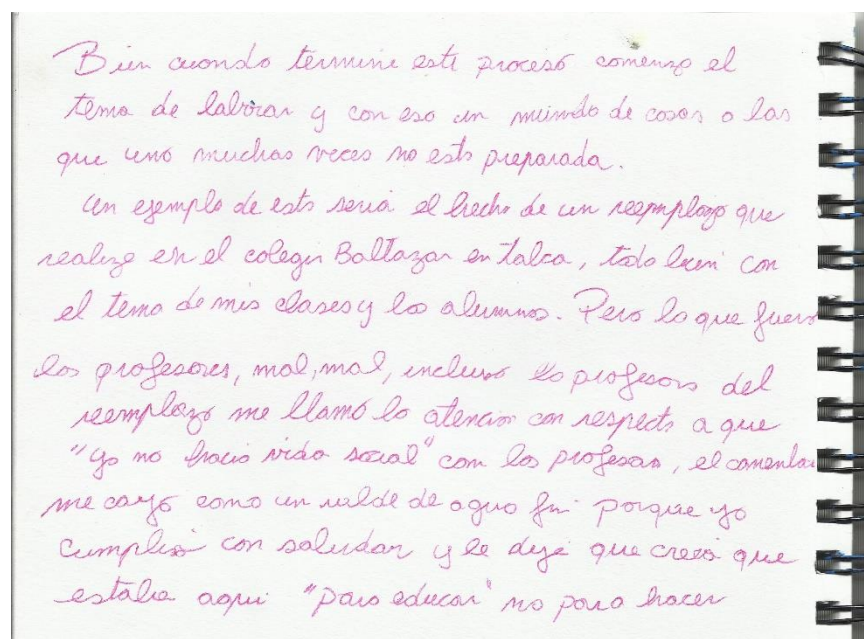
Página 14.-

Además, tuve la revelación de mi vida, ya que me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención (ya que en primera instancia solo estudié esto por el tema plástico). Menos mal que me agrado la parte "B" de la malla curricular porque si no estaría un poco perdida con el tema de vocación.

**Página 15.-**

Bien cuando terminé este proceso comenzó el tema de laborar y con eso un mundo de cosas a las que uno a veces no está preparada.

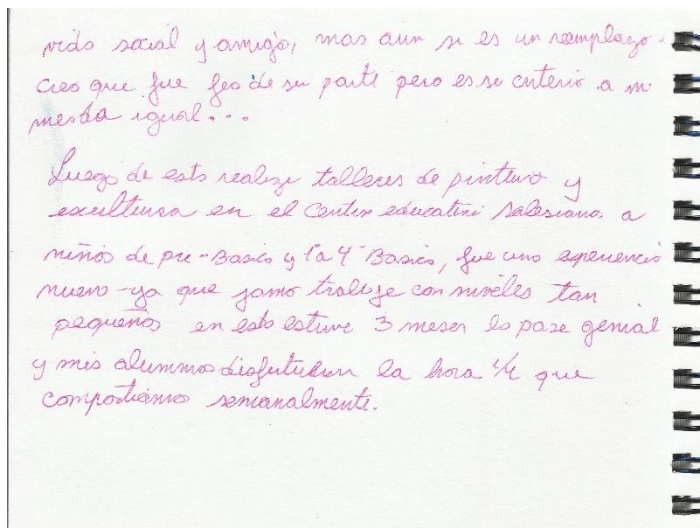
Un ejemplo de esto sería el hecho de un reemplazo que realice en el colegio Baltazar en Talca, todo bien con el tema de mis clases y los alumnos. Pero lo que fueron los profesores, mal, mal, incluso el profesor del reemplazo me llamó la atención con respecto a que "yo no hacía vida social" con los profesores/as, el comentario me cayó como un balde de agua fría, porque yo cumplía con saludar y le dije que creía que estaba aquí "para educar" no para hacer.



Página 16.-

vida social y amigos, más aún si es un reemplazo, creo que fue feo de su parte, pero es su criterio a mí me da igual...

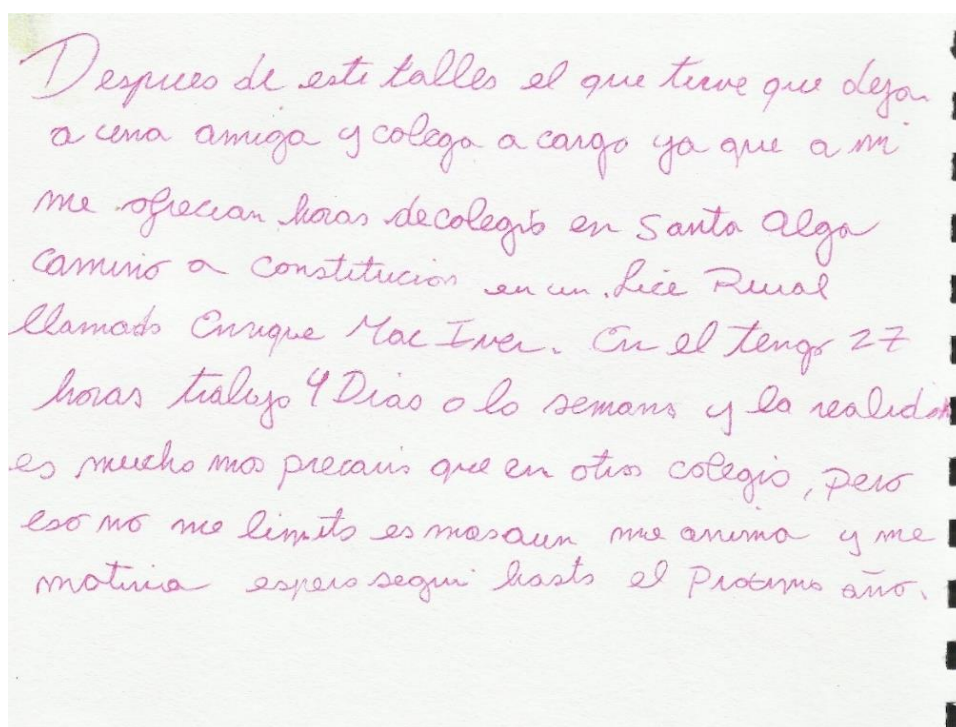
Luego de esto realice talleres de pintura y escultura en el centro educativo Salesiano a niños de prebásica y de 1° a 4° básico, fue una experiencia nueva, ya que jamás trabaje con niveles tan pequeños en esto estuve 3 meses lo pase genial y mis alumnos disfrutaban la hora ¼ que compartíamos semanalmente.



411

Página 17.-

Después de este taller el que tuve que dejar a una amiga y colega a cargo ya que a mí me ofrecían horas del colegio en Santa Olga, camino a Constitución en un Liceo Rural llamado Mac Iver. En el tengo 27 horas trabajo 4 días a la semana y la realidad es mucho más precaria que en el otro colegio, pero eso no me limita es más aún me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año.



ANEXOS

Notas diario de campo investigadora

ANEXOS



Tabla categorización de María




1 LO BIOGRÁFICO Y LO IDENTITARIO


Lo biográfico y lo identitario agrupa aquellas categorías que se relacionan con experiencias, recuerdos, acontecimientos y contextos (personales y sociales), que han contribuido en la constitución de la identidad profesional y en la elección vocacional de los docentes noveles de Artes Visuales.

BITÁCORA-2°ENTREVISTA – MIS PREGUNTAS -NOTAS DE CAMPO –MEMOS



ANALISIS MARÍA


DIMENSIÓN	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	CITA-TEXTUAL	MEMORANDUM	IMAGEN
	<p>1.1 EXPERIENCIAS BIOGRÁFICAS SIGNIFICATIVAS DE LA INFANCIA</p> <hr/> <p>1.2 RECUERDOS DE SU PERIODO ESCOLAR</p>	<p>DESDE PEQUEÑA A ESTADO VINCULADA CON LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS</p> <p>PARTICIPAR DE UN TALLER DE ARTE INFANTIL (libertad para crear y experimentar con distintos materiales)</p> <p>EXPOSICIÓN DE SUS TRABAJOS EN LA PLAZA DE SU CIUDAD (reconocimiento social)</p> <hr/> <p>DESARROLLABA SUS TRABAJOS CON MUCHA DEDICACIÓN Y MINUCIOSIDAD</p> <p>EN BÁSICA EL ARTE ERA MÁS ENFOCADO A LAS MANUALIDADES</p> <p>EN PRIMARIA DOCENTE GENERALISTA</p> <p>EN MEDIA PROFESORA ESPECIALISTA</p> <p>ERA AYUDANTE DE LA PROFESORA DE ARTE DE EM.</p> <p>EN EM HACIA ACTIVIDADES DIFERENCIADAS</p> <p>DESENCUENTROS CON UNA COMPAÑERA</p> <p>SOLO TENIA BUENOS RESULTADOS EN ARTES</p> <p>GUSTO Y HABILIDAD EN EL ÁREA HUMANISTA</p>	<p><i>Hacer memoria sobre el desarrollo o crecimiento del arte en mí, creo que desde que tengo uso de razón que me vinculo con el tema, desde pequeña siempre estaba haciendo cosas en mi casa, pintando, dibujando, recortando...</i></p> <p><i>Otra de las cosas que me recuerdo y fue significativa, fue cuando me inscribieron en el taller de arte de la escuela de la cultura, una amiga me aviso de este taller, era gratuito, solo debíamos comprar los materiales (Extracto de relato textual presente en la bitácora de trayecto biográfico)</i></p> <p><i>Cuando hablo del taller, estoy hablando como de los 10-11 años era chica, ahí fue la primera vez que yo empecé a trabajar con lápices pastel, nunca había trabajado con lápices pastel antes, ahí ella me hizo hacer el florero. El florero esta echo con lápices pastel y papel craft pero de ese negro, ya po y me acuerdo que expusimos aquí en la plaza en ese tiempo, sí, expusimos y mi cuadro salió en la tele y ahí todos se acordaban de mí y me decían salió tu cuadro del taller, ya y ahí igual trabajé con acrílico. (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</i></p> <hr/> <p><i>Recuerdo que cuando estaba en 1° básico me encantaba pintar (bueno como a muchos niños de esa edad) pero era muy cautelosa con el tema de no salirme de la línea, ya esto es raro y sobre todo para alguien de mi edad (pequeña). (Extracto de relato textual presente en la bitácora de trayecto biográfico, página 1)</i></p> <p><i>“aquí hablo (haciendo referencia a su bitácora) que cuando estaba en primero que nos hacían pintar, yo siempre me acuerdo de eso, que mis compañeras como que pintaban así no más y yo trataba de no salirme de la línea, ...era muy cautelosa con el tema de no salirme de la línea” (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</i></p> <p><i>Me acuerdo de que ese tiempo nos pasaban como unas croquetas de hojas de roneo y es como difícil pintar con lápiz de color y hoja de roneo. Entonces me acuerdo de que me demoraba mucho en pintar, se notaba poco, el lápiz tiene que ser muy bueno.</i></p> <p><i>YO: ¿María Loreto y en 1° básico era una profe generalista la que te hacía clases?</i> <i>ML: “Sí po, una profe de básica nos hacía todos los ramos” (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</i></p> <p><i>Tenía una compañera que me odiaba por esa razón, de que la profe me considerara, ella era buena alumna, pero no aguantaba la idea que yo fuera mejor en esto del arte.</i></p>	<p>La novel docente manifiesta que desde pequeña ha estado vinculada a las prácticas artísticas, de manera espontánea trabajaba en su casa permanentemente. De igual modo, la oración “me inscribieron en el taller de arte de la escuela de la cultura”, hace referencia a que sus padres canalizaron y potenciaron el interés de la novel hacia las prácticas artísticas, inscribiéndola en el taller de arte y financiando los materiales que requería. En este taller se llevó a cabo una exposición en la plaza de la ciudad, la novel sintió el reconocimiento y validación de su comunidad.</p> <hr/> <p>La novel docente en su bitácora fue narrando episodios biográficos que organizó por etapas y contextos: infancia, periodo escolar, su paso por la universidad e ingreso al mundo laboral.</p> <hr/> <p>Acontece en Chile y creo que igualmente se repite en un sin número de países de Latinoamérica y de otros continentes, que la educación artística en primaria es impartida por un profesor/a de enseñanza básica o generalista, ya que ésta es quien imparte todas las asignaturas. Pero opuesto a esta realidad, por lo general los establecimientos educacionales particulares si contratan a docentes especialistas en disciplinas específicas como: inglés, Educación Física, Artes Visuales, otras. El profesor generalista en estos colegios solo se encarga de las asignaturas denominadas duras y que evalúa el simce. A diferencia de los establecimientos público o Particulares subvencionados en que la profesora básica, como se le denomina en Chile de impartir todas las asignaturas y preparar materiales para todas ellas. Las políticas públicas no destinan recursos para la contratación de docentes especialistas en determinadas áreas, solo algunos establecimientos públicos denominados prioritarios, que postulan y destinan parte de los fondos que adquieren a través de la ley SEP (subvención establecimientos prioritarios) contratan por algunas horas a especialistas como es el caso de María Loreto. Por otra parte, en la dependencia particular subvencionada (financiamiento compartido padres y estado) se da en algunos casos la contratación de docentes especialistas, generalmente a partir del segundo ciclo básico (5° a 8° básico).</p>	 <p>Pintura que expuso en la plaza de su ciudad, está situada en el living de su casa.</p> <hr/> 

	<p>1.3 CARACTERÍSTICAS DE SU FORMACIÓN ESCOLAR</p> <hr/> <p>1.4 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL</p>	<p>ENSEÑANZA NORMATIVA</p> <p>CENTRADA EN LA PRESENTACIÓN PERSONAL</p> <p>ÉNFASIS EN LOS BUENOS MODALES</p> <p>FORMACIÓN RELIGIOSA</p> <p>SOLO DE MUJERES</p> <p>COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO</p> <hr/> <p>MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (revolución pingüina)</p> <p>SU COLEGIO APOYÓ A LOS LICEOS PÚBLICOS</p> <p>SE REALIZÓ UNA JORNADA DE REFLEXIÓN SOBRE EL MOVIMIENTOS ESTUDIANTIL</p> <p>TOMAS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PÚBLICOS</p> <p>SU REALIDAD ESCOLAR ERA OPUESTA AL SISTEMA PÚBLICO</p>	<p><i>Yo destacaba acá en la asignatura de Artes, me iba pésimo en las otras asignaturas, yo creo que no me echaban, porque destacaba en Artes.</i></p> <p><i>La profe ya empezó a hacer diferencia, me llevaba para ayudarme con las ornamentaciones los escenarios, teníamos salones en ese colegio, así como un mini teatro, me sacaba de clases para que le ayudara a pintar gigantografías y una pila de cosas, entonces ya había como un trato diferente.</i></p> <p><i>En una clase, la profesora me dio una lista de materiales distinta a las de mis compañeros, había óleo, una serie de colores de óleo heeee, esta cosa que huele horrible trementina, pinceles y ahí después yo después veía que la sala tenía como una puercecita que daba como una salita anexa, y yo me fui allá con una compañera, las dos pintábamos en óleo y el resto de mis compañeros hacían otras actividades.</i></p> <p><i>Ella me entregó una educación casi personalizada con el tema artístico. Además, de ser su mano derecha, cuando se trataba de escenografías para el colegio.</i></p> <hr/> <p><i>Sí habían muchas normas, o sea nos exigían reglas de presentación, pero en parte agradezco eso, porque a uno le ayuda también a formarse, porque la sociedad en sí es rigurosa en ese tema de la presentación, de modales, de todo ese tema y las monjas entre comillas fueron súper estrictas.</i></p> <hr/> <p><i>Fue el último año, 4° medio ahí fue todo el tema de la revolución pingüina. ¿Cómo lo viviste? Bueno las monjas son muy cuaticas, pero también son harto revolucionarias, nos tomaron a toda la media 1 a 4 medio nos llevaron al salón y nos dio una charla el profesor de historia sobre todo lo que estaba pasando, sobre lo que significaba la Loce, toda ese cuestión, la directora dijo ya, están informadas, saben porque están peñando, ahora las que quieren ir a marcha vayan y las que no se quedan en clases.</i></p>	<p>Problemática que acrecienta aún más la brecha sociocultural y socio-económica que existe en nuestro país. Un estudio desarrollado por</p> <hr/> <p>Lamentablemente en la educación chilena, específicamente en los proyectos educativos y reglamentos de convivencia escolar, se hace mucho hincapié y se le otorga gran relevancia al tema de la presentación personal, esta consiste en la presentación de su uniforme, pelo corto para los hombres y para las mujeres existen otras tantas condiciones vinculadas solo a aspectos estéticos, son muy pocos los establecimientos educacionales que se alejan de éstas normativas. Sus proyectos de centran en aspectos medulares como es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación de aspectos relevantes vinculados a la sana convivencia e incorporación a la sociedad</p> <hr/> <p>Movilización estudiantil en Chile de 2006 La movilización estudiantil de 2006 corresponde a una serie de manifestaciones realizadas por estudiantes secundarios de Chile entre abril y junio de 2006 y reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año. La movilización es conocida informalmente como Revolución de los pingüinos o Revolución pingüina, debido al tradicional uniforme utilizado por los estudiantes. Se estimó que más de 100.000 estudiantes de más de cien colegios del país se encontraban en movilizaciones el viernes 26 de mayo, antes del paro nacional de estudiantes convocado para el martes 30, el cual habría contado con una adhesión de más de 600.000 escolares,</p>	 <p>http://www.noticiaszona7.cl</p>  <p>Extraído: 27/07/2015</p>  <p>http://3.bp.blogspot.com/-O68FJsqSzzM/Ti</p>
--	--	--	--	---	---

	<p>1.5 ENTORNO FAMILIAR</p>	<p>APOYABA E INCENTIVABA SUS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA INFANCIA</p> <p>VALORACIÓN DE SUS OBRAS (cuadro que expuso en la plaza, está en el living de su casa)</p> <p>FAMILIA VINCULADA A LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y A LA PEDAGOGÍA (capital cultural familiar)</p> <p>ENFASIS EN LA FORMACIÓN VALÓRICA - RELIGIOSA</p> <p>PRESENCIA DE BIENES CULTURALES EN EL HOGAR (LIBROS, MÚSICA, ETC.)</p>	<p><i>Mi familia feliz de que yo fuera al taller, porque ellos me veían siempre en lo mismo en la casa, pintando, haciendo cosas, entonces ellos lo encontraron bien, además no había que pagar entre comillas, entonces ahí me inscribieron.</i></p> <p><i>Mi papá siempre me acompañaba porque él trabaja de noche, o sea porque tiene que completar unos informes, entonces estábamos ahí los dos, yo de repente me quedaba hasta el otro día, y a hi estábamos los dos acompañándonos, ya que uno igual se agota sola.</i></p> <p><i>Siempre en mi casa hay, por ejemplo, a mi papá le gusta escuchar música clásica, todo eso, entonces como que igual uno ya tiene ese interés y gusto, a mi mamá también le gusta mucho la literatura, entonces siempre hay libros.</i></p> <p><i>La mayoría de mi familia es musical, mi papá, mi hermano, mis dos hermanos, pero mi abuela, tenía como esa cosa, esa facilidad manual. Mi abuela también era concertista en piano. Mis papas son muy católicos, no extremistas pero bien católicos, van a orfanatos y una serie de cuestiones.</i></p> <p><i>"son dos imágenes las que me faltaron agregar a la bitácora, una es una obra que hice cuando era muy chica, que aún está tengo y ésta colgada en el living de mi casa enmarcada..."</i> (Extracto de conversación sostenida en el segundo encuentro, sábado 26 de octubre de 2013)</p>	<p>convirtiéndose en la mayor protesta de estudiantes en la historia de Chile, superando a las producidas en 1972 durante el gobierno de Salvador Allende y su proyecto de la Escuela Nacional Unificada y durante los años 1980 contra las políticas educacionales del régimen militar.</p> <p>Estas movilizaciones abarcan diversas reclamaciones planteadas por los estudiantes, entre las que destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Derogación del decreto 524, publicado el 11 de mayo de 1990, que regula los Centros de Alumnos. Fin de la municipalización de la enseñanza. Estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa, JEC. Gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, PSU. Pase escolar gratuito y unificado. Tarifa escolar gratuita en el transporte escolar para la Educación Media. <p>El jueves 1 de junio, la presidenta Michelle Bachelet se dirigió a la nación en cadena nacional voluntaria de radio y televisión anunciando nuevas medidas para mejorar la calidad y el acceso a la educación, que satisfacían en gran medida las demandas de los estudiantes. Sin embargo, la Asamblea Nacional Estudiantil rechazó las propuestas del gobierno y convocó a un nuevo paro nacional para el lunes 5 de junio. Tras este paro, el movimiento perdió fuerza y finalmente los estudiantes anunciaron el fin de la principal ola de movilizaciones el viernes 9 de junio. Las movilizaciones serían posteriormente retomadas en los meses posteriores, aunque sin el mismo éxito.</p> <p>Es relevante destacar que existen distintas vivencias en torno a cómo cada uno de los noveles docentes vivenció el movimiento estudiantil, algunas tuvieron una activa participación, ya estaban insertas en un colegio público, por lo tanto se veían directamente afectadas, aquellas que estudiaban en un colegio concertado, por lo general las condiciones en infraestructura son mucho mejores que las que administran los municipios, ya que estos establecimientos reciben subvención por alumno \$22.321 (Fuente: https://www.ayudameduc.cl/Temas/Detalle/6dafc4df-912d-e211-8986-00505694af53) consultado el 27/07/2015 que asiste y además solicitan la colaboración a los apoderados.</p> <p>Realizando este primer análisis, me viene a la memoria los otros relatos de los noveles docentes vinculados a su entorno familiar, se da que en la gran mayoría de los casos ha existido un integrante de la familia vinculado a las artes o a la pedagogía, de igual modo, la gran mayoría manifiesta que sintió el interés en el área desde pequeño.</p> <p>Capital cultural El concepto sociológico de <i>capital</i> fue acuñado y popularizado por Pierre Bourdieu, quien lo define como la acumulación de</p>	
	<p>1.6 REFERENTES IDENTITARIOS</p>	<p>ABUELA PROFESORA NORMALISTA EJERCIÓ EN EL CONTEXTO RURAL</p> <p>PROFESORA DE ENSEÑANZA MEDIA (cercana y potenció sus habilidades artísticas)</p> <p>MAMÁ INICIO LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LENGUAJE.</p>	<p><i>Camino al café, María Loreto me comenta que su abuela fue profesora Normalista y trabajó en el campo, dejaba a su mamá en otro lugar para que la cuidaran, donde una hermana, ya que ella vivía y trabajaba en la escuela de lunes a viernes. Me comenta que su abuela siempre le decía que, en las escuelas rurales, era dónde realmente estaba el trabajo. Cuando había baja asistencia o baja matrícula, ella salía a buscar a sus alumnos al campo. Después cuando su mamá se casó, la iban a ver (a su abuela) a la escuela. Me señala que de su infancia tiene esos recuerdos. Igualmente, para el funeral de su abuela, fueron muchos alumnos de ella ya mayores.</i></p>		

			<p><i>Mi mamá era profesora de castellano, pero no terminó, entonces mi mamá tiene eso de enseñar, es muy buena para redactar, todo el tema ortográfico, para leer es súper rápida. La razón que hizo que me atreviera a estudiar una carrera vinculada al arte, fue mi profesora de arte del Liceo, Isabella era su nombre Ella me entregó una educación casi personalizada en el tema artístico</i></p>	<p>una cultura que es propia de una clase, ésta es heredada o adquirida mediante la socialización. Son las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria. Dado que el capital cultural es algo que se va adquiriendo, está íntimamente ligado con los procesos cognitivos y educativos. Durante la década de 1970, Bourdieu exploró el impacto del capital cultural y llegó a la conclusión de que, por lo regular, los padres de niveles socioeconómicos más altos proveen a sus hijos de ciertas habilidades y actitudes que les permiten acercarse a las instituciones educativas con mayor familiaridad y comodidad, ya que estas se encuentran dentro de su <i>habitus</i>; estos niños serán, por lo tanto, más proclives a ser exitosos académicamente. El capital cultural muchas veces se manifiesta a través de los intereses y el consumo cultural del individuo. (Hampden-Thompson, 2012) Por el contrario, los niños que crecen en ambientes violentos y/o pobres suelen presentar un déficit de capital cultural; esto está estrechamente relacionado con el hecho de que las necesidades de tipo económico exigen que los niños abandonen la escuela a edades muy tempranas para ponerse a trabajar. El desarrollo de sus capacidades de interacción social también se ve minado: las calles representan un espacio peligroso, obligándolos a pasar la mayor parte del tiempo dentro de casa, y la socialización es uno de los factores que incrementan el capital cultural de una persona. El capital social y el capital cultural se enriquecen entre sí. (Hernández, Grineski, 2013). Los referentes que señala María Loreto han sido significativos en su vida tanto en lo pedagógico como en lo artístico, han sido personas cercanas, integrantes de su familia, así mismo éstas han potenciado el desarrollo de la práctica artística en la docente novel.</p>	
--	--	--	---	---	--

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGO	CITA TEXTUAL	MEMORANDUM	IMAGEN
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">FORMACIÓN INICIAL</p> <p style="text-align: center;">Esta dimensión agrupa aquellas categorías y subcategorías que aluden a aspectos que intervinieron en la elección de carrera y las vivencias de su paso por la universidad.</p>	<p>2.1 ASPECTOS QUE INTERVINIERON EN SU ELECCIÓN VOCACIONAL</p>	<p>PROFESORA DE ARTES POTENCIÓ SUS HABILIDADES</p> <p>DESDE LA INFANCIA MANIFESTÓ INTERÉS HACIA LAS ARTES</p> <p>SENTÍA QUE SOLO SE DESTACABA EN EL TEMA ARTÍSTICO Y EN LO HUMANISTA</p>	<p><i>La razón que hizo que me atreviera a estudiar una carrera vinculada al arte, fue mi profesora de arte del Liceo Isabella era su nombre Ella me entregó una educación casi personalizada en el tema artístico y le agradezco a mi profesora, que me apoyara en esto, porque no sé qué hubiera estudiado sino fuera arte.</i></p> <p><i>Hacer memoria sobre el desarrollo o crecimiento del arte en mí, creo que desde que tengo uso de razón que me vinculo con el tema, desde pequeña siempre estaba haciendo cosas en mi casa, pintando, dibujando, recortando...</i></p>	<p>. El acompañamiento reflexivo por parte del o los formadores, tiene una real importancia en la adquisición de aprendizajes a partir de estas situaciones y problemas que se presentan en el ejercicio real de la enseñanza.</p> <p>La inserción o integración temprana de los estudiantes al aula escolar (especialmente los docentes que ingresan a un área o disciplina específica) es fundamental, ya que ellos deben definir, clarificar o reafirmar sus intereses y su vocación docente. En el caso del docente-artista o artista-docente, se origina, por un lado, el hacer artístico y por otro el hacer pedagógico, ambas áreas deben conjugarse - idealmente en los procesos formativos-, de modo que su tránsito sea expedito y sin obstáculos.</p>	
	<p>2.2 ASPECTOS QUE REVELARON SU GUSTO POR ENSEÑAR</p>	<p>SINTIÓ AGRADO AL ESTAR CON LOS NIÑOS</p> <p>SE DIO CUENTA QUE TENIA PACIENCIA Y TOLERANCIA</p> <p>PERCIBIÓ QUE ERA CAPAZ DE ENSEÑAR</p>	<p><i>Menos mal que me agrado la parte "B" de la malla curricular, porque si no, estaría un poco perdida con el tema de la vocación.</i></p> <p><i>¿En qué notaste que te gustó la pedagogía?</i></p> <p><i>Que no me alteraba que me preguntaran todos cosas distintas, no me ponía nerviosa, que tía, tía, tía, no. Como que era capaz de centrarme en cada pregunta e ir respondiendo, incluso yo pensé que tenía menos paciencia de la que realmente tengo.</i></p> <p><i>Ahí me di cuenta de que tenía pasta entre comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar, entonces ya dije, ya por lo menos</i></p>	<p>La inserción o integración temprana de los estudiantes al aula escolar (especialmente los docentes que ingresan a un área o disciplina específica) es fundamental, ya que ellos deben definir, clarificar o reafirmar sus intereses y su VOCACIÓN DOCENTE. Ya que, por un lado, está el hacer artístico y por otro el hacer pedagógico, lo cual requiere que ambas áreas se conjuguen y cohesionen, de modo que su tránsito desde el taller al aula escolar sea expedito y sin obstáculos.</p> <p>Prácticas iniciales desvelan o reafirman su interés por la docencia</p>	
	<p>2.3.- LO ARTÍSTICO V/S LO PEDAGÓGICO</p>	<p>EN PRINCIPIO INGRESO A LA CARRERA POR LO DISCIPLINAR</p> <p>LA PEDAGOGÍA COMO UNA ALTERNATIVA ECONÓMICA</p> <p>SENSACIÓN DE INSEGURIDAD DE QUE NO LE GUSTARA LA PEDAGOGÍA</p> <p>EL GUSTO POR LA PEDAGOGÍA SE PRODUJO EN EL CAMINO</p>	<p><i>El tema de la pedagogía tuve la suerte de que me gustara, porque en primera instancia solo quería estudiar por el tema plástico Ingresé a la carrera por todo el tema artístico, sí, yo entré a la carrera pensando que iba solamente a estudiar arte</i></p> <p><i>Mi papá fue el que me dijo, mira hija, yo estoy de acuerdo que ocupes la pedagogía porque, si no te va bien el ámbito artístico, por último, tienes algo con que defenderte</i></p> <p><i>Igual me dio miedo al principio y pensé ¿Si no me gusta? ¿Y si me cargan los cabros chicos?, ¿si no soy buena para hacer clases?</i></p> <p><i>El tema de la pedagogía tuve la suerte de que me gustara, por eso que en primera instancia solo quería estudiar por el tema plástico. El tema de la vocación, funciono el plan B, jejeje</i></p> <p><i>Entré con la idea que ojalá me gustara la pedagogía</i></p>	<p>Prácticas iniciales desvelan o reafirman su interés por la docencia</p>	
	<p>2.4.- FAMILIA Y ELECCIÓN DE CARRERA</p>	<p>APOYO EN LA ELECCIÓN Y EN EL TRANCURSO DE LA CARRERA</p>	<p><i>Recuerdo que mis padres me preguntaron que estudiaría y yo solo indique el cuadro que realicé cuando era pequeña. Mi padre me abrazo y me dijo que él me apoyaba con dinero, siempre y cuando estudiara mucho, mucho y creo que así lo hice.</i></p> <p><i>Hablo con mi papá y me dice que no tiene ningún problema en que yo estudie la carrer, que, si es lo que me gusta, él me apoya.</i></p>		
	<p>2.5.- FINANCIAMIENTO</p>	<p>PRIMER AÑO FINANCIAMIENTO DE LOS PADRES LUEGO CRÉDITO (CAE)</p>	<p><i>Me acuerdo de que al tiro mi papá me pago un año de carrera, y al otro yo empecé a ver el crédito para que ya no me pagara, igual me daba pena, él tenía que pagar la carrera que es cara, ya que hay que comprar una serie de materiales que son caros.</i></p>		

	<p>2.6 IMAGINARIO SOBRE LA CARRERA Y ALUMNOS DE ARTES</p> <hr/> <p>2.7 SU PASO POR LA UNIVERSIDAD</p> <hr/> <p>2.8 MIRADA HACIA LOS FORMADORES DE DOCENTES</p> <hr/> <p>2.9 FORTALEZAS DE LA FORMACIÓN INICIAL</p>	<p>CARRERA MÁS LIBRE</p> <p>SON DIFERENTES</p> <p>DESVALORIZACIÓN SOCIAL HACIA LAS ARTES Y CARRERA</p> <hr/> <p>EXPERIENCIA GRATIFICANTE</p> <p>LIBERTAD PARA CREAR</p> <p>TRABAJO CON NUEVOS MATERIALES</p> <p>ESTRECHA RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS</p> <p>AL INICIO TUVO UN PROCESO DE ADAPTACIÓN</p> <p>INTENSA PRÁCTICA ARTÍSTICA</p> <hr/> <p>ALGUNOS ABORDABAN LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO</p> <p>ALGUNOS POTENCIABAN LOS PROCESOS REFLEXIVOS SOBRE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA</p> <p>BUENOS DOCENTES</p> <p>DIVERSIDAD EN LOS MODOS DE ENSEÑAR</p> <p>FALTA QUE CONTEXTUALICEN LO ARTÍSTICO CON EL CURRÍCULUM ESCOLAR</p> <p>FALTA VICULACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DE ARTES Y DE PEDAGOGÍA</p> <hr/> <p>VINCULACIÓN TEMPRANA CON EL AULA ESCOLAR (practicar progresivas)</p> <p>BUENOS PROFESORES</p>	<p><i>Yo le decía a mi papá necesito 100.000 lucas, pero hija es mucho, entonces 40.000 lucas, es que tengo que comprar esto, esto y esto, se va mucho dinero en los materiales.</i></p> <hr/> <p><i>Pero eso de la libertad y de vestirse distinto se da solamente en la carrera, la universidad en sí no es así, porque las carreras más tradicionales todos andan bien vestidos, las mujeres se preocupan de andar bien presentadas, maquilladas, en cambio en la carrera de arte ese tema es más libre.</i></p> <p><i>Como uno estudia arte, uno cree que está en los años 70 en los talleres, todos son medios volados, son todos raros, todos se visten distintos, uno está en mundo más libre de pensamiento.</i></p> <p><i>Cuando uno dice que va a estudiar arte, como que todo el mundo te dice hay que lindo, pero cuando dice voy a hacer médico, la gente dice a qué bien, va hacer médico, es como fome en ese sentido, la gente hace siempre eso, esa diferencia.</i></p> <hr/> <p><i>En esta etapa de mi vida, creo que pude realizar y conocer muchas cosas que me gustaron y me hicieron realmente feliz.</i></p> <p><i>Los años de universidad fueron geniales, conocí mucha gente, además trabajé con materiales nuevos para mí. Esa sensación de poder crear sin límites es única, la mejor del mundo.</i></p> <p><i>Me acuerdo de que los primeros 2 años de carrera literalmente no tenía vida, no salía a carretear, estaba en la casa haciendo trabajos, me acuerdo de que tenía color, y color era un ramo que me gustaba, pero lo odiaba porque había que hacer tanta cuestión, que pintar, que la pintura tenía que quedar bien. A nuestro primer profe de escultura, a él yo no le entendía nada, tenía que después de clases, profe me puede decir en castellano lo que usted pidió que hiciéramos.</i></p> <hr/> <p><i>Este profe nos hablaba primero de la parte teórica y luego a la parte práctica, o sea nosotros entendíamos lo que estábamos haciendo, y nosotros teníamos que hacer un escrito de una hoja carta, eso había que leerlo y explicarlo en la clase.</i></p> <p><i>La profe de color, ella tenía eso de enseñarte la parte teórica y la parte práctica también y de vincularlo. Ella era bastante profesora para sus cosas más que artista, siendo que ella era artista, por ejemplo, las guías que nos entregaba nos hablaban por ejemplo de cuando teníamos que pasar el tema de color y que la teoría del color era esta y que los colores eran estos, unía lo práctico y teórico al tiro.</i></p> <hr/> <p><i>Este profe nos hablaba primero de la parte teórica y luego de la parte práctica, todo lo que hacíamos lo teníamos que justificar por escrito, porque lo hicimos, de que trataba.</i></p> <hr/> <p><i>Pero lo bueno de la universidad que empieza al tiro con las prácticas, pre práctica..., entonces te mentalizas rápido. Ahí me di cuenta de que tenía pasta entre comillas, que me gustaba, que los niños me entendían, que era clara para explicar, entonces ya dije, ya por lo menos.</i></p>	<p>El novel desarrollo su bitácora de trayecto biográfico en orden cronológico, destacando acontecimientos y personas significativas de su infancia, familia y escuela. Su relato de construye desde la infancia, educación básica, enseñanza media y educación universitaria. Algunos episodios los represento de manera gráfica, otros los narro de manera escrita y oral.</p> <hr/> <p>La docente novel destaca lo que más le agrado de su paso por la universidad, uno de estos aspectos es el haber conocido mucha gente, realizar las cosas que le gustaban, aprendió muchas cosas, trabajo con nuevos materiales, tuvo la libertad para crear, tuvo buenos y distintos profesores.</p> <hr/> <p>Los inicios en la carrera para la docente novel fueron de intenso trabajo, le costó organizar su tiempo para poder cumplir con todas las asignaturas.</p> <hr/> <p>La vinculación temprana de los docentes noveles al aula escolar les permite reafirmar su elección de carrera, anterior a este cambio</p>	
--	--	--	---	--	---


	<p>2.10 ASPECTOS A MEJORAR DE LA FORMACIÓN INICIAL</p> <hr/> <p>2.11 MIRADA HACIA LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PROFESIONALES</p>	<p>DIVERSIDAD EN LOS MODOS DE ENSEÑAR</p> <hr/> <p>FALTA MAYOR VINCULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y PEDAGÓGICA</p> <p>DOCENTES DE ARTE DESCONOCEN EL CURRÍCULUM ESCOLAR</p> <p>FALTA CONTEXTUALIZAR LAS ACTIVIDADES Y TÉCNICAS A LA REALIDAD ESCOLAR</p> <p>LLEVAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA</p> <p>FORTALECER ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DEL CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>FORTALECER EL COMO ABORDAR SITUACIONES COMPLEJAS EN LO LABORAL</p> <p>OTORGAR IGUAL ENFASIS A LA FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA</p> <hr/> <p>SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS NO ES UN APOYO EFECTIVO</p> <p>SE GENERA UN CLIMA DE TENSIÓN CUANDO INGRESA EL SUPERVISOR AL AULA ESCOLAR</p> <p>HACER UN SEGUIMIENTO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA DE CADA ALUMNO/A</p> <p>TRÁNSITAR POR DISTINTOS NIVELES DE ESCOLARIDAD</p> <p>TRANSITAR POR DISTINTAS REALIDADES Y DEPENDENCIAS (PARTICULAR, PS, MUNICIPAL)</p>	<p><i>Además, con las prácticas, tuve la revelación de mi vida, ya que me di cuenta de que el tema de la pedagogía me llamaba la atención, ya que en primera instancia solo estudié esto por el tema plástico</i></p> <p><i>Hubo profesores que fueron buenos, cada uno tiene su manera propia de enseñar.</i></p> <p><i>¿El cambio es brusco de lo formativo a lo laboral?</i></p> <p><i>No, porque con la práctica profesional uno ya está preparada.</i></p> <hr/> <p><i>¿Tu encuentras que la formación disciplinar se vincula con la formación pedagógica?</i></p> <p><i>No existe vinculación entre lo artístico y pedagógico.</i></p> <p><i>Los docentes solo entregan la información, ellos no hacen la vinculación, yo creo que dominan poco los planes y programas de Artes Visuales.</i></p> <p><i>Es que ese es el tema, que nos enseñen cosas que realmente podamos aplicar en la escuela, la profe que se fue nos pasó grabado para colegio.</i></p> <p><i>en este colegio tengo por obligación bajar el costo de los materiales casi al mínimo, o sea yo me olvido de trabajar con la acuarela, trabajar con oleos, de trabajar con bastidores, nos vamos a lo básico, trabajemos con cartón entelado y yo mismo tengo que pintarlo, tengo que bajar eso, porque no hay insumos</i></p> <p><i>En la universidad tuvimos puros profes que eran artistas, pero no explicaban y había profes que no se les entendía lo que nos pedían que hiciéramos, entonces después le tenía que preguntar a un compañero que era lo que quería que hiciéramos.</i></p> <p><i>Yo creo que en el tema práctica se tiene que pasar por obligación por los tres modelos de colegio que hay en Chile, porque las diferencias son abismantes</i></p> <p><i>porque uno puede hacer una práctica en un colegio privado y después te vas a poner a trabajar en público, y vas a ver que la cuestión no va de la misma forma, que ni las planificaciones que hiciste para ese colegio te sirven</i></p> <p><i>A nosotros nos fue mal en la tesis, porque a un miembro de la comisión no le gusto el tema porque era demasiado artístico, eran guías de análisis estético de obras pictóricas y no le gusto.</i></p> <p><i>Realicé talleres de pintura y escultura en un centro educativo particular subvencionado, a niños de prebásica y de 1° a 4° básico.</i></p> <p><i>Fue una experiencia nueva, ya que jamás había trabajado con niveles tan pequeños.</i></p> <p><i>Cambiando de tema, tú encuentras que la formación inicial brindada desde ámbito universitario ha sido suficiente para transitar en el ejercicio profesional, en este primer año de ejercicio laboral. Te ha servido esta formación o realmente uno aprende a ser profesor en el aula escolar.</i></p> <p><i>A uno le enseñan más que nada ejercicios de la disciplina en la universidad, es más materia la que te pasan, o sea claro te enseñan psicología básica para los niños, pero no nos sirve, claro</i></p>	<p>curricular, en las universidades chilenas, los alumnos solo accedían al aula escolar en el último año de egreso, lo cual ya era tarde para poder efectuar cambios.</p> <p>Los procesos de inducción</p> <p>Relevancia a la formación teórica y práctica, ofrecer a los estudiantes una "aplicación", en situación real, de lo aprendido en dicha formación, el acompañamiento reflexivo (Donnay y Charlier, 2006) por parte del o los formadores tiene máxima importancia en la adquisición de aprendizajes a partir de estas situaciones y problemas que se presentan en el ejercicio real de la enseñanza y son claves los procesos reflexivos que va logrando y compartiendo sobre su propia tarea de enseñanza.</p> <p>La inserción o integración temprana de los estudiantes al aula escolar (especialmente los docentes que ingresan a un área o disciplina específica) es fundamental, ya que ellos deben definir, clarificar o reafirmar sus intereses y su VOCACIÓN DOCENTE. Ya que, por un lado, está el hacer artístico y por otro el hacer pedagógico, lo cual requiere que ambas áreas se conjuguen y cohesionen, de modo que su tránsito desde el taller al aula escolar sea expedito y sin obstáculos.</p> <p>Prácticas iniciales desvelan o reafirman su interés por la docencia</p> <hr/> <p>Por lo general no existe una vinculación entre las asignaturas de la especialidad con las asignaturas vinculadas al área pedagógica, curricular y la puesta en práctica de este en el aula. Cada una de las áreas va por su carril.</p> <p>Reflexiono que es relevante que los docentes noveles en su etapa de formación transitan por los distintos niveles de escolaridad, porque no solo enseñaran a los alumnos de bachillerato, sino que trabajaran en secundaria y primaria. Así mismo, es relevante que transiten por las distintas realidades que presenta el sistema educativo chileno, ya que, existe una gran diferencia entre enseñar en el sistema público y privado. BUSCAR REFERENTES</p>	
--	---	--	---	---	--

			<p><i>falta implementar ramos más acordes. Hacer la psicología más práctica, vimos a Piaget mil veces, pero no tengo una base, faltan cosas que me lleven más a la realidad, me cuesta hacer la vinculación.</i></p> <p><i>¿ Y las prácticas progresivas fueron suficientes?</i> <i>Es que tuve no malas prácticas, sino que solo en colegios muy disciplinados. _Debería uno por lo menos pasar por los distintos tipos de establecimientos, privado, particular subvencionado y público, porque las diferencias son abismantes.</i></p> <p><i>Me gusto el tema de práctica, porque era como más lúdico, el otro profe yo lo odiaba era como tan cuadrado como un cubito.</i></p> <p><i>Yo me ponía histérica, cuando me tocaba esa cuestión, porque el tutor llegaba se colocaba atrás y empezaba a mirar y anotaba. Era como un examen, y eso no ayuda, porque te pone más histérico.</i></p> <p><i>Hasta los alumnos sentían ese estrés, ellos se quedaban súper tranquilos y me decían ya profe nos vamos a quedar callados y uno no quiere que pase eso, quiere que sea algo normal la clase, que hablen de que se paren y están como momias y alguien habla y entre ellos se hacen callar, entonces no, es complejo el tema.</i></p> <p><i>Lo que, si en la universidad no se pasa, y debería hacerlo, es el tema libros de clases, es como que eso es un tema, uno llega y no entiende nada, yo sé dónde están las notas y las anotaciones positivas y negativas, uno las domina por una cosa que fue estudiante en algún momento, pero eso de firmar, la cuestión de la asistencia, que no se puede equivocar.</i> <i>Yo aprendí ahí, sobre la práctica y tampoco me lo van a estar enseñando en el colegio, te dejan el libro y ya,</i> <i>Yo creo que lo que falta sobre todo en artes, es hacer una revisión de los planes y programas y sugerir actividades, explicarlos, tomar los planes y programas y hacerlos un ramo</i></p> <p><i>Hasta los alumnos sentían ese estrés, ellos se quedaban súper tranquilos y me decían ya profe nos vamos a quedar callados y uno no quiere que pase eso, quiere que sea algo normal la clase, que hablen de que se paren y están como momias y alguien habla y entre ellos se hacen callar, entonces no, es complejo el tema.</i></p> <p><i>Ella incluso nos dio un bloks donde sale grabados para colegio y todos los materiales de bajo costo, porque uno no tiene el rodillo de goma, ahí todo es más simple.</i> <i>Al principio me llamaba mucho más la atención la licenciatura porque cuando uno entra a estudiar, lo que hace, es imaginar mucho más de lo que es, o sea, uno cree que va a salir de la carrera y va a encontrar un mecenas que te va a decir que pintes, que hagas cosas, que vas hacer casi un Picasso y no es así, es una cosa que uno cree al principio, cuesta asumir la realidad.</i> <i>Es que ese es el tema, que nos enseñen cosas que realmente podamos aplicar en la escuela, la profe que se fue nos pasó grabado para colegio.</i> <i>Ellos se quedaban súper tranquilos y me decían ya profe nos vamos a quedar callados y uno no quiere que pase eso, quiere que sea algo normal la clase, que hablen de que se paren y están como momias y alguien habla y entre ellos se hacen callar.</i></p>	<p>La supervisión de práctica debe ser vista como un acompañamiento, debe haber un vuelco en el tema de la formación inicial y en el tema de las prácticas, ya sea en el tránsito y también cuando los docentes en formación egresan, porque la supervisión en el aula escolar, los estudiantes la perciben como una evaluación, lo perciben como algo que los tensiona más que les ayuda y les da clave para mejorar, el proceso de observación del estudiante en formación debe ser un proceso de acompañamiento en su proceso formativo (Hernández)</p> <p>La novel docente y en general el resto de los colaboradores me señalan que las asignaturas que tuvieron en la universidad están muy alejadas de la realidad del aula, especialmente las del área artística, ya que es imposible enseñarles a los niños las técnicas que ellos aprendieron, además no existió la alternativa a los materiales más caros. Solo se enfocaba a bellas artes y a lo tradicional. Es decir, cómo llevar la pintura, el grabado, la escultura etc, al contexto de aula, especialmente en contextos desprovistos económicamente, no solo pensando que los futuros profesores se encontrarán con una sola realidad social, lo cual es evidente el nivel de desigualdad que existe en nuestro país. Enseñan a los docentes noveles como para que se inserten en una realidad escolar solo favorable. INCORPORAR ESTUDIOS OEI, CASEN</p>	
--	--	--	---	---	--




DIMENSIÓN	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CITA TEXTUAL	MEMO	IMAGEN
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">INICIOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Esta dimensión agrupa todas aquellas categorías relacionadas con el tránsito desde taller al aula escolar.</p>	<p>3.1 TRANSITO DESDE EL TALLER AL AULA ESCOLAR</p> <p>Esta categoría describe como los docentes noveles de Artes Visuales han vivenciado el tránsito desde su formación artística al aula escolar.</p>	<p>ANTES EL PROCESO CREATIVO ERA INDIVIDUAL AHORA ES GRUPAL</p> <p>CHOQUE CON LA REALIDAD (Soledad del aula, realidad social totalmente distinta a la que había conocido)</p> <p>SENSACIÓN DE TEMOR AL INSERTARSE AL AULA ESCOLAR</p> <p>DESILUCIÓN AL NO CUMPLIRSE LAS ESPECTATIVAS QUE SE HABIA FORMADO (Salir y encontrar trabajo, o un mecenas que la financie).</p> <p>SE ENCUENTRA CON DIVERSAS DIFICULTADES Y OBSTACULOS PARA REALIZAR LO ESPERADO (Esperaba poder desarrollar lo que había aprendido en la U, pero la realidad en que está inserta es desprovista de recursos, lo cual obstaculiza poder enseñar otras cosas).</p> <p>SENSACIÓN DE TEMOR AL INGRESAR AL AULA ESCOLAR</p> <p>FRUSTRACIÓN AL NO PODER INNOVAR EN EL AULA ESCOLAR</p> <p>ABANDONO DE SU PRÁCTICA ARTÍSTICA POR TIEMPO Y RECURSOS</p> <p>SE APRENDE A SER PROFESOR EN LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <p>EN UN INICIO LA PRÁCTICA DOCENTE ES POR IMITACIÓN</p>	<p><i>La parte artística es como más introspectiva, pero con los niños es casi lo mismo, en el sentido que uno igual desarrolla el proceso creativo, pero ahora es con ellos</i></p> <p><i>Ninguno de mis compañeros se dedica solo a la práctica artística.</i></p> <p><i>Cuando terminé este proceso de la universidad, comenzó el tema de laborar y con eso un mundo de cosas a las que uno, no está preparada.</i></p> <p><i>Cuando uno entra a estudiar, lo que hace, es imaginar mucho más de lo que es, o sea, uno cree que va a salir de la carrera y va a encontrar un mecenas que te va a decir que pintes, que hagas cosas, que vas hacer casi un Picasso y no es así, es una cosa que uno cree al principio, cuesta asumir la realidad.</i></p> <p><i>¿El cambio es brusco de lo formativo a lo laboral? No, porque con la práctica profesional uno ya está preparada.</i></p>	<p>Shock con la realidad de los profesores noveles, este término ha sido el teórico Veenman (1984) para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia (Veenman, citado en Carlos Marcelo, 1991, p.1991). Al iniciar su carrera docente los noveles poseen ciertas ideas que han asumido durante el proceso de formación inicial, las cuales la gran mayoría de las veces se contraponen a las ideas o concepciones que se presentan en su primer trabajo. Por ejemplo, que podrán trabajar con los mismos materiales que en la universidad, pero no es así, ya que en los contextos en los cuales se insertan los alumnos no poseen los recursos necesarios para gastar en materiales.</p> <p>Detalla los distintos modos de transitar. Modos que en algunos casos son coincidentes y en otros disímiles.</p>	
	<p>3.2 DIFICULTADES EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL</p>	<p>DESESTIMACIÓN DE LA COMUNIDAD DOCENTE POR SER RECIEN EGRESADA</p> <p>DIFICULTAD PARA INTEGRARSE A LA COMUNIDAD DOCENTE (CERRADA)</p> <p>FALTA DE COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN</p> <p>BAJAS EXPECTATIVAS HACIA LOS ALUMNOS</p> <p>POCOS DESEOS DE PERFECCIONARSE</p>	<p><i>Primero estuvo con 4 horas en un colegio desarrollando un taller de arte, luego hizo un reemplazo, el cual no le generó muy buena experiencia, ya que la profesora a quién ella reemplazaba deseaba que ella se integrara y compartiera con todos los colegas en la sala de profesores, lo cual le fue difícil, ya que la novel me comenta que algunos profesores la saludaban y otros no, por eso ella se mantuvo al margen, iba a lo que iba "hacer clases", no hacer amigos.</i></p> <p><i>Ella me llamo a mí, yo no la busque para hacer el reemplazo, por ejemplo, a otra compañera también estaba haciendo un reemplazo y le pasó lo mismo, la profe también le preguntó que</i></p>	<p>La novel manifiesta que los alumnos/as que ella ha recibido tienen un desconocimiento absoluto en el área de las Artes Visuales, no tienen una base, me comenta que ha tenido que nivelarlos y ahí poder empezar, esta realidad se repite en todos los cursos. Se genera esta problemática ya que las artes en básica son dictadas por una docente no especialista, a la cual muchas veces les asignan las horas para completar la carga horaria y no posee la formación o posee una escasa formación en la especialidad, ya que por lo general los profesores de primaria poseen en su malla curricular solo dos horas en un semestre destinada a la especialidad, lo cual es imposible de abarcar todo lo que se requiere saber.</p>	


	<p>3.3 DIFICULTADES EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL DESDE LOS DIRECTIVOS E INSTITUCIÓN</p>	<p>DESMOTIVACIÓN PERMANENTE</p> <p>NO HAY TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>COMUNIDAD DOCENTE DISGREGADA</p> <p>DESINTERÉS EN LA FORMACIÓN ACTITUDINAL DE SUS ALUMNOS</p> <p>ESTANDARIZAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS</p> <p>DAR IMPORTANCIA A LA FORMACIÓN ACTITUDINAL</p> <p>PONER NORMAS</p> <p>EXIGIR PRESENTACIÓN PERSONAL, MODALES.</p> <p>DEL PROFESOR JEFE-DEPENDEN LA DISCIPLINA DEL CURSO</p> <hr/> <p>RELACIÓN CON EL DIRECTOR</p> <p>FALTA DE APOYO DE LA INSTITUCIÓN</p> <p>DESORDEN ADMINISTRATIVO</p> <p>FALTA DE RECURSOS EN LA ASIGNATURA</p> <p>MALA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS</p> <p>FALTA DE INVERSIÓN PARA MEJORAR INFRAESTRUCTURA</p> <p>LOS DIRECTIVOS Y COLEGAS INTENTAN HOMOGENEIZAR LA ESTRUCTURA DE LA CLASE ARTE CON LAS OTRAS ASIGNATURAS (ESTANDARIZA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS)</p> <p>LIDERAZGO AUTORITARIO</p> <p>NULA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES</p> <p>IMPOSICIÓN DE NORMAS Y TAREAS DE MANERA ARBITRARIA.</p> <p>NO COMPRENDE EL MODO DE ENSEÑAR DE LAS ARTES</p> <p>FOCALIZADO EN EL SIMCE Y PSU</p>	<p><i>como evaluaba ella la clase, entonces ella le respondió y ella se puso a reír.</i></p> <p><i>No puedo ir más allá, de lo que se establece institucionalmente.</i></p> <p>Igual es difícil, por ejemplo, con los 4 básicos he tenido muchos problemas, porque hay muchas edades diferentes en el curso, hay un niño que tiene como 13 años.</p> <p><i>casi no tengo tiempo para trabajar en lo artístico, estando en la sala se me va</i></p> <p><i>Tiene cursos con 40 alumnos por sala, en básica.</i></p> <p><i>No hago ventas, ni una exposición, no me muevo en el mundo artístico para nada.</i></p> <p><i>Ninguno de mis compañeros se dedica solo a la práctica artística.</i></p> <p><i>En las primeras semanas nadie te habla, así como que dónde está el baño, jejeje y aquí hablo de eso, del tema de la vida social.</i></p> <p><i>Un ejemplo de esto sería el reemplazo que realice en un colegio P.S. todo bien con el tema de mis clases y los alumnos. Pero lo que fueron los profesores, mal, mal, incluso la profesora del reemplazo me llamó la atención con respecto a que "yo no hacía vida social" con los profesores/as, el comentario me cayó como un balde de agua fría, porque yo cumplía con saludar y le dije que creía que estaba aquí "para educar" y no hacer vida social y amigos, más aún si es un reemplazo, creo que fue feo de su parte, pero es su criterio.</i></p> <p><i>El único que me defiende entre comillas es el jefe de UTP, con él no he tenido mayores problemas con él.</i></p> <p><i>Cuando llegué, era un desorden horrible, porque yo llegué al libro, por ejemplo, había fechas que no tenía actividad, no entendía por dónde empezar porque no había nada, no tenía trabajo anterior, el libro lleno de rojos, espacios de nota vacío y tenía que rellenar el semestre de la nada, como llegue a dos semanas antes de que terminara el primer semestre. Llegue ahí, o sea llegue al caos, tuve que empezar a pedir ensayos, trabajos para poder rellenar el libro.</i></p> <p><i>en este colegio tengo por obligación bajar el costo de los materiales casi al mínimo, o sea yo me olvido de trabajar con la acuarela, trabajar con oleos, de trabajar con bastidores, nos vamos a lo básico, trabajemos con cartón entelado y yo mismo tengo que pintarlo, tengo que bajar eso, porque no hay insumos</i></p> <p><i>una clase de historia puede hacer inicio, desarrollo y termino, pero la clase de arte no, yo hago inicio y yo después me pierdo en la sala porque trabajo aquí, trabajo allá</i></p> <p><i>Entonces yo de repente yo digo, no sé cómo lo voy a hacer el próximo año, porque el próximo año me van a ir a evaluar y todo ese tema. Me van a evaluar y portafolio, entonces yo digo,</i></p>	<p>Esta situación se repite en muchos establecimientos del país, en la investigación realizada por....</p> <p>En Chile el número de alumnos por aula es de 45 alumnos, por lo cual, es muy complejo enseñar de manera individualizada.</p> <p>Citar artículo de Esteves pendrive y libro de Carlos Marcelo completo pendrive y libro que encontré en la web se llama materiales de apoyo a la formación. Documento 1. Guía de uso. Ministerio de educación y ciencia.</p> <p>no tuvo dificultad en el tránsito desde lo formativo y lo laboral) (Prácticas progresivas y profesionales favorecen ese tránsito)</p>	
--	---	--	---	--	--

	<p>3.4 DIFICULTADES DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR</p> <hr/> <p>3.5 DIFICULTADES DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL DESDE LO PERSONAL</p>	<p>PROMUEVE UN ENFOQUE EDUCATIVO TRADICIONAL</p> <p>DAR IMPORTANCIA A LA FORMACIÓN ACTITUDINAL</p> <p>PONER NORMAS</p> <p>EXIGIR PRESENTACIÓN PERSONAL, MODALES.</p> <hr/> <p>CURSOS HETEROGENEOS EN EDAD (CONTEXTO RURAL)</p> <p>CURSOS NUMEROSOS EN BÁSICA</p> <p>CONTEXTO DESPROVISTO SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICAMENTE</p> <p>POCA DIFERENCIA DE EDAD CON LOS ALUMNOS DE MEDIA</p> <p>ALTA DESERCIÓN ESCOLAR EM.</p> <p>ALUMNOS INFLUENCIADOS POR LA SOCIEDAD DE CONSUMO.</p> <p>FALTA DE DISCIPLINA</p> <p>ALUMNOS CON BAJA FORMACIÓN EN EL ÁREA.</p> <p>DESMOTIVACION ALUMNOS</p> <p>NO CUMPLEN CON MATERIALES</p> <p>CULTURA DE LA INMEDIATEZ</p> <p>CURSOS DE BÁSICA MANIFIESTAN MUCHO INTERÉS</p> <p>ALUMNOS DE EM SON RECEPTIVOS</p> <p>PROBLEMÁTICAS FAMILIARES (CONSUMO DE DROGAS Y ALCOHOL)</p> <p>BAJO NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES</p> <p>CESANTIA</p> <hr/> <p>SENTIMIENTO DE SOLEDAD</p> <p>DEBILIDAD EN ASPECTOS ADMINISTRATIVOS</p>	<p><i>de repente me van a encontrar que hago mal la clase, porque en nuestra asignatura se tiene que cambiar la estructura de la clase.</i></p> <p><i>Yo aprendí ahí, sobre la práctica y tampoco me lo van a estar enseñando en el colegio, te dejan el libro y ya. Aprendí mirando como los otros lo hacen, porque nadie me dijo nada, bueno, pero después uno ya sabe.</i></p> <p><i>Tengo alumnos que son más grandes que yo.</i></p> <p><i>Lo que dificulta la labor la labor pedagógica, yo creo que el director y la infraestructura.</i></p> <p><i>En 4° medio solo tiene 10 alumnos, partieron más a principios de año, pero este número se fue reduciendo.</i></p> <p><i>Los cursos de media se inician con 20 o 25 alumnos, pero al transcurrir los meses este número se va reduciendo, ya que los chiquillos se retiran porque les va mal o los papás los retiran, o se ponen a trabajar para apoyar a la familia, o simplemente no tienen interés en continuar sus estudios.</i></p> <p><i>A mí me da lata de repente, porque por ejemplo alumnas que son malas alumnas, pero en el tema comportamiento, atrás tienen una historia de familia, de temas familiares como que a uno le da hasta lata retarlas, igual me da cosa, por ejemplo tengo una alumna pero siempre está pinta, siempre sale de clases y entra cuando quiere... yo no entendía porque era así tan salvaje pa sus cosas, y le pregunte a la profe jefe y me dijo mira la mamá de esta niña tiene una shopería en la casa, entonces pasa con hombres tomando, y los hombres de campo no son como los hombres de ciudad pa tomar po, ellos quedan borrados, entonces ella está ahí mismo y ve eso todos los días y atiende y al parecer consume drogas también</i></p> <p><i>Los chiquillos adoptan modas, esas del regetton de verse flaites.</i></p> <p><i>Como es un lugar rural entre comillas, la mujer es casi un objeto...</i></p> <p><i>La media son más tranquilos para trabajar, en cambio la básica quieren como terminarlo ojalá en 40 minutos. Entonces tengo que hacer con los más pequeños etapas de trabajo, esto vamos a hacer hoy, esta es la primera etapa, ya dibujar primero, entonces ahí voy revisándole a todos, ya está listo el dibujo, ya ahora comenzamos con la segunda etapa o si no estoy revisando un dibujo y el otro me trae un trabajo listo, entonces tengo que hacer que esperen no más.</i></p> <p><i>El nivel de los alumnos es súper malo, porque uno cuando es profe de media le llegan alumnos con una formación ya echa, entonces uno tiene que amoldarlos y prepararlos para que puedan pasar de curso, y de repente no es solo un curso que viene mal, sino que todos los cursos octavos, séptimo, sexto y quinto con una formación pésima</i></p>	<p>Consultado el 3 de julio de 2014 en http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=102575</p>	<p>Alumnos Liceo público Rural.</p>
--	---	--	--	--	-------------------------------------

		<p>NOTA UNA GRAN DIFERENCIA ENTRE EJERCER DOCENCIA EN BASICA Y MEDIA</p> <p>SABER TRABAJAR CON LAS DISTINTAS REALIDADES Y PROBLEMÁTICAS SOCIALES</p> <p>SE SIENTE LIMITADA A INNOVAR</p> <p>FALTA DE RECONOCIMIENTO A LA LABOR DOCENTE</p> <p>MEJORAR EN ASPECTOS DE LA ESPECIALIDAD</p>	<p><i>En primero medio me cuesta mucho, tuve que hacerles como una nivelación, porque ellos no entendían lo que era línea, forma porque me decían que cuando estaban en básica solamente pintaban, eso hacían en básica, entonces vienen con eso,</i></p> <p><i>He tenido problemas de disciplina, son demasiados inquietos entonces empiezan a molestar a otros. El otro día tuve que pegar su rayadita de cancha, como se dice, por eso les dije o trabajamos como corresponde o simplemente me voy a dedicar a pasar materia y hacer pruebas.</i></p> <p><i>Algunos no traen materiales y se dedican a puro jugar, entonces eso dificulta.</i></p> <p><i>Me voy a tener que hacer un stock de guías, es la única manera, es que algunos se portan mal, pero mal, no están ni ahí.</i></p> <p><i>Por ejemplo, a mis alumnas que se maquillan mucho las aconsejo, les digo, que está bien que quieran verse bellas, pero ya son bonitas, no necesitan maquillarse, tiene que desarrollar la parte mental, porque eso es lo que les abre puertas, esa es lo que realmente les va a ayudar en el futuro y después se van a poner viejas y cuando sean viejas no van a ser bonitas, pero si son inteligentes van hacer respetables, me contestan ya profe</i></p> <p><i>Los alumnos eran pesados, los más grandes, a morir, se creen como dioses, semi-dioses, con los niños pequeños ningún problema, amorosos los cabros chicos, pero con los grandes mmm.</i></p> <p><i>O sea, no hay trabajo en equipo, hay una voz que grita y la gente que responde al grito, aquí como que los profes no van pal mismo lado</i></p> <p><i>uno saca la idea por escucharlos no más, cuando uno almuerza y ya sabe lo que piensan, por ejemplo, las profes de mi colegio la mayoría piensan que son unos cabros de mierda todos</i></p> <p><i>No puedo ir más allá, de lo que se establece institucionalmente</i></p> <p><i>El director es otro personaje más, es como tan dictatorial ese caballero, es como un milico, es realmente un milico, tiene hasta la forma de caminar, de hablar, es como un paco, entonces él es súper así cuadrado.</i></p> <p><i>Había otro profe arte que hizo un mural y al director se le metió entre ceja y ceja que le faltaba algo al mural y que yo tenía que completarlo, ¿ya, pero que le falta a este mural?, está listo. No, le falta que tenga un mapuche y que tenga una profesora y ahora tengo que tratar de hacer el mismo diseño para poder completarlo y que no se vea tan raro.</i></p> <p><i>No hay trabajo en equipo, hay una voz que grita y la gente que responde al grito, aquí como que los profes no van pal mismo lado</i></p>	<p>Según la Encuesta CASEN 2003 (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, que recolecta datos acerca de características sociales y económicas de una muestra representativa de la población que reside en hogares en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, en relación con aspectos demográficos, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos, ésta es realizada por Ministerio de Desarrollo Social), alrededor de 81.177 jóvenes entre 14 y 17 años y 93.556 jóvenes entre 18 y 19 años se encuentran fuera del sistema escolar sin haber finalizado su enseñanza media. En la publicación desarrollada en dic. 2005 "Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias", la cual fue elaborada a partir de las bases de datos con las últimas proyecciones poblacionales basadas en el Censo 2002 por miembros de la División Social de MIDEPLAN, tuvo como objetivo indagar en las principales características de la población entre 14 a 24 años que no asiste a un establecimiento educacional y que no ha completado la enseñanza media. Concretamente se preguntó por las razones de la no asistencia. La no asistencia es similar para hombres y mujeres con una mayor incidencia en la zona rural. Además, esta situación involucra especialmente a los adolescentes y jóvenes de 18 a 19 años en situación de pobreza. Las principales razones por las cuales los adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años no asisten son: trabajo, maternidad, paternidad o embarazo, dificultad económica, no le interesa, ayuda en la casa o quehaceres del hogar y problemas de rendimiento. Los hombres entre 14 y 24 años no asisten principalmente por trabajo seguido a gran distancia de dificultad económica y la falta de interés. En cambio, las mujeres no asisten por maternidad, embarazo, trabajo y ayuda en la casa o quehaceres del hogar. Los adolescentes urbanos manifiestan mayor interés por retomar sus estudios, mientras que los adolescentes rurales plantean mayor interés en trabajar.</p> <p>Quando hago referencia a lo hostil, me refiero al consumo de drogas, excesivo consumo de alcohol, alumnas propensas al abuso sexual.</p> <p>La novel docente considera importante incorporar en el liceo en que actualmente trabaja, la formación valórica de los estudiantes, no vinculada a lo religioso sino más bien visto educar en valores universales, de igual modo, considera que es importante que el liceo exija a los adolescentes una buena presentación personal y los modales mínimos, siente que estás cosas se pasan por alto y son aspectos que, en un futuro cercano, les serán útiles para su integración y aceptación social.</p> <p>El tema de la presentación personal y una educación normativa fue la formación escolar que recibió en sus trece años de escuela, ya que estuvo en un mismo establecimiento educacional.</p> <p>Podría inferir, en cierto modo, que la forma o estilo en que hemos sido escolarizados, tiene una fuerte repercusión en el modo de ser, de hacer y de ver el quehacer docente. Es</p>	
--	--	--	--	--	---

			<p><i>Tenemos un director que es dictatorial, entonces yo puedo tener una buena idea, yo se la voy a informar y si a él no le parece no se va a hacer, aunque sea la idea más buena que haya escuchado, porque si a él no le parece en su cabeza, además que la gente que tiende a ser dictatorial es muy cerrada de mente, entonces algo que va más allá de su imaginación inmediatamente está mal, no se puede.</i></p> <p><i>El director me decía usted ponga nota porque si y porque no, hasta por los suspiros, pero yo decía ¿cómo?, uno no puede hacer tampoco eso, y si después llegan de la supervisión y me dicen y esta nota a que corresponde, no puedo si uno tiene que justificar todo lo que está haciendo, así que tuve que rellenar el libro, en la última semana, de locos</i></p> <p><i>Yo hago inicio de la clase y yo después me pierdo en la sala, porque trabajo aquí, trabajo allá incluso a veces, llega el director y entra y dice "aquí hay clases o no", y yo salgo de entre medio de los niños y digo si, si hay clases, porque la estructura cambia en arte.</i></p> <hr/> <p><i>Es el colegio el que te detiene esa moda, y tú te ves bien</i> <i>Por ejemplo, cuando yo hice la práctica en el colegio X, ya los chiquillos de ese colegio son todos del campo, porque es un colegio técnico, pero todos van bien presentados, pelos cortos, ellos usan terno, no usan chaleco.</i> <i>Un tema valórico más bien universal, porque el cristianismo ya ok, pero tienen otra manera de ver la vida, de todos los santos, pero los valores son transversales, entonces eso como que al colegio le falta, como que nadie lo toma en serio, como que les falta que a los alumnos que les enseñen a auto-respetarse, porque yo considero que eso que a uno le enseñan ¿por qué uno tiene que verse mal, tiene que verse flaute, tiene que parecer cualquier cosa?</i></p> <p><i>Yo creo que el tema de los recursos no es tanto, porque el gobierno da las lucas en ese sentido, yo creo que se ocasionan por la mala administración de cada liceo público, está como mal hecha.</i></p> <p><i>Porque claro, los colegios los asustan con el tema de la psu, psu, psu, psu, le llenan la cabeza con la cuestión de la psu, yo creo que la nota o un puntaje, no revela lo que la persona sabe o sino seríamos un número.</i></p> <p><i>Si hay lucas, pero que ellos no quieren buscar algo bueno, no invierten</i></p> <p><i>hay temas que me chocan para el día del profesor hicieron un acto, ya sino importa que haya sido en la cancha, pero no hacen un escenario, perfectamente podrían comprar unas tablas y hacer un cajón pa que se suban y parezca un escenario, que los mismos alumnos se pudieran sentar, porque los bajan y los forman, y a las dos segundos ya la formación es cualquier cosas, y todos parados, esos son pequeños detalles que no toman tanto tiempo o sea cuanto me demoro yo en decirles, lleven su silla y con pintura marcan la posición de cada silla para que ellos la pongan ahí y se sienten</i></p>	<p>necesario deconstrucción para luego reconstruir el imaginario simbólico que han construido entorno al hacer docente, estos modos están arraigados fuertemente en nuestras trayectorias de vida.</p> <p>La novel compara, los distintos establecimientos educacionales en que ha estado inserta señalan que a pesar de los alumnos provienen del mismo entorno rural, los niños que están insertos en el sistema particular subvencionado, situado en la ciudad, poseen mejor presentación y modales, que los del liceo público situado en el campo. Ella considera que lo que hace la diferencia, son las exigencias de los establecimientos. Centra su comparación y lo que hace diferente uno del otro, es la presentación personal, la imagen que proyectan los alumnos de determinado colegio. Aspecto que culturalmente tenemos muy arraigado, vivimos de una imagen, el establecimiento desea proyectar una imagen a través del uniforme de sus alumnos.</p> <p>AGREGAR LO DEL LIBRO DE LA ESCUELA RURAL Y URBANA.</p> <p>¿Cómo transitan desde lo artístico a lo pedagógico? ¿Cómo se adaptan?</p> <p>Transito del ser artista a ser docente de Artes Visuales.</p> <p>ESTÁ EN CONTRA DEL CONCEPTO MUJER OBJETO. La novel potencia al interior de sus clases y en sus alumnas la valoración de la mujer en su esencia, no como un objeto de belleza y de deseo, sino que les insta a potenciar la parte intelectual más que la física, que eso es lo que les va abrir puertas en el futuro. Trata de mostrarles la otra cara de lo que se promueve socialmente en el sistema.</p> <p>Lamentablemente en el contexto rural, aún están muy arraigadas las conductas machistas, la mujer debe estar al servicio del "hombre trabajador", la opción de la mujer es casarse, tener hijo y ser dueña de casa. AGREGAR LIBRO DE CULTURA VISUAL Y PAPER DE AVEIRO</p> <p>En párrafos anteriores señala, que el docente debe conocer la historia personal de los alumnos, porque de cada actitud y mal comportamiento hay una causa, y la vida de cada alumno, la realidad que vive a nivel familiar la debe conocer el profesor jefe, para transmita a los profesores de asignatura. Da ejemplo de la alumna que sale y entra.</p> <p>Lo complejo es que el modelo de evaluación docente está enfocado más que nada a evaluar como el docente entrega los contenidos en el aula, dirigido esencialmente al modo expositivo, lo cual varía enormemente en las formas de hacer en aula en el transcurso de la clase de artes visuales.</p> <hr/> <p>La novel en este párrafo le atribuye la disciplina, comportamiento y autocontrol de los alumnos al profesor jefe que esté encargado del curso, manifiesta que éste debe estar comprometido.</p> <p>Zeichner (2014), sostiene la idea de una escuela en que exista una deliberación democrática, ésta consiste en que todos los miembros que componen una comunidad educativa deben tener una genuina participación y aportación al sistema educativo. Asimismo, plantea la consideración del conocimiento y experiencia que existe en las comunidades docentes.</p>	
--	--	--	---	--	--

	<p>3.6 CARACTERIZACIÓN DE UN BUEN PROFESOR</p> <p>Cuáles han sido los aspectos, experiencias y acontecimientos que han intervenido en la construcción del imaginario sobre el ser docente y hacer docente.</p> <p>La caracterización de un buen profesor se centra en cuatro aspectos fundamentales; en el hacer en el aula, el desarrollo profesional, aspectos vocacionales y normativos</p>	<p>INNOVA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>SABE ENSEÑAR (EXPLICAR)</p> <p>ACTITUD AUTOCRÍTICA Y AUTOREFLEXIVA</p> <p>TENER COMPROMISO Y VOCACIÓN AMOR/ PASIÓN POR LO QUE HACE</p> <p>CERCANO A LOS ALUMNOS</p> <p>COMBINA LO EMOCIONAL CON LO CONCEPTUAL</p> <p>EN CONSTANTE ACTUALIZACIÓN Y RENOVACIÓN</p> <p>PONE NORMAS Y LIMITES CLAROS</p> <p>ENSEÑAR MODALES, HÁBITOS Y CONDUCTAS</p> <p>HINCAPIÉ EN LA PRESENTACIÓN PERSONAL</p>	<p><i>Porque ahora como estoy en un colegio que es público, como que ahí me doy cuenta de que realmente uno tiene que poner normas, porque es necesario que los adolescentes tengan un minuto de normas, porque si no se crían como salvajes literalmente.</i></p> <p><i>Entonces yo hago la comparación del colegio en que yo estuve, con el colegio en que estoy trabajando actualmente, la diferencia es muy grande, más que cosas materiales, son aspectos de comportamiento y modales que son los mínimos, son como la base.</i></p> <p><i>Los alumnos de ese colegio se ven bien o sea uno los ve por la calle y ellos se distinguen como de ese colegio... porque son otra cosa, en cambio las niñas del otro colegio andan con pulseras y cuestionas, se pintan con uniforme se ve feo, no se todas esas cosas.</i></p>	<p>Se tiende a pensar que en las clases de arte no se hace nada o hay mucho desorden, porque existe mayor flexibilidad y se permite el desplazamiento de los alumnos, la clase no se desarrolla de manera frontal, sino que cada uno se dispone a trabajar.</p> <p>La novel compara, los distintos establecimientos educacionales en que ha estado inserta señalan que a pesar de los alumnos provienen del mismo entorno rural, los niños que están insertos en el sistema particular subvencionado, situado en la ciudad, poseen mejor presentación y modales, que los del liceo público situado en el campo. Ella considera que lo que hace la diferencia, son las exigencias de los establecimientos. Centra su comparación y lo que hace diferente uno del otro, es la presentación personal, la imagen que proyectan los alumnos de determinado colegio. Aspecto que culturalmente tenemos muy arraigado, vivimos de una imagen, el establecimiento desea proyectar una imagen a través del uniforme de sus alumnos.</p> <p>La novel docente señala algunos aspectos que ella considera que son relevantes de abordar e incrementar en sus alumnos, una de ellas es la presentación personal (uniforme, corte de pelo, no maquillaje, joyas, etc.) e igualmente les potencia en sus horas de clases que mejoren su vocabulario, su forma de hablar, que lo hagan más pausado.</p> <p>Los Colegios en Chile solo trabajan y educan para el simce o la psu ya que, de acuerdo a ello, son valorados.</p> <p>Existe un prejuicio a nivel social y también entre los mismos docentes de artes visuales, que ellos tienen características especiales, por lo tanto, pueden hacer otras cosas, ser distintos al resto de los docentes en comportamiento etc. Es una construcción social del artista y del docente artista, bohemio, loco, extravagante, excéntrico etc.</p> <p>Construcción social de la imagen del artista, persona excéntrica, rara, viste diferente, etc.</p> <p>El imaginario social que se ha construido en torno al estudiante de arte, lo reafirma ML, ya que la diferencia que ella establece entre los estudiantes de arte y los otros de carreras más tradicionales es el tema de la vestimenta, señala que los estudiantes de arte, como son de arte se</p>	  
	<p>3.7 IMAGINARIO SOBRE EL DOCENTE DE ARTE</p>	<p>ES MÁS LÚDICO</p> <p>FLEXIBLE</p> <p>SU SABER ES MÁS PRÁCTICO</p> <p>SABE DIBUJAR</p>	<p><i>El profesor de arte es como más lúdico que las otras asignaturas y más flexible, porque uno no es tanto lo que tiene que saber en consistencia de textos, de información de fechas, es más lo que tiene es saber hacer, porque si yo a un alumno le estoy exigiendo que me dibuje un caballo, tengo que ser capaz de dibujar ese caballo, porque si no, como estoy enseñando, o sea es más práctica, en cambio todas las demás asignaturas son más teóricas, porque la profe de historia he,</i></p>		

	<p>3.8 ¿CÓMO SE APRENDE A SER DOCENTE?</p> <p>CONSTRUCCIÓN DE SU SER DOCENTE</p> <hr/> <p>3.9 MIRADA HACIA SU HACER EN EL AULA</p> <p>SE ORGANIZA</p> <p>Relaciones que establece con sus alumnos</p> <p>Aspectos actitudinales</p> <p>Enseñanza</p> <p>Se centra aspectos sociales</p>	<p>BOHEMIO</p> <p>VISTE DISTINTO</p> <p>MÁS LIBRE</p> <hr/> <p>CONSTRUCCIÓN PAULATINA</p> <p>EN LA PRÁCTICA</p> <p>AL INICIO ES POR IMITACIÓN</p> <p>INFLUENCIA DE MODELOS ANTERIORES</p> <hr/> <p>ENSEÑA DE MANERA INDIVIDUALIZADA</p> <p>ESTABLECE RELACIÓN DE CONFIANZA Y CERCANÍA CON SUS ALUMNOS</p> <p>PONE ENFASIS EN EL LENGUAJE</p> <p>PROMUEVE LA AUTOVALORACIÓN</p> <p>MOTIVA A SUS ALUMNOS A PROYECTARSE HACIA EL FUTURO</p> <p>ADECUA EL CURRÍCULUM DE ACUERDO AL CONTEXTO</p> <p>DISEÑA DISTINTAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ACUERDO AL NIVEL DE ESCOLARIDAD</p> <p>SE INTERESA POR CONOCER LA HISTORIA PERSONAL DE CADA ALUMNO/A</p> <p>VISIBILIZA EN LA COMUNIDAD ESCOLAR LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS</p> <p>COMPROMISO CON SUS LABOR</p> <p>UTILIZA LAS REDES SOCIALES COMO RECURSO PEDAGÓGICO</p> <p>INTEGRA DISTINTOS MATERIALES Y TÉCNICAS A PESAR DE LA FALTA DE RECURSOS</p> <p>SE MANTIENE ACTUALIZADA A TRAVÉS DE LA LECTURA</p> <p>CONSIDERA LOS INTERESES DE SUS ESTUDIANTES</p>	<p><i>no se va a disfrazar de Napoleón para pasar la revolución francesa.</i> <i>Quizás, lo podría hacer</i> <i>Lo podría hacer, sería bastante didáctico, pero no lo va a hacer. Pero uno si lo puede hacer.</i></p> <p><i>Como uno estudia arte, uno cree que está en los años 70 en los talleres, todos son medios volados, son todos raros, todos se ven distintos, uno está en mundo más libre de pensamiento.</i></p> <p><i>O sea, la clase de artes es más práctica, en cambio todas las demás asignaturas son más teóricas, porque la profe de historia, no se va a disfrazar de Napoleón para pasar la revolución francesa. Lo podría hacer, sería bastante didáctico, pero no lo va a hacer.</i></p> <hr/> <p><i>Yo creo que todavía estoy en formación, yo creo que hasta el día jubile voy a estar en formación, porque siempre algo va a pasar y todo va cambiando, capaz que yo ya no esté dentro de los parámetros que aprendí en la universidad, y todos los parámetros que están fuera, en la vida, están fuera de los que la universidad me entregó, entonces uno tiene que ir aprendiendo, ver qué nivel de conocimiento tiene para los alumnos.</i></p> <p><i>Yo creo que ser un buen profesor es, que uno le tome cariño a lo que hace, ese es un buen profesor, un profesor cercano, uno sabe cuál es un buen profesor, porque tiene las dos cosas, la combinación o es muy cariñoso y cercano y también tiene conocimiento de lo que hace, o sea si uno le pregunta algo él tiene la respuesta. O sea, combina las dos cosas, lo emocional con lo conceptual.</i></p> <p><i>Yo creo que uno puede ser muy buena, desarrollarse muy bien en la parte artística, pero tiene que saber esencialmente explicar y darse a entender.</i></p> <p><i>Por ejemplo, a mis alumnas que se maquillan mucho las aconsejo, les digo, que está bien que quieran verse bellas, pero ya son bonitas, no necesitan maquillarse, tiene que desarrollar la parte mental, porque eso es lo que les abre puertas, esa es lo que realmente les va ayudar en el futuro y después se van a poner viejas y cuando sean viejas no van a ser bonitas, pero si son inteligentes van hacer respetables, me contestan ya profe en este colegio tengo por obligación bajar el costo de los materiales casi al mínimo, o sea yo me olvido de trabajar con la acuarela, trabajar con oleos, de trabajar con bastidores, nos vamos a lo básico, trabajemos con cartón entelado y yo mismo tengo que pintarlo, tengo que bajar eso, porque no hay insumos Yo he hecho exposiciones, pero no de fotos, por ejemplo, hicimos comics con el 4 medio y los expusimos.</i></p> <p><i>Es distinto por ejemplo hacer una clase de historia, porque uno entrega una guía y las explicaciones están en la hoja, entonces si los alumnos no entienden uno vuelve a leerlo, y aquí uno tiene que amoldar la información a cada alumno, o sea saber si entiende lo que hay que hacer, a algunos les da vergüenza preguntar uno tiene que hacerles ejemplos de cómo se hace o dibujárselos, pero es más individualizado</i></p> <p><i>Hablo generalmente con los profes jefes para saber que hay atrás de cada alumno, por ejemplo, los alumnos más</i></p>	<p>visten como quieran y como que se les permite mucho más socialmente.</p> <p>Un aspecto que me llama la atención es que relata que como sus clases son esencialmente en taller, se aislan de lo que acontece en la universidad es como si vivieran en otra época.</p> <p>BUSCAR IMAGINARIO SIMBÓLICO SOBRE LOS ESTUDIANTES DE ARTE</p> <hr/> <p>Comentario: María Loreto destaca la experiencia que tuvo en su práctica profesional final, ya que incorpora la fotografía de un alumno trabajando como un aspecto relevante de ese periodo, de igual modo me comentaba que en este establecimiento educacional todo marchaba en orden, los niños los describía como muy respetuosos, era un colegio solo de hombres, particular subvencionado.</p> <p>Hace referencia a la presentación personal que ellos tenían y el interés que manifestaban hacia la asignatura. Igualmente, en mis notas de campo está apuntado lo que ella me manifestaba sobre el clima de aula que se gestaba con los estudiantes, lo describía como cercano, los alumnos muy afectuosos y respetuosos. Buena relación con los alumnos en la práctica profesional.</p> <p>Se notaba el compromiso de los padres en la formación de sus hijos.</p> <p>En el año (2012) desarrolló su práctica profesional durante el primer semestre y en el segundo semestre del mismo año en este establecimiento le asignaron unas horas de taller de arte pagadas para niños/as de primaria.</p> <p>En esta fotografía la docente novel me la hizo llegar después de nuestro segundo encuentro, en ella da cuenta de las exposiciones que realiza con los trabajos de sus alumnos. Es decir, sale del aula, abre espacios de intercambio en la comunidad educativa.</p> <p>La enseñanza de las artes requiere de atender a la individualidad, requiere una adecuación, comprobar si realmente el alumno comprende, se requiere de una relación cercana, enseñanza individualizada, profesor aproximarse al alumno, no al revés.</p> <p>No basta solo manejar la disciplina, sino que hay que saber explicarla.</p> <p>Itinerancia laboral podría ser una categoría, que de cuenta sobre los distintos contextos en que ha y han transitado los noveles.</p> <p>La docente novel en su inicio de la profesión ha transitado por establecimientos particulares subvencionados ubicados en sectores urbanos y ahora está INSERTA EN esta nueva realidad un liceo público situado en un contexto rural, los alumnos a los cuales ella enseña están insertos en un contexto desfavorecido social, económico y culturalmente. Al escucharla y al leer su bitácora me doy cuenta del entusiasmo que manifiesta esta novel en querer generar cambios sociales, plantear expectativas altas para sus alumnos, igualmente en cambiar la mirada que se tiene hacia subsector, me comentó y lo registre en mi diario de campo que ella tiene un face dónde se comunica con sus alumnos y les recuerda materiales y entregas.</p> <p>Educar de acuerdo a los tiempos que corren</p>	 
--	---	---	---	--	---

	<p>DOCUMENTA LOS PROCESOS Y RESULTADOS ALCANZADOS</p> <p>ENFATIZA EN LA VALORACIÓN Y CAMBIO DEL ESTEREOTIPO FEMENINO</p> <p>INTERÉS POR INCREMENTAR EL CAPITAL CULTURAL DE SUS ESTUDIANTES</p> <p>EXIGE PRESENTACIÓN PERSONAL Y NORMAS DE COMPORTAMIENTO</p> <hr/> <p>EXPERIENCIAS PROFESIONALES SIGNIFICATIVAS</p>	<p>TALLER DE ARTE INFANTIL MOTIVACIÓN E INTERÉS DE LOS ALUMNOS y HABER TRABAJADO CON NIÑOS PEQUEÑOS</p> <p>PRACTICA PROFESIONAL COLEGIO PS (ORDEN, DEDICACIÓN, AMBIENTE DE AULA)</p>	<p><i>complicados que tengo, trato de hablar con los profes para saber qué pasa, que problemas tienen, como para poder abordarlo más personalizada mente, para decirle oye no se po, algo adecuado, para saber cómo abordarlo</i></p> <p><i>Con los 7° y 8° lo pasaba increíble en clases, me decían ya profe pero conversemos un rato antes de empezar</i></p> <p><i>Yo por ejemplo siempre les digo, yo no era una brillante en la media, me iba pésimo, pero salí de la universidad y lo pude hacer, ustedes igual lo pueden hacer. No saque un puntaje espectacular, no tome desayuno con el presidente, no estuve en preuniversitario y pude, como ustedes no van a poder, ustedes son más inteligentes que yo, de eso estoy segura yo hago inicio de la clase y después me pierdo en la sala porque trabajo aquí, trabajo allá, ... uno no está adelante, uno no es el profesor que está adelante, uno está entre los alumnos, está sentada en las sillas de ellos ayudándoles</i></p> <p><i>Yo creo que sí, la parte afectiva sí, la parte técnica no a la perfección, como a mí me gustaría, pero no mal.</i></p> <p><i>Modifico los planes y programas, por ejemplo, trabajo la teoría, pero trato de que ellos vean más que la hoja de blocks y la tempera, o sea, si uno estuviera situado en el lugar donde yo estoy, a lo mejor trabajaría solo con lápices de colores, y yo les hago, por ejemplo, a media le hago analizar una obra por ejemplo, no en todos los cursos se ve historia de arte, grabado yo lo echo en bandeja de plumavit, con la básica</i></p> <p><i>Me motiva ver como los alumnos trabajan cada vez mejor, están dibujando mejor, o pintando con más calma, me pasa sobre todo con la básica, porque quieren terminar como todo rápido.</i></p> <hr/> <p><i>Luego de este reemplazo realice talleres de pintura y escultura en un centro educativo particular subvencionado, a niños de pre-básica y de 1° a 4° básico.</i></p> <p><i>Fue una experiencia nueva, ya que jamás había trabajado con niveles tan pequeños, en esto estuve 3 meses lo pase genial y mis alumnos disfrutaban la hora ¼ que compartíamos semanalmente.</i></p> <p><i>Aquí hablo de algo positivo del taller de arte, era la primera vez que trabajaba con niveles básicos, pre básica y 1° a 4° básico, son chicos, estuve tres meses y fue muy bueno. Lo pase súper bien, ellos disfrutaban y eso lo veía en la asistencia que tenía, asistencia completa en todos los talleres, era porque le gustaba porque era un taller voluntario, ellos podían ir o no ir, llegaban siempre con sus materiales, no si lo pase súper bien.</i></p> <p><i>Las horas del taller que fueron pagadas, "fue mi primer sueldo"</i></p> <p><i>Me comenta en torno a esta experiencia que quedo muy satisfecha de los resultados obtenidos y del trabajo realizado.</i></p> <p><i>Igualmente, a través de esta práctica de taller pudo percibir que existe una gran diferencia entre trabajar con adolescentes que, con los niños más pequeños, expresa "éstos manifiestan más espontaneidad e interés hacia las prácticas artísticas a diferencia de los adolescentes que cuesta mucho más su motivación."</i></p>	<p>La novel y en general diversos teóricos enfocados al área educativa señalan el cambio de rol que debe sostener el docente en el aula, de igual modo la clase de arte e igualmente otras asignaturas que son consideradas como blandas trabajan en el aula con otras estrategias, o modos de hacer distintos a una clase expositiva</p> <p><i>Cuando tus muestras las cosas que haces con tus alumnos, tú te validas como profesora, se valida la asignatura y los alumnos/as empiezan a valorar lo que ellos hacen e igualmente la comunidad. El arte no puede quedar entre cuatro paredes, es un modo de educar y culturizar a la comunidad educativa, especialmente ésta en que está inserta la novel docente, la cual está desprovista social y culturalmente.</i></p> <p>Comentario: La novel docente me comenta que utiliza las redes sociales para comunicarse con sus alumnos/as de modo de recordarles sus materiales de clase, evaluaciones u otros aspectos, ya que son muy olvidadizos y no cumplen. Igualmente me señala que como los jóvenes están permanentemente en esta red social, es por eso que la aprovecha.</p> <p>Considero que la incorporación de estos recursos al aula es algo que favorece la enseñanza de igual modo nos acercamos a los adolescentes, a su mundo, a lo que ellos y ellas viven cotidianamente.</p> <hr/> <p>Lo narrado por la alumna da cuenta, una vez más, de las diferencias que existen no tan solo en los recursos, sino que las formas de hacer que propone el sistema público y privado, este último, actualiza su hacer pedagógico de acuerdo con los tiempos, crea nuevos espacios de aprendizaje, más dinámicos y atractivos para sus estudiantes.</p> <p>Trabajan con el método Montessori y el sistema de trabajo del Currículo Personalizado.</p>	
--	---	--	--	---	--

	<p>ENSEÑAR EN ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS</p>	<p>SE IMPLEMENTAN ESTRATEGIAS METODOLOGICAS INNOVADORAS</p> <p>ORGANIZACIÓN DEL AULA DISTINTA</p> <p>MAYORES RECURSOS</p> <p>MAYOR LIBERTAD Y FLEXIBILIDAD</p> <p>AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE</p> <p>ALUMNOS DE MEDIA INDISCIPLINADOS</p> <p>MAYOR COMPROMISO DE LOS PADRES</p>	<p><i>En ese colegio trabajan totalmente diferente, tienen una alfombra donde se sientan, es totalmente distinta la distribución de la sala, es súper diferente a la normal, ellos tienen alfombra y ahí hacen lo que se llama la línea (cojín largo que lo ponen de manera circular y se sientan a escuchar y a compartir) ahí se sientan con la profe y la profe da ahí las indicaciones del trabajo, no tiene mesa.</i></p> <p><i>Es como un estatuto, entonces ahí uno da la bienvenida a los alumnos y explica la actividad, entonces ahí cada alumno desarrolla su trabajo</i></p> <p><i>uno da las explicaciones y cada alumno empieza hacer su trabajo donde quiera, en el patio, en la sala, ellos son libres de trabajar, siempre que se trabaje</i></p> <p><i>No usan uniforme.</i></p> <p><i>Las sillas y mesas están adelante, no en fila, no como en todas las salas y bueno además tienen rincones en la sala, rincón de la literatura, de la ciencia, en todas las salas van cambiando los esquemas po, menos colores menos cositas.</i></p> <p><i>Los alumnos eran pesados, los más grandes, a morir, se creen como dioses, semi-dioses, con los niños pequeños ningún problema, amorosos los cabros chicos, pero con los grandes mmm.</i></p> <p><i>Con los 7 y 8 súper bien, con 4 medio también trabaje súper bien, están más grandes, son más centrados pero lo que es 1°, 2°, 3° medio, oh no, fue terrible, era una cuestión de locos.</i></p>	<p>No relaciona educación pública con mala educación, sino al contrario busca los medios y recursos para mejorar su práctica y para que los niños y adolescentes de igual modo puedan optar por aprender otras técnicas y aspectos.</p>	
	<p>ENSEÑAR EN ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS</p>	<p>FALTA DE RECURSOS</p> <p>PRECARIEDAD</p> <p>BAJO CAPITAL CULTURAL</p> <p>DESEAN DIALOGAR, SER ESCUCHADOS</p> <p>MAYOR COMPROMISO Y DEDICACIÓN</p>	<p><i>Yo les exijo que ellos hablen bien, mínimo que no se ganen, sino que se pongan, o se ubiquen, esas cosas. Que no hablen con garabatos, que cuando me hablen lo hagan más lento, porque hablan muy rápido y no se les entiende nada, porque esas cosas las tengo que tener presentes.</i></p> <p><i>La realidad es mucho más precaria que en el otro colegio dónde hacía el taller, pero eso no me limita, más aún, me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año.</i></p> <p><i>a pesar de todo siento el compromiso. Con los 7° y 8° lo pasaba increíble en clases, me decían ya profe, pero conversemos un rato antes de empezar.</i></p> <p><i>Hace dos meses tuvimos un concurso de fotografía con mis alumnos, ellos querían participar, así que estuve los sábados con ellos sacando fotos.</i></p> <p><i>Es que yo estaba en un colegio bien hecho, entonces uno no vive esa realidad, no le pica la piel en ese sentido, pero ahora que estoy en este colegio y que veo las diferencias abismantes con mi colegio, encuentro que hay algo que hacer...</i></p> <p><i>yo estoy haciendo xilografía ahora a mis cabros de tercero medio</i></p> <p><i>No se puede trabajar con materiales caros y sofisticados en la escuela.</i></p> <p><i>La realidad es mucho más precaria que en el otro colegio dónde hacía el taller, pero eso no me limita, más aún, me anima y me motiva, espero seguir hasta el próximo año</i></p>		

<p>CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO LABORAL</p>	<p>HA TRANSITADO POR DISTINTAS REALIDADES (pública, particular subvencionada y privada)</p> <p>TRABAJA EN UN LICEO PÚBLICO RURAL</p> <p>PARA LLEGAR REQUIERE DE TIEMPO Y TRASLADO</p> <p>DESPROVISTO SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICAMENTE</p> <p>INFRAESTRUCTURA DEFICIENTE</p> <p>ESCASEZ DE RECURSOS PEDAGÓGICOS</p> <p>CLIMA LABORAL HOSTIL.</p>	<p><i>he pasado por públicos y por particulares subvencionados con financiamiento compartido, estuve en uno privado</i></p> <p><i>Luego de este reemplazo realice talleres de pintura y escultura en un centro educativo particular subvencionado, a niños de pre-básica y de 1° a 4° básico.</i></p> <p><i>La docente novel manifiesta que desde que egreso (1 año) ha transitado por distintas realidades, taller de arte colegio PS, reemplazo en la universidad y colegio PS, y su actual trabajo es un liceo público rural, en que le hicieron contrato anual.</i></p> <p><i>Debe viajar una hora y veinte minutos desde el colegio dónde a su ciudad, eso le dificultó su llegada a nuestro primer encuentro. El liceo está situado en el contexto rural.</i></p> <p><i>La docente novel manifiesta que el establecimiento está catalogado como liceo prioritario, es por eso que tiene acceso a fondos concursables por la ley sep. Con esos dineros le pagan a ella las horas de básica.</i></p> <p><i>Las condiciones son precarias, el colegio es de madera, las puertas de media no se cierran, ahora pintaron las ventanas para que no se viera hacia fuera y las pintaron con cal.</i></p>	<p>¿QUE SIGNIFICA QUE UN LICEO SEA DENOMINADO COMO PRIORITARIO?</p> <p>Alumnos Prioritarios</p> <p>1. ¿Quiénes son los alumnos prioritarios?</p> <p>Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para el año 2015, abarca a los estudiantes desde Prekinder hasta 3° Medio, sólo en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP).</p>	
<p>CONDICIONES LABORALES</p> <p>Condiciones trabajador como</p>	<p>CONTRATO POR REEMPLAZOS</p> <p>CONTRATO PLAZO FIJO</p> <p>CONTRATO POR LEY SEP</p> <p>POCAS HORAS DE CONTRATO</p> <p>BAJOS SUELDOS</p> <p>FALTA DE INSENTIVOS SALARIALES (BONOS)</p>	<p><i>Yo no entiendo, si yo estoy con ley sep, porque no me dan todos los cursos de básica para hacerles arte, porque siguen dándoles prioridad a los profesores básicos para que hagan arte...</i></p> <p><i>En total, tiene 24 horas, trabaja todos los días menos el viernes. De esas, 10 son financiadas a través del municipio y 14 a través de la ley sep.</i></p>	<p>Zabalza y Zabalza (2012, pp. 125) señalan que “no se puede insistir, por un lado, en la importancia de la dimensión personal de los docentes y no considerar, por el otro, la importancia que para ellos y ellas como personas van a tener sus condiciones laborales”.</p> <p>El contrato plazo fijo no sustenta indemnización, los profesores nóveles y no nóveles cuando ingresan al sistema municipal (público) solo son contratados por un año, es</p>	

		<p>INCERTIDUMBRE LABORAL</p> <p>SOBRE CARGA DE TRABAJO</p> <p>FALTA DE TIEMPO PARA CUMPLIR LAS DEMANDAS</p> <p>ITINERANCIA LABORAL</p> <p>EXCESIVO TRABAJO ADMINISTRATIVO</p> <p>TRABAJO FUERA DE LA JORNADA LABORAL</p> <p>PARA COMPLEMENTAR HORAS IMPARTE OTRA ASIGNATURA</p> <p>DOCENTES DE BÁSICA U OTROS DOCENTES EJERCEN LA ASIGNATURA</p>	<p><i>El día de nuestro primer encuentro viernes a María Loreto no le correspondía trabajar, pero el día anterior habían estado en paro los profesores del sector municipal, por lo cual el director le hizo recuperar ese día las horas no trabajadas.</i></p> <p><i>Si pero tu estas en un contexto más rural, te deben pagar asignación de zona</i> <i>Sí, pero son 700 pesos más no más. Es poco sueldo, yo no alegraría, pero mínimo que me pagaran el bono de locomoción, porque yo gasto 80 lucas en ir y venir, ir y venir y eso sale de mí sueldo. En mi liquidación dice viatico por locomoción 700 pesos, o sea por ley están cumpliendo, pero no es proporcional a lo que yo gasto.</i></p> <p><i>Tengo un contrato por año, ahora en diciembre me dicen, pero no creo que me echen, realmente no creo, porque no he tenido ningún tipo de problema.</i></p> <p><i>Después de este taller se lo deje a cargo a una amiga y colega, ya que a mí me ofrecían horas en este Liceo Rural, en el tengo 24 horas de contrato y trabajo 4 días a la semana.</i></p> <p><i>¿Ahora te quedas en este liceo hasta el próximo año?</i> <i>Yo creo que sí, no sé si me echan, no creo que me echen, no sé, uno nunca puede estar tan segura.</i> <i>Tengo un contrato por año, ahora en diciembre me dicen, pero no creo que me echen, realmente no creo, porque no he tenido ningún tipo de problema.</i></p> <p><i>Me asignaron las horas de tecnología de 1° y 2° medio, y nosotros no tenemos formación en esa área, pero como las horas de artes son tan pocas tengo que complementar con esas.</i></p>	<p>decir solo durante los meses de marzo a diciembre, es como un sistema de prueba; llegado el fin del año escolar si los directivos consideran que éstos son idóneos para el proyecto educativo y han mantenido un buen desempeño, se les renueva su contrato (existe un gran número de docentes que están indefinidamente con contrato a plazo fijo).</p> <p>Zabalza y Zabalza (2012, pp. 125) “Las múltiples modalidades y las diversas características contractuales a través de las que se vincula el profesorado en las instituciones en que desarrolla la docencia, no pueden dejar de ejercer una fuerte influencia en su compromiso y dedicación.</p> <p>La ley SEP es un recurso de Subvención Escolar Preferencial, que surge en el año 2008 para los establecimientos evaluados como prioritarios, estos recursos pueden ser utilizados para contratar servicios externos de apoyo de instituciones y/o personas naturales o jurídicas que formen parte del Registro de Asistencia Técnica Educativa ATE. Esta asistencia Técnica, debe ser capaz de responder al desarrollo de competencias técnico-pedagógicas en los diferentes actores de las unidades educativas, para un mejoramiento continuo. La Asistencia Técnica Educativa Externa interviene en cuatro grandes áreas: Área Gestión Curricular; Área Liderazgo; Área Convivencia Escolar y Área Gestión de Recursos http://chileducate.cl/web/que-es-la-ley-sep/ consultado 26/04/2014.</p> <p>Con esta subvención adicional que recibe el establecimiento son canceladas las horas que la novel docente ejerce en la enseñanza básica, los dineros se asignan año a año a los establecimientos que postulan y que reúnan las condiciones que se solicitan, son fondos</p>
--	--	--	--	--

			<p>No tengo ni las planificaciones al día, pero los contenidos si están ahí en el libro.</p>	<p>concursables que destina el ministerio de educación. Las horas de contrato por la ley sep son igualmente con contrato anual, se cancelan los meses de enero y febrero. La realidad de los egresados de Artes Visuales es que para complementar las horas de Artes que son solo dos horas a la semana, asumen horas de la asignatura de Educación Tecnológica ya que no existen docentes del área y como se cruzan algunos contenidos como diseño, publicidad, etc., consideran que el docente de Artes está capacitado, pero esto les dificulta porque no se sienten preparados porque no poseen la formación Zabalza y Zabalza (2012, pp. 126)</p> <p>“Más allá de la paupericen –disminución del poder adquisitivo del salario- lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario-con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. Empíricamente observamos como en América latina se ven obligados a defender su salario como los demás obreros, a través de marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones. Las condiciones laborales de la profesión docente juegan, como es de suponer, un importante papel en la satisfacción y compromiso con el trabajo, pero existen otros factores que son complementarios que ejercen quizás mayores influencias, el reconocimiento, la constatación de logros en sus estudiantes y el sentimiento de autoeficacia. Zabalza y Zabalza (2012)</p>	
--	--	--	--	---	--

	<p>POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE INTERVIENEN EN LAS CONDICIONES LABORALES</p>	<p>ELECTIVIDAD DE LAS ARTES EN EM</p> <p>FALTA CONTRATACIÓN ESPECIALISTA EN EB</p> <p>REDUCCIÓN DE HORAS EN SECUNDARIA</p> <p>EVALUACIÓN DOCENTE</p> <p>EVALUACIÓN DOCENTE NO SE ADECUA A LAS ASIGNATURAS</p> <p>NO EXISTE FORMACIÓN EN EDUCACION TECNOLÓGICA</p>	<p><i>El rol de la profe básica de repente está bien, pero le entregan las horas de arte y yo encuentro que no tiene relación, al final quitan campo laboral a los profesores que están especializados en el ramo y cubren las horas ellas.</i></p>	<p>http://www.docentemas.cl/</p> <p>El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que fue iniciado en el año 2003, es una evaluación obligatoria para los más de 70.000 docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica estos son la Autoevaluación, visión que el propio evaluado tiene de su desempeño; portafolio, que contienen evidencias escritas y la grabación de una hora de clases; entrevista a un evaluador par e informes emitidos por el director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento en que trabaja el docente.</p>	
	<p>CLIMA LABORAL FAVORABLE</p>	<p>APERTURA DE PARTE DE LOS COLEGAS</p> <p>APOYO DE PARTE DE SUS PARES</p> <p>BUENA RELACIÓN CON LOS ALUMNOS</p> <p>BUENA RELACIÓN CON LOS COLEGAS</p> <p>AMBIENTE DE INTERCAMBIO Y COLABORACIÓN</p> <p>LOGROS OBTENIDOS CON LOS ALUMNOS</p>	<p><i>Me comenta que en este liceo en que está ahora se siente bien, está contenta, mantiene una buena relación con los niños y sus colegas</i></p> <p><i>Ahora con el tema con los profes súper bien, si me tienen como harto cariño, porque soy chica</i></p>		

	CLIMA LABORAL DES FAVORABLE	LIDERAZGO AUTORITARIO FALTA DE RECONOCIMIENTO DE LA ASIGNATURA SENTIMIENTO DE NO PERTENENCIA SER VISTA COMO AMENAZA AMBIENTE HOSTIL FALTA DE APERTURA COMUNIDAD DOCENTE INSEGURIDAD LABORAL DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO AMBIENTE DE PESIMISMO INDIVIDUALISMO FALTA DE COMUNICACIÓN Y COOPERACIÓN	<p>Tenemos un director que es dictatorial, entonces yo puedo tener una buena idea, yo se la voy a informar y si a él no le parece no se va hacer, aunque sea la idea más buena que haya escuchado, porque si a él no le parece en su cabeza, además que la gente que tiende a ser dictatorial es muy cerrada de mente, entonces algo que va más allá de su imaginación inmediatamente está mal, no se puede.</p> <p>Entonces yo he tenido hartos como encuentros con él, yo sé que él no me quiere, por él yo no estuviera el próximo año, si es que, el único que me defiende entre comillas es el jefe de UTP, que no he tenido mayores problemas con él.</p> <p>Ella me llamo a mí, yo no la busque para hacer el remplazo, por ejemplo, a otra compañera también estaba haciendo un remplazo y le pasó lo mismo, la profe también le preguntó que como evaluaba ella la clase, entonces ella le respondió y ella se puso a reír.</p> <p>Uno tiene que estar tranquila y segura de lo que es y de lo que sabe, si uno es simpático con alguien que problema puede producir eso, yo digo gracias por haberme reemplazado, gracias por esto. Cuando tú eres inseguro en lo que tú sabes, eres y enseñas y sientes inseguridad cuando otra persona va, pero cuando estás solo claro que tú te potencias, y sabes que tú eres bueno no necesitas recurrir a esas estrategias. No cuesta nada, dar las gracias porque es un favor porque tú estuviste enfermo y ella se encargó de mantener las cosas al día, de tomar tus cursos, es una cosa de criterio básico, o sea eso me molestó.</p>	<p>Por lo que tú me cuentas eso les pasa a varios, ya que en las entrevistas me han comentado lo mismo, que son muy pocos los casos que el docente de la misma asignatura les acompañe o exista una inmediata apertura por parte de la comunidad educativa, asimismo cuando hacen un reemplazo no les reciben de buena forma, yo creo que el sistema está muy competitivo y como no hay tanto trabajo y el profesor es evaluado por los logros que obtienen los alumnos.</p> <p>Zabalza y Zabalza (2012) señalan que algunos de los aspectos básicos del clima de trabajo dependen esencialmente del estilo de liderazgo que se disfrute o se padezca en la institución.</p>	
--	-----------------------------	--	--	--	--

	<p>TRABAJAR EN EL SISTEMA PÚBLICO RURAL</p>	<p>ES UN DESAFÍO</p> <p>REQUIERE DE UN COMPROMISO</p> <p>INFRAESTRUCTURA DEFICIENTE</p> <p>FALTA DE RECURSOS</p> <p>SE DEBE ADECUAR EL CURRÍCULO A LA REALIDAD</p> <p>DISTANCIA Y TIEMPO</p> <p>BAJAS REMUNERACIONES</p>	<p><i>Entonces yo hago la comparación del colegio en que yo estuve, con el colegio en que estoy trabajando actualmente, la diferencia es muy grande, más que cosas materiales, son aspectos de comportamiento y modales que son los mínimos, son como la base...</i></p> <p><i>Las brechas sociales son inmensas entre colegios particulares, P.S. y municipales, es enorme, por ejemplo, el estado de las salas o sea es un tema, los baños, los recursos son escasos, el ambiente.</i></p> <p><i>En ese colegio trabajan totalmente diferente, tienen una alfombra donde se sientan, es totalmente distinta la distribución de la sala, es súper diferente a la normal, ellos tienen alfombra y ahí hacen lo que se llama la línea (cojín largo que lo ponen de manera circular y se sientan a escuchar y a compartir) ahí se sientan con la profe y la profe da ahí las indicaciones del trabajo, no tiene mesa.</i></p> <p><i>Allá en el colegio hay internet, pero horriblemente lento.</i></p>	<p><i>¿Qué hace que este contexto sea diferente a las otras realidades en las cuales ha estado inserta la novel docente?</i></p> <p><i>La novel señala que la diferencia que ella observa en el contexto PS urbano y P rural es en la presentación personal, los modales, compromiso de la familia, motivaciones y proyecciones.</i></p> <p><i>Al leer el relato de ML, se viene a la memoria el momento en que trabajé en una escuela rural durante 8 años, en el primer año trabajé solo en la escuela y tenía 16 horas de clases con los cursos de 5º a 8º, al año siguiente me ofrecieron horas en un colegio particular, entonces en la misma semana me desplazaba entre estos dos establecimientos, transitaba de rural a lo urbano, de lo urbano a lo rural.</i></p> <p><i>Las diferencias en condiciones de trabajo, infraestructura y recursos eran evidentes, de igual modo el nº de alumnos por aula, en uno de ellos llegaba a 45 y en el otro el máximo era 25. Es por ello que presento estas fotografías, porque ambas experiencias marcaron profundamente mi trayectoria profesional y el interés por este tema de investigación.</i></p> <p><i>ML me traslado a esas vivencias, ya ella en cierto modo está viviendo lo mismo, estuvo en un colegio PS y ahora está en un Público, lo cual le permite percibir las diferencias, socio cultural y socios económicos existen en ambas realidades.</i></p> <p><i>La novel considera que la diferencia entre los establecimientos públicos y privados radica en la falta de infraestructura, carencia que es producto de una mala administración pública, falta fiscalización del uso que se le da a estos recursos. Sumado a ello, existe un descontento en el profesorado a nivel de país, por los bajos sueldos, condiciones de trabajo, reconocimiento años de antigüedad, evaluación docente, entre otros.</i></p>	
--	---	--	---	--	--

Documentos adjuntos al DVD

1. Consentimiento informado de cada participante.
2. Digitalización de Diario de Campo
3. Transcripción de entrevistas
4. Digitalización de Diarios Autobiográficos
5. Tablas de categorizaciones

La presente tesis doctoral indaga sobre los procesos de constitución de las identidades profesionales de un grupo de docentes noveles de Artes Visuales (AV), inmersos en el contexto educacional chileno. Asimismo, aborda las experiencias de tránsito que surgen desde la formación inicial a los primeros años de ejercicio laboral.

A raíz de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: *¿Qué factores intervienen, se entrecruzan y yuxtaponen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV?, ¿Cuáles son las inquietudes y dificultades que emergen en los primeros años de ejercicio profesional? y ¿Qué aspectos de la formación inicial facilitan o se requieren para que esta etapa sea más o menos compleja?*

Para dar respuesta a estas preguntas, he optado por el enfoque biográfico narrativo, ya que, a través de él es posible aproximarse a las experiencias biográficas de cada uno de los noveles. Igualmente, desde esta individualidad es posible acceder a la realidad colectiva, al mundo social en que ellos y ellas han estado inmersos. Además de los métodos biográficos, he incorporado algunas de las estrategias que plantean los métodos visuales y etnográficos de investigación.

Para el análisis de las evidencias obtenidas, he utilizado ciertas estrategias que propone la teoría fundamentada, entre ellas la categorización abierta, axial y el método de comparación constante.

En síntesis, entre los aspectos que intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles de AV está, principalmente el entorno familiar, los referentes identitarios y las experiencias biográficas y escolares significativas, que marcaron -en cierto sentido- la construcción de su ser y hacer docente. De igual modo, este proceso de constitución identitaria ha sido mediado por el entorno cultural, social, político e histórico en que se han forjado las distintas trayectorias biográficas.

Por otra parte, las miradas que sostienen los docentes noveles de AV hacia sus procesos formativos iniciales son bastante favorables, pero de igual modo, sugieren aspectos que se deben mejorar y optimizar para que esta etapa formativa sea realmente provechosa.

Entre las dificultades que emergen en los inicios de la profesión docente está, la falta de acogida y apertura que perciben de parte de la comunidad docente a la cual se integran. Igualmente, se han encontrado con realidades escolares totalmente adversas y distintas a las que ellos conocieron e imaginaron; lo anterior, ha intervenido en que los inicios en la profesión sean vivenciados como más o menos complejos. Lo importante es que los docentes noveles, a pesar de los desafíos y demandas que presenta el contexto escolar y laboral, mantienen aún el deseo de contribuir en la transformación social que se requiere para alcanzar una sociedad más igualitaria.

