

# El método *Taller Artístico de Discusión* para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa

The method *Art Workshop of Discussion* to investigate the experience of artist-teacher in the postqualitative age

## Autores:

Rosario Garcia-Huidobro  
Universidad de Los Lagos, Chile

## Autor de correspondencia:

Rosario Garcia-Huidobro  
rosarioghm@gmail.com

- **Recepción:** 31 - Diciembre - 2024
- **Aprobación:** 19 - Febrero - 2025
- **Publicación online:** 30 - Junio - 2025

**Citación:** Garcia-Huidobro, Rosario (2025). El método Taller Artístico de Discusión para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa. *Maskana*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.01.04>

# El método *Taller Artístico de Discusión* para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa

The method *Art Workshop of Discussion* to investigate the experience of artist-teacher in the postcualitative age

## Resumen

Este artículo presenta el Taller Artístico de Discusión (TAD) como un método postcualitativo para explorar las subjetividades e identidades de artistas-docentes en la Región de Los Lagos, Chile. El método integra estrategias de investigación basadas en las artes, específicamente la cartografía social, y se desarrolló en dos encuentros. El primer encuentro empleó grupos de discusión para establecer redes y obtener insumos discursivos. El segundo, centrado en la cartografía social, permitió a los participantes reflexionar y expresar sus trayectorias artísticas-docentes de forma creativa. Los resultados destacan cómo el TAD fomenta el diálogo colectivo y la introspección artística, facilitando nuevas formas de comprender las prácticas docentes y artísticas en contextos sociales y culturales específicos. Las conclusiones subrayan el potencial transformador del TAD para promover la reflexión crítica, la conexión entre pares y la generación de saberes colectivos desde la acción artística.

**Palabras clave:** Taller artístico de discusión, metodologías postcualitativas, artista-docente, cartografía social, subjetividad.

## Abstract

This article introduces the Art Workshop of Discussion (AWD) as a post-qualitative method to explore the subjectivities and identities of artist-teachers in Los Lagos Region, Chile. The method integrates arts-based research strategies, specifically social cartography, and was implemented in two sessions. The first session employed discussion groups to establish networks and gather discursive inputs. The second focused on social cartography, enabling participants to reflect on and creatively express their artistic-teaching trajectories. Results emphasize how AWD fosters collective dialogue and artistic introspection, offering new ways to understand teaching and artistic practices in specific social and cultural contexts. The conclusions highlight AWD's transformative potential to promote critical reflection, peer connection, and the generation of collective knowledge through artistic action.

**Keywords:** Art workshop of discussion, post-qualitative methodologies, artist-teacher, social cartography, subjectivity

# 1. Introducción

El problema de este estudio se centra en los ámbitos de la educación artística y el desarrollo profesional docente, para comprender cómo las personas que enseñan artes en Chile van construyendo su subjetividad docente, en contextos educativos donde la institucionalidad margina a las artes dentro del currículum (Del Valle y Rojas, 2020). Esta dificultad enseña que docentes de artes construyen sus saberes y experiencias desde vivencias de tensión, conflictos y resiliencias, como parte de sus vivencias docentes y estrategias educativas (García-Huidobro, 2018; García-Huidobro y Viveros-Reyes, 2023).

El campo sobre el desarrollo profesional continuo de los y las docentes ha sido ampliamente estudiado en Chile (Ávalos et al., 2010; Carrasco-Aguilar et al., 2023), existiendo una multiplicidad de estudios que han buscado conocer y acompañar las subjetividades docentes. En el ámbito de la educación artística, son menores los estudios chilenos que se han centrado en conocer las identidades profesionales de este grupo docente (Quintana-Figueroa y Pizarro Vocar, 2020; Montenegro y García-Huidobro, 2021), por cuanto es un ámbito del currículum escolar invisibilizado, que se ha construido en base a escasos recursos, falta de infraestructura adecuada y con una cantidad de horas que no permite desarrollar procesos creativos permanentes con el estudiantado. Estas dificultades, propias del área de la educación artística, han conllevado a diversos malestares por parte de este profesorado en Chile (Llona, 2011).

Al momento de iniciar esta investigación, en 2018, la Región de Los Lagos solo contaba con un estudio diagnóstico sobre el estado de la educación artística en dicha localidad (Errázuriz et al., 2014), lo que da cuenta de la falta de corpus teóricos y prácticos que indague sobre las subjetividades de artistas-docentes en esta región. Por lo mismo, este estudio se presentó como una oportunidad para conocer de primera fuente las vivencias, avances y dificultades de

quienes enseñan artes, considerando dicho corpus de experiencias como parte de su subjetividad docente. A su vez, y comprendiendo la falta de estudios y de sistematización de experiencias en esta área, el estudio se presentó como una oportunidad para acompañar vivencias de artistas-docentes y generar conexiones entre las y los docentes. Por ello es que el estudio que se relata entregó gran relevancia a los aspectos metodológicos, ya que consideró el proceso de recogida de información también como espacio de acompañamiento y una estrategia para fortalecer el diálogo y la relación entre docentes de artes (Onses y Hernández, 2017).

Dada la relevancia que tuvo la técnica Taller Artístico de Reflexión (TAD) en este estudio, este artículo se centra en compartir y relevar los aspectos metodológicos de la investigación titulada *Identidades profesionales de artistas-docentes en la Región de Los Lagos: Transformaciones de lo social en compromiso cultural*, desarrollado en el sur de Chile, bajo el concurso Regular Interno de la Universidad de Los Lagos.

El objetivo principal de este estudio fue comprender cómo las identidades y subjetividades del profesorado de artes visuales influyen en el desarrollo social y cultural de la región de Los Lagos, en Chile. A partir de esta pregunta central, se plantearon cuatro objetivos específicos: (1) identificar elementos clave en la formación y trayectoria de los profesores, (2) analizar los conflictos y necesidades que enfrentan, (3) explorar el vínculo entre sus proyectos artísticos-educativos y las necesidades locales, y (4) describir las características de sus prácticas pedagógicas y artísticas.

El estudio combinó un enfoque metodológico mixto. En una primera etapa fue cuantitativa y luego cualitativa, para la cual se diseñaron jornadas de conversación a través de la creación artística, como una estrategia para generar diálogo e intercambio de experiencias entre docentes.

Esto último nos parece fundamental y es lo que se problematiza en el artículo, puesto que en este estudio hemos comprendido a la subjetividad de artistas-docentes en tanto:

Un nudo complejo con múltiples inscripciones históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, que se re-inscriben en sus diversos contextos de acción artístico y pedagógico de la región. Se trata de pensar una subjetividad que ocurre en la acción situada y enraizada de ir siendo, revisando quienes van y hacia dónde queremos ir, porque es justamente en esas acciones y situaciones donde se despliegan los modos de subjetividad propio de los/as artistas-docentes (García-Huidobro y Ferrada, 2020, p.15).

A partir de estas reflexiones se ideó el método Taller Artístico de Discusión (TAD) como la forma más idónea para indagar sobre las subjetividades de docentes en artes, puesto que la técnica permite demostrar un cruce entre las formas metodológicas con la epistemología y la ontología de artistas docentes (García-Huidobro et al., 2020). Este método de recogida nos permite cruzar experiencias artísticas con características de los grupos de discusión, como la puesta en común y la reflexión conjunta (García-Huidobro, 2016). Los TAD fueron creados como un método que indaga experiencias en base al espacio de creación y encuentro de saberes y se basa en tres premisas fundamentales. La primera referida a incorporar ejercicios artísticos colectivos como técnica de recogida de información. Esto, dado que la práctica artística para quien enseña artes es relevante en y para la construcción de su subjetividad docente (García-Huidobro y Ferrada, 2020). En segundo lugar, dado que crear espacios de diálogo y conversación entre docentes de artes es una estrategia que fortalece el desarrollo profesional y el aislamiento de quienes enseñan esta disciplina (Hernández-Hernández, 2014). En tercer lugar, puesto que la metodología no puede reducirse al uso de técnicas o métodos para quien investiga, sino que por sobre todo debe referir a la producción de saberes que surgen desde experiencias encarnadas y desde un determinado contexto, dos variables que son fundamentales para indagar en la subjetividad profesional.

Consideramos que esta propuesta de método se nutre de las metodologías postcualitativas y postmaterialistas (St. Pierre, 2014; Lather y St. Pierre 2013; Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2020), ya que son formas de recoger información y promover saberes que entregan mayor relevancia a la acción, a lo participativo y subjetivo, al situar la experiencia artística vivida por sobre el conocimiento.

Los TAD son una estrategia que promueven la experimentación de quien investiga (St. Pierre, 2018), donde no hay lugar para el control de los datos, sino que es una forma que sitúa el proceso de acción artística de los y las participantes como un modo de generar saberes válidos para el estudio. Además, nos permite conocer una realidad y un fenómeno que trasciende a las palabras y a lo escrito y que devela aspectos que, desde otros métodos de recogida, no es posible dar cuenta (Hernández-Hernández, 2008).

Las ideas de este método que proponemos, se nutren de lo que Patti Lather y Elizabeth A. St. Pierre (2013, p. 365) han llamado “metodologías que van siendo”, puesto que en el TAD no es posible controlar el proceso creativo ni los resultados artísticos que emergen. Por ende, quienes investigamos a través de este método debemos ser flexibles y abrimos a la novedad como posibilidad de nuevos conocimientos. A partir de esta propuesta, se pretende mostrar la necesidad de nuevos métodos en las ciencias sociales, los que se alejan de los modos tradicionales para problematizar aspectos que trascienden el giro reflexivo y que se vinculan con la acción, experimentación artística y el afecto como saberes. Sobre esto, Marcus (2009) propuso la idea de metamétodo como una forma de reconceptualizar las prácticas de investigación convencionales y que apuntan hacia la experimentación. Estas son las metodologías postcualitativas, las que orientadas por la idea Deleuziana de ir siendo, se construyen desde una base relacional y que dan vida a los datos desde otros lugares, sentidos y sensibilidades.

A partir de estas ideas situamos el TAD como un método postcualitativo que busca ser un espacio de entrevista grupal desde elementos de la Investigación Basada en las Artes (Barone

y Eisner 2006; Hernández-Hernández, 2008; Marín-Viadel, 2011), para dar cuenta sobre cómo la práctica artística puede ser utilizada como una

estrategia que permite organizar, dar coherencia y nuevos significados sociales a la subjetividad de artistas-docentes.

## 2. Materiales y métodos

La investigación ha tenido un diseño emergente y ha utilizado una metodología mixta empírica, que en su primera fase ha sido cuantitativa y en la segunda cualitativa, para responder a los diversos objetivos específicos de este estudio. Se explicará la primera fase cuantitativa para luego centrarnos en la fase cualitativa, ya que es el corazón de este artículo.

### 2.1. Fase cuantitativa

En la primera etapa desarrollada, de orden cuantitativa, se dio respuesta al primer objetivo específico del estudio, que buscó identificar elementos clave en la formación y trayectoria del profesorado en artes. Para ello se tomaron cinco

dimensiones para construir variables y escalas de valor en relación a sus experiencias artísticas y docentes. Las dimensiones abarcadas en la primera parte del estudio fueron consideradas como aquellos aspectos que influyen en la conformación identitaria de los/as artistas-docentes y permitieron dar orden y sentido al instrumento de recogida. Las dimensiones seleccionadas, se pueden apreciar en la figura 1, las cuales fueron: (i) la formación y trayectoria profesional, (ii) características de la práctica artística, (iii) conflictos de la práctica artística-docente, (iv) necesidades de la práctica artística-docente y por último, (v) aportes al desarrollo cultural de la región.

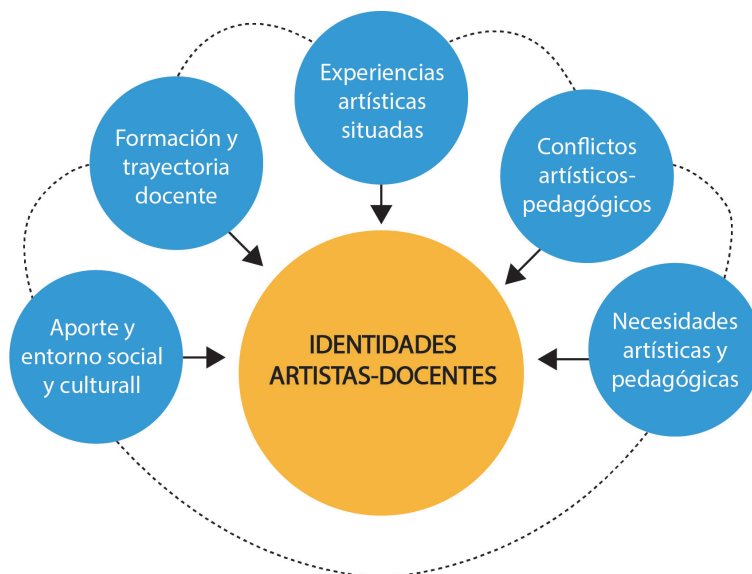


Figura 1: Dimensiones que afectan el proceso de conformación de las identidades artistas-docentes, (2018).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas dimensiones se conformó una encuesta virtual en Google Forms y se decidió no enviarla a una muestra probabilística, sino que por conveniencia. Fue enviada, a través de diversas bases de datos y medios de difusión a todos los y las docentes de artes visuales de la región de Los Lagos, en Chile. El instrumento permaneció abierto durante las dos primeras semanas de diciembre de 2018 y la contestaron 97 profesores/as de artes (50% provincia de Llanquihue, 36,6% provincia de Chiloé, 11,2% provincia Osorno y 2,2% provincia de Palena), constituyéndose como una muestra no probabilística, dadas las dificultades operativas que significaba que un porcentaje determinado por cada provincia diera respuesta a la encuesta, sobre todo considerando el alto porcentaje de ruralidad de la región y dificultades para el acceso tecnológico. El instrumento de recogida se compuso por un total de 21 preguntas con respuestas abiertas, múltiples y selectivas, las que estaban organizadas según las cinco dimensiones de la subjetividad docente del profesorado de artes. Una vez construido el instrumento, fue validado por dos expertos en el área de educación artística nacional. Posteriormente, la información obtenida fue analizada mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el cual nos permitió generar una matriz de datos, cruces y variables entre dimensiones. Tras realizar la matriz desarrollamos una interpretación exploratoria, basada en el análisis descriptivo de cada variable y estadística. Esto nos permitió una mayor comprensión del fenómeno estudiado (García-Huidobro y Ferrada, 2020) y, entre sus resultados, nos ayudó a generar nuevas preguntas para orientar la segunda etapa.

## 2.2. Fase cualitativa

La segunda fase de recogida fue de tipo cualitativa y buscó comprender los siguientes objetivos específicos: analizar los conflictos y necesidades que enfrentan artistas-docentes, explorar el vínculo entre sus proyectos artísticos-educativos y describir las características de sus prácticas pedagógicas y artísticas.

Esta fase fue pensada como un espacio no solo, donde el grupo de investigación recolectara la información necesaria para responder a sus objetivos, sino también como un lugar

de encuentro entre subjetividades artísticas y docentes, en el cual los y las participantes pudiesen conocerse, dialogar y además aprender para repensar sus prácticas. Para ello realizamos dos jornadas de grupos de discusión, cada una con un objetivo distinto, pero ambas tomaban elementos postcualitativos, tales como la agencia, la experimentación y la creación como elementos de sentido para construir el saber (St. Pierre, 2018; Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2020).

A la primera jornada asistió una muestra representativa de 28 profesores/as de artes de la región, quienes habían participado de la encuesta. Este conjunto de docentes se dividió en cuatro grupos para dialogar y discutir algunas preguntas que surgieron de los resultados de la encuesta y que el grupo de investigadores consideró relevante profundizar para responder a los objetivos del estudio. Algunas de estas fueron, ¿De qué manera y cómo mis clases o experiencias docentes son parte de mi producción artística? ¿Por qué considero relevante (o no) vincular el quehacer artístico personal con mis experiencias como docente? ¿Qué me aporta hacer estos cruces? ¿En qué medida y cómo mi práctica artística-pedagógica es un aporte para la cultura y la región de los Lagos?

Luego de los grupos de discusión se realizó un taller para todo/as los asistentes, en el cual se les entregó ideas y herramientas para desarrollar proyectos artísticos y educativos, esto, con el objetivo de dar solución a algunas de las problemáticas manifestadas en las respuestas de la encuesta.

Semanas después de este primer encuentro cualitativo se realizó una segunda jornada, a la que llamamos Taller Artístico de Discusión (TAD). Los TAD toman elementos del diseño Investigación Basada en las Artes, ya que es una metodología que utiliza medios artísticos (visuales, literarios, performativos), para desvelar y tomar datos que no son posibles de captar por otro modo (Barone y Eisner, 2006; Hernández-Hernández, 2008; Marín-Viadel, 2011). Nos pareció relevante buscar una metodología más dialógica, inmersiva y creativa, donde se fundieran herramientas artísticas con estrategias

cualitativas (Marín- Viadel y Roldán, 2019), que permitiera a los y las participantes reflexionar sobre su percepción en torno al aporte de las artes y lo pedagógico, poniendo énfasis en sus roles y aportaciones.

A los TAD asistieron 22 artistas-docentes de la región (en su mayoría los mismos que asistieron al primero). En dicha instancia se desarrolló el ejercicio de cartografía social pedagógica, como estrategia artística que permitiese trazar y explorar la experiencia de cada artista-docente. A su vez, se buscaba que esta estrategia ayudara a desencadenar un diálogo reflexivo entre los y las participantes (García-Huidobro, 2016), para hablar sobre sus vivencias como artistas-docentes y profundizar algunos aspectos dialogados en la primera jornada.

Los diálogos de la primera y segunda jornada fueron registrados, transcritos y analizados. Para este último proceso se realizó un análisis temático y narrativo, desde el cual se codificaron sus relatos orales en base a los temas que se trabajaron en el TAD. Dichas codificaciones fueron reorganizadas y entregaron categorías más amplias que luego fueron teorizadas y que dan cuenta de las subjetividades de los y las artistas-docentes de la Región de Los Lagos (García-Huidobro y Viveros, 2023).

En los siguientes apartados profundizaremos en el método de Taller Artístico de Discusión (TAD) y la utilización de la estrategia cartográfica, ya que valoramos cómo este innovador modo alternativo de recogida de información, de tipo postcualitativo, entrega nuevas formas de entender la realidad social y la experiencia, a través de las artes. Además, se sitúa como una forma creativa, pedagógica, innovadora y reflexiva que nos permite repensar la experiencia de los y las artistas-docentes para promover la subjetividad.

### 2.3. Fases de los TAD

La metodología de Talleres Artísticos de Discusión (TAD) se desarrolló en fases que articularon lo artístico, dialógico y reflexivo, a través de herramientas visuales. A continuación, se describen las cuatro fases:

#### Fase 1. Planificación y preparación conceptual

Se definieron los objetivos del taller, los conceptos clave a trabajar y los materiales necesarios. Se seleccionó una muestra de participantes y se diseñaron actividades que incluyeran el uso de cartografía social pedagógica para promover la introspección y el diálogo colectivo. En relación a los conceptos clave, se introdujeron ocho conceptos fundamentales (Deseos, Obstáculos, Cultura, Enseñar, Región de Los Lagos, Creación Artística, Objetos/Materialidad y Sujetos) que fueron previamente identificados como significativos para la construcción de subjetividades en los y las artistas-docentes. Este marco conceptual proporcionó un punto de partida para las actividades creativas y de análisis.

#### Fase 2. Creación de cartografías sociales durante el TAD

Durante el taller, el equipo de investigación explicó el objetivo de la cartografía y los ocho conceptos e invitó a iniciar el trabajo conjunto. Los y las participantes realizaron cartografías personales en un entorno colaborativo, utilizando materiales visuales y simbólicos. Esta fase incluyó momentos de reflexión individual y grupal, donde se promovió la construcción de narrativas visuales que representaban sus experiencias como artistas-docentes.

#### Fase 3. Reflexión colectiva

Finalizado el proceso creativo, cada participante presentó y discutió su mapa personal en un entorno colaborativo. Se facilitó un espacio de diálogo crítico en el que los y las participantes compartieron sus trayectorias y conectaron sus vivencias con las de sus pares. Esta fase permitió una comprensión colectiva de las subjetividades y desafíos enfrentados.

#### Fase 4. Análisis cualitativo

El equipo de investigación codificó y analizó, mediante el Atlas.ti, la visualidad y conceptualización de la cartografía de cada participante, los relatos personales y el diálogo entre pares, lo que permitió identificar categorías emergentes como resiliencia, dificultad, deseo y cultura, las cuales fueron teorizadas posteriormente (García-Huidobro y Viveros, 2023).

Respecto a la codificación, esta fue temática, pues los conceptos emergentes de las cartografías se agruparon en categorías que reflejaban las preocupaciones y significados compartidos entre los y las participantes. Se evaluó la frecuencia y la posición que entregaban a los conceptos en las narrativas visuales y orales de cada artista-

docente. Posteriormente, se pasó a una etapa de interrelación conceptual, donde se indagó cómo los conceptos dialogaban entre sí, permitiendo comprender los desplazamientos subjetivos y la articulación rizomática entre dificultades, deseos y cultura, como parte de los hallazgos más relevantes.

## 3. Resultados y Discusión

---

En este apartado se describirán dos procesos. Por un lado, el relato de cómo se desarrollaron los TAD y luego una discusión teórica que analiza el desarrollo de esta técnica, con sus aportes y desafíos.

### 3.1 Descripción y desarrollo del método TAD

Relataremos la experiencia del Taller Artístico de Discusión como un método innovador y que permite cartografiar, desde lo individual y lo colectivo, la experiencia de subjetividad artista-docente. En la primera fase del estudio se realizó una encuesta aplicada a 97 artistas-docentes. A partir de su análisis el equipo de investigación identificó ocho conceptos claves que se quisieron trabajar en el TAD, mediante la cartografía. Se utilizó esta estrategia artística para que los y las participantes pudieran relatar su experiencia de otra manera y, a su vez, que ayudara al grupo de investigadores ir pensando cómo el sentido de dichos conceptos va configurando la subjetividad de los/as participantes (García-Huidobro y Hoecker, 2022).

Se reunieron en la ciudad de Puerto Montt un grupo de 22 artistas-docentes quienes representaban a las variadas comunas que componen la Región de Los Lagos.

Inspirados en los pasos propuestos por Barragán y Amador (2014) y Risler y Ares (2013, 2014), se invitó a los/as participantes a realizar un trabajo cartográfico. Si bien se puede identificar tres tipos de mapas<sup>1</sup>, para este TAD se propuso trabajar el tipo de mapa temporal – social, para centrarnos en cómo los y las docentes reconocían

ciertos elementos como acontecimientos de sus experiencias artísticas y pedagógicas. En este sentido, el objetivo del taller artístico fue que cada participante pudiera armar un recorrido visual y discursivo de su experiencia como artista-docente, a partir de ciertos conceptos entregados.

Dado el número de participantes en el TAD se dispusieron dos salones de trabajo. En cada uno de ellos se unieron mesas y se cubrieron con papelógrafo blanco, simulando un gran lienzo. Sobre este papel se dejaron lápices, tarjetas de colores, lanas, tijeras, pegamento, entre otros materiales. De todo esto, las tarjetas de colores eran claves, ya que en cada uno de estos se escribieron los conceptos/elementos que ayudarían a dar sentido a las cartografías, puesto que actuarían como elementos desencadenantes de sus experiencias.

Al llegar el conjunto de participantes se les explicó el objetivo de la investigación que se estaba realizando y se les invitó a que cada persona pudiera realizar una cartografía individual a partir de los ocho conceptos claves (Figura 2). Dichos conceptos habían sido estudiados previamente por el grupo de investigación, como un conjunto de elementos que influyen y afectan en la construcción de subjetividad de artistas-docentes. Por ende, el objetivo era que cada participante diera sentido temporal-social y subjetivo a dichos conceptos en su propia experiencia, dado que su relato visual y oral ayudaría a comprender cómo cada uno/a se mueve y transita en sus espacios como artista-docente. Los conceptos claves entregados fueron: Deseos, Objetos/materialidad,

Obstáculos, Enseñar, Sujetos, Creación artística, Región de Los Lagos y Cultura<sup>2</sup>.

El grupo se separó de manera aleatoria en los dos salones, los y las investigadoras procuraron que en ambos grupos trabajaran hombres y mujeres. Un investigador coordinó cada una de las mesas de trabajo y un asistente tomó nota de aspectos relevantes y de realizar el registro audiovisual.

Al llegar a los salones donde estaba el material, cada uno de los y las participantes se sentó

alrededor de la mesa. En ese momento se generó un momento breve de presentación personal, elemento básico para la generación de confianza. Se explicó la metodología a desarrollar y, al igual como proponen Risler y Ares para el desarrollo de las cartografías, se les alentó “a crear sus propias formas de representación, ya sea mediante imágenes, íconos, dibujos, textos, viñetas y cualquier otro recurso que les permitiera la comunicación y difusión de significaciones y sentidos” (Risler y Ares, 2013, p. 14).



**Figura 2:** Fotografías presentación de la experiencia TAD, artistas-docentes conocen los materiales de trabajo (2018).

**Fuente:** Elaboración propia

<sup>1</sup> Mapa eco sistémico - poblacional, centrado en las relaciones territoriales; mapa temporal – social, centrado en el reconocimiento de acontecimientos que subsisten en la memoria de un grupo; y el mapa temático, el cual “posibilita comprender situaciones problemáticas, en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Por otro lado, Además, visibiliza situaciones de riesgo que puedan llevar a

fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación” (Barragán, 2016, p.259).

<sup>2</sup> Dado que el objetivo del presente artículo solo es dar cuenta del ámbito metodológico de la investigación, no nos detendremos a explicar el sentido de los conceptos utilizados y sus resultados en la experiencia.

Para ello, cada participante tenía un set de ocho tarjetones, cada uno con los conceptos base escritos en una de sus caras. Cada uno debía expresar en la cara posterior cuál era su reflexión y experiencia personal respecto a cómo ese concepto se hacía presente en su subjetividad docente. Luego debían ubicar dentro del lienzo (mesa común) sus tarjetones, en el orden que para ellos y ellas fuese significativo. Con la lana disponible, cada uno/a debía vincular sus tarjetones para trazar su trayectoria personal, la cual relatarían al resto del grupo al finalizar la experiencia.

En ambos grupos se percibía al inicio una atmósfera de trabajo, propia del docente que es empujado a reflexionar sobre sus prácticas y experiencias profesionales, y por ende personales. En ambos grupos los y las participantes tomaron un largo tiempo, aproximadamente 50 minutos en escribir en cuadernos, realizar bocetos, muchos suspiros, manos que apoyaban a la cabeza en reflexión (manos en la frente, la barbilla, tapándose la boca, agarrándose la cabeza), y posteriormente escribiendo (Figura 3).



**Figura 3:** Desarrollo del TAD. Participantes reflexionando en torno a los conceptos entregados para realizar la cartografía (2018).  
Fuente: Elaboración propia.

La extensión de la escritura en los tarjetones fue disímil; algunos/as escribían solo conceptos extraídos desde sus apuntes, y otros/as se extendieron a lo largo y ancho del tarjetón.

La utilización del lienzo se fue desarrollando de manera paulatina, algunos/as miraban cómo lo hacían los primeros, lo cual al parecer les daba confianza para disponer su propio trabajo. Una vez dispuestas las tarjetas, cada quien fue

marcando su trazo personal en el mismo plano, lo que empujó a que, en algunas situaciones, algunos trayectos y conceptos se cruzaran o disrumpían con el de los otros. Los trazos se fueron dando en algunos casos de manera lineal, otros de modo circular, otros al estilo zig-zag. Incluso en uno de los grupos la trayectoria requirió elevarse del lienzo bidimensional, como se puede observar en la Figura 4. Se destacó el efecto rizomático en algunas de las presentaciones y lo lineal de otras.

Sin embargo, la totalidad de cartografías aludían a lo que Guattari (1996) ha llamado territorio epistemológico o territorios existenciales, pues todas daban cuenta de un desplazamiento entre múltiples experiencias de vida.



Figura 4 : Desarrollo del TAD. Participantes realizando los trayectos de sus cartografías (2018).

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar el trabajo cartográfico personal se invitó al grupo a compartir sus experiencias de creación, momento en el cual se transitó a la segunda parte del TAD, donde se promovió el espacio de escucha, reflexión crítica y diálogo, propia de los grupos de discusión. Sobre esta experiencia nos apoyamos en Risler y Ares (2013, 2014), quienes expresan que la construcción de un mapa permite, mediante un soporte gráfico y visual, el abordaje de elementos subjetivos presentes en un colectivo. Es una estrategia colectiva de Resistencia que ayuda a elaborar relatos en torno a la reflexión de temáticas, en las cuales se asegura un espacio democrático de participación y de representación de las diversas posturas personales, socioculturales y políticas. El producto se puede ir construyendo de manera individual o grupal, pero su resultado final es siempre colectivo; no miramos las partes, sino el todo, desde el contenido explícito hasta la estética de la unión de los elementos. Lo anterior permite que se genere diálogo, reflexión y visibilización de aquello que muchas veces es complejo sacar a la luz o que se desconoce de uno mismo/a.

En este sentido, destacamos las ideas que proponen Risler y Ares (2013, 2014), ya que el resultado visual, es decir, el conjunto de cartografías que compartían el mismo plano, reafirmaba el cruce de relatos orales de los/as participantes. Si bien los relatos daban cuenta de trayectorias individuales,

se transformaban en colectivos al entrecruzarse. Al ir relatando en voz alta cómo cada artista-docente vinculaba en su experiencia artística-docente dichos conceptos (Figura 5), el grupo de investigación pudo ir conociendo en profundidad lo que cada concepto significó en la trayectoria para los/as participantes y los puntos comunes entre ellos/as. Lo anterior generó una vinculación entre artistas-docentes, quienes pudieron identificar en el proceso del otro/a, aspectos de la propia trayectoria. Asimismo, compartir sus cartografías les permitió dar voz y palabra a sus subjetividades personales, pero desde lo colectivo, lo que nos habla de una construcción de sentidos y saberes que surgen desde un espacio personal y social compartido (Tardiff, 2004).

### 3.2. Discusión sobre el TAD: La cartografía colectiva como estrategia para la comprensión de la subjetividad docente

A continuación, nos adentramos a explicar el uso de la cartografía social como una experiencia artística que, desde la Investigación Basada en las Artes, propone nuevas formas de generar y dar sentido al conocimiento, sobre todo para el proceso de investigación en los ámbitos de formación y desarrollo profesional docente (Correa Gorospe, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez-Cabello, 2020). Para Barragán (2016), la sociedad requiere

generar nuevas formas de investigación social que permitan indagar en la subjetividad de las personas; este autor define a la cartografía en la investigación social y pedagógica como:

Una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio (Barragán, 2016, p. 256).

A partir de aquí, comprendemos que es fundamental considerar el uso de la cartografía como una estrategia postcualitativa y materialista, que permite acercarse a la realidad de las ciencias sociales y la educación desde el lugar

de la reflexión, transformación, afecto y otras sensibilidades.

Sobre esta idea, Rey y Granese (2019) señalan que los estudios de Deleuze y Guattari (2002), respecto a la identificación del concepto rizoma, son claves para dar sustento epistemológico a esta técnica (y asimismo a las teorías postcualitativas), convirtiéndose el rizoma en el trazado que logra fundamentar el mapa o el proceso de mapeo. Podemos señalar que las cartografías realizadas por los y las participantes hacen alusión al rizoma, pues entregan un sentido colectivo a los elementos que lo componen y definen un territorio simbólico colectivo, que como veremos más adelante, está lejos de limitarse únicamente por fronteras geográficas.

El poeta Néstor Perlongher (1996) utiliza a la cartografía y la define como “una intensificación



**Figura 5:** Desarrollo del TAD. Participantes relatando el sentido de sus cartografías y los vínculos con su experiencia artista-docente (2018).

**Fuente:** Elaboración propia.

de los flujos de vida y no como una simple investigación externa a los acontecimientos” (Rey y Granese 2019, p. 287). Esto da cuenta cómo las cartografías colaborativas y rizomáticas permiten dar cuenta de subjetividades conjuntas.

Desarrollar cartografías como estrategia de recolección de información en el TAD, de esta investigación, nos trasladó a la noción de territorio epistemológico o territorios existenciales, donde Guattari (1996) logra identificarlos como un espacio no geográfico en el cual se sitúa el mapa a realizar. Estos son tipos de mapas que permiten la abstracción y la resignificación de las experiencias y vivencias de quienes participan del diálogo. El mapa, por su parte, es la representación gráfica de las tensiones, las abstracciones, en la cual el relato personal se cruza con el relato de otros, enriqueciendo el tema, visualizando acciones individuales y colectivas para afrontar la temática que condujo la reflexión y /o el diálogo.

Algo similar plantean León y Vargas (2015), quienes consideran que el aporte de Deleuze y Guattari (2002) redefinen la cartografía como una práctica creativa y de resistencia, la cual se nutre de la experiencia de los individuos, quienes de manera colectiva la constituyen.

Esta construcción colectiva, de alguna manera viene a deconstruir la relación entre el producto – la investigación- y la academia, ya que los tópicos de investigación simplemente son un marco sobre el cual se sitúa la experiencia de vida de los/as sujetos participantes, siendo esta experiencia la realidad que debe ser analizada. Respecto a esto Díez y Chanampa (2016) señalan que, “lo que el método cartográfico procura es hablar en conjunto con la experiencia de la realidad y no sobre la realidad” (Díez y Chanampa, 2016, p.87).

Por otro lado, Barragán y Amador (2014) introducen el término cartografía social pedagógica, en referencia a la utilización de la técnica cartográfica para investigaciones e intervenciones que aborden el ámbito educacional, sus actores e interacciones. Describen que este método requiere de tiempos y espacios propicios para generar la reflexión; asimismo, la utilización de los materiales adecuados para el grupo con el que se trabaje. A lo antes mencionado por los autores aquí nombrados, agregan lo siguiente:

Una cartografía social-pedagógica debe priorizar reflexiones colectivas, recorrer los territorios en los que se producen los acontecimientos, reconocer las necesidades y ausencias, pero también hacer visibles los saberes y las oportunidades de transformación que ofrecen sus actores sociales. (Barragán y Amador, 2014, p.136)

Respecto a los pasos que el investigador debe seguir para desarrollar la cartografía, en la Tabla 1 se presenta un resumen de lo expuesto por los autores aquí mencionados.

Es necesario destacar lo expuesto por Díez y Chanampa (2016), quienes valoran el que, a través de ese método, se constituye una relación entre quien investiga y los/as participantes del estudio. Se comparte una experiencia donde los y las participantes dejan de ser un objeto de observación, ya que se transforman en actores de conocimiento. Además, compartir la experiencia de la cartografía genera lugares comunes de diálogo y reflexión entre investigadores/as y participantes.

Las cartografías realizadas en el marco del Taller Artístico de Discusión (TAD) permiten explorar de manera profunda las subjetividades de artistas-docentes, dado que estas operan como representaciones visuales y simbólicas de sus trayectorias personales y profesionales. A través de los trazos, colores, íconos y disposiciones espaciales, los participantes no solo narran, sino que también reconfiguran sus experiencias, tensiones y aspiraciones. Este proceso creativo se alinea con la perspectiva rizomática de Deleuze y Guattari (2004), donde el conocimiento se construye en un entramado de múltiples relaciones, sin un centro fijo, permitiendo desplazamientos constantes entre lo personal y lo colectivo.

### 3.3. Aportes del TAD para la subjetividad artista-docente

La visualidad de las cartografías se convierte en una herramienta clave para la construcción de subjetividades, ya que permite que docentes en artes puedan representar de forma dinámica los cruces entre conceptos fundamentales como cultura, deseo, obstáculos y enseñanza. Según Risler y Ares (2013), los mapas sociales no solo

organizan información, sino que también actúan como dispositivos de resistencia, al visibilizar experiencias y significados que, en contextos de educación tradicional, suelen ser invisibilizados. En el caso del TAD, los y las docentes plasman sus trayectorias a través de trayectos visuales lineales, circulares o rizomáticos, lo que refleja cómo perciben sus recorridos profesionales, sus logros, sus dificultades y sus procesos de resiliencia.

Este tipo de representación gráfica permite la emergencia de subjetividades complejas, entendidas como narrativas en constante movimiento, configuradas por múltiples inscripciones históricas, sociales y culturales (García-Huidobro, 2016). La disposición de conceptos clave en el espacio visual de las cartografías permite no solo una autoexploración, sino también un proceso de diálogo colectivo,

**Tabla 1:** Elementos o pasos que se deben considerar para el desarrollo de la cartografía (2018).

**Fuente:** Elaboración propia.

| <b>Cartografía Social</b><br><b>(Risler y Ares, 2013, pp.16-18)</b>                                                                         | <b>Cartografía Social Pedagógica</b><br><b>(Barragán y Amador, 2014, pp.137-139)</b>                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación del taller</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección del tipo de problemática</li> <li>• Selección del tipo de mapa</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del trabajo a desarrollar</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación de los participantes</li> </ul>                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en grupos</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de trabajo</li> <li>• Acuerdo de convenciones</li> <li>• Elaboración del mapa</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en común</li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación del mapa</li> <li>• Acuerdos de transformación</li> </ul>                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El investigador busca a través de diversas metodologías el consenso del producto final.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los mapas y memoria de la cartografía (trabajo del Investigador)</li> </ul>         |

en el que las experiencias individuales son resignificadas en el contexto grupal. Díez y Chanampa (2016) afirman que los métodos cartográficos promueven un conocimiento participativo, donde los actores involucrados generan saberes compartidos desde su propia experiencia vivida.

Además, el uso de elementos visuales en el proceso artístico permite la expresión de lo que Hernández-Hernández (2008) denomina saberes afectivos, aquellos que no pueden ser plenamente captados a través del lenguaje verbal. Las cartografías, al combinar elementos gráficos y narrativos, dan lugar a nuevas formas de significación, donde la visualidad actúa como mediación epistemológica. Este enfoque fortalece la agencia profesional de quienes enseñan artes, al permitirles articular sus identidades en función de sus propias vivencias, así como de sus aspiraciones pedagógicas y artísticas.

A través de los trazos visuales, artistas-docentes pueden expresar y resignificar sus experiencias, desafiando las estructuras normativas que tradicionalmente invisibilizan el conocimiento artístico en el ámbito educativo. Esta metodología no solo promueve la reflexión crítica, sino que también fortalece la conexión entre pares, generando un espacio de aprendizaje relacional y transformativo. Así, el TAD contribuye a la construcción de subjetividades docentes situadas, capaces de enfrentar los desafíos del sistema educativo desde una posición de agencia, creatividad y resiliencia (Guattari, 1996; St. Pierre, 2018).

Uno de los resultados más relevantes del TAD, identifica que el profesorado de artes enfrenta los desafíos de la práctica educativa desde una perspectiva resiliente (García-Huidobro y Viveros, 2023). A través del análisis de experiencias

recogidas en los TAD, se identificaron cuatro categorías principales: cultura, dificultades, deseos, y la enseñanza de las artes como acto resiliente. Estas categorías ilustran cómo las subjetividades de los participantes se construyen en un constante diálogo entre lo personal y lo colectivo, abordando las tensiones de su quehacer docente y artístico para transformarlas

en herramientas de impacto cultural y social. Este enfoque refuerza la importancia del TAD como un espacio que fomenta la reflexión crítica, el aprendizaje colectivo y la capacidad de agencia colectiva, frente a contextos adversos que sitúan a la educación artística en un escenario complejo (Del Valle y Rojas 2020).

## 4. Conclusiones

Este artículo ha expuesto el Taller Artístico de Discusión (TAD) como una metodología postcualitativa innovadora para explorar las subjetividades e identidades de artistas-docentes, abordando dimensiones complejas de su experiencia profesional. A partir de los resultados, es posible sintetizar una serie de hallazgos clave y aportes significativos del método, tanto al ámbito de la investigación educativa como al desarrollo profesional docente en contextos artísticos. Sintetizaremos los principales aportes del TAD; se articulan en cinco aspectos fundamentales:

El primero es cómo este método aporta en la construcción de subjetividades relacionales y situadas. El proceso de creación artística durante el TAD permitió a los y las participantes mapear sus trayectorias personales y profesionales a través de conceptos significativos, tales como cultura, obstáculos, deseos y enseñanza. Estas cartografías funcionan como narrativas visuales que revelan cómo artistas-docentes se construyen y reconstruyen en un entorno rizomático, donde la experiencia individual cobra nuevo sentido al ser contrastada y resignificada en un espacio colectivo. Este enfoque se vincula con la teoría del rizoma de Deleuze y Guattari (2004), que postula una comprensión no lineal del conocimiento, basada en múltiples conexiones y significados. La experiencia colectiva promovió, además, un reconocimiento mutuo que fortaleció la identidad profesional de los participantes al reflejar la interdependencia de sus vivencias.

En segundo lugar, el TAD promueve espacios de resistencia, agencia y empoderamiento

profesional. El TAD, al ser una estrategia que combina creación artística con reflexión crítica, se convierte en un espacio de resistencia frente a las condiciones institucionales que tradicionalmente han marginado a las artes en el currículo escolar (Del Valle y Rojas, 2020). Durante los talleres, los y las docentes expresaron la importancia de contar con espacios donde sus experiencias pudieran ser compartidas y validadas, permitiendo una revalorización de su rol profesional. Este proceso de validación colectiva fortalece lo que St. Pierre (2018) describe como la capacidad de agencia, donde los participantes no solo reflexionan sobre sus condiciones laborales y culturales, sino que también encuentran herramientas simbólicas y emocionales para generar transformaciones en sus prácticas. Así, el TAD opera no solo como método de recogida de información, sino como una experiencia de autoafirmación profesional.

En tercer lugar, el aporte del TAD se transforma en una innovación metodológica y profundización de la reflexión educativa. A diferencia de otros métodos de investigación como entrevistas estructuradas o cuestionarios, el TAD permite acceder a dimensiones afectivas, simbólicas y sensoriales que no siempre emergen en metodologías convencionales. La cartografía social utilizada en el taller posibilitó que los docentes no solo relataran sus experiencias, sino que las representaran visualmente, generando nuevos significados en el proceso creativo. Este enfoque concuerda con las propuestas de investigación basada en las artes (Barone y Eisner, 2006; Hernández-Hernández, 2014), donde el acto de crear se convierte en una vía

para construir saberes y resignificar experiencias. Los participantes destacaron cómo este ejercicio les permitió no solo recordar, sino también reorganizar sus percepciones sobre los desafíos y logros en su carrera docente. Además, la dinámica dialógica del taller, que promovía la escucha activa y la reflexión conjunta, facilitó aprendizajes relacionales que reforzaron la idea de que la subjetividad docente se configura en interacción con otros (Tardif, 2004).

Un nuevo aspecto que recalcamos del TAD, es su aporte al desarrollo profesional docente y a la formación crítica continua. El TAD demostró ser una herramienta útil para acompañar procesos de introspección, permitiendo a docentes identificar y resignificar aspectos fundamentales de su práctica artística y pedagógica. La reflexión crítica que emerge de estas instancias es clave para el desarrollo profesional, en tanto permite reconocer patrones de acción, tensiones recurrentes y posibilidades de transformación en el quehacer cotidiano. Desde esta perspectiva, el método contribuye al fortalecimiento del rol de los docentes como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990), capaces de analizar críticamente sus condiciones de trabajo y de generar prácticas educativas más conscientes y comprometidas con su entorno social y cultural.

Por último, el TAD contribuye a reconfigurar la práctica artística como estrategia educativa.

Un aspecto central de este método es la capacidad de la práctica artística para actuar como una mediación epistemológica, lo que implica que el proceso creativo trasciende su función estética y se convierte en un dispositivo de conocimiento. Los y las participantes pudieron negociar sus subjetividades a través de la creación, abriendo espacios de significación nuevos que desafiaron las normativas establecidas. Este proceso de creación, según Gergen (1996), es esencial para el desarrollo del agenciamiento, ya que permite que el sujeto no solo sea espectador de su realidad, sino que la transforme desde una posición activa y reflexiva.

Finalmente, el TAD no solo ha aportado al desarrollo de nuevos marcos metodológicos para la investigación en educación artística, sino que también ha evidenciado cómo la creación colectiva y la reflexión crítica pueden fortalecer la subjetividad y la agencia profesional de artistas-docentes. Este enfoque metodológico se posiciona como una contribución relevante para aquellos que buscan promover espacios de aprendizaje crítico, colaborativo y transformativo, tanto en contextos educativos como en investigaciones de carácter postcualitativo.

## 5. Agradecimientos

---

Se agradece el financiamiento del estudio a través del Concurso Interno de Investigación Científica y Tecnológica Regular 2018, de la Universidad de los Lagos, Chile.

## 6. Referencias bibliográficas

---

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100012>

Barragán, D., y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127–141.

- Barragán, D. (2016). Cartografía Social Pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247–285.
- Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 95–109). AERA.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Correa Gorospe, E., Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez-Cabello. (2020). La cartografía como estrategia de investigación y formación. En F. Hernández-Hernández, E. Aberasturi, J. Sancho, y J. M. Correa (Coords.), *¿Cómo aprenden los docentes?: Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 137–148). Octaedro.
- Correa Gorospe, J. M., Aberasturi Apraiz, E., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: Origen, referentes y permanente devenir. En J. Sancho, F. Hernández-Hernández, M. L. Montero, J. Pablos, J. I. Rivas, y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65–80). Octaedro.
- Del Valle, N., y Rojas, P. (2020). Educación artística en Chile: Apuntes sobre sus condiciones históricas e institucionales. *Revista de Gestión Cultural*, 16. <http://mgcuchile.cl/wp-content/uploads/2021/01/01.13.20-Revista-MGC-16.pdf>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Rizoma. Introducción* (2ª ed.). Pre-Textos
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díez, J., y Chanampa, M. (2016). Perspectivas de la cartografía social: Experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E versión digital*, 6, 84–94. <https://ri.conice.gov.ar/bitstream/handle/11336/30381>
- Errázuriz, L. H., Marini, G., Urrutia, I., y Chacón, R. (2014). *Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la X Región de Los Lagos*. Santiago: Consejo Nacional de La Cultura y Artes.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (34), 155–178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- García-Huidobro, R. (2018). El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 959-973.
- García-Huidobro, R., Viveros, F. y Bahamonde, G. (2020). Creaciones y transformaciones en la onto-epistemología de los(as) artistas-docentes. Un proyecto al sur de Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 661-677. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64915>
- García-Huidobro, R., y Ferrada, J. (2020). El compromiso cultural en las identidades del profesorado de artes en Chile. *CHUSO*, 1-20.
- García-Huidobro, R., y Hoecker, G. (2022). Prácticas de mediación de artistas y artistas-docentes en Chile. Artes relacionales como formas de enseñanza. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 78–99. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1213>
- García-Huidobro, R., y Viveros-Reyes, F. (2023). Resiliencia en las subjetividades del profesorado de artes visuales en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 187–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400187>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la

investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.

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

Lather, P., y St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

León, A., y Vargas, S. (2015). Cartografías de lo cotidiano: Aproximaciones entre academia y comunidad. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1695–1706. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.ccaa>

Llona, E. (2011). *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la Región Metropolitana*. IDIE de fomento y fortalecimiento de la educación artística.

Marcus, G. (2009). Notes toward an ethnographic memoir of supervising graduate research through anthropology's decades of transformation. In *Fieldwork is not what it used to be: Learning anthropology's method in a time of transition* (pp. 1–34). Cornell University Press.

Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271–285.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tography and visual arts based educational research. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Montenegro, C., y García-Huidobro, R. (2021). La enseñanza de las artes en el contexto de emergencia sanitaria. *Tsantsa: Revista de Investigaciones Artísticas*, (11), 133–144.

Onsès, J., y Hernández-Hernández, F. (2017). Visual documentation as space of entanglement to rethink arts-based educational research. *Origins*, 2, 61–73.

Quintana-Figueroa, P., y Pizarro Vocar, C. (2020). Construcciones subjetivas de profesoras de artes visuales desde una mirada postcualitativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 225–238. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34244>

Rey, J., y Granese, A. (2019). La cartografía como método de investigación en psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 221–245.

Risler, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

Risler, J., y Ares, P. (2014). Talleres de mapeo: Recursos lúdicos y visuales para la construcción de conocimiento colectivo. *Ecología Política*, 48, 28–32.

St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research toward post inquiry. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2–19.

St. Pierre, E. (2018). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>

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