



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LECCIONES DE CLASE:
INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES EN CONTEXTOS EDUCACIONALES
VULNERABLES**

**CLASS LESSONS:
ARTS BASED RESEARCH IN VULNERABLE EDUCATIONAL CONTEXTS**

POR
FRANCISCO SCHWEMBER BUSTAMANTE

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado de Doctor.

Profesor guía:

Guillermo Marini

Agosto, 2018

Santiago, Chile

©2018, Francisco Schwember Bustamante

©2018, Francisco Schwember Bustamante.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Proyecto Financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, Fondart Regional, Convocatoria 2017.



Estudios de postgrado financiados por CONICYT-PCHA Doctorado Nacional/2013/21140114



Obra realizada con el apoyo de la Dirección de Artes y Cultura de la Pontificia Universidad Católica de Chile

"Parte de los avances de esta tesis se han beneficiado con la estancia de investigación en GRET, bajo la guía del Dr. Rafael Merino (Investigador Principal del Proyecto INCASI para la Universidad Autónoma de Barcelona) en el contexto de la Red INCASI coordinada por el Dr. Pedro López-Roldán, proyecto que ha recibido financiación del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en virtud de Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 "

A Carolina, León y Pedro.

Agradecimientos

Si bien el proyecto de doctorado es un grado académico individual, este no puede entenderse sin el apoyo de una amplia red de investigadores y colaboradores que hicieron posible, en diversas etapas, su desarrollo mediante su generosa participación. Por ello, quiero agradecer a mi profesor guía, Guillermo Marini, quien visualizó las oportunidades que ofrecía la investigación basada en artes como metodología de investigación en el contexto de la educación y apoyó decididamente la formulación y desarrollo de este proyecto.

Asimismo, agradezco la generosidad y receptividad a este proyecto de los directivos de los establecimientos escolares participantes, Verónica Tagle, Carlos Valdebenito y Viviana Carvajal, sin quienes esta iniciativa no hubiese sido posible.

El trabajo crítico y reflexivo, así como la propuesta de creación de obra se vio constantemente apoyado por el trabajo junto a José de Nordenflycht quien, como curador, aportó una estimulante mirada a la producción de obra para las exhibiciones y el catálogo asociados a este proyecto. Asimismo agradezco la generosa colaboración de los académicos Luis Flores, Ignacio Villegas, Danilo Espinoza, Iván Zambrano, Susan Finley y Claudia Velásquez.

Este trabajo, también se vio apoyado por la labor sensible y rigurosa de las asistentes Trinidad Barros, Lucía Gianello, Valentina Guerrero y Paula Martínez quienes, desde sus particulares saberes y talentos, apoyaron la ejecución de obras e intervenciones. Del mismo modo agradezco la generosa participación de Josefina Buschmann, quien mediante la elaboración y su posterior autorización, permitió integrar el video desarrollado en la Isla de Apiao. En este contexto, debo mencionar el sensible y cuidado trabajo de

diseño del catálogo de Alejandra Domínguez, que logra dar cuenta fielmente del espíritu de este proyecto. Del mismo modo, agradezco el trabajo fotográfico de Cristián Donoso.

Finalmente agradezco el decidido apoyo del Decano de Facultad de Artes, Luis Prato y del Director de Escuela de Arte, Jorge Padilla, así como el Aporte de diversas instituciones como Ediciones UC, Centro de estudios Interculturales e Indígenas CIIR, FONDART, CONICYT, INCASI y VRI UC.

Tabla de contenidos

	Página
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Índice de tablas.....	10
Índice de ilustraciones.....	10
Resumen.....	
I. Introducción.....	
II. Problema.....	
2.1. Antecedentes de la investigación.....	
2.1.1. Preguntas de Investigación	
2.1.2. Objetivo General de Investigación.....	
2.1.3. Objetivos Específicos.....	
III. Marco teórico.....	
3.1. Fenomenología.....	
3.2. Sobre la cognición.....	
3.3. Enfoque enactivo.....	
3.4. Entorno estético escolar. Revisión bibliográfica	
3.4.1. Resumen.....	
3.4.2. Introducción.....	
3.4.3. Método.....	
3.4.4. Resultados.....	
3.4.5. Entorno y aprendizaje.....	
3.4.6. Estética y educación.....	

3.4.7. Discusión.....	
3.4.8. La estética cotidiana.....	
3.4.9. Pensamiento complejo.....	
3.4.10. Investigación basada en artes.....	
3.4.11. Contingencia y transformación: el rol social del arte y la educación....	
IV. Proyecto de investigación.....	
4.1. Metodología.....	
4.1.1. Etapa 1.....	
4.1.2. Método.....	
4.1.3. Muestra.....	
4.1.4. Técnicas de recolección de Información.....	
4.1.5. Técnicas de análisis de datos.....	
4.1.6. Etapa 2	
4.1.7. Etapa 3	
V. Resultados de investigación.....	
5.1. Análisis cualitativo pre intervención.....	
5.1.1. Establecimiento escolar N°1.....	
5.1.2. Construcción.....	
5.1.3. Espacios exteriores.....	
5.1.4. Colores.....	
5.1.5. Áreas verdes.....	
5.1.6. Espacios interiores.....	
5.1.7. Establecimiento escolar N°2.....	
5.1.8. Construcción.....	

5.1.9. Espacios exteriores.....	
5.1.10. Colores.....	
5. 1.11. Áreas verdes.....	
5. 1. 12. Espacios interiores.....	
5.2. Análisis cuantitativo pre intervención N°1 y N°2.....	
5.2.1. Análisis datos colegio N°1.....	
5.2.2. Análisis datos colegio N°2.....	
5.2.3. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 1.....	
5.2.3.1 Directivos.....	
5.2.3.2 Profesores.....	
5.2.3.3 Estudiantes.....	
5.2.4. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 2.....	
5.2.4.1 Directivos.....	
5.2.4.2 Profesores.....	
5.2.4.3 Estudiantes.....	
5.2.4.4 Apoderados.....	
5.3. Triangulación datos pre intervención.....	
5.3.1. Triangulación datos colegio N°1.....	
5.3.2. Triangulación datos colegio N°2.....	
5.3.3. Color.....	
5.3.4. Espacios exteriores y áreas verdes.....	
5.3.5. Categorías emergentes.....	
5.3.6. Clima emocional.....	
5.3.7. Consciencia.....	

5.4.	Intervenciones visuales.....	
5.4.1.	Establecimiento N°1.....	
5.4.2.	Establecimiento N°2.....	
5.5.	Análisis cualitativo post intervención.....	
5.5.1.	Establecimiento escolar N°1.....	
5.5.2.	Construcción.....	
5.5.3.	Espacios exteriores.....	
5.5.4.	Colores.....	
5.5.5.	Áreas verdes.....	
5.5.6.	Espacios interiores.....	
5.5.7.	Establecimiento escolar N°2.....	
5.5.8.	Construcción.....	
5.5.9.	Espacios exteriores.....	
5.5.10.	Colores.....	
5.5.11.	Áreas verdes.....	
5.5.12.	Espacios exteriores-imágenes.....	
5.5.13.	Espacios interiores.....	
5.6.	Análisis cuantitativo post intervención N°1 y N°2.....	
5.6.1.	Análisis datos colegio N°1	
5.6.2.	Análisis datos colegio N°2	
5.6.3.	Análisis por tipo de sujeto. Colegio 1.....	
5.6.3.1.	Profesores.....	
5.6.3.2.	Estudiantes.....	
5.6.4.	Análisis por tipo de sujeto. Colegio 2.....	

4.6.4.1. Directivos.....	
4.6.4.2. Profesores.....	
4.6.4.3. Estudiantes	
4.6.4.4. Apoderados.....	
5.7. Triangulación datos post intervención.....	
5.7.1. Triangulación datos colegio N°1.....	
5.7. 2. Triangulación datos colegio N°2.....	
5.7.3. Análisis comparativo entre colegios	
5.7.3.1.Color.....	
5.7.3.2. Espacios exteriores y áreas verdes.....	
5.7.3.3. Imágenes.....	
5.7.3.4. Categorías emergentes	
5.7.3.5. Clima emocional.....	
5.7.3.6. Consciencia.....	
5.8. Análisis de Obras Visuales. Exposición Museo de la Educación Gabriela Mistral.....	
5.8.1. Descripción configuracional.....	
5.8.2. Construcción de imagen.....	
5.8.3. Técnicas mixtas: Instalación, objeto, realismo y video.	
5.8.4. Vídeo.....	
5.8.5. Instalación.....	
5.8.6. Pintura.....	
5.8.7. Catálogo.....	
5.8.8. Cuadernos de notas.....	

5.8.9. Curaduría.....	
5.9. Referentes.....	
5.9.1. Cecilia Vicuña.....	
5.9.2. Land Art	
5.9.3. Andy Goldsworthy.....	
5.9.4. Bob Verschueren.....	
VI. Obra en proceso en isla de Apiao.....	
VII. Conclusiones y discusiones.....	
VIII. Bibliografía.....	
XI. Anexos.....	

Índice de tablas

Tabla 3.1: Artículos seleccionados.....	
---	--

Índice de ilustraciones

Figura 1.1 : Imagen de referencia Escuela Comunidad Llaguepulli.....	
Figura 2.1 Colegio Particular Subvencionado.....	
Figura 2.2 Colegio Municipal.....	
Figura 3.1 Colegio Particular Subvencionado.....	
Figura 3.2 Colegio Municipal.....	
Figura 3.3 Colegio Municipal.....	
Figura 3.4 Colegio Municipal. Entorno de clases de esquí.....	
Figura 3.5 Colegio Particular Subvencionado. Azotea.....	
Figuras 5.1 y 5.2 Colegio Municipal. Pasillo interior y vista exterior.....	

Figuras 5.3 y 5.4 Colegio Particular subvencionado. Fachada sur- poniente y Casino.....	
Figura 5.5 Colegio Municipal. Entorno natural.....	
Figuras 5.6 y 5.7 Colegio Municipal. Espacios lúdicos y recreativos.....	
Figura 5.8 Colegio Particular subvencionado. Azotea y vista de entorno urbano.....	
Figuras 5.9 y 5.10 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Pre intervención.....	
Figura 5.11 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención.....	
Figura 5.12 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención.....	
Figura 5.13 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Vitrinas Post intervención.....	
Figura 5.14 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Vitrinas Post intervención.....	
Figuras 5.15 y 5.16 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención.....	
Figura 5.17 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención.....	
Figuras 5.18 y 5.19 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Pre intervención.....	
Figuras 5.20, 5.21 y 5.22 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención.....	
Figuras 5.23 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención.....	
Figuras 5.24 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención.....	
Figura 5.25 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención.....	
Figura 5.26 Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención.....	
Figura 5.27 Colegio Municipal. Tímpano gimnasio Pre intervención.....	
Figura 5.28 Colegio Municipal. Tímpano gimnasio Post intervención.....	
Figura 5.29 Colegio Municipal. Tímpano gimnasio post proyecto de intervención.....	
Figuras 5.30 y 5.31 Colegio Municipal. Pasillo exterior, pre y post intervención.....	
Figura 5.32 Colegio Particular Subvencionado. Azotea, post intervención	
Figura 5.33 Colegio Particular Subvencionado. Grafitis, post intervención.....	
Figura 5.34 Colegio Particular Subvencionado. Grafitis, post intervención.....	

Figura 5.35 Vista General Exhibición Lecciones de Clase, Sala Eloísa Díaz.....	
Figura 5.36 Los Decolonizadores. Pewen, Küllay y Pegu.....	
Figura 5.37 Vista General Exhibición Lecciones de Clase	
Figura 5.38 La Rosa de los Muertos.....	
Figura 5.39 La Rosa de los Muertos.....	
Figura 5.40 El Espacio Anterior.	
Figuras 5.41 y 5.42 Los Nadie I y II.	
Figura 5.43 Vivir es Conocer.	
Figura. 5.44 Vivir es Conocer.	
Figura 5.45 Cecilia Vicuña, Quipu Womb lana teñida.	
Figura 5.46 Andy Goldsworthy.....	
Figura 5.47 Bob Verschueren	
Figura 6.1 Escuela Municipal Chiloé.	
Figura 6.2. Los sueños de Joaquín Caniuqueo.	
Figura 6.3. Mapa misión circular.	
Figuras 6.4 y 6.5. Iglesia de Apiao.	
Figuras 6.6 y 6.7. Iglesia de Apiao y Bote	
Figuras 6.8 y 6.9. Taller de arte con niños de Escuela Municipal. estrellas de cielo de iglesia de Apiao.	
Figuras 6.10 y 6.11. Palafito y hongo y color de pigmentación natural sobre tejuela de iglesia patrimonial.	

Resumen

Esta propuesta, enfocada en el entorno estético escolar desde la perspectiva de la investigación basada en artes, integra nociones de la estética cotidiana, los estudios visuales y el pensamiento complejo, con el fin de instalar una reflexión desde una perspectiva que supera la concepción y comprensión tradicional del espacio escolar y de la investigación. Se plantea como un proyecto que asume el carácter multidimensional del entorno estético escolar y el rol social, así como el carácter contingente y transformador del arte y la educación.

Este estudio propone como objetivo general develar la dimensión educativa del entorno estético escolar en un establecimiento escolar municipal y en un establecimiento particular subvencionado, a través de la producción de obras visuales desde la perspectiva de la investigación basada en artes.

De aquí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- 1) Explorar la presencia de la dimensión estética del entorno escolar en un establecimiento educacional municipal y en un establecimiento particular subvencionado.
- 2) Caracterizar el entorno estético escolar a partir de la participación de diversos actores de establecimientos educacionales (estudiantes, familias, profesores y directivos).
- 3) Integrar a los sujetos en la recreación de su entorno educativo como participantes activos en la construcción de sentido desde su entorno escolar.
- 4) Desarrollar una exhibición artística individual en una galería junto a la publicación de un catálogo.

Este estudio exploratorio aborda el entorno estético escolar mediante un diseño metodológico mixto, en dos establecimientos de enseñanza básica de la Región Metropolitana. Los criterios utilizados son a) Dependencia (municipal y particular

subvencionada), b) Ubicación (rural y urbana) y c) Índice de Vulnerabilidad (alto). Se ha seleccionado una muestra intencionada de alumnos, familiares de estudiantes, docentes y directivos de 7º y 8º. Se propone una aproximación organizada en tres momentos;

1) un acercamiento que permita identificar la forma en que se encarna un proyecto educativo en la comunidad; desde la muestra, se ha realizado un registro fotográfico de espacios relevantes de la escuela. Se han recopilado las percepciones de miembros de la comunidad sobre esos espacios a través de cuestionarios, foto-entrevistas y foto-grupos focales. Se ha desarrollado la triangulación entre los resultados arrojados por los distintos instrumentos.

2) una instancia de intervención en el entorno escolar, junto a la comunidad, a partir de las características detectadas por sus miembros (estudiantes, familias, académicos y directivos).

3) una instancia de elaboración de obra visual, la que implica la integración de diversas estrategias para el desarrollo de varias obras elaboradas a partir de la investigación desarrollada en las escuelas, lo que culminó en la realización de una exposición y la publicación de un catálogo.

A partir del trabajo desarrollado, se ha obtenido como resultado la exploración del sentido pedagógico del entorno escolar que evocan los espacios educativos públicos y particulares subvencionados en Chile. Asimismo, fue posible comprobar la capacidad que tienen las comunidades escolares para visibilizar, analizar y recrear su entorno en favor de la educación de todos sus miembros mediante el desarrollo de intervenciones en cada establecimiento. Finalmente, este proyecto ha permitido demostrar la capacidad y viabilidad de la creación artística como metodología de investigación aplicada al entorno estético escolar para comprender de la relación establecida entre los sujetos y su entorno.

Abstract

This proposal, focused on the school aesthetic environment from the perspective of art-based research, integrates notions of everyday aesthetics, visual studies and complex thinking, in order to install a reflection from a perspective that exceeds the traditional conception and understanding of school space and research. It is proposed as a project that assumes the multidimensional character of the school aesthetic environment, as well as the social role, the contingent and transforming nature of art and education.

This study proposes as a general objective to unveil the educational dimension of the school aesthetic environment in a municipal school establishment and in a subsidized private establishment, through the production of visual works from the perspective of art-based research.

From here, the following specific objectives emerge:

- 1) Explore the presence of the aesthetic dimension of the school environment in a municipal educational establishment and in a subsidized private establishment.
- 2) Characterize the school aesthetic environment based on the participation of various actors in educational establishments (students, families, teachers and managers).
- 3) Integrate the subjects in the recreation of their educational environment as active participants in the construction of meaning from their school environment.
- 4) Develop an individual art exhibition in a gallery together with the publication of a catalog.

This exploratory study addresses the school aesthetic environment through a mixed methodological design, in two primary schools in the Metropolitan Region. The criteria used are a) Dependency (municipal and subsidized private), b) Location (rural and urban) and c) Vulnerability Index (high). An intentional sample of students, family members of

students, teachers and 7th and 8th directors has been selected. An approximation organized in three moments is proposed;

- 1) an approach that allows identifying the way in which an educational project in the community is embodied; from the sample, a photographic record of relevant spaces of the school has been made. The perceptions of community members about these spaces have been compiled through questionnaires, photo-interviews and focal photo-groups. The triangulation between the results of the different instruments has been developed.
- 2) an instance of intervention in the school environment, together with the community, based on the characteristics detected by its members (students, families, academics and managers).
- 3) an instance of elaboration of visual work, which involves the integration of various strategies for the development of several works made from the research developed in schools, which culminated in the realization of an exhibition and the publication of a catalog.

Based on the work carried out, the result has been the exploration of the pedagogical sense of the school environment evoked by the public and private subsidized educational spaces in Chile. Likewise, it was possible to verify the ability of school communities to visualize, analyze and recreate their environment in favor of the education of all its members through the development of interventions in each establishment. Finally, this project has demonstrated the ability and viability of artistic creation as a research methodology applied to the school aesthetic environment to understand the relationship established between subjects and their environment.

I. Introducción

Lecciones de Clase; Investigación Basada en Artes en contextos educacionales vulnerables.



Fig. 1. Imagen de referencia Escuela Comunidad Llaguepulli. Lago Budi, Región de la Araucanía. Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/295126581804671894/> el 4 de mayo de 2018.

Al comenzar mis estudios de doctorado en 2014, fui invitado a participar en un innovador proyecto de investigación¹ que buscaba ejecutar diversas intervenciones estéticas en establecimientos educacionales que atendían a segmentos de población vulnerable. Al participar de esa experiencia pude unificar varios ámbitos de interés que venía explorando

¹ Proyecto “Cultura y Calidad de la Educación: Entorno Estético y Clima Escolar en 4 establecimientos de enseñanza media de la comuna de San Joaquín (2015-2016)”, financiado por la Vicerrectoría de Investigación, Dirección de Artes y Cultura, Pontificia Universidad Católica de Chile, elaborado por los académicos Guillermo Marini, Luis Hernán Errázuriz y Luis Flores en colegios ubicados en el sector de La Legua, comuna de San Joaquín y en un establecimiento de la comuna de La Florida.

como artista visual e investigador interesado en las artes y su impacto en la vida cotidiana de las personas.

Al visualizar las posibilidades que sugería este modelo, en la medida que permitía trabajar con comunidades con población vulnerable, activamente comprometidas con la modificación colectiva de su entorno, decidí contactar a la Escuela rural Kom pu lof ñi Kimeltuwe, escuela particular subvencionada de la comunidad mapuche Llaguepulli del lago Budi, Región de la Araucanía, con la intención de sondear la posibilidad de desarrollar mi proyecto de doctorado en ese lugar.

Ello se debía a que este establecimiento era el primer ejemplo de una escuela devuelta a las comunidades indígenas de la zona², quienes desde el año 2005 intentaban articular una propuesta que integrara la cosmovisión mapuche y sus tradiciones de transmisión de conocimiento dentro de una escuela chilena convencional adscrita a los planes y programas del Ministerio de Educación.

Al visitar la escuela, una construcción sencilla de madera, ladrillo y latón, que daba cuenta de los 35 años de semi abandono en la que se mantuvo en la administración anterior, no pude dejar de notar que en poco tiempo la comunidad, desde las limitaciones propias de una colectividad inserta en una zona agrícola sometida a las presiones y violencia propias de un territorio invadido por las empresas forestales, con todos los impactos colaterales que ello implica, habían articulado una propuesta que ya desde su construcción, daba cuenta de una intención por elaborar un modelo alternativo de educación, surgido de las necesidades y conocimientos propios de la comunidad.

² Para más detalles visitar <http://diario.latercera.com/edicionimpresa/la-primera-escuela-administrada-por-comunidad-mapuche/>.

Junto con intervenir visualmente con pinturas los muros de la escuela, la comunidad instaló una ruka, donde era posible encontrarse en las mañanas alrededor del fogón y dónde, según sus administradores me explicaron, se desarrollaban distintas clases de saberes mapuches tradicionales, como arte textil, música, cocina y alfarería. Junto a ella, convivía la antigua escuela con su tradicional y anodina estructura funcional.

Debido a la situación de conflicto con las forestales y al entorno de amenaza y sospecha permanente desde y hacia las comunidades indígenas, junto a otros factores nunca del todo aclarados, no fue posible desarrollar mi investigación en ese lugar. Sin embargo, la visita no careció de valor pues, a partir de ella, pude percibir la crudeza del testimonio físico de la violencia existente en el lugar, que acompañaba rutinariamente la vida de la comunidad escolar, lo que me enfrentó a diversos cuestionamientos referidos al entorno escolar y a su capacidad de aportar información valiosa, hasta ahora poco considerada al momento de abordar el proceso de educación al que son sometidos los sectores menos favorecidos de la población nacional.

Asimismo, la innegable presencia material de la precariedad de este espacio y su entorno, abrió una serie de interrogantes sobre la capacidad de las artes visuales de intervenir –y eventualmente modificar– los entornos donde la población con menos recursos del país es educada. Intervenciones que a mi juicio podían -y deberían- revelar las necesidades, intereses y potencialidades de las comunidades a través de su propia participación.

La actual crisis del sistema educacional ha constituido un desafío para la elaboración de un proyecto que busca generar un proceso de reflexión y acción, articulando la práctica artística como proceso de creación e investigación, con recursos y metodologías

provenientes de las ciencias sociales, para generar un impacto concreto en la vida de dos comunidades educacionales del país.

Por ello, al momento de formular este proyecto, surgió la inquietud respecto a la inadecuación de una concepción predominante de educación –centrada en logros de aprendizaje referidos sólo a algunas áreas del conocimiento– donde no se integran aspectos tan relevantes como la relación sensible entre los sujetos y su entorno, cuyo fundamento de sentido daría cuenta de una noción de educación cualitativamente más compleja.

Con la certeza de que las artes poseen, dentro de sus propias tradiciones, un acervo de metodologías y procesos de investigación valiosos, que integran y enriquecen las propuestas de la ciencia y las ciencias sociales, distintos autores han instalado discursos que buscan complementar y ampliar los procesos de generación de conocimiento propios de estas áreas, a través del reconocimiento de dinámicas en las que convergen la investigación y la creación.

Diversos autores (Borgdorff, 2011; Knowles and Cole, 2008, 2002; Sullivan, 2005; Finley; 2005, 1995; McNiff, 1998) han buscado iluminar las particularidades de distintas tradiciones de creación e investigación artística, donde parecen converger naturalmente la experiencia vital –encarnada en prácticas enraizadas en una vinculación sensible entre el sujeto y su entorno– y los procesos analíticos de generación de conocimiento –usualmente reservados y reconocidos como propios dentro del espacio de la ciencia y las ciencias sociales–.

Por esto esta tesis se enfoca en el proceso de investigación desarrollado en dos escuelas de Santiago, que dan cuenta de algunas de las características que permitían reflexionar sobre variadas problemáticas interrelacionadas, entre las que destacan mi rol como artista y educador en contextos vulnerables, la presencia del entorno estético, el

trabajo comunitario y la capacidad de las artes para articular una respuesta viable a la realidad contingente que enfrentaban esas comunidades.

En este contexto, han surgido variadas interrogantes, aglutinadas en dos esferas interrelacionadas, referidas a los entornos escolares donde se educa la población más vulnerable del país, así como sobre la capacidad de estas comunidades de visualizar y modificar su entorno en función del bien común.

Por otra parte, y ligada a las reflexiones anteriores, ha emergido una reflexión sobre el aporte de las artes y la creación, particularmente como metodología aplicada en los entornos artísticos, para entender e iluminar la relación que establecen los sujetos y las comunidades con su entorno.

Por ello, esta tesis se articula de un modo organizado en siete capítulos. En el primer capítulo se introduce al lector al proyecto doctoral, para dar inicio en el capítulo II, a la descripción del problema, así como los antecedentes que respaldan el desarrollo de esta investigación. En este apartado también son planteadas, las preguntas y objetivos, generales y específicos, que han orientado el proyecto.

En el capítulo tres, se analiza el marco teórico utilizado, el que se enfoca en la fenomenología, la estética cotidiana, el pensamiento complejo y la investigación basada en artes. En ese capítulo se integra la revisión bibliográfica llevada a cabo, relacionada con el entorno estético escolar.

En el cuarto capítulo, se presenta la metodología utilizada en el proyecto, describiendo las etapas que constituyeron las tres fases consecutivas de desarrollo de la propuesta. En este capítulo se describen el método y la muestra, así como las técnicas de recolección y de análisis de datos.

En el quinto capítulo se analizan en detalle los resultados de la investigación a partir de etapas de desarrollo (pre intervención, intervención y post intervención). Aquí se da cuenta del diseño metodológico mixto, por lo que se analizan los resultados tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa en relación a las categorías más relevantes detectadas en cada establecimiento por cada uno de los sujetos participantes (estudiantes, profesores, directivos y familias).

Junto a desarrollar la triangulación de datos en cada etapa y extraer conclusiones, se describen las intervenciones visuales desarrolladas en cada establecimiento educacional junto a las comunidades. Asimismo, se desarrolla un análisis de las obras visuales desarrolladas para la exposición individual llevada a cabo en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Junto con abordar las características de la propuesta y los productos asociados, se integran referentes visuales contemporáneos.

En el sexto capítulo, se aborda el proyecto desarrollado en la Isla de Apiao, en el archipiélago de Chiloé, el que encarna gran parte de las preocupaciones e intereses desarrollados en esta tesis y permite, dada su particular condición cultural e histórica, metaforizar aspectos centrales de la investigación desarrollada en este proyecto.

Finalmente, en el séptimo capítulo se abordan reflexivamente las preguntas de investigación que orientaron este estudio y se da respuesta ellas, para terminar al presentar las conclusiones de esta investigación.

II. Problema

El proyecto “Lecciones de Clase” surge de la experiencia desarrollada a lo largo de años de labor como artista, docente e investigador, interesado en los procesos de creación, investigación y aprendizaje ligados a las artes visuales, intereses que se enmarcan dentro del desarrollo de mi Doctorado en Ciencias de la Educación. En este proyecto, he buscado articular una propuesta teórica y práctica en torno a la significación del arte como forma de conocimiento que dialoga con procesos vivos ligados a la educación.

Si bien mi trabajo como artista visual se enfocó inicialmente en la pintura, ha evolucionado progresivamente hacia un espacio de reflexión colectiva en torno a la relación entre arte, conocimiento y contingencia, que excede las estrictas delimitaciones disciplinares y cuyo resultado se ha reflejado en el desarrollo del proyecto “Diálogos del Reconocimiento”.³

Este interés por la constante imbricación entre la producción de obra visual y el contexto social, histórico y cultural en el que ésta se inscribe y desde el cual emerge, se ha profundizado en la medida que la dimensión política de la actividad artística se integra a una esfera de reflexión contingente, a un contexto social de cambio, donde la deliberación pública en torno a la situación de la educación chilena ocupa un rol central.

En este proceso de convergencia interdisciplinaria, he focalizado mi atención buscando ir más allá de la forma en que convencionalmente se enfrenta el proceso de aprendizaje escolar, pues a pesar de la existencia de un conjunto considerable de investigaciones que abordan la medición de aprendizajes de los estudiantes a través de tests estandarizados –

³ Proyecto que busca reflexionar acerca de la interculturalidad a través del encuentro entre las ciencias sociales y el arte: <http://dialogosdelreconocimiento.cl/>.

especialmente en las áreas de matemática y lenguaje–, su insuficiencia se vuelve manifiesta al abordar los desafíos e implicancias del entorno escolar.

Esto se debe, parcialmente, a lo restringido del marco analítico utilizado para enfrentar el lugar donde ocurre el proceso educativo, así como a las implicancias que éste posee para el aprendizaje. Asimismo, la conceptualización de esta noción de aprendizaje se enmarca dentro de perspectivas de alcance limitado y de estrecha delimitación conceptual, debido a la preeminencia que poseen las mediciones en el sistema educativo a la hora de definir el sentido de la educación, por sobre otro tipo de consideraciones (Biesta, 2014).

2.1 Antecedentes de la investigación

Como se profundizará en la revisión bibliográfica, la noción de Lugar⁴ constituye un ámbito que aún no posee un espacio legitimado dentro de la reflexión educacional (Upitis, 2010; Noddings, 2006). Con un rasgo aún mas específico, el entorno escolar surge como un terreno complejo, donde persisten lagunas de conocimiento que dificultan su comprensión, lo que autores como Higgins, Hall, Wall, Woolner y McCaughey (2005), luego de revisar más de diez mil documentos vinculados con el área, han constatado al reconocer la carencia de investigaciones referidas a los entornos educativos, así como la dificultad de obtener datos concluyentes.

⁴ En la práctica, el significado de espacio frecuentemente se une con el de lugar. Espacio es más abstracto que lugar. Lo que puede comenzar como un espacio indefinido se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y tratamos de valor. Los arquitectos hablan sobre cualidades espaciales del lugar; pueden a la vez hablar de las cualidades locacionales del espacio. Las ideas de espacio y de lugar no pueden ser definidas la una sin la otra. A partir de la seguridad y estabilidad del lugar estamos consientes de la amplitud de la libertad y de la amenaza del espacio, y viceversa. Además de eso si pensamos en espacio como algo que permite movimiento entonces lugar es pausa; cada pausa en el movimiento se torna posible cuando la localización se transforma en un lugar.

(Tuan, Traducción inédita de Jenniffer Thiers, p.4)

Nuevas propuestas que asignan al entorno escolar el rango de “tercer maestro” (Lippman, 2010), amplifican las posibles lecturas de este ámbito y abren el abanico de posibilidades de discusión en torno a su impacto y significación en el desarrollo de los procesos educativos formales llevados a cabo en los establecimientos escolares.

En el contexto chileno, la normativa vigente desde 1976 –que regula el uso y construcción de los establecimientos escolares a partir de la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción– hace referencia sólo a aspectos como espacio, iluminación, ventilación, o a la prohibición de instalar antenas de comunicación en un radio delimitado del edificio escolar (BCN, 2014), lo que restringe la reflexión sobre el espacio educativo a un problema de infraestructura.

En este contexto, diversos estudios han analizado la infraestructura escolar chilena. A partir de ellos, es posible concluir que, en relación con Latinoamérica, las condiciones de las escuelas de educación básica son en promedio superiores (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011), lo que coincide con el Catastro de Infraestructura Escolar (MINEDUC, 2012), que establece que la infraestructura escolar nacional muestra, en general, buenas condiciones.

Por ello, cabe diferenciar conceptualmente entre el entorno escolar –entendido como las características físicas, espaciales y culturales de un establecimiento escolar, constituido por una serie de elementos claramente discernibles en el tipo de informes ya mencionados– y el entorno estético escolar. Esta última perspectiva permite abordar analíticamente los establecimientos educacionales desde un ángulo que asume la densidad conceptual del entorno escolar, en el que la noción de “currículum oculto” posee especial relevancia, pues éste es entendido como “aquellos valores no especificados, actitudes y normas que se derivan de las relaciones sociales de la escuela y el aula, así como del contenido del curso” (Dutton, 1991, citado en Abdullah, 2011, p. 28).

En el caso del entorno escolar, es especialmente pertinente la noción de “currículum visible, pero oculto” (Margolis, 1999), pues ella, tal como lo han señalado Errázuriz y Marini (2015), hace referencia a las características de la edificación, su infraestructura, color y diseño –entre otros aspectos–, que cargan con una significación ideológica y social relevante, y que requieren ser abordadas críticamente. Para ello, es necesario desarrollar criterios y estrategias metodológicas *sui generis*, como las que plantea este trabajo.

Con esta finalidad, esta aproximación se organiza en tres momentos: 1) un primer acercamiento que permita identificar la forma que encarnan los proyectos educativos en las comunidades escolares de dos establecimientos escolares (uno municipal y otro particular subvencionado), 2) una segunda instancia de intervención en el entorno escolar a partir de las necesidades detectadas por los miembros de las comunidades de las escuelas seleccionadas (estudiantes, familias, académicos y directivos) y 3) una instancia de elaboración, producción y exhibición de obra visual que integre el trabajo desarrollado por el investigador en relación con los sujetos y comunidades estudiadas.

En este punto se vuelve necesario recurrir a un par de imágenes de los establecimientos escolares abordados en este estudio, con el objetivo de introducir las preguntas que orientan este proyecto. En las imágenes 2.1 y 2.2, se han incluido establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.



Fig. 2. 1. Colegio Particular Subvencionado. Región Metropolitana. 2016.



Fig. 2.2. Colegio Municipal. Región Metropolitana. 2016.

A partir de una primera mirada a ambos ejemplos, es posible preguntarse por el tipo de mensaje que transmite la imagen del establecimiento, así como si estas imágenes permiten preguntarse por el modelo ideológico de educación que se encarna en la escuela o por los diversos elementos que dan cuerpo a esta conceptualización.

2.1.1. Preguntas de Investigación

La aproximación metodológica de la investigación propuesta emerge de un conjunto de preguntas, las que si bien no aíslan completamente el núcleo problemático de la investigación, envuelven como capas de sentido superpuestas, su ámbito central del estudio. Las preguntas propuestas surgen de dos esferas de sentido interrelacionadas;

¿Cuál es el sentido pedagógico del entorno escolar que evocan los espacios educativos públicos y particulares subvencionados en Chile?

¿Qué capacidad tiene la comunidad escolar de visibilizar, analizar y recrear su entorno en favor de la educación de todos sus miembros?

¿De qué modo, la creación artística como metodología de investigación aplicada al entorno estético escolar, facilita la comprensión de la relación establecida entre los sujetos y su entorno?

2.1.2. Objetivo General de Investigación.

A partir de la interrelación de los intereses antes mencionados, este estudio propone como objetivo general develar la dimensión educativa del entorno escolar estético en un establecimiento municipal y en un establecimiento particular subvencionado, a través de la producción de obras visuales desde la perspectiva de la investigación basada en artes.

2.1.3. Objetivos Específicos

I. Explorar la presencia de la dimensión estética del entorno escolar en un establecimiento municipal y en un establecimiento particular subvencionado.

II. Caracterizar el entorno estético escolar a partir de la participación de diversos actores de establecimientos educacionales (estudiantes, familias, profesores y directivos).

III. Integrar a los sujetos en la recreación de su entorno educativo como participantes activos en la construcción de sentido desde su entorno escolar.

IV. Desarrollar una exhibición artística individual en Museo de Educación Gabriela Mistral junto a la publicación de un catálogo.

Los objetivos I, II y III se originan dentro del paradigma de investigación predominante que Eisner y Barone identifican como aquél que, en términos temáticos y procedimentales, ha guiado tradicionalmente la investigación en ciencias sociales y en educación. Pues aún cuando este proyecto no propone una hipótesis, alejándose del paradigma positivista, obedece a una lógica que primero; implica la definición de un problema, segundo; describe las teorías que van a ser utilizadas en el estudio, tercero; se identifica la muestra con algún tratamiento y quinto; se miden los efectos obtenidos y finalmente se determina el nivel de probabilidad logrado con el tratamiento que se aplicó a la población o a la muestra (Eisner y Barone, 2012, p. X).

Este modelo de trabajo permite sustentar el proyecto de investigación en metodologías y procesos validados, al tiempo que permite demostrar el rigor y consistencia con que se busca generar nuevo conocimiento a través de herramientas propias de una investigación en ciencias sociales. Con ello, se pretende cumplir con el objetivo de una tesis de educación, sin vulnerar o forzar sus límites al incluir aspectos que les son ajenos, como las artes visuales. Por ello, el objetivo número IV, busca integrar aspectos usualmente no considerados en la investigación académica educacional tradicional, de manera continua, paralela y complementaria al proceso orientado por las preguntas anteriores, mediante un proceso de creación de obras, exhibición y publicación. En este contexto, este proyecto

surge como una propuesta indisciplinada, pues “transdisciplinaria, significa, hoy, indisciplinaria. Toda una enorme institución burocratizada- la ciencia-, todo un cuerpo de principios, resiste al menor cuestionamiento, rechaza con violencia y desprecio como «no científico» todo lo que no corresponde al modelo”. (Morin, 1994, p. 79; de Nordenflycht en Schwember, 2018, p. 46)

El objetivo IV, por lo tanto, pretende completar y ampliar el alcance de los objetivos iniciales, mediante la formulación de una metodología de trabajo que pretende incorporar recursos propios de la investigación en artes, sin sustituir las metodologías propias de las ciencias sociales, sino que a través de la producción de obra, pretende incorporar aspectos como la sensibilidad, la intuición, las emociones y la interdisciplinariedad para articular una visión más integral sobre el conocer. Asimismo, mediante estrategias como la exhibición y la publicación de un libro catálogo, pretende desarrollar nuevas estrategias de difusión del proceso y de los resultados de la investigación.

Si bien el riesgo de este proyecto consiste en elaborar dos proyectos lo suficientemente consistentes para sustentar dos proyectos de investigación doctoral diferentes, uno enfocado a la educación y otro a las artes visuales, se ha optado por aceptar el desafío de integrarlos en un solo proyecto dado el convencimiento del aporte que esta mirada puede constituir para ambos campos de conocimiento, así como para el futuro de la educación artística en el país, sobretodo en relación a la población más vulnerable.

Asimismo, el escenario actual de la investigación académica, en su búsqueda de ampliación del conocimiento a través de la disolución de los límites disciplinares y del establecimiento de cruces entre diversas áreas del saber, ha generado un escenario propicio para cuestionar la idea, vigente hasta hace pocos años, de que “un enfoque de la investigación en las ciencias sociales que se basa en una concepción del arte era una idea

oximorónica” (Eisner y Barone, p. X).

III. Marco teórico

Este texto aborda el marco teórico utilizado en esta investigación, el que se organiza sobre los postulados de variados autores pertenecientes a diversas corrientes de pensamiento pero que, en conjunto para efectos de organización conceptual, se pueden enmarcar sumariamente dentro de la fenomenología, la estética cotidiana, el pensamiento complejo y la investigación basada en artes.

Inicialmente, esta propuesta busca determinar los postulados teóricos más destacados en torno a la naturaleza de la cognición⁵, desde una perspectiva que aborda críticamente la mirada sobre este fenómeno, usualmente ancladas en un enfoque racionalista, para incorporar una perspectiva que subraya la importancia de la cognición encarnada. Este enfoque se hace necesario en la medida que una tesis de esta naturaleza, donde convive el interés por las artes visuales, la educación y la relación de los sujetos y sus comunidades con sus entornos, requiere una mirada comprehensiva sobre los procesos cognitivos que articulan la relación entre los involucrados y clarifican los supuestos que orientan las acciones llevadas a cabo.

Asimismo, el texto propone una lectura de autores que valoran la experiencia vivida y la consciencia del sujeto en relación al entorno estético escolar, buscando aportar a un debate incipiente sobre las posibilidades que ofrece, tanto para la reflexión crítica como para la creación artística, el establecer cruces entre diversas fuentes, las que pueden ayudar a nutrir y ampliar la discusión sobre esta incipiente área de estudios.

⁵ Este texto se basa en el capítulo “Pintura y Cognición: una aproximación fenomenológica a la práctica pictórica” elaborado por el autor, del libro “Pintura chilena contemporánea: prácticas y desplazamientos disciplinares desde la Escuela de Arte UC”.

Debido a su relevancia, este texto se enfoca en la revisión de las ideas propuestas por la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y las ideas de Francisco Varela, enmarcadas dentro de lo que este autor ha denominado neurofenomenología, en relación a los fundamentos biológicos y filosóficos de sus nociones sobre la experiencia y la cognición.

3.1. Fenomenología

La corriente filosófica fenomenológica fue iniciada en el siglo XX en occidente, entre otros, por Edmund Husserl y William James, mientras en Japón tuvo un desarrollo paralelo con Kitaro y Keiji, pensadores pertenecientes a la Escuela de Kyoto. Posteriormente, esta corriente sería desarrollada con mayor profundidad por Maurice Merleau-Ponty. Estos autores, especialmente los europeos, han afrontado la complejidad de la condición existencial del hombre en el mundo, pues “los fenomenólogos de tradición continental han provocado detalladas discusiones acerca de por qué el conocimiento es materia del ser en un mundo que es inseparable de nuestros cuerpos, nuestro lenguaje y nuestra historia social” (Varela, 2000, p. 206).

En esta corriente filosófica, se subraya la importancia de la máxima de Husserl: volver a las cosas mismas, lo que implica un regreso al mundo desde la experiencia. Para ello, Husserl propuso un método, la reducción fenomenológica, a través del cual es posible llevar a cabo una epoché, entendida como suspensión o puesta entre paréntesis, con la finalidad de percibir el mundo “como tal” (Husserl, 1992, p. 44). El resultado de la aplicación de este método, puede llevar al sujeto a percibir desde una disposición que Varela ha denominado “la maravilla frente al fenómeno” (Warnken, 2001).

Esta perspectiva, caracterizada por el paso del estudio del objeto al estudio de los fenómenos, implica otorgar supremacía a la experiencia vivida, vinculada a una concepción integrada del cuerpo y del contexto en el que se sitúa el sujeto.

Ello posee especial relevancia en esta propuesta de investigación, pues es posible percibir la continuidad entre este enfoque y la experiencia de intervención y producción de obra llevado a cabo en los establecimientos educacionales, los que se fundamentan en un proceso anclado en la experiencia, donde los productos visuales surgen desde un encuentro sensible con el mundo, en el que “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo, es inagotable” (Merleau-Ponty, 1975, p. 16).

En esta aproximación se supera la separación cartesiana entre mente y cuerpo, desde una perspectiva que valora el aporte del cuerpo, la percepción y el compromiso existencial desplegado en la interacción del sujeto con el mundo, donde se propone una integración de la racionalidad, la intuición y la experiencia emocional. Desde la perspectiva fenomenológica, es posible cuestionar disociaciones elaboradas sobre lo que Merleau-Ponty ha llamado “los prejuicios del pensamiento objetivo” (p. 334), entre conceptos como cuerpo/mente, razón/emoción o intuición/sensación, dentro de una perspectiva que propone la continuidad transcendental de la experiencia del sujeto en el mundo.

La fenomenología se concibe como “un tipo especial de reflexión o actitud acerca de nuestra capacidad de estar conscientes” (Varela, 2000, p. 268), el que “comienza a partir de la naturaleza irreductible de la experiencia consciente” (p. 264). Aquí, el mundo es concebido como una red de relaciones, donde el sujeto y el objeto se interrelacionan de modo inextricable y donde el yo es concebido como una entidad estructuralmente plural.

En este contexto de encuentro entre el sujeto y el mundo existe una persistencia del cuerpo como unidad clave, que posibilita la comunicación sensible entre el sujeto y el mundo, dando paso a que “la experiencia del propio cuerpo nos enseña a arraigar el espacio en la existencia” (Merleau-Ponty, p. 165).

Esta visión de codependencia, permite interpretar la vinculación entre el hombre y el universo desde una perspectiva de profunda y sustancial interrelación lo que, dado el perfil de este proyecto, permite reafirmar la integración sensorial de los sujetos participantes en este estudio con su entorno estético escolar pues, la vinculación intersensorial entre sujeto y mundo, tal como lo plantea Merleau-Ponty (1975):

Es como cierta manera de unirme al fenómeno y comunicarme con él. Lo duro y lo blando, lo granulado y lo liso, la luz de la luna y el sol en nuestro recuerdo se dan, ante todo, no como contenidos sensoriales, sino como cierto tipo de simbiosis, cierta manera que tiene el exterior de invadirnos (p. 331).

3.2. Sobre la cognición

La noción de cognición resulta particularmente problemática, pues en el contexto cultural occidental ha existido un predominio del pensamiento lógico racional, el que se señala como único proceso válido de generación de conocimiento, en un contexto histórico en el cual “desde el siglo XVII solo el pensamiento cognitivo ha sido considerado como verdaderamente cognitivo” (Berman, 1987, p.154).

Si bien ya desde Aristóteles es posible reconocer la valoración de los sentidos y la percepción en los procesos de generación de conocimiento, durante el siglo XX surgirán una serie de autores que buscarán ampliar la noción de cognición, para reconocer e integrar el carácter cognitivo de las artes y del proceso de producción de obra asociado a ellas. Uno de los primeros fue Rudolf Arnheim, especialmente en su obra “Arte y percepción visual”,

en la que, influenciado por las ideas de la Gestalt, liga los procesos perceptivos y el pensamiento.

Arnheim reconoce la relación de interdependencia entre el pensamiento y los sentidos, pues él “ha demostrado que existe una dependencia mutua entre los poderes del pensamiento y los sentidos. Sin cosas en que pensar, la mente se retira al autismo estéril”⁶ (Pariser, 1983, p. 57). Arnheim reconoce la conexión entre la cognición y la aprehensión sensorial, pues considera que las operaciones cognitivas denominadas pensamiento no están constituidos por procesos mentales sobre y más allá de la percepción, sino que ellos constituyen los ingredientes elementales de la percepción en sí misma.

Este enfoque, de valorización de los sentidos y la percepción en los procesos cognitivos, coincidirá con el surgimiento de diversos cuestionamientos a la perspectiva racionalista desencarnada tradicional, corriente hegemónica dentro del ámbito reflexivo del aprendizaje, ejemplificada en este caso por uno de sus mayores exponentes, Jean Piaget, a quien se le ha cuestionado por su poco interés por fenómenos como la creatividad o por el “abandono de imaginación, emociones y vivencias” (Gardner, 1993, p. 34).

En este contexto, Howard Gardner formula una crítica al modelo de etapas del desarrollo elaborada por Piaget, la que se entiende como una estructura organizada de modo jerárquico en etapas de desarrollo, las que no se condicen con la naturaleza ni organización de los procesos cognitivos propios de las artes visuales. Junto con su inadecuación a la hora de aplicarla al mundo de las artes, cuestiona la preeminencia asignada a los procesos racionales por sobre operaciones de otro tipo. Al mismo tiempo, este autor critica el desapego gradual del sujeto respecto al mundo sensorial y emocional, en función del privilegio de la conceptualización abstracta. La discrepancia respecto a las postura de

⁶ Todas las traducciones al español de citas bibliográficas en inglés son del autor de esta tesis.

Piaget se sustenta en la diferenciación de un área donde “la realización artística no es tan solo ciencia “menos desarrollada”, sino que implica procesos de pensamiento diferentes” (Gardner, p. 236).

La respuesta de este autor, relevante dentro de los campos de la psicología y la educación artística, será la formulación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples la que, a pesar de no haberse considerado en este proyecto de tesis por su enunciación de las inteligencias múltiples como un proceso basado en el cerebro, plantea algunos puntos que merecen consideración, especialmente por su reconocimiento de que “hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales relativamente autónomas que en lo sucesivo abrevio como inteligencias humanas” (Gardner, 1987, p. 40). Según esta teoría, en las artes, coincidirían la inteligencia espacial–visual con la inteligencia cinestésico-corporal⁷, donde se subraya la importancia del cuerpo en los procesos cognitivos.

La sensación de encontrarse frente a un ámbito específico, donde existe una diferenciación sustantiva respecto al mundo de las ciencias, se ve fortalecido por autores que confirman el carácter específico del arte al diferenciar dos maneras en los que el sujeto llega “a conocer el mundo: el discursivo (basado en el método lógico científico) y el no discursivo, asociado a las artes” (Eisner, 1995, p. 5).

En este contexto, dos factores permitirán el surgimiento del conocimiento en el arte: la experiencia y el cuerpo. Por ello, se remarcará la relevancia de la experiencia práctica

⁷ Es necesario matizar el juicio en torno al modelo planteado por Gardner, pues ya que como él mismo afirma “al presentar la palabra *idea* quiero recalcar que la noción de las inteligencias múltiples apenas es un hecho científico demostrado: a lo más, es una idea que en tiempos recientes ha recuperado el derecho de ser analizada con seriedad. Dados la ambición y alcance de esta obra, es inevitable que esta idea abrigue muchas limitaciones. Lo que espero establecer es que ya está madura la idea de las inteligencias múltiples” (Gardner, 1987, p. 25).

como componente integral del conocimiento artístico pues “la experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado” (Dewey, 2008, p. 45), donde el cuerpo es considerado como el elemento central de la experiencia, la que es “el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (p. 26).

En el enfoque propuesto por estos autores, conviven el lugar, la corporalidad y el lenguaje no verbal, inmersos dentro del proceso activo del conocer desde la interacción del sujeto con su ambiente. Esta posición teórica, permitirá reconocer las funciones cognitivas del arte como “todos los procesos por los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia” (Eisner, 2004, p. 26).

Desde esta visión, según Eisner, “el trabajo en las artes no es sólo una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestras conciencias” (p. 19). Este enfoque es de especial relevancia en el contexto de este proyecto, pues en él se reconoce la vinculación sensible del sujeto con su entorno estético escolar a partir de su sensibilidad y la posterior modificación de éste, a partir de un proceso de toma de conciencia activo.

En este enfoque, los sujetos son invitados a un espacio de encuentro entre ellos y el mundo, donde la experiencia estética se enfrenta a la sobreabundancia, en lo que Varela ha llamado la condición ontológica del mundo⁸. Esto permite rescatar la experiencia de

⁸ Warnken, C. (2001). [Francisco Varela, neurobiólogo]. *La belleza de pensar*. Recuperado el 4 de mayo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=3-VydyPdhhg>

producción de obra en las artes visuales, entendida desde una perspectiva amplia e inclusiva de múltiples saberes, pues “el arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente” (Dewey, p. 29).

La intención de vincular sensiblemente las percepciones y emociones, no entrañan una devaluación de la racionalidad, sino que ella se entiende como parte integral de un sistema de relaciones más amplio, desde donde es posible plantear una integración de la visión convencional dicotómica entre cuerpo y mente.

En este contexto, resulta iluminadora lo que Varela ha llamado la emergencia de un momento cognitivo, donde lo que “tradicionalmente ha sido denominado “irracional” e “inconsciente” no está en contradicción con lo que parece como racional y volitivo: al contrario, es su verdadero fundamento” (Varela, p. 235). En este punto, existe una concordancia con las investigaciones desarrolladas por la neurofenomenología donde autores como Damasio (2000), confirman la base emocional de la consciencia pues “la consciencia empieza como sentimiento de lo que sucede al oír, ver o tocar. En palabras algo más precisas, es el sentimiento que acompaña la construcción de cualquier tipo de imagen -visual, auditiva, táctil, visceral- dentro de nuestros organismos vivos” (p.19).

El enfoque escogido, junto con enfatizar la importancia central de la experiencia corporal pues es en él donde se produce la emergencia del conocimiento, reconoce su carácter no verbal. A partir de una dinámica de intimidad sensorial entre el sujeto y los múltiples estímulos del mundo, la concurrencia de la corporalidad y la experiencia permiten

percibir la relevancia del cuerpo en el desarrollo de lo que Polanyi⁹ ha denominado un conocimiento tácito, donde el “(conocimiento sensual) se torna parte de toda cognición” (Berman, 1987, p. 154).

Dentro del contexto de este proyecto de tesis, que surge de la experiencia del autor como artista visual y docente en esa área, la investigación se ha propuesto ampliar el rango de alcance del trabajo, buscando superar la adscripción disciplinar original de su formación, regido por las convenciones curriculares académicas, para proponer una dimensión más amplia de saberes asociados a la visualidad, que integramos dentro de lo que se entiende como entorno estético escolar, pero que aunque recogen e integran dicha dimensión visual, la amplían y complementan.

Ello integra no solo el trabajo específicamente artístico, sino que se abre a otras dimensiones más amplias que incluyen la elaboración de productos visuales que no se adscriben a una sola categoría disciplinar¹⁰, sino que integran distintas posibilidades formales diluyendo, o al menos tensionando sus límites, por ello, en este contexto, “es posible que el trabajo artesanal establezca un campo de destreza y de conocimiento que trasciende las capacidades humanas para explicarlo” (Sennet, 2009, p. 121).

Si bien, muchos de los productos visuales fruto de este trabajo exceden el marco disciplinar de las artes visuales, la propuesta de investigación basada en artes bebe en gran medida de esa tradición, por lo que es importante señalar junto con sus ventajas las

⁹ “Mi búsqueda me había llevado a una idea novedosa sobre el conocimiento humano, del cual parecía emerger una mirada armónica del pensamiento y de la existencia, con raíces en el universo. Yo reconsideraría el conocimiento humano partiendo del hecho de que *podemos saber más de lo que podemos decir*” (Polanyi, 1983, p. 4). [Traducción del autor].

¹⁰ Al analizar las categorías y variables del cuestionario utilizado (Ver Anexos) se percibe de inmediato la amplitud y ambición de la indagación, donde la percepción sensorial se aplica desde todos los sentidos al entorno escolar y permite proponer productos visuales que integran arte, diseño, arquitectura, artesanía, jardinería entre otros. Debe asimismo mencionarse, que no forma parte de la pretensión del autor dominar todos esos saberes, por lo que, como se verá en capítulos de intervenciones, se buscó la asesoría de expertos en cada área.

limitaciones epistemológicas que presenta una tradición que, si bien es fruto de la modernidad occidental, integra supuestos filosóficos de larga data.

En la cultura occidental el rol de la vista ha sido considerado tradicionalmente como el más noble. Ya Platón, Aristóteles y Heráclito otorgaban a la vista un rol preponderante y superior al de los otros sentidos. Durante el renacimiento, a partir de los tratados de Alberti y posteriormente, en la revolución científica con Descartes, este lugar preponderante será ratificado (Pallasmaa, 2006, p.15). Este enfoque ha implicado otorgar a la percepción ocular un rol central, así como a las convenciones de representación del espacio asociadas a ella, como la perspectiva con punto de fuga central, el que otorga al mismo tiempo un lugar central al yo del individuo, que observa, controla, fija y domina el mundo observado.

Desde el punto de vista de este trabajo de investigación, las premisas antes expuestas son puestas en entredicho pues, si bien en las artes visuales desde su nombre ya se enfatiza la dimensión visual, esta se encuentra integrada dentro de la percepción corporal donde, tal como lo señala Merleau-Ponty, “vemos con el cuerpo”¹¹, ya que “todos los sentidos, incluida la vista, son prolongaciones del sentido del tacto; los sentidos son especializaciones del tejido cutáneo y todas las experiencias sensoriales son modos de tocar y, por tanto, están relacionados con el tacto” (Pallasmaa, 2006, p. 10).

A partir de lo planteado, es posible visualizar la cognición desde otra perspectiva, que cuestiona la preponderancia usualmente otorgada al pensamiento lógico-racional, para iluminar el rol menos reconocido de aspectos como la sensibilidad y las emociones, donde la mente es comprendida como “algo que emerge de la tonalidad afectiva, que está anclada

¹¹ “El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible” (Merleau-Ponty, 1986, p.16).

en el cuerpo”¹² (Varela, p. 247-48). Aquí, las emociones se hallan en un estadio anterior de las acciones llevadas a cabo por los sujetos en el mundo, donde la razón solo surge con posterioridad.

Dentro de esta lógica, la mente es conceptualizada como una entidad comprendida en relación con el mundo, donde se cuestiona la noción individual tanto de la mente como de la consciencia dentro de pensamiento occidental, pues “tanto el objeto como la persona están co-emergiendo, co-surgiendo” (Varela, p. 240), donde la mente se entiende como “cualquier fenómeno relacionado con la cognición, mentalidad y la experiencia” (240).

En una perspectiva que subraya el carácter intersubjetivo de la experiencia que se inscribe en un presente vivo en constante movimiento y donde la mente está en la danza con el mundo (Flores, 2011), posee especial relevancia la relación establecida entre el investigador y los sujetos que participan en la investigación.

La dinámica propuesta en cada establecimiento se inscribe en esta lógica de convergencia intersubjetiva, situada en un hacer, mediante materiales y temporalidades específicas, donde se busca reconocer los saberes y prácticas de cada comunidad escolar y generar un encuentro con aquellas que aporta el investigador-artista así como con aquellas que emergen del encuentro entre ambos.

En esta confluencia, fruto de la empatía y la sensibilidad, es desde donde emerge la actividad autónoma y consciente de los sujetos participantes, donde la individualidad y la intersubjetividad se complementan para permitir el surgimiento del conocimiento¹³, aspectos que se profundizarán en el desarrollo de esta tesis.

¹² Esto posee especial relevancia en el área de las artes pues “tanto el artista como el artesano se ocupan más directamente con sus cuerpos y sus experiencias existenciales, más que centrarse en un problema externo y objetivado” (Pallasmaa, 2006, p.11).

¹³ Hay que concentrarse en los correlatos corporales del afecto, los que no solamente aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido

Lo anteriormente señalado también es aplicable tanto a la elaboración de productos visuales por parte de los sujetos pertenecientes a cada comunidad escolar como a la labor desarrollada en la producción de obra visual por el artista-investigador.

En este proceso, los materiales forman parte de un flujo mayor, articulado desde la experiencia donde todos los materiales son apropiados como “un apéndice del cuerpo, una extensión de la síntesis corpórea” (Merleau-Ponty, p. 169). El conocimiento surge desde un cuerpo involucrado sensiblemente con el entorno, donde es desafiado a incorporar nuevas formas de percibir y abordar el mundo¹⁴.

Todo lo anterior permite establecer una relación concomitante entre la técnica escogida y el sentido pues, como lo ha señalado Heidegger (1994), “la esencia de la técnica es ambigua en un alto sentido. Esta ambigüedad señala en dirección al misterio de todo hacer salir lo oculto, es decir, de la verdad”, trabajo que sólo puede ser abordado desde la relación activa, desde el cuerpo y su sistema sensoriomotor con la finalidad de que surja lo que Sennet (2009) llama la “conciencia material”, pues “el artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja, y sus fines se encuentran tan cerca del objeto que produce que se funden directamente de él” (Dewey, p.17).

3.3. Enfoque enactivo

El cúmulo de ideas planteadas desde la fenomenología en torno a la relación del cuerpo y el conocimiento, permiten abordar desde una perspectiva esclarecedora la dimensión práctica de esta investigación, en la medida que se propone un cuerpo en

desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un alter ego. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibo como experiencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. (Varela, 2000, p. 251)

¹⁴ Aprender a ver los colores es adquirir cierto estilo de visión, un nuevo uso del propio cuerpo, es enriquecer y reorganizar el esquema corpóreo. Sistema de potencias motrices o de potencias perceptivas, nuestro cuerpo no es objeto para un “yo pienso”: es un conjunto de significaciones vividas que va hacia su equilibrio. (Merleau-Ponty, 1975, p. 170).

relación consciente con su entorno, donde puede “literalmente decirse que nuestros sentidos interrogan las cosas y que estas responden” (Merleau-Ponty, p. 333).

Aquí se establece una relación dialéctica entre sujeto y entorno, con la finalidad de que la sensibilización ante el medio, permita aflorar una consciencia encarnada pues, “la capacidad de experimentar toda la gama de cualidades que constituyen el entorno empírico está directamente relacionada con las funciones de nuestro sistema sensorial” (Eisner, 2004, p. 38).

La idea de la mente encarnada puede definirse como “la integración del cuerpo físico o biológico y el cuerpo fenoménico o experiencial "sugiriendo" una matriz sin fisuras aunque a menudo esquivada, de los mundos cuerpo/mente, una red que integra pensar, ser, hacer e interactuar dentro de mundos” (Varela, Thompson & Rosch, citado en Knowles & Cole, 2002, p.231), lo que implica que la cognición está asociada a la manipulación activa del medio por parte del sujeto. Desde esta perspectiva, es viable afirmar que la cognición está enactivamente encarnada¹⁵, ya que, “la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa; es el principio fundacional de lo que es la mente” (Varela, p. 241).

La enacción, puede abordarse desde una perspectiva que se basa en diversos autores entre los que se incluyen Heidegger, Merleau-Ponty y Dewey junto a las tradiciones orientales asociadas al budismo y sus planteamientos teóricos y prácticos, sobre la naturaleza de la mente. De este modo, la enacción nace de varias teorías preexistentes y de algunas ideas nuevas. Según Stewart et al. (2010):

¹⁵ Proponemos como nombre el término *enactivo* para enfatizar la creciente convicción de que el entendimiento no es la representación de un mundo pre-dado sino la puesta en escena o la gestación de un mundo sobre la base de la historia y la diversidad de acciones efectivas que un ser puede llevar a cabo. (Varela, 2000, 411-12).

El enactivismo puede ser interpretado como una clase de naturalismo no funcionalista, no reduccionista. Desde esta perspectiva, se perciben las propiedades de la vida y de la mente como parte de un proceso continuo y, por lo tanto, aboga por un programa científico que explora varias fases a lo largo de esta dimensión (p. 36).

Para considerar que un planteamiento posee vinculación con las ideas enactivistas debe cumplir con dos requisitos: "que (1) estos puntos de vista compartan o se desarrollen a partir de un núcleo básico de ideas enactivas, y (2) extensiones de estas ideas no den lugar a contradicciones irresolubles con este núcleo básico" (Stewart et al, p. 367).

Cumplidas estas condiciones, es posible identificar cinco ideas enlazadas que componen la perspectiva enactiva primordial: autonomía, construcción de sentido, emergencia, encarnación y experiencia¹⁶ (Varela, Thompson y Rosch, 1991; Thompson, 2005). Asimismo, en el enfoque enactivo deben remarcarse dos principios esenciales: "primero, la percepción es acción perceptualmente guiada; y segundo, las estructuras cognitivas surgen de los esquemas sensoriomotrices recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptualmente" (Varela, p. 227), ello resulta clave en una perspectiva donde "la cognición depende de los tipos de experiencia que provienen del hecho de tener un cuerpo con varias habilidades sensoriomotrices. En segundo lugar, estas habilidades

¹⁶ Principios extraídos de Stewart et al.:

- a. Autonomía: Referido a la naturaleza autónoma de los organismos, en la medida que "siguen leyes establecidas por su propia actividad. Fundamentalmente, ellos pueden ser autónomos sólo en virtud de su identidad auto generada como entidades distintas" (Stewart et al, 2010, p. 37).
- b. Construcción de Sentido: Idea que apunta a la capacidad de los organismos y de un sistema cognitivo; la creación y apreciación del significado.
- c. Emergencia: Proceso de redes dinámico, en el cual el sistema completo prima sobre los componentes individuales, aun cuando cada uno de ellos puede contribuir a la emergencia.
- d. Encarnación: Referido a que la actividad de un sistema cognitivo depende sustancialmente del cuerpo.
- e. Experiencia: "Este es el redescubrimiento de la primacía de la experiencia humana y su cualidad vivida directa, que constituye el proyecto de base de la fenomenología" (Varela, 2000, p. 266).

sensoriomotrices se alojan, a su vez, en un contexto biológico y cultural más amplio” (p. 226).

En este contexto es importante detenerse en la figura de Jean Piaget y su teoría del desarrollo, quien, como ya se ha dicho, ha sido criticado por diversos autores por el privilegio otorgado a la racionalidad en su modelo de epistemología genética, pero quien, al mismo tiempo es quien añade la idea de que las estructuras cognitivas surgen de tipos de patrones sensoriomotrices recurrentes que permiten la acción perceptualmente guiada.

A partir de esta teoría, Piaget toma el desafío de explicar el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta la adultez, período en que el raciocinio abstracto es desarrollado, dentro del sistema propuesto por este autor el recién nacido; tiene su propia actividad, e incluso el acto más simple de reconocimiento de un objeto se puede entender solo en términos de su propia actividad. Fuera de esto, ella debe construir todo el edificio del mundo fenoménico con sus leyes y lógica (Varela, 1991, p. 176).

3.4. Entorno Estético Escolar. Revisión bibliográfica¹⁷

Hacia un entorno escolar del Siglo XXI: Relaciones subjetivas entre aprendizaje y estética en la educación

3.4.1. Resumen

El artículo revisa la literatura referida a las diversas disciplinas que abordan el entorno escolar, identifica las principales aproximaciones al tema y aborda su implicancia en la educación. El texto propone las relaciones entre entorno y aprendizaje así como entre estética y educación, como perspectivas desde las

¹⁷ Artículo escrito junto a Guillermo Marini.

cuales sería posible superar las tradicionales fronteras disciplinares como marco analítico.

Palabras claves: Entorno escolar, lugar, aprendizaje y educación.

3.4.2. Introducción

Ya que el debate por la calidad de la educación escolar suele abordarse desde los resultados de exámenes estandarizados y pruebas internacionales como TIMSS y PISA, se dificulta la consideración de otros aspectos educativos para los cuales no existen o no se reconocen medidas confiables.

En este sentido, es llamativa la escasez de investigación sobre el entorno escolar en lo que dice relación a la capacidad de la escuela para identificar, visibilizar y recrear aspectos como formas, espacios, materiales, colores, imágenes, objetos, en favor de su propio proyecto educativo. Es presumible que la relación entre estudiantes-profesores-directivos y escuela podría operar como un factor mediador que aportara nuevas evidencias sobre los sentidos de pertenencia, climas, modos de organizar el conocimiento, propósitos orientadores de la educación, entre otros.

En momentos en que el medioambiente planetario parece demandar una revisión sobre nociones como “desarrollo sustentable” o “conversión ecológica”, la escuela vuelve a entrar en la encrucijada. Pasar esto por alto arriesgaría educar estudiantes -y ciudadanos- menos sensibles a su entorno tanto estético, arquitectónico, social y cultural. En otras palabras, la habilidad de la escuela para relacionarse con su propio ambiente podría ser decisiva para favorecer posibilidades más estimulantes y sanas para las generaciones futuras.

El objetivo de esta revisión es enmarcar la discusión sobre la relación entre educación y entorno escolar, señalando las aproximaciones recientes más significativas e identificando

áreas de desarrollo potencial desde donde proponer nuevas perspectivas que enriquezcan el debate. Identificadas tales oportunidades, este documento propone asumir la complejidad y el carácter multicausal de los factores estéticos involucrados en la educación escolar.

3.4.3. Método

La aproximación metodológica emerge de las siguientes preguntas:

¿Cuál es la relación entre entorno escolar y educación?, ¿qué autores y corrientes contemporáneas abordan esta pregunta?, ¿qué aspectos son ignorados o negados dentro de esta relación?

La indagación se organizó en tres etapas; en la primera se revisaron artículos en la base de datos Web of Science, all database, todos los años y todas las áreas. Las palabras clave fueron: school space, school environment, learning spaces, space and learning, pedagogical spaces, architectural spaces and learning, education, environmental aesthetics, aesthetics and environment. Con la finalidad de obtener resultados más precisos, se refinó la búsqueda a áreas asociadas a; art, education educational research, arts humanities other topics, architecture, a partir de los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- (1) Estudios relacionados con ámbitos de educación escolar, excluyendo educación superior.
- (2) Artículos vinculados con estética cotidiana, estética ambiental, estudios visuales, arquitectura y educación, pensamiento complejo y aprendizaje.
- (3) Artículos teóricos y prácticos que abordaran el entorno escolar.
- (4) Artículos de cualquier año que abordaran la temática del entorno escolar desde una perspectiva de la estética cotidiana o estudios visuales.
- (5) Artículos que abordaran la relevancia del entorno escolar en el aprendizaje.

(6) Debido a la escasez de material se amplió el rango de inclusión de artículos para incorporar capítulos de libros, ensayos y conferencias.

(7) Trabajos elaborados en inglés, castellano, portugués e italiano. Debe señalarse que solo se hallaron artículos pertinentes en inglés y castellano.

Luego de este proceso se seleccionaron 34 artículos.

De este análisis es posible desprender que una amplia gama de investigaciones vinculan los espacios educativos y el aprendizaje (Cramer, 1976; Higgins, Hall, Wall, Woolner y McCaughey, 2005; Schneider, 2002), aun cuando se desconozcan las cualidades esenciales decisivas de esta relación (Veloso, Marques y Duarte, 2013). En este contexto, destaca el estudio fundacional de Alexander, Ishikawa y Silverstein (1977) quienes desarrollaron, por primera vez, un lenguaje arquitectónico capaz de describir los ambientes de aprendizaje a partir de la identificación de patrones del entorno construido.

Un segundo estudio a considerar por su relevancia, constituye el propuesto por Tanner (2000) quien, a partir de los patrones arquitectónicos propuestos por Alexander, introdujo un análisis correlativo con el examen Iowa de habilidades básicas, logrando establecer que los mayores indicadores de logro académicos (referido a lenguaje y matemáticas), eran las vías o espacios de circulación claramente definidos, los espacios al aire libre positivos y la impresión general que el edificio tenía sobre los estudiantes.

Otros autores como Uline, Wolsey, Tschannen-Moran y Lin (2010) y Uline (2004) han reforzado y profundizado estos hallazgos a través de estudios que vinculan la calidad de las instalaciones escolares no sólo con los resultados de los estudiantes a nivel de aprendizajes sino también en su comportamiento (Clarck, 2002; David, 1975; Earthman, 2004; Earthman y Lemasters, 1996; Fischer, 2001; Gump, 1987; Lemasters, 1997; Proshansky y Wolfe, 1975; Schneider, 2002; Weinstein, 1979). En este sentido, la mantención, seguridad

y limpieza de las escuelas se han vinculado con la obtención de mayores índices de desempeño académico (Berner, 1992, 1995; Boss, 2001a; Kolleney, 2003; Lezotte y Pasalacqua, 1978, 1978; Peters, 2003). En una aproximación similar, se han detectado diferencias entre edificaciones que han sido modernizadas y aquellas que no lo han sido (Maxwell, 1999).

Otra serie de estudios dan cuenta de la relación entre el entorno escolar y la percepción que los sujetos tienen de él. Por ejemplo, Graetz (2006) identificó el impacto de los espacios tradicionales de aprendizaje, los que afectaban la memoria afectiva y sensorial de los estudiantes. Otros investigadores han abordado el efecto del color y la luz en la generación de entornos educativos positivos (Dudek, 2000; Hathaway, 1995; Heschong Mahone group, 1999; Luckiesh y Moss, 1940; Muir, 2001; Plympton, Conway y Repstein, 2000; Rice, 1953; Read, Sugawara y Brandt, 1999; Rittner-Heir, 2002; Romney, 1975; Sherman, 2001; Wurtman, 1975), la importancia de un mobiliario adecuado (Bullock y Foster-Harrison, 1997), la necesidad de contar con espacios verdes y de juego propicios (Tanner, 2000), así como la influencia de los mismos en el aprendizaje (Adams, 1991; Burrsi y Boyd, 2005; Moore y Wong, 1997).

Además, diferentes estudios han constatado el efecto del ruido en los ambientes educativos (Boss, 2001a; Chan, 1980; Evans y Maxwell, 1997; Earthman, 2004; Fisher, 2001; Haines et al, 2001b; Maxwell y Evans 2000; Tanner y Langford, 2003) y la incidencia que la climatización y la calidad del aire pueden tener en los mismos (Buckley, Schneider y Shang, 2004; Cash, 1993; Grams, Hehl y Dreesman, 2003; Khedari, Boonsri y Hirunlabh, 2000; Kimmel, Dartsch, Hildenbrand, Wodarz y Schmahl, 2000; Lanham, 1999; Shield y Dockrell, 2004; Young, Green, Roehrich-Patrick, Joseph y Gibson, 2003; Wong y

Koo, 2003).

3.4.4. Resultados

La revisión llevada a cabo ha permitido distinguir dos grandes ejes a partir de los cuales es posible elaborar un análisis de la relación entre el entorno escolar y la educación. El primero hace referencia a la vinculación entre el entorno físico y el aprendizaje. Esta perspectiva asume un enfoque de los aprendizajes abordados mediante mediciones estandarizadas, y hace referencia a aquellas áreas consideradas prioritarias dentro del sistema educativo, como lenguaje, matemáticas o ciencias.

En una segunda instancia se identifica una serie de artículos, que destacan la complejidad de la experiencia vital de quienes viven la escuela diariamente. Dada la multidisciplinariedad detectada en este eje, es posible proponer una aproximación general al ámbito de estudio, desde la dimensión estética del entorno escolar.

TABLA 3. 1. Artículos seleccionados.

Autores	Título	Perspectiva	Metodología	Tipo de documento
1 Abdullah, N. et al. (2011).	Architecture design studio culture and learning spaces: a holistic approach to the design and planning of learning facilities.	Arquitectura teórica	Análisis teórico.	Conferencia.

2	Berleant, A. (2010).	Sensitivity and Sense. The Aesthetic Transformation of the Human World.	Estética	Análisis teórico.	Capítulo de libro.
3	Berleant, A. (2004).	The Aesthetics of Natural environments.	Estética	Análisis teórico.	Capítulo de libro.
4	Berleant, A. (2012).	Environmental sensibility.	Estética	Análisis teórico.	Artículo.
5	Bonastra, Q. et al. (2014).	Art, architecture and teaching. Freedom spaces in the White Cube and the discipline.	Arquitectura, arte.	Análisis teórico. Estudio de caso.	Artículo.
6	Brady, E. (2009).	Environmental aesthetics.	Estética.	Análisis teórico.	Artículo.
7	Cornejo, R. y Redondo, R. (2007).	Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual.	Psicología y Educación.	Análisis teórico.	Artículo.

- | | | | | | |
|----|--|---|-----------------------|---|------------|
| 8 | Crespo, J. y Pino, M. (2010). | La estética de las edificaciones escolares en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. | Educación. | Análisis teórico. Estudio de caso. Cualitativa. | Artículo. |
| 9 | Duarte, J., Gargiulo, C y Moreno, M. (2011). | Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un Análisis a partir de SERCE. | Educación. | Análisis mixto. Cualitativa y cuantitativa. | Documento. |
| 10 | Durakoglu, A. (2014). | Environmental Education in the Context of Child's Interaction with Nature According to Maria Montessori. | Educación | Análisis teórico. | Artículo. |
| 11 | Errázuriz, L.H. (2015). | Calidad Estética del Entorno Escolar. El (f)actor invisible. | Estética y educación. | Análisis teórico. Estudio de | Artículo. |

- Arte, individuo y Sociedad.* caso.
- 12 Errázuriz, L.H. (2014). Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico. Estética y educación. Análisis teórico. Estudio de caso. Artículo.
- 13 Errázuriz, L., Flores, L. y Marini, G. (2015). Clima y Entorno Escolar. Estética, filosofía y educación. Análisis teórico. Estudio de caso. Documento.
- 14 Garrido, M. (2005). The Same Space for Learning and Teaching: The Urgencies of Geography Education. Geografía y Educación. Análisis teórico. Artículo.
- 15 Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. Educación. Análisis teórico. Libro.

16	Holly, O., Upitis, R., et al. (2010).	Entering School: How Entryways and Foyers Foster Social Interaction.	Educación, arquitectura.	Análisis teórico. Estudio de caso.	Artículo.
17	Mandoki, K. (2011).	Análisis paralelo en la poética y en la prosaica; Un modelo de estética aplicada.	Estética.	Análisis teórico.	Artículo.
18	Mandoki, K. (2013).	The Sense of Earthiness: Everyday Aesthetics.	Estética.	Análisis teórico.	Artículo.
19	Mandoki, K. (2014).	Zoo-aesthetics: A natural step after Darwin.	Estética, semiótica.	Análisis teórico.	Artículo.
20	Nedovic, S. y Morrisey, A. (2011).	Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment.	Educación.	Investigación acción.	Artículo.
21	Prosser, J. (2007).	Visual Methods and the visual culture of	Educación.	Análisis teórico.	Artículo.

		schools.			
22	Proulx, J. (2008).	Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism.	Educación.	Análisis teórico.	Artículo.
23	Saito, Y. (2001).	Everyday Aesthetic.	Estética.	Análisis teórico.	Artículo.
24	Rose,G.(2001)	Visual methodologies.	Educación, estudios visuales.	Análisis teórico.	Libro.
25	Thomas, H. (2010).	Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning.	Educación.	Análisis teórico.	Artículo.
26	Uline, C.; Wolsey, T.D. (2011).	Exploring learning spaces and places: The photo interview.	Educación, arquitectura.	Análisis teórico. Estudio de caso.	Artículo
27	Uline, C.; Wolsey, T.D., Tschannen-	Improving the physical and social environment of	Educación, arquitectura.	Diseño triangulación mixta.	Artículo

- Moran, M. y Lin, C. (2010). school: A question of equity. Cualitativa y cuantitativa. Estudio de caso.
- 28 Uline, C. y Tschannen-Moran, M. (2007). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. Educación, arquitectura. Análisis correlacional. Cualitativo y cuantitativo. Estudio de caso. Artículo.
- 29 Uline, C. (2000). Decent facilities and learning: Thirman A. Milner Elementary School and beyond. Educación, arquitectura. Estudio de caso. Artículo.
- 30 Upitis, R. (2009a). Design Principles and Practices: *an international Journal. Design Journal* Educación, arquitectura, ciencias cognitivas. Análisis teórico. Artículo.
- 31 Upitis, R. (2009b). Developing Ecological Habits of Mind Through the ed. Educación, arquitectura. Estudio de caso. Análisis cualitativo. Artículo.

		Arts.	Ambiental.		
32	Upitis, R. (2004).	School Architecture and Complexity.	Educación, arquitectura, ciencias cognitivas.	Análisis teórico.	Artículo.
33	Upitis, R. (2011).	Arts Education for the Development of the Whole Child	Educación, arquitectura, ciencias cognitivas.	Análisis teórico	Documento.
34	Veloso, L., Marques, J. y Duarte, A. (2013).	Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme.	Arquitectura, sociología, educación.	Aproximación intensiva mixta. Cualitativa y cuantitativa.	Artículo.

3.4.5. Entorno y aprendizaje.

Una de las revisiones internacionales más completas sobre los entornos educativos, constata la carencia de investigación referida al impacto que el entorno tendría sobre el aprendizaje (Higgins et al., 2005). En ella se reconoce la complejidad del ámbito estudiado, al establecer una interrelación dinámica de factores como ambiente (interior y exterior), comunicación, productos y servicios, sistemas y procesos, en relación a la dimensión

central del aprendizaje. A modo de conclusión, se señala la extrema dificultad de obtener resultados concluyentes sobre el impacto de los entornos en el aprendizaje, debido a la condición multifacética, diversa e inconexa de la literatura de investigación, y al hecho de que una vez que son alcanzados estándares mínimos de habitabilidad, la incidencia en el aprendizaje tiende a ser menos significativa.

Otros estudios dan cuenta de la relación entre el entorno escolar y la percepción que los sujetos tienen de él. Graetz (2006) identificó el impacto de los espacios tradicionales de aprendizaje, los que afectaban la memoria afectiva y sensorial de los estudiantes.

Sobre esto último, el Banco Interamericano de Desarrollo (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011) llevó a cabo un estudio de la infraestructura de escuelas de educación básica en América Latina, con la finalidad de establecer una relación solamente con resultados en matemática y lenguaje. En este se cataloga la infraestructura educativa y el acceso a los servicios básicos, como electricidad, agua, alcantarillado y teléfono, como altamente deficientes. Este enfoque analítico aborda la relación entre aprendizajes en áreas determinadas y el entorno escolar, desde una perspectiva centrada en la definición de los servicios básicos elementales requeridos para alcanzar los niveles de logro en aprendizajes demandados por el sistema educativo internacional.

Por otra parte, tal como lo ha señalado el estudio desarrollado por Cornejo y Redondo (2007), en la identificación y análisis de trece factores asociados al aprendizaje escolar, destacan, entre otros, los procesos subjetivos e intersubjetivos, relacionados con el ámbito interior de las escuelas y las aulas. Aun cuando este estudio se enfoca de forma explícita a rendimientos académicos en lenguaje y matemática, los autores concluyen que no existen factores de eficacia aislados, lo que subraya la importancia del clima escolar, el

ambiente psicoafectivo y el “fortalecimiento de los espacios colectivos formales e informales de los que disponen los actores educativos” (169).

Esto abre la lectura e interpretación del entorno escolar a dimensiones que integran los aspectos materiales de la edificación y que, a su vez, amplían la cantidad de factores que incidirían en el proceso de aprendizaje. En este sentido, algunas propuestas educativas sustentadas en miradas críticas sobre la pedagogía tradicional, elaboran proyectos donde el espacio es un ámbito relevante para la educación y aprendizaje escolar. Metodologías como High Scope, Fröebel, Montessori, Waldorf y especialmente Reggio Emilia, permiten considerar al espacio como “tercer maestro” (Errázuriz, 2015; Gandini, 2002; Lippman, 2010; Marini, 2015^a, 2015b).

Por último, cabe relevar las investigaciones de Uline (2000, 2007, 2010, 2011) quien confirmó que el clima escolar posee un rol mediador entre las cualidades de las instalaciones y el logro académico. Otros autores como Wolsey, Tschannen-Moran y Lin (2010) han reforzado y profundizado estos hallazgos a través de estudios que vinculan la calidad de las instalaciones escolares no sólo con los resultados de los estudiantes a nivel de aprendizajes sino también en su comportamiento (Clark, 2002; David, 1975; Earthman, 2004; Earthman y Lemasters, 1996; Fischer, 2001; Gump, 1987; Lemasters, 1997; Proshansky y Wolfe, 1975; Schneider, 2002; Weinstein, 1979).

La autora incorporó la foto entrevista de estudiantes y el análisis visual del entorno educativo, estrategia que ayuda a pensar el colegio como un espacio significativo, al permitir la toma de consciencia sobre la complejidad de las relaciones entre entorno físico y la experiencia de los ocupantes del edificio. La categoría analítica de la estética, en la que se reconoce la posibilidad de generar fuertes sentimientos de pertenencia permitió incorporar las emociones y percepciones de los participantes del estudio.

3.4.6. Estética y educación:

Mandoki (2007) enfatiza la riqueza de la sensibilidad de la vida cotidiana o “prosaica” como un modo de concebir la estética que se aparta de la tradicional filosofía del arte y permite abordar la educación desde una mirada original para el siglo XXI. Esto implica detenerse en lo mínimo de la vida y sus cualidades sensibles básicas. Esta autora propone la existencia de “matrices estéticas cotidianas” criterios de organización de aquello que se siente en la mesa familiar, en el bus suburbano, en los parques de diversión o, evidentemente, en la escuela. Así, se podría imaginar una matriz de escuela cárcel, hospital, hogar, depósito o comisaría, que incorporara un orden determinado en los tiempos de clase; un vestuario peculiar; modos de preguntar y responder propios; una jerarquía distintiva entre disciplinas y saberes; colores, imágenes y materialidades característicos, etc.

Haapala (2005) integra la configuración estética de la sala de clases y patio escolar dentro de esta perspectiva estética, con especial valor en su impacto en las relaciones intersubjetivas y en aquellas que los sujetos establecen con el ámbito escolar. Se percibe en esta mirada una idea de gran relevancia por la articulación entre el entorno escolar y el proceso de aprendizaje, donde se señala la imposibilidad de separar lo práctico de lo estético. En esta perspectiva se plantea la continuidad fundamental entre ambiente y sujeto, donde converge una profunda vinculación multisensorial y perceptiva desde una actitud sensible (Berleant, 2012; Saito, 2001), a través de la cual es posible reconocer al ser humano como parte integral del entorno, que actúa dentro de su constante flujo.

Los estudios antes mencionados permiten entrever la importancia del compromiso sensorial de los estudiantes y la apreciación de la naturaleza como forma de estimular y potenciar el aprendizaje. Ya sea relacionados con modelos educacionales alternativos como Montessori (Durakoglu, 2014), en la aplicación de estudios de campo donde se constata el

impacto de proveer espacios al aire libre que faciliten contacto con la naturaleza (Nedovic y Morrisey, 2011) o en enfoques que integran la educación artística, la cultura y el medioambiente (Gradle, 2007; Gruenewald, 2003; Neperud, 1995; Ulbricht, 1998), parece evidente que nos encontramos en una etapa de transición en la conceptualización y la vivencia de los espacios de aprendizaje (Thomas, 2010) ya que se reconoce que la educación ocurre en ámbitos que no siempre han sido elaborados para la escolaridad formal (Cross, 2007).

Tal como lo señala Garrido (2005), Tuan (1980; 1983) ha sido uno de los autores fundacionales del debate sobre el rol de la experiencia del sujeto en la conformación del ambiente, a través de la distinción entre “espacio” y “lugar”. Un lugar es la relación tripartita entre las condiciones físicas de un espacio particular, las situaciones y eventos que allí suceden, y los significados y símbolos personales que emergen de los diversos intercambios en ese mismo contexto. En concordancia con los planteamientos de Maturana (2001), el lugar se entiende como un campo de intercambios de sentidos inscritos en un devenir en la experiencia de sujetos en interacción. Por lo tanto, es la historia compartida de interacciones, la que permite establecer una vinculación orgánica entre los sujetos de modo efectivo, descubriendo de paso, que a través de esta acción se comparte un mundo por medio de nuestras acciones.

Por otra parte, hacia el interior de la escuela, es relevante destacar la noción de currículo visible pero oculto hacia el interior de la escuela, como la constatación que la escuela ofrece un curriculum completo de estímulos estéticos los cuales, si bien están explícitamente desplegados ante los ojos de profesores, estudiantes y directivos, no necesariamente revelan su incidencia educativa (Dutton, 1991; Margolis, 1999; Prosser, 2007). Mediante esta noción se quiere iluminar las ideologías subyacentes a diversos

proyectos educativos y las prácticas sociales que los rodean. Como se señala en Abdullah et al. (2011), el currículo visible pero oculto, reconoce a las escuelas como instituciones que no son neutras ya que forman parte integral –y expresan a su vez– las relaciones que se establecen al interior de la sociedad.

3.4.7. Discusión

Esta revisión permite constatar la naturaleza naciente del campo de investigación relacionado con el entorno escolar. Si bien tentativo y exploratorio, su reflexión se abre a muy diversas corrientes de pensamiento y enfoques disciplinares que integran diversas áreas del conocimiento como la geografía humana, los estudios urbanos, la estética cotidiana, los estudios visuales, entre otros (Abdullah et al., 2011; Errázuriz, 2015; Holly, 2010; Marini, 2015^a, 2015^b; Thomas, 2010; Uline, 2000, 2008, 2010, 2011; Upitis, 2004, 2009a, 2009b, 2010, 2011).

Sin embargo, es notable que entre la multiplicidad de dimensiones consideradas para investigar la relación entre entorno y educación, los fundamentos bio-psico-socioculturales del conocimiento humano permanezcan en un segundo plano (Upitis, 2009b). Parecería que una concepción de la educación centrada en logros de aprendizaje que suelen ser validados por mediciones estandarizadas desconoce o descuida el vínculo entre sujeto, sensibilidad y entorno como bases para un sentido de educación cualitativamente más complejo (Morin, 1994).

En otras palabras, si bien existen evidencias significativas referidas al impacto del entorno escolar en el aprendizaje asociado a las áreas de matemática y lenguaje (Cornejo y Redondo, 2007; Duarte et al., 2011; Tanner, 2000; Tanner y Andersen, 2002; Uline, 2007), es posible señalar algunos vacíos detectados en los estudios referidos a la conceptualización

del aprendizaje y la cognición, donde se percibe el esfuerzo de algunos autores (Proulx, 2008; Thomas, 2010; Uline, 2010 y Upitis, 2009a) por expandir el sentido del aprendizaje.

Dichos estudios pretenden introducir nuevas áreas o énfasis que se distancien de una ideología educacional clausurada en mediciones estandarizadas; ya que ni la noción de lugar (Upitis, 2004; Noddings, 2006), ni la estética cotidiana (Mandoki, 2011), ni la cognición encarnada (Maturana y Varela, 1987), han sido dotadas todavía de legitimidad dentro de la reflexión educacional contemporánea.

En momentos en que el medioambiente planetario parece demandar una revisión sobre nociones como “desarrollo sustentable” o “conversión ecológica”, la relación entre entorno escolar y educación está en la encrucijada. Pasar esto por alto arriesgaría educar estudiantes -y ciudadanos- menos sensibles a su entorno tanto estético, arquitectónico, social y cultural. Profundizar en torno a la estética y el aprendizaje podría ser decisivo para favorecer posibilidades más estimulantes y sanas para las generaciones futuras.

3.4.8. La Estética Cotidiana.

En este análisis es especialmente pertinente la estética cotidiana,¹⁸ perspectiva que se distancia de la estética occidental en su tradicional focalización en el estudio de la belleza, los fenómenos artísticos o lo sublime, para abordar fenómenos cotidianos como las edificaciones utilizadas en los ejemplos, comúnmente desdeñados en el análisis estético.

Desde esta perspectiva es posible analizar la imagen 3.1, proveniente del establecimiento particular subvencionado, donde el énfasis en las formas geométricas rígidas y depuradas hace referencia a una integración de materiales industriales como el hormigón y el metal a la vida cotidiana de los sujetos que habitan ese espacio.

¹⁸ Mandoki incorpora al análisis estético el concepto de Prosaica, junto al de Poiesis: “por ‘poética’ me refiero a su sentido clásico aristotélico, que significa lo propio de la *poiesis* en tanto quehacer o producto artístico, y por ‘prosaica’, del latín *prosus*, participio de *provertere* (verter al frente), designo la estética de lo cotidiano. En ambos casos se trata de actividades claramente estéticas” (Mandoki, 2001, p. 15).



Fig. 3.1 Colegio Particular Subvencionado. Región Metropolitana. 2016.

Por el contrario, los materiales de la escuela municipal (Imagen 3.2), poseen características muy distintas al ejemplo anterior, pues tanto la utilización que se hace de ellos como el contexto social donde se ubican, permiten establecer interpretaciones completamente diferentes.



Fig. 3.2 Colegio Municipal. Región Metropolitana. 2016.

Mediante el uso de las matrices estéticas propuestas por Mandoki,¹⁹ es posible interpretar el primer ejemplo dentro de la noción de Escuela-Hospital, donde la contención formal y sensorial de la edificación se vincula con ideas como higiene, control, claridad y orden. Estamos frente a un edificio serial y anónimo, en el que la tipología de Escuela-Hospital convive con la de Escuela-Cárcel, pues las exigencias prácticas de seguridad terminan por imponer la constante presencia de rejas y protecciones del edificio. Esta perspectiva se ve reforzada en el primer caso por la contemporaneidad de la construcción,

¹⁹ Dentro de esta corriente, Mandoki (2007, 1994) plantea las matrices estéticas escolares como criterios de organización de la sensibilidad, a partir de categorías como “Regimiento”, “Hogar”, “Fábrica”, “Cárcel”, “Hospital”, entre otras, las que permiten abordar analíticamente el ámbito escolar desde dimensiones claramente definidas. Haapala (2005), por otra parte, integra la configuración estética de la sala de clases y patio escolar, con especial valor en su impacto en las relaciones intersubjetivas y en aquellas que los sujetos establecen con el ámbito escolar. Se percibe en esta mirada una idea de gran relevancia por la articulación entre el entorno escolar y el proceso de aprendizaje, donde se señala la imposibilidad de separar lo práctico de lo estético, ámbito que abre la posibilidad de abordar el entorno escolar como un espacio de confluencia interdisciplinar.

donde la estética funcionalista refuerza el carácter esencial de las formas y la eliminación de todo elemento considerado accesorio.

En el segundo caso, la tipología se adscribe a una noción de Escuela-Hogar, donde prima la lectura de la edificación como una estructura concebida como un espacio familiar, a pequeña escala e integrado al paisaje circundante. Esta aproximación posee implicancias sociales de primer orden, en la medida que el entorno estético escolar visibiliza las diferencias sociales existentes en Chile, las que se exteriorizan a través de las diversas características de los establecimientos educacionales del país.

Estos entornos son susceptibles de abordarse en su real complejidad si aceptamos la premisa de que “los muros hablan” (Uline, 2007) y que “el espacio educa” (Lippman, 2010). En este contexto, la estética cotidiana postula la extensión del marco teórico occidental tradicional a partir de la ampliación de la experiencia estética y su campo de indagación disciplinar, donde el concepto *frameless*²⁰ (Saito, 2001) permite abordar un campo de investigación sin límites rígidamente definidos, que se integra en un flujo continuo anclado en la experiencia vivida.

Saito propone la ampliación de la visión del fenómeno estético de la mirada tradicional occidental que ha primado los últimos 200 años, para generar un cuestionamiento a las categorías estéticas provenientes de las bellas artes. En sus planteamientos se produce un reconocimiento de la amplitud y la diversidad de las manifestaciones estéticas contemporáneas mediante una idea expansiva y diversa de ellas, las que define como “cualquier reacción que nos formemos hacia las cualidades sensoriales o de diseño de cualquier objeto, fenómeno o actividad” (Saito, 2001, p. 9).

²⁰ “Sin marco”, traducción literal.

Esta autora, junto a Berleant, plantea un cuestionamiento al distanciamiento desinteresado que, con Kant prima en occidente desde el siglo XIX, donde se privilegia la separación del objeto estético de su contexto, con la finalidad de integrar nuevas dimensiones, usualmente no consideradas dentro de la estética, pues ellas “tienen serias ramificaciones prácticas. A menudo afectan y en ocasiones determinan nuestra visión del mundo, las acciones, el carácter de una sociedad, el entorno físico y, literalmente, el curso de la historia” (p.12).

En su perspectiva, se da una mirada multicultural y receptiva a la integración y valorización de prácticas estéticas de la vida cotidiana de culturas no occidentales como navajos, balineses y japoneses, con la finalidad de restaurar la estética cotidiana en un “lugar apropiado en nuestra vida cotidiana y reclamar su estatus en la conformación de nosotros y el mundo” (13).

Berleant comparte parte de estas inquietudes y desde la reducción fenomenológica, privilegia la experiencia vivida y el compromiso sensorial, generando un reconocimiento de la continuidad de la experiencia estética con otros campos experienciales, lo que le permite ampliar su alcance, enfocado tradicionalmente en las artes y la belleza, e incorporar la naturaleza, el medio ambiente, la ciudad y el paisaje, así como la experiencia cotidiana, lo que posee importantes implicancias en este proyecto y su mirada sobre el entorno estético de los establecimientos escolares.

De esta forma, transforma la estética en un campo de experiencia donde la percepción del entorno construido es a través de un “compromiso corporal multisensorial” (Berleant, 2012, p. 53), donde la estética es concebida como una “teoría de la experiencia sensible” (p. 53) y donde la sensibilidad es entendida como una “consciencia perceptual que está desarrollada, enfocada e informada” (p. 55).

Tal como lo plantea Mandoki (2011), se busca ampliar la vinculación sensible del sujeto con el mundo, caracterizada por la valoración del descubrimiento de la realidad y por la fascinación, que se encarna a través de la proposición de prendamiento acuñada por la autora o de compromiso estético y sensorial formulada por Berleant (2010). Esta postura enfatiza la estética como experiencia sensible, donde la *aisthesis* griega –cuyo significado original refiere a la percepción a través de los sentidos– implica un tipo de conocimiento explícitamente opuesto a la noción de anestesia.

En las imágenes seleccionadas aparecen diversos elementos poco considerados al momento de evaluar la complejidad de los factores que pueden incidir en la calidad de los espacios educativos del país. El enfoque de este proyecto asume su posible alcance político, en la medida que Chile ha obtenido de forma permanente uno de los mayores niveles de segregación escolar (OCDE, 2011), ubicándose como uno de los países más desiguales en el acceso a la educación de calidad, debido a la extrema estratificación de clases a la que está sometido el sistema.

Este interés por aquellos aspectos vinculados con la percepción sensible del entorno cotidiano por parte de las comunidades escolares que lo habitan, me ha llevado a vincular el proyecto propuesto con un equipo de académicos que han inaugurado en el país la investigación en torno al valor de la dimensión estética del entorno escolar, al incorporar nuevas corrientes teóricas que proponen una reflexión sobre el potencial educativo del entorno estético escolar (Errázuriz, 2014, 2015; Errázuriz, Flores y Marini, 2015a, 2015b).

3.4.9 Pensamiento Complejo.

Es importante definir el alcance del Pensamiento Complejo como marco teórico asociado a la metodología escogida, donde este es concebido como “*complexus*, lo que está tejido en conjunto” (Morin, 1994, p. 32) y donde la noción de emergencia del conocimiento se sitúa dentro de un proceso creativo que integra la racionalidad junto con aproximaciones que acogen la intuición y los sentidos como vehículos propicios para la producción de conocimiento, en el contexto de un enfoque receptivo a la participación de componentes no conceptuales en el proceso investigativo.

Este enfoque reconoce la capacidad creativa y propositiva de la comunidad investigada como parte activa de la recreación y transformación de su realidad contingente. Esta capacidad se vincula de forma dialógica con el rol del investigador, el que opera como agente activo del proceso de reconocimiento y participación de la colectividad, ejerciendo un rol propositivo sobre los procesos y productos elaborados por la comunidad, los que emergen naturalmente del proceso de reflexión y co-construcción de significados llevados a cabo en su interior.

Ello permite reconsiderar propuestas críticas que sugieren sustituir los procesos jerárquicos y verticales habituales en el sistema educacional, por el de “tramas educacionales” (Ilich, 2012), en las que la asociación voluntaria y libre de individuos en torno a intereses comunes, desborda la estructura disciplinar y compartimentada del aprendizaje dentro de la institución escolar.

Este proceso se integra en un contexto donde el horizonte de posibilidades de la investigación en artes visuales sobrepasa las posibilidades definidas por el pensamiento objetivo de raigambre científica, pues en el arte las nociones de verdad y progreso no son relevantes, en tanto se asume la relatividad de estos conceptos para priorizar el valor

exploratorio y tentativo del devenir contingente, propio del proceso de creación, pues “la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados” (p. 60).

Como plantea Hetherington (2013), es factible integrar las teorías de la complejidad,²¹ las que pueden considerarse un paradigma emergente que permite cuestionar y desafiar la concepción esencialista de la realidad, en la que los objetos poseen una naturaleza fija. Asimismo, ellas permiten discutir las perspectivas metodológicas tradicionales que se desarrollan sobre una concepción lineal y causal de los hechos, para proponer en su lugar una mirada que busca abordar los fenómenos desde un enfoque holístico y contextual.

Esto posee consecuencias significativas a la hora de abordar las implicancias de la interpretación del entorno estético escolar desde una conceptualización que aborda un fenómeno colectivo y multicausal que evoluciona y muta en el tiempo,²² como es la escuela y la comunidad que la habita. Los planteamientos formulados por Maturana y Varela reconocen la emergencia del aprendizaje a partir de la vinculación de un agente con el entorno.

Mediante la utilización de la idea de co-evolución dentro de las nociones de acoplamiento estructural y determinismo estructural, Varela y Maturana desarrollan una teoría que “suprime la dicotomía sujeto-objeto, y explican que el conocedor y lo conocido –

²¹ Las ciencias de la complejidad surgen a fines del siglo XX cuando varias ramas de las ciencias y las matemáticas evolucionan hacia nuevas áreas del conocimiento. Si bien incorpora postulados elaborados por diversos autores, se puede señalar, siguiendo a Edgar Morin, que esta perspectiva aporta una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como tejido compuesto de finos hilos.

²² Por ello, en este texto se entiende la complejidad como:

Una consigna para una nueva forma de pensar sobre el comportamiento colectivo de muchas unidades básicas que interactúan, ya sean átomos, moléculas, neuronas, o bits dentro de un ordenador. Para ser más precisos, nuestra definición es que la complejidad es el estudio del comportamiento de colecciones macroscópicas de dichas unidades que están dotadas con el potencial de evolucionar en el tiempo. Sus interacciones conducen a fenómenos colectivos coherentes, denominadas propiedades emergentes, que pueden ser descritos sólo a niveles más altos que la suma de sus componentes. (Coveney, P. & Highfield, R., 1995, p. 7, citado en Sullivan, 2005, p. 106).

el individuo subjetivo y las restricciones externas de la experiencia de aprendizaje—, nosotros y el espacio físico externo, son especificaciones recíprocas y simultáneas de la otra. Ellas se co-definen mutuamente” (Proulx, 2008, p. 21). El acoplamiento estructural es entendido en el sentido que “tanto el ambiente como el organismo interactúan entre sí y experimentan una historia mutua de cambios evolutivos y transformadores”, mientras que el determinismo estructural se entiende como “la estructura de un organismo que permite la ocurrencia de los cambios, los que a su vez son ‘gatillados’ por la interacción entre el organismo y su ambiente” (p. 16).

En el contexto escolar, posee especial relevancia la aproximación al aprendizaje como una relación donde el sujeto y el entorno se vinculan de manera indisociable, en la medida que se co-determinan. Todo ello refuerza la naturaleza fluctuante e indeterminada del conocimiento que emerge a partir de las interacciones entre conocedor y conocido. Por ello, dentro de las teorías de la complejidad utilizadas como marco teórico de esta investigación, se emplea la visión enactiva²³ del aprendizaje, ya que, tal como ha señalado Varela (2000), en esta teoría se subraya la íntima relación cognitiva existente entre organismo y ambiente; desde esta perspectiva, “vivir es conocer” (Maturana y Varela, 1984, p. 116).

El enfoque propuesto en esta investigación permite abarcar los ejemplos antes mencionados desde una perspectiva que asume la potencialidad educativa del entorno escolar. Cuando el carácter existencial del aprendizaje se acoge con la radicalidad planteada

²³ El enfoque enactivo considera seriamente, entonces, la crítica filosófica a la idea de que la mente es un espejo de la naturaleza, pero va más allá al abordar el tema desde el interior del ámbito de la ciencia” (Varela, 2000, p. 411-12). Es importante considerar que “el neologismo ‘enacción’ traduce el neologismo inglés *enaction*, derivado de *enact*, ‘representar’, en el sentido de ‘desempeñar un papel’, ‘actuar’. De allí la forma ‘enactuada’: traducir ‘actuada’, ‘representada’ o ‘puesta en acto’ habría llevado a confusión. ‘Hacer emerger’ traduce la forma *bring forth*”. (Nota del traductor en Varela, 2005, p. 89).

por la neurofenomenología, el contexto natural donde se inserta la escuela de las imágenes 3.3 y 3.4 cobra un nuevo sentido.



Fig. 3.3 Colegio Municipal. Clases de esquí. Región Metropolitana. 2016.



Fig. 3.4 Colegio Municipal. Entorno de clases de esquí. Región Metropolitana. 2016.

En la medida que la escuela se percibe como un espacio cuidado, integrado y resguardado, transmite un sentido concreto respecto a la posición de ese establecimiento en la comunidad, pero también define simbólicamente y pragmáticamente el lugar y valor asignado a esa comunidad en el espacio social de la nación.

Por el contrario, la edificación de la imagen 3.5 permite abordar desde un ejemplo concreto la disociación cartesiana entre cuerpo y mente, entre intelecto y emoción, presente en la cultura occidental, donde el espacio asignado al aprendizaje metaforiza la preeminencia otorgada a la racionalidad, mediante la utilización de formas rígidas, ortogonales y depuradas, espacialmente diferenciadas, de los diversos dispositivos sensoriales que activan otras formas de conocer y, por ende, de aprender, ligados al entorno natural y a procesos de aprendizajes menos estructurados.



Fig. 3.5 Colegio Particular Subvencionado. Azotea. Región Metropolitana. 2016.

Por lo tanto, es posible abordar las escuelas como sistemas complejos, en los que las interacciones que se producen refuerzan la noción de un espacio auto-organizado, donde convergen diversos niveles de comportamiento complejo cuya emergencia y desarrollo no es posible afrontar desde una concepción que priorice una correspondencia lineal entre causa y efecto. A su vez, esta perspectiva se puede aplicar a la interpretación de la relación entre las escuelas y su entorno, pues los sistemas complejos implican una interrelación dinámica y de mutua influencia con el ambiente.²⁴

Al considerar no sólo la naturaleza de las escuelas, sino el tipo de intervenciones que se han realizado en ambas como parte de la estrategia metodológica, tanto la educación en el contexto escolar como la práctica artística pueden ser leídas desde la complejidad. Esto, desde una interpretación de la práctica artística como experiencia creativa situada en un contexto de interacción fluctuante e impredecible entre el sujeto y su entorno, donde la emergencia del conocimiento y la comprensión están ligadas al proceso de producción de obra visual, pues “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado de todo conocimiento” (p. 23).

²⁴ Los sistemas complejos:

Están abiertos a su entorno y responden a los cambios ambientales o contextuales, y el cambio de respuesta (emergencia en el tiempo), aunque sujeto a restricciones o limitaciones resultantes de la historia única de los sistemas ambientales, también están sujetos al azar y son, por tanto, impredecibles. (Cilliers, 1998; Davis & Sumara, 2006, citado en Hetherington, 2013, p. 73).

3.4.10 Investigación basada en artes.

Un segundo nivel lo constituye el aporte de la perspectiva propuesta, pues ella permite la incorporación de los sujetos que integran una comunidad escolar como partícipes en la co-construcción y recreación de su realidad. La Investigación Basada en Artes se constituye como un espacio para ligar dos realidades educacionales —el espacio escolar y el universitario— a través de la práctica artística, en un ámbito expositivo que permite visitar el mundo escolar desde un proceso de creación-investigación, en el que los recursos metodológicos de las ciencias sociales y las humanidades confluyen con la producción artística.

Surgido en un evento educacional realizado en la Universidad de Stanford en el año 1993, el término Investigación Basada en Artes fue formulado por Elliot Eisner, con la intención de proveer un instituto para estudiantes e investigadores que pudiese ayudarlos en la comprensión de lo que podría ser la investigación guiada por formas estéticas. Este gesto fundacional se consolidó con la instauración de ocho de dichos institutos desde 1993 (Barone & Eisner, 2012, p. iX).

El debate iniciado en la década de los años 90 del siglo pasado, por su profundidad y posterior alcance, ha nutrido hasta el día de hoy la reflexión referida a la investigación y creación de conocimiento dentro del sistema académico universitario. Este debate fundacional, sostenido por Elliot Eisner y Howard Gardner, enfrentó dos concepciones en torno a lo que puede considerarse dentro de los límites de la investigación académica. Sustentado en el convencimiento de la validez de una forma artística (la novela en este caso) para generar conocimiento desde procesos de investigación que eludían la rígida adscripción a metodologías admitida dentro de los modelos cualitativos o cuantitativos existentes, Eisner no dudó en reconocer dichas formas como vías válidas de construcción

de alternativas epistemológicas en el ámbito de la investigación doctoral universitaria. Mucho ha cambiado desde aquel debate inaugural, para dar cuenta de un proceso que, de forma paulatina, ha integrado al debate académico formas de conocer que tradicionalmente se circunscribieron al amplio espacio ajeno al conocimiento científico y su sistema de validación institucional.

Desde este debate inicial, varios autores han enriquecido la definición inaugural de la Investigación Basada en Artes, para definirla como:

“La producción concreta de expresiones artísticas en todas las diferentes formas de las artes, como una forma primaria de comprender y examinar la experiencia de los investigadores y las personas que participan en sus estudios” (McNiff en Knowles y Cole, 2008, p. 29).

“Utilizamos el término investigación basada en arte para afirmar una comunidad de arte y artistas que incluye todas las artes” (McNiff, 1998, p. 3). La investigación basada en el arte a este respecto contiene y abarca los términos relacionados con la investigación informada por las artes (Knowles y Cole, 2008), la investigación basada en las artes (Barone y Eisner, 2012); (Leavy, 2009; Liamputtong y Rumbold 2008; McNiff y Speiser 2004) y la investigación artística (McNiff, 1999, Wadsworth Hervey, 2000) " (McNiff, 2013, p. 3).

Por otra parte, Finley describe la investigación basada en artes como “una base epistemológica para la investigación humana que utiliza formas ingeniosas de comprender y representar los mundos en los que se construye la investigación (...) y hace uso de diversas formas de conocer y experimentar el mundo. Como tal, el término *investigación basada en artes* no se puede reducir a un conjunto prescriptivo de métodos para generar y representar materiales empíricos” (Finley, en Knowles y Cole, p. 79).

Otros investigadores califican esta corriente de investigación como “una orientación que se desarrolla y se expande hacia las ciencias sociales cualitativas, que se basa e inspira en los conceptos, los procesos y la representación de las artes, ampliamente definidas” (Knowles y Cole, p. Xi).

Originada a partir de su adaptación a los procesos de investigación académicos desde su integración desde disciplinas como el arte terapia, la psicología o la educación por parte de artistas interesados en la expresión creativa, su cualidad definatoria vendría dada por “el uso empírico de la experimentación artística por parte de los investigadores principales como un modo primario tanto para el proceso de investigación como para la comunicación de los resultados”, (McNiff, p.4) el que puede incluir productos visuales realizados por otros sujetos como co-investigadores.

En este contexto, es necesario referirse brevemente a dos puntos que refuerzan la pertinencia y consistencia de la perspectiva metodológica en la investigación propuesta.

El primer punto hace referencia a la especificidad del campo de investigación universitaria en artes visuales pues, tal como lo han señalado diversos autores (Baqué, 2001; Borgdorff, 2011; Sullivan, 2005), es posible distinguir en dicho campo varias áreas de interés interrelacionadas, cuyo enfoque varía dependiendo del objeto de estudio.²⁵ Esto hace necesario delimitar el objeto de investigación anclado en el proceso de creación de obra, pues, en un marco académico de investigación en artes visuales, es desde dicha

²⁵ Al respecto, Baqué señala: “Distinguiré tres estados: investigación *sobre* las artes plásticas, investigación *por* las artes plásticas e investigación *en* artes plásticas” (Baqué, 1996, p.57). La tercera propuesta es la que “vincula la investigación *sobre* las artes plásticas con la investigación *por* las artes plásticas”. Aquí “la obra que en un primer tiempo se produce, se transformará, en un segundo tiempo, en soporte de investigación, tal como lo es en la investigación sobre las artes plásticas” (p. 59). Por su parte, Borgdorff (2011) funde estas distinciones analíticas al afirmar que “el conocimiento formal no es el objeto de la investigación artística, sino pensar *en, a través y con* las artes” (p.44), pues “en la discusión de la investigación artística como forma de producción de conocimiento, empiezo describiendo tentativamente este tipo de investigación [...] *como investigación en y a través de la práctica del arte*” (p.45).

experiencia de donde emana la producción de nuevo conocimiento y comprensión del fenómeno estudiado.

En el caso de este proyecto, este enfoque se complementa con recursos metodológicos propios de las ciencias sociales, los que permiten recabar y analizar información valiosa de las percepciones de las comunidades sobre su entorno estético escolar y que, a su vez, informan acerca del proceso de producción de obra visual.

En segundo término, es necesario reafirmar el rol central que tiene la experiencia en esta metodología. Es posible analizar la investigación artística como forma de producción de conocimiento, donde la práctica artística es parte consustancial de la investigación. Por ello es fundamental identificar las características específicas de este tipo de investigación, a partir del lugar preeminente que ocupa la práctica artística.

Esta propuesta integra la creación de obra por parte del investigador como un recurso que permite profundizar el alcance del proceso de investigación, incorporando la producción de una obra visual como parte de los recursos utilizados para la producción de nuevo conocimiento y la ampliación del rango de posibilidades reflexivas y epistémicas del proceso creativo asociado (Baqué, 1996; Borgdorff, 2011; Sullivan, 2005).

Finalmente, es necesario subrayar la noción de autoría ampliada utilizada en este proceso, pues la propuesta no sólo conlleva la elaboración y exhibición de productos visuales realizados por el investigador, sino que incluye los productos visuales elaborados por diversos miembros de la comunidad estudiada y por otros colaboradores vinculados a su ejecución. En el caso de este proyecto, ello se manifiesta en la integración de distintos productos visuales como modelos de animales pintados, grafitis, murales y maquetas, elaborados por las comunidades que participan en este estudio.

Los investigadores asociados a esta corriente han elaborado reflexiones que abordan

el aporte cognoscitivo de las artes y directamente relacionado con ellas, el de la Investigación Basada en Artes, asumiendo su carácter complejo y multidimensional.

Para Eisner, las artes realizan varios aportes entre los que destacan la capacidad de percibir los matices desde diversas situaciones cualitativas, el desarrollo del sentimiento de empatía, la generación de nuevas perspectivas de abordaje de situaciones y problemas y la posibilidad de las artes de comunicarnos algo sobre nuestras propias capacidades para experimentar las respuestas afectivas a la vida que las artes evocan. Para este autor, las artes están profundamente ligadas a la emoción (Eisner en Knowles y Cole, p. 10-11), lo que consolida la importancia de este aspecto, ya mencionadas por Varela y Damasio, en la generación de conocimiento.

Finalmente, a partir de la revisión de publicaciones ligadas a las artes y a la investigación, Finley concluye que entre las características más destacadas de la investigación basada en artes destacan; 1) el uso de experiencias afectivas y emotivas, así como del cuerpo, los sentidos, la emoción y el intelecto como formas de conocer el mundo y responder a él, (2) el espacio dado al investigador para interpretar el significado emanado de la experiencia, (3) que ella asume el rol formal en la creación del significado (Eisner, 1981; véase también Arnheim, 1954, 1971; Langer, 1951) al representar la investigación en muchas formas diferentes, propias de las artes (4) y que surge de las tensiones entre límites difusos (Slattery, 2003) "(Finley , en Kowles y Cole, p. 72).

3.4.11 Contingencia y transformación: el rol social del arte y la educación²⁶.

La elaboración de un proyecto interdisciplinario con un fuerte énfasis en la participación de las propias comunidades en la evaluación y modificación de su entorno estético escolar, se enmarca en tres premisas que orientan mi quehacer como investigador:

- a) Compromiso con el bien común. Importancia de la participación de la comunidad.
 - b) Compromiso epistemológico con enfoques mixtos. Pluralismo metodológico.
 - c) Generación de redes solidarias e interdisciplinarias en la producción de conocimiento de modo cooperativo.
- a) Compromiso con el bien común.

Dentro de una formulación que busca incorporar una perspectiva que supere el análisis disciplinar para comprender la complejidad del fenómeno del entorno estético escolar, la decisión de seleccionar dos escuelas ligadas a población de escasos recursos, con altos índices de vulnerabilidad, pertenecientes al primer y segundo quintil de ingresos, implica asumir la dimensión política de la investigación propuesta.

Ello puede ser abordado desde diversos planos. En un primer nivel, destaca el carácter secundario del sistema municipal dentro del contexto escolar chileno, en el que es posible percibir el abandono progresivo y sistemático, desde la dictadura militar, de la idea del Estado como proveedor de educación –entendido como un bien social– y su sustitución, bajo la lógica neoliberal, por la idea de la educación como bien de consumo.

En este contexto, la distribución de los estudiantes –según dependencia administrativa de establecimiento– por quintil de ingreso autónomo *per cápita* del hogar, indica que en los quintiles I y II de menores ingresos existe, respectivamente,

²⁶ Parte de este capítulo ha sido utilizado para elaboración de texto titulado “Lecciones de clase” de Francisco Schwember en libro de Ignacio Villegas y Danilo Espinoza, a publicarse el año 2019.

un 56% y 47,4% de matrícula municipal y un 43,1% y 51,8% de matrícula particular subvencionada (CASEN, 2013). Esto ilustra la segregación de las familias con menos recursos, que mayoritariamente se educan en el sistema municipal y particular subvencionado. La extrema segregación del sistema escolar chileno, donde los estudiantes de escasos recursos se ven sometidos a diversas formas de discriminación, fortalece la elección de dos escuelas de comunas periféricas de la Capital para el desarrollo de este trabajo.

En este punto emerge el carácter problemático y ambivalente de la escuela desde el enfoque escogido, pues si bien se recoge y se valora el aporte de estos espacios como lugares de acogida y resguardo de un amplio segmento de población vulnerable del país, se asumen sus limitaciones para generar aprendizajes de calidad, lo que ha sido constatado por diversos resultados a nivel internacional, aun cuando ellos sólo se refieran a algunas áreas de conocimiento evaluadas por mediciones estandarizadas (PISA, TIMSS).

Asimismo, es posible constatar la falta de flexibilidad para acoger e integrar propuestas críticas y cuestionadoras del actual sistema educativo, en un contexto de alta centralización en la toma de decisiones y poca autonomía escolar, y dentro de un modelo que persigue resultados específicos, relegando la participación de las comunidades educativas a un rol pasivo. Este escenario refuerza la tensión percibida entre dos propósitos del sistema educativo, uno que entiende su más alta realización en el aprendizaje del sujeto por sí mismo, y otro que entiende la educación como un proceso de adoctrinamiento (Chomsky, 2001).

En este contexto, el rol de la indagación en artes emerge como un espacio metodológico alternativo, enfocado en la acción, cuyas implicancias éticas y cuyo compromiso social permiten abordar las desigualdades sociales existentes en el país desde

su propia especificidad como prácticas transformadoras (Finley, en Knowles & Cole, p. 71). Asimismo, un motivo para desarrollar investigaciones basadas en artes puede desprenderse del hecho de que un proyecto de este tipo “emplee dimensiones estéticas en sus fases de investigación y representación, en ese sentido, el trabajo puede proporcionar un servicio público importante que de otro modo no estaría disponible” (Barone y Eisner, p.13).

Como ha señalado Finley, la investigación basada en artes, puede entenderse como una metodología poseedora de un enfoque ético radical, con visión de futuro, “socialmente responsable y útil para abordar las inequidades sociales” (Finley en Knowles y Cole, p. 71). Al generar un espacio de integración de diversas metodologías provenientes de las ciencias sociales, con un componente participativo y enfocado a la acción, la investigación basada en artes permite abordar múltiples áreas enfocados a las minorías (género, raza, pueblos indígenas, queer, feministas, teorías fronterizas y nuevas metodologías). A, su vez , desde la práctica pedagógica, puede “avanzar en una agenda política subversiva que aborda cuestiones de inequidad social” (p. 71).

b) Compromiso epistemológico con enfoques mixtos. Pluralismo metodológico.

El principio de pluralismo metodológico –entendido como la integración de diversas fuentes metodológicas derivadas de las humanidades, de las ciencias sociales o del ámbito de las ciencias y la tecnología–, debería contemplarse como complementario al principio de que “la investigación en artes toma lugar *en y a través* de la creación de arte” (Sullivan, 2005, p. 46).

Si bien el contexto académico tiende a priorizar la investigación desde un enfoque positivista, esto se debe a que “a menudo desconoce el examen filosófico de larga data de las diferentes formas de conocimiento que incluyen las artes” pues “el arte es una forma de

conocer, resolver problemas, sanar y transformar que marginamos si no lo tomamos como un vehículo de investigación” (McNiff , p. Xiii).

Tal como ha sido planteado por distintos autores a lo largo de este texto, McNiff, plantea que “el arte ofrece formas de conocer complementarias a la ciencia” (2013), lo que permite rechazar visiones dicotómicas entre ambas esferas de conocimiento pues, los límites entre ambas son permeables y la ciencia “bien hecha, con carácter imaginativo, sensible a las variaciones cualitativas y organizada de acuerdo con lo que las formas estéticas pueden implicar también es el resultado del juicio artístico. Cualquier cosa bien hecha, empleando habilidades y sensibilidad a la forma y apreciada no solo por su utilidad práctica sino por la calidad de la experiencia que genera, puede considerarse como un ejemplo de una forma de arte”, (Barone y Eisner, p. 6-7), tema en el que profundiza Sennett (2009), al ampliar y reconocer el alcance de la estética en su expansión a fenómenos elaborados con sensibilidad.

Tal como lo ha planteado Merleu-Ponty, el arte permite preguntarse por cómo hacemos visible lo invisible (1968), donde la investigación basada en artes se constituye en “un esfuerzo por extender más allá de las restricciones limitantes de la comunicación discursiva a fin de expresar significados que de otro modo serían inefables” (Barone y Eisner, p.1).

Junto con reconocer el valor y utilidad de diversas metodologías provenientes de las ciencias sociales, es importante señalar que las artes aportan no sólo al conocimiento de la realidad mediante recursos propios de sus tradiciones, sino que también permiten visualizar y comunicar fenómenos sociales complejos. En este contexto, la investigación basada en artes constituye un intento consistente para utilizar formas de pensamiento y de representación que las diversas artes proporcionan como medios para comprender mejor el

mundo y “por medio de esa comprensión viene la ampliación de la mente” (Barone & Eisner, p.Xi).

La capacidad definida por Barone y Eisner de ampliar la comprensión humana que está asociada a los métodos de la investigación basada en artes, permite “la utilización del juicio estético y la aplicación de criterios estéticos en la elaboración de juicios sobre cuál será el carácter del resultado deseado” (Barone y Eisner, p. 8-9). Ello puede afectar elementos tradicionalmente asociados a las artes como pinturas, dibujos, instalaciones y fotografías como a productos como catálogos, diagramas, fichas, planos o en términos más ambiciosos, una exhibición artística y la transmisión de resultados asociados a una investigación doctoral, como es el caso de este proyecto.

c) Generación de redes solidarias e interdisciplinarias en la producción de conocimiento de modo cooperativo.

Al relatar la respuesta dada por Rudolf Arnheim en 1971 a sus cuestionamientos sobre el ámbito de la investigación artística, McNiff relata que esta destacada figura de la psicología del arte le dijo “que el factor decisivo sobre el valor de la investigación basada en artes es si el trabajo es útil o no para otras personas” (McNiff, p. 6). Esta respuesta incorpora un espacio de reflexión que usualmente no suele estar presente en el trabajo artístico, el que se caracteriza mas bien por un proceso de investigación y producción de obra individual, donde lo colectivo no suele ser señalado como el ámbito central de esta labor.

En esta misma línea, los diversos productos obtenidos en la investigación basada en artes poseen como objetivo “crear una forma expresiva que permita a un individuo asegurar una participación empática en la vida de los demás y en las situaciones estudiadas” (Barone y Eisner, p.8-9), en este contexto “si el propósito de la investigación basada en artes es

develar la represión y transformar las prácticas sociales injustas (...) necesita conectarse con la vida cotidiana de personas reales” (Finley, en Knowles y Cole, p. 75).

Por ello, el carácter cooperativo y solidario de la investigación basada en artes, no hace solo referencia al trabajo del investigador con los sujetos estudiados, sino que se amplía para abarcar la sociedad en su conjunto, la que se ve beneficiada por nuevas formas de generación de conocimiento que se concretan en redes de investigación que comparten y difunden los resultados de los procesos de indagación desarrollados por diversos medios.

El aporte de esta corriente de investigación no está constituido tan solo por la ya mencionada voluntad de superar falsas oposiciones entre ciencia y arte, sino que hace referencia al aporte que se realiza al cuestionar los límites disciplinares entre diversas áreas del conocimiento y a la generación de nuevos cruces transdisciplinares pues, tal como lo señalaba Morin, este último concepto conlleva el desafío de los límites del conocimiento desde el indisciplinamiento, donde “una noción como "transdisciplinariedad" parece ofrecer una salida, ya que propone una relación tanto con la disciplina como con su transgresión” (Borgdorff y Schwab, 2014, p. 14).

Este enfoque permite dotar de flexibilidad y adaptabilidad al proceso de investigación, pues si bien ella se entiende como un proceso riguroso y sistemático de búsqueda de información con la finalidad de responder a las preguntas, resolver problemas y generar nueva comprensión sobre un área de conocimiento, el diseño particular de investigación necesita ser desarrollado dependiendo de “la naturaleza de la pregunta, no del modo contrario” (McNiff, p. 5). En este contexto, la investigación basada en artes no se formaliza en un repertorio fijo de procedimientos y metodologías, aún cuando pueda nutrirse de otros campos de conocimiento, si no que dialoga de forma adaptativa y sensible con la realidad estudiada.

En un espacio de encuentro interdisciplinario, existe un amplio rango de posibilidades en que diversas profesiones ligadas a las artes utilizan de forma apropiada los métodos de investigación de las ciencias sociales, pues son recursos útiles y fecundos a la hora de obtener información, la que tal como se ha planteado en este proyecto, provienen de “entrevistas, grupos focales, cuestionarios, datos históricos y observaciones del comportamiento humano. Pero cuando se trata de los problemas de la práctica artística que son fundamentales para el desarrollo de las disciplinas de las artes aplicadas, es necesario que el investigador participe activamente en el material que se examina” (McNiff , p. 5). Esta aproximación personal, sensible y cuidadosa, da una impronta especial a los métodos relacionados con la investigación basada en artes, pues permiten la eclosión de un conocimiento único, fruto del encuentro entre los datos de la investigación y su procesamiento desde diversos ámbitos disciplinares integrados por el artista investigador.

IV. Proyecto de investigación

Este estudio, de carácter exploratorio, aborda el entorno estético escolar en dos establecimientos educacionales a través de un diseño metodológico mixto. Con este objetivo, se ha seleccionado una muestra intencionada de dos establecimientos de la Región Metropolitana, mediante la aplicación de los siguientes criterios: a) dependencia (municipal y particular subvencionada), b) ubicación (rural y urbana), y c) índice de vulnerabilidad (alto). Se ha seleccionado una muestra intencionada de alumnos, familiares de estudiantes, docentes y directivos de 7° y 8° básico.

Se ha propuesto una aproximación estructurada en tres momentos, entendidos como una etapa de Pre-Intervención, otra de Intervención y una tercera de Post-Intervención, de

carácter evaluativo.

Elas se articulan desde una primera fase de acercamiento, que ha permitido identificar la forma en que se encarna un proyecto educativo en la comunidad de los establecimientos seleccionados. Desde la muestra, se ha realizado un registro fotográfico de espacios relevantes de la escuela para, posteriormente, recopilar las percepciones de diversos miembros de la comunidad sobre esos espacios (académicos, directivos, estudiantes y apoderados), mediante la aplicación de cuestionarios, foto-entrevistas y foto-grupos focales.

Una vez recopilada esta información, se ha desarrollado la triangulación entre los resultados de percepción de estética escolar obtenidos con los cuestionarios, así como las imágenes y las apreciaciones sobre estética escolar surgidas de las foto-entrevistas y los foto-grupos focales. Igualmente, se ha llevado a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, a partir de la elaboración de categorías desde la Teoría Fundamentada.

La segunda etapa, de Intervención, se ha desarrollado junto a las comunidades escolares en función de las características detectadas por sus miembros. Esta actividad ha implicado la participación de cada comunidad en la intervención de aspectos considerados relevantes por el colectivo, siendo diseñada e implementada a partir de las características identificadas por el grupo, con la colaboración y apoyo del investigador.

Ello ha implicado el diseño de una serie de alternativas de intervención –definidas luego de recabar la información necesaria–, que implican la utilización de nuevas materialidades, colores y objetos en diversos espacios percibidos como significativos por el colectivo.

4.1. Metodología

Esta aproximación se organiza en tres momentos:

4.1.1. Etapa 1

Este estudio exploratorio aborda el entorno estético escolar mediante la utilización de un diseño metodológico mixto, con enfoque dominante cualitativo, en dos escuelas. El proyecto ha implicado la realización de un registro fotográfico de diversos espacios de las escuelas seleccionadas, escogidos por su relevancia (fachada, patios, pasillos, áreas verdes, salas, baños, bibliotecas, entre otros).

Se han utilizado cuestionarios, foto entrevistas y foto-grupos focales como forma de recabar información relacionada con la percepción de diversos miembros de la comunidad (estudiantes, familias de estudiantes, docentes y directivos), sobre las escuelas donde desarrollan sus actividades. Este enfoque ha permitido incluir información precisa acerca de la realidad de gran valor analítico. Al mismo tiempo, permite desarrollar en los participantes un “medio para reflexionar sobre aspectos de sus vidas a los que usualmente otorgan poca relevancia”, (Bilnn y Harrist, 1991; Holliday, 2004; Latham, 2003 citado en Rose 2007, p. 238). La fotografía es utilizada por su capacidad para evocar “tres elementos -información, afecto y reflexión- particularmente bien” (Rose, 2007, p. 238).

En este caso, las fotos constituyen medios especialmente eficaces para abordar las experiencias de vida de los sujetos estudiados en relación al entorno escolar. Se ha planteado la realización de un registro audiovisual junto a miembros de la comunidad para captar sus impresiones sobre el entorno escolar (con una primera sesión en esta etapa y una segunda después de la intervención realizada en la Escuela).

4.1.2. Método

Estudio de Caso. Su definición como “un tipo especial de trabajo cualitativo que investiga un fenómeno contemporáneo (...) al interior de límites específicos” (Hatch, 2002, p.30), facilita el estudio del entorno estético escolar dentro del complejo sistema de relaciones existente al interior de cada escuela escogida.

4.1.3. Muestra

Se ha seleccionado una muestra intencionada de 2 establecimientos de enseñanza básica de la Región Metropolitana. Los criterios utilizados serán a) Dependencia (municipal y particular subvencionada), b) Ubicación (rural y urbana) y c) Índice de Vulnerabilidad (alto). Estos criterios han sido definidos con la finalidad de construir una muestra que permita levantar información sobre la situación de escuelas cuyo perfil apunta a NSE bajo, alta vulnerabilidad y espacios marginales dentro de la educación chilena.

En ambas escuelas se ha seleccionado una muestra intencionada de estudiantes, profesores y directivos (de 7° en el primer año de investigación y 8° en el segundo), por pertenecer al grupo etario del cual se espera que su mayor cercanía con las habilidades de apreciación enunciadas en los programas de artes visuales de Educación Básica, les permitan extenderse sobre algunas cualidades estéticas “invisibles” en la dinámica cotidiana de la escuela. Se han seleccionado familiares de estudiantes pertenecientes al centro de padres. Los profesores han sido seleccionados a partir de su pertenencia/no pertenencia al área de artes visuales, es decir, se han escogido profesores pertenecientes a Artes Visuales, junto a otro perteneciente a Lenguaje, Matemáticas, u otra especialidad. Entre los directivos, se elegirá al Director, Jefe de UTP y/o Jefe de Departamento.

4.1.4. Técnicas de recolección de información

a) Ficha Resumen de cada Escuela

Ficha de caracterización de cada establecimiento elaborada mediante información recopilada por MINEDUC. Permite recopilar datos característicos de cada escuela, tales como ubicación, características socio-económicas, cantidad de profesores y estudiantes, entre otros. Asimismo, se han utilizado documentos de cada escuela como el Plan de Mejoramiento, PEI y la Autoevaluación Institucional.

b) Registro fotográfico

Mediante una “observación participante” (Velasco, H. y Díaz, A., 2006) se ha generado una metodología que permita fotografiar aspectos relevantes de diversos ámbitos del entorno escolar (fachada, áreas verdes salas, patios, entre otros). Se ha utilizado un “kit de discusión fotográfica” (Cappello, 2005) con 20 fotografías (15 x 10 cm), que posean rasgos representativos del entorno escolar. Estas imágenes se han incluido en las foto-entrevistas y en los foto-grupos focales. El registro fotográfico (digital), posee especial relevancia por lo que Rose (2007) ha denominado la capacidad de capturar la textura de los lugares, lo que se refiere a la posibilidad de fijar y transmitir una enorme cantidad de información subjetiva relacionada con las sensaciones asociadas a un ámbito y su historia particular.

c) Registro audiovisual

Mediante un recorrido por el entorno escolar, se ha realizado un registro de las impresiones de diversos miembros de la comunidad escolar, antes de la intervención desarrollada en Escuela, lo que permitirá recopilar información respecto a las percepciones de los participantes en distintas etapas del proceso llevado a cabo, pues se aplicará antes y

después de dichas intervenciones. Asimismo, se ha realizado un seguimiento en video de todo el proceso.

d) Cuestionario de Aspectos Estéticos

Se ha utilizado la sección “Aspectos Estéticos” del Cuestionario elaborado y validado para los estudios; “Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación artística, Región de los Lagos” (FAE 56075), CNCA, 2014; “Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación artística, Provincia de San Antonio” (FAE 99064), CNCA, 2015, “Estética visual y Clima escolar: Hacia una comprensión educativa del entorno escolar” (FONDECYT, 2015), (VER ANEXOS).

e) Foto-Entrevista Semiestructurada Individual y Foto-Grupo Focal

Mediante la integración del “kit de discusión fotográfica” (Cappello, 2005) se ha utilizado una estrategia de “foto elicitación” (Epstein et al., 2006; Rose, 2007, p. 239), procedimiento que emplea la fotografía para estimular la conversación en la entrevista, en este procedimiento tanto la conversación como las fotografías luego son interpretadas por el investigador. Este proceso conlleva la presentación de fotografías para generar un espacio de discusión, que ofrece “una oportunidad de obtener no solo mas sino diferentes ideas del fenómeno social, lo que métodos de investigación basados en recopilación de datos orales, sonoros o escritos no pueden proporcionar” (Bolton et al. 2001, p. 503 citado en Rose, 2007, p. 240). La metodología propuesta plantea la utilización de fotografías a lo largo de los procesos de entrevista y grupo focales en relación a preguntas abiertas, utilizadas como medio de recopilación de información referida a opiniones y juicios de los sujetos sobre las imágenes provenientes de diversos aspectos del entorno escolar. Estos aspectos han permitido abordar diversas facetas relacionadas con el entorno como valorización de infraestructura, identificación institucional, sensación de agrado/desagrado en relación a

aspecto o espacios del establecimiento, entre otros. A partir de la revisión bibliográfica realizada y el análisis de los planteamientos allí expresados, se han utilizado preguntas como; ¿si debieses escoger una fotografía que represente tu escuela, ¿cuál escogerías?, ¿por qué?, ¿qué espacios te gustan/no te gustan de tu colegio?, ¿por qué?, ¿qué espacio crees que debería cambiarse?, ¿por cuál motivo?, entre otras.

Todas las foto-entrevistas serán grabadas y transcritas.

4.1.5. Técnicas de análisis de datos

a) La Ficha de la Escuela

Se ha sistematizado la información a partir del uso de una Matriz Temática.

b) Registro Fotográfico

Se ha realizado un análisis de la infraestructura escolar a partir de los criterios de “matrices” elaborados por Mandoki (2007). Para el análisis de las imágenes dispuestas en diarios murales y muros se ha utilizado el planteamiento de Errázuriz (2014) quien señala la diferencia entre “propósito de las imágenes”, “tecnología”, “procedencia”, e “iconografía”. Se ha puesto especial atención a categorías emergentes (Fook, 2002) como el color predominante de la escuela, la flexibilidad de los espacios, etc.

c) Cuestionario de Aspectos Estéticos

Se ha utilizado estadística descriptiva, en un diseño en dos etapas; primero se han descrito los datos de cada escuela con la finalidad de caracterizar la tendencias estéticas más importantes, a partir de los sujetos que responden (directivos, académicos, estudiantes y familiares de estudiantes). Se ha considerado asimismo, la ubicación, índice de vulnerabilidad y dependencia. En una segunda fase: se han comparado los establecimientos según quienes respondieron (profesores, estudiantes, familiares de estudiantes y directivos) y la dependencia, índice de vulnerabilidad y ubicación de la escuela.

d) Diario de investigación:

El uso de este tipo de registro posee implicancias en dos ámbitos, por una parte da cuenta del proceso subjetivo y afectivo del investigador y por otra, permite su utilización en la posterior intervención o desarrollo de obra visual. La escritura del diario de investigación posee especial importancia dada la impronta fenomenológica de este proyecto ya que puede considerarse “una extensión de la puesta entre paréntesis y da al investigador cierta distancia en el proceso de investigación y proporciona una manera de controlar sus reacciones personales frente a lo que está siendo descubierto” (Hatch, 2002, p. 88).

e) Foto-Grupo Focales y Foto-Entrevistas

Se ha utilizado el modelo de la Grounded Theory (Taylor y Bogdan, 2002) para analizar las notas de observación y las transcripciones de los Foto-Grupo Focales y Foto-Entrevistas. Esta metodología permite la inclusión de fotografías en entrevistas y grupos focales.

f) Triangulación de resultados

Se propone la triangulación entre los resultados de percepción de estética escolar que han emergido del Cuestionario, las imágenes recopiladas por el investigador y las apreciaciones sobre estética escolar que surgieron las foto-entrevistas y foto-grupos focales. Para el análisis de los datos se ha utilizado el software Excel.

4.1.6. Etapa 2

Intervención en el entorno escolar a partir de la caracterización desarrollada por los miembros de la comunidad (estudiantes, familiares de estudiantes, académicos y directivos).

La elección de una perspectiva compleja para abordar el desarrollo metodológico de esta propuesta, aplicada a un estudio de caso, implica la selección de diversos elementos

que den cuenta de la coherencia entre fundamentos teóricos y marco metodológico. Ello conlleva una toma de conciencia respecto a que esta etapa, de intervención y práctica con la comunidad, se abre a la posibilidad de que una perspectiva crítica como la escogida genere prácticas creativas transformadoras de la realidad de los sujetos que habitan y constituyen la comunidad escolar seleccionada, pero asumiendo el hecho de que a pesar de los métodos e instrumentos identificados en la Etapa 1 no existe un método único de investigación que se alinee de manera exacta con estas creencias.

Esto se debe a que, desde esta perspectiva metodológica, la experiencia vivida ocupa un rol central, con sus múltiples y ricas facetas y es la que permite que los contenidos y significados emerjan en el proceso de interacción, ya que aquí “los significados se producen en lugar de ser hallados, pues el conocimiento humano es transado, mediado y construido en contextos sociales” (Sullivan, 2005, p. 96). Por ello, posee especial relevancia la producción de sentido y la emergencia del conocimiento en un contexto intersubjetivo como la escuela, ya que en ella comparece un campo de significados compartidos, mediados simbólicamente, que permite la emergencia de conocimiento y comprensión, tanto de la comunidad como de los individuos que forman parte de ella. (Parsons, 1995, p.12, citado en Sullivan, 2005, p. 43)

La relevancia otorgada al contexto situado, donde la emergencia constante de nuevas posibilidades implica asumir el carácter incierto de los resultados, dentro de un contexto investigativo donde el futuro del sistema “es imposible de determinar antes de su emergencia” (Osberg & Biesta, 2007, citado en Hetherington, p.73). Ello posibilita la integración de producciones visuales de diverso orden elaboradas por la comunidad, así como la posibilidad de generar diversas intervenciones estéticas al interior del espacio

escolar. En esta etapa se ha desarrollado un segundo registro audiovisual con miembros de la comunidad, para recoger sus impresiones sobre el proceso de intervención desarrollado.

Tal como se aprecia en imágenes anexas, ha sido posible generar intervenciones en el espacio escolar a partir de las características identificadas por la propia comunidad, la que a través de los instrumentos señalados en la Etapa 1, señalaron la necesidad de potenciar y mejorar la presencia de áreas verdes al interior del establecimiento educacional.

4.1.7. Etapa 3

Elaboración, producción y exhibición de obra visual expuesta en Museo de la Educación Gabriela Mistral en salas Capilla y Eloísa Díaz, durante diciembre de 2017 y enero de 2018. A su vez se ha realizado la publicación de resultados de investigación en catálogo anexo.

La tercera etapa, Post-Intervención, supuso obtener la información que permitiera evaluar el impacto del proceso llevado a cabo sobre los sujetos pertenecientes a ambas comunidades escolares. Asimismo, esta etapa contempló una instancia de elaboración de obra visual que implicó la integración de diversas estrategias para el desarrollo de varias obras visuales producidas a partir de la investigación desarrollada en las escuelas, lo que culminó en la realización de una exposición en el Museo de Educación Gabriela Mistral y en la publicación de un catálogo, que recopila el trabajo desarrollado por el investigador junto a los sujetos pertenecientes a las comunidades escolares.

V. Resultados de investigación

5.1 Análisis cualitativo pre intervención

El presente documento recopila toda la información comprometida en la primera etapa de pre intervención de la investigación de doctorado. En él se abordan analíticamente

los datos comprometidos en los dos establecimientos educacionales seleccionados para el desarrollo de la investigación, mediante la aplicación de diversos instrumentos a directivos, docentes y apoderados, (Foto Entrevista, Entrevista,) y a estudiantes (Foto Grupo Focal).

Con posterioridad a la recopilación de datos, se llevó a cabo el análisis cuantitativo y el cualitativo de datos, a partir de elaboración de Categorías desde Teoría Fundamentada. En este último ítem se redujo mediante análisis y síntesis la cantidad de categorías de 41 a 6, para privilegiar la interrelación entre Construcción, Espacios Exteriores, Colores, Áreas Verdes, Espacios Interiores y de todas ellas con Clima Emocional.

5.1.1. Establecimiento escolar N°1.

5.1.2. Construcción

Evaluación general

Existe una opinión positiva generalizada sobre la construcción del colegio, pues se adecúa al contexto cordillerano. Se considera que los materiales, como madera y piedra, generan una diferenciación con lo que es posible percibir usualmente en establecimientos escolares de Santiago u otras ciudades y por ello, lo vuelven un establecimiento único en su tipo.

En relación a la capacidad, algunos entrevistados señalan que no es adecuado para gran cantidad de alumnos, por lo que los espacios del recinto son aprovechados de manera idónea. Otros, por el contrario, consideran que los espacios son insuficientes para desarrollar actividades disciplinares específicas, ya que las salas son utilizadas como espacios multi-uso y no existen laboratorios o talleres de arte.

La mayoría de los entrevistados valoran que el colegio se encuentre en un proceso de remodelación (2016-2017), pues las intervenciones permitirán contar con infraestructura

de mejor calidad, con más y mejores espacios, sin perder la estética y el diseño propios del lugar.

“En sí me gusta como está estructurado el colegio, aunque sea pequeñito, para mi gusto está muy bien ubicado, me gusta la sensación que te producen las salas juntas, como los cursos juntos, pucha, son muchas las cosa que me gustan acá”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Ahora, en los aportes del colegio, los espacios que se han cambiado, se ha seguido una línea, o sea, no rompe una cosa con lo otro”.

(Profesor N°2)

“Bueno, en general los arreglos que se están haciendo me gustan porque están mejorando bastantes partes del colegio como la cocina, como la sala de kínder, los bañitos”.

(Apoderado Centro de Padres)

“O sea, tenemos un gimnasio maravilloso y de a poco ha ido deteriorándose y sabemos que requiere más, pero creo que vamos por buen camino”.

(Apoderado Centro de Padres)

Evaluación Muros

El uso de madera y piedra en los muros posee una valoración muy positiva, tanto por la estética, que se considera acorde con el estilo de la zona cordillerana, como porque estos materiales logran aislar las temperaturas extremas de la zona.

Evaluación Frontis

Se valora de forma muy positiva, pues posee una estética adecuada al entorno de montaña y pese al paso del tiempo, no ha sufrido cambios significativos en su estructura y diseño. Gracias a ello, se ha mantenido como un sello distintivo del colegio y para algunos representa un lugar que evoca recuerdos.

El único cambio que ha tenido fue la construcción de un techo. Para varios de los entrevistados, esto ha significado un cambio positivo, ya que permite resguardarse de las lluvias. Para uno de los sujetos entrevistados, el problema más importante de integrar un techo a la fachada radica en que implica un arreglo que ha invisibilizado el establecimiento.

“A mi me gusta porque tiene el nombre del colegio y representa que el colegio está en la montaña, se ven las montañas allá atrás y tiene hartos árboles”. (Estudiante)

“(…) la fachada porque es un lugar importante, que se vincula con el entorno y que es muy característica la relación con el lugar y con el paisaje”.

(Directivo N°2)

“Ha tenido modificaciones pero no las suficientes como para olvidar la entrada del colegio de siempre”.

(Apoderado Centro de padres)

“A mi aparte de que sale el deporte y el nombre, porque sale el techo que le hicieron a la escalera, igual es bacán porque así no te tenís que mojar tanto. Los protege.”

(Estudiante)

“(…) Además que los accesos techados han ido escondiendo más el colegio, entonces la gente a veces me dice ¿oiga y donde está ubicado el colegio? Mire, pasen la posta y después está el colegio. Pero no está el colegio. Pero el colegio está ahí. Entonces es porque el colegio está bajo el nivel de superficie”.

(Directivo N°1)

Impacto en el clima emocional

Es un colegio que posee características que lo diferencian de los estándares comunes, pues alberga un número reducido de estudiantes, con una construcción con características particulares, en un entorno poco común, características que permiten coincidir a los entrevistados en las siguientes opiniones respecto de la construcción del colegio:

- Existe un sentimiento de orgullo por sus características arquitectónicas particulares.
- Se trata de un establecimiento “acogedor”, donde predominan las relaciones interpersonales caracterizadas por el cariño, la cercanía, el trato amable y donde existe un trato individual desde docentes hacia estudiantes y apoderados.
- El colegio representa un ícono importante en sus vidas, que genera sentimientos y emociones especiales y posee una valoración simbólica, como resultado de hechos importantes que marcaron la vida de algunos estudiantes.

Todo ello genera un clima emocional significativo, positivo y diferenciador en comparación de otros establecimientos educacionales.

“(…) también tenemos la arquitectura que es especial acá en la zona, lo que es la mezcla entre piedra y madera, que nos hace tener a nuestro colegio seleccionado entre los diez colegios más lindos de Chile”.

(Directivo N°1)

“Es un colegio en que somos tan poquitos, que es como una familia, tú no eres un número como en un colegio de Santiago. Tú aquí eres nombre y apellido, y la mamá es y el papá es, cosa que se pierde. Eso para mí es invaluable. El que tú puedas llamar al profesor por teléfono. Eso no se da en ningún lado”.

(Apoderado Centro de padres)

“(…) era como llegar al cerro, a una piedra, y tu entrabas y te encontrabas con madera, era como una caverna cálida”.

(Apoderado Centro de padres)

“Destacan las características de lo que es la historia del Colegio: esto tiene relación con la madera, con los techos bajos, ahora ya empezamos a modificar los techos por orden de la superintendencia, pero es lo que era especial en el colegio, que es como un refugio”.

(Directivo N°1)

“El que sea de madera, son como pequeños detalles que hacen que sea como un lugar más cálido independiente del frío que te digo yo”.

(Directivo N°2)

“Son muy cálidos te llegan a abrazar y eso se valora, es rico llegar a un lugar y que te reciban bien”.

(Directivo N°2)

“Siempre me han encantado mucho, de hecho yo me casé en el colegio. (...) Soy el único matrimonio que se ha hecho en el colegio (...)”.

(Apoderado Centro de padres)

“Está como el testimonio de diferentes etapas y años que lleva el colegio. O sea están las copas que hay acá, los testimonios de los cursos, que dejan sus recuerdos, está la cordillera”.

(Profesor N°2)

5.1.3. Espacios exteriores.

Evaluación general

La opinión generalizada sobre el emplazamiento del colegio es muy positiva, al ser una edificación ubicada en un lugar especial como la cordillera, considerada fuera de lo común. Por lo mismo, los espacios exteriores se describen como parte importante del entorno donde se emplaza la institución:

- Se valora la visibilidad que otorga el establecimiento, pudiendo observar las montañas, la cordillera y la naturaleza general del lugar.
- Se practican diversas actividades deportivas en las cercanías del establecimiento, como trekking, ciclismo de montaña y ski. La vinculación con el entorno de la escuela es

importante para profesores y estudiantes, por lo que despliegan actividades en pos de mantener y cuidar el entorno, donde se busca educar a la comunidad local.

Sólo una persona considera que la ubicación del colegio constituye un problema, debido a la dificultad de acceso a servicios o, en caso de emergencia, no poder contar con ayuda inmediata.

En cuanto a la funcionalidad de los espacios exteriores, existen algunas zonas que requieren de mejoras, en pos de que los niños estén más cómodos y que puedan hacer uso de espacios más amplios para jugar. En tanto el sentido estético, debe mejorar para darle mayor vitalidad y estar acorde con un establecimiento educacional donde hay niños/as.

“Bueno, nosotros tenemos una característica bien especial, en el sentido de la ubicación donde está el colegio, que estamos ubicados entre la cordillera y pre cordillera del cordón cordillerano de Santiago, una ubicación única, estamos ubicados a 2400 metros de altura”.

(Directivo N°1)

“Ese es el patio para jugar, y se ve el paisaje de Farellones más arriba”.

(Estudiante)

“Lo más notable es donde el colegio está, el paisaje, es maravilloso, que se puede mirar por cada ventana. (...)”.

(Directivo N°2)

“Yo encuentro que es maravillosos, por el lugar en que está. El estar rodeado de cerros, el que está nevado, en verano o primavera igual es bonito, es agradable, no es tóxico, se ven nubes, tu sales con los niños ves cóndores, todo es una naturaleza, como entorno general”.

(Profesor N°2)

“Del colegio, los alrededores, que tu salís y mirai, no sé poh, mirai acá desde la ventana de una sala y al tiro veís la cordillera nevada, así los cerros nevados, los árboles. Fauna, pasan cóndores volando por acá arriba, el tiuque (....) no hay contaminación acústica (...).”

(Profesor N°1)

“El estar alejado y uno que por sus propios medios no pueda bajar, o no sé, tener un supermercado o tener bomberos, eso igual no me gusta mucho”.

(Profesor N°1)

Espacios exteriores- patios

Dado que en el exterior de colegio existen áreas verdes y espacios para desarrollar actividades, los patios no poseen una relevancia tan significativa para los entrevistados.

Se distinguen dos espacios distintos dentro del colegio:

- Un patio que todos reconocen como principal. Este sólo cuenta con piso de cemento, y se le da un uso general, fundamentalmente como espacio de distensión para los estudiantes de mayor edad, quienes lo utilizan sobre todo para jugar fútbol. También es utilizado por los distintos cursos para desarrollar actividades y clases más dinámicas cuando el tiempo lo permite, como huertos. Durante el período de remodelación y

reparación del establecimiento, acogió los juegos plásticos para los niños más pequeños.

- En cuanto al patio interior, sólo es conocido por algunos entrevistados, y presenta una serie de deficiencias en cuanto a su calidad, habitabilidad y relevancia.

“Es el patio del colegio, es donde los niños (...) es su respiro, como el alma del colegio.

Es el recreo, y los gritos y todos los juegos”.

(Profesor N°1)

“Yo creo que este patio está como perdido, porque queda como encerrado. En época de nieve no se puede usar, porque aquí se llena de nieve. Y en otra época queda tan escondido que tampoco los niños lo pueden usar mucho. Yo en otro tiempo pensé usar aquí y hacer una huerta, pero no le da el sol. Entonces cuesta mucho mantener esto verde”.

(Profesor N°2)

“A veces salimos a pintar afuera, cuando esta rico el día”.

(Profesor N°1)

“No nos dejan ir mucho para allá, es como una parte que nadie pasa, es como rara, es como un espacio que sobra. Es como que esto debería ser parte de todo el recinto”.

(Estudiante)

Espacios exteriores- espacios lúdicos

Los espacios lúdicos se hacen insuficientes, tanto para niños de menor edad como mayores. Los primeros cuentan con juegos infantiles, pero según lo recopilado en entrevistas debería aumentarse la cantidad y los espacios destinados a esto. Para el caso de estudiantes de mayor edad, estos no cuentan con espacios al aire libre de uso exclusivo, por ende el tamaño es insuficiente.

Dentro de las remodelaciones que se están realizando en el colegio, se propone que los espacios exteriores cuenten con zonas delimitadas conforme a grupos de edad, pero que no queden aisladas (como ocurre actualmente con el patio interior).

“Menos tanto cemento y más cosas para que los niños puedan jugar. No solamente los chicos, porque los chicos tienen los juegos, pero (...) los grandes solamente juegan a la pelota aquí y nada más. Entonces eso falta, más recreación”.

(Profesor N°1)

“Tiene que haber algo alusivo a nosotros mismos de acá (...) un juego sea como de montaña, no el típico juego de Santiago. (...) Pero para eso nos faltan espacios, nos falta más todavía”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Más áreas de juego para los niños, más espacios. Igual abrieron ahí, pero queda corto, yo encuentro que falta”.

(Profesor N°1)

*“Las carencias yo creo que pueden ser, en mi caso una división de patio para los chicos,
algo más independiente.”*

(Profesor N°2)

*“Yo creo que el patio de pre kinder. El patio de pre kinder es importante también porque
ahora va a ser partícipe de la comunidad”.*

(Directivo N°1)

Impacto en el clima emocional

El emplazamiento del colegio en la cordillera, y los paisajes del lugar, son un aspecto fundamental para alumnos, profesores y apoderados, asociado siempre a significados positivos. Se trata de un elemento que les brinda satisfacción y sentido de pertenencia, y marca una diferencia importante con otros colegios de Santiago. Muchos de los relatos de los entrevistados rescatan esta vinculación con el entorno.

Sin embargo, cuando deben evaluar específicamente juegos o los espacios exteriores, consideran que se pueden mejorar.

*“Yo soy feliz aquí, despertarse y abrir la ventana y ver la montaña, eso me reconforta
como persona”.*

(Apoderado Centro de padres)

*“pero lo que más me gusta es la naturaleza y por lo que no volvería a un colegio de
Santiago porque allá son jaulas de cemento como uno dice, y aquí es mirar por la ventana
y darte cuenta que hay un cerro, que hay nieve, que pasa el cóndor, que pasa un zorro, eso
es lo que más me llama la atención del colegio, la cordillera”.*

(Apoderado Centro de Padres)

“Es que la vista es maravillosa, en primavera, verano, otoño, nevada. Los niños gozaron esta sala mientras reparaban la mía”.

(Profesor N°2)

“El paisaje me gusta, es lo que me gusta más de acá”.

(Profesor N°1)

5.1.4. Colores

Evaluación general

Se hace mención a que falta dar nuevos recubrimientos de color en algunos sectores del recinto, como el gimnasio, y sobre todo en aquellos que son de uso exclusivo de menores. En varios sujetos se establece una relación entre el color y la vivencia subjetiva del entorno. Por ejemplo, los espacios lúdicos, que carecen de colores infantiles, en el sentido de colores vivos, que provoquen alegría, vitalidad y energía. Falta mejorar la estética de estos espacios.

“Un poco mas de color en los muros (...) Me gustan los colores”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Creo que el gimnasio, de hecho esa parte blanca que está aquí, es muy plana, me gustaría que tuviera algunos diseños bonitos o colores”.

(Apoderada Centro de Padres)

“En ese pasillo falta pintar el muro exterior, porque los juegos se van a ir”.

(Profesor N°2)

Impacto en el clima emocional del establecimiento

El color se asocia a las vivencias y al carácter infantil, por lo que es necesario potenciar y mejorar la presencia de esta categoría en diversos espacios dentro del establecimiento.

El color permitiría resignificar espacios que no sólo son de uso infantil, como el gimnasio del colegio, que en su estado actual fue descrito como carente de vida. Para la comunidad escolar este espacio es considerado muy importante debido a las celebraciones de distintas festividades y actividades comunitarias a lo largo del año.

“Donde están los niños tiene que haber color, para que les llame la atención. Los niños son de color”.

(Apoderado Centro de Padres)

5.1.5. Áreas Verdes.

Evaluación general

No se mencionó la existencia de áreas verdes al interior del establecimiento. Todas las opiniones sobre las áreas verdes aluden al espacio exterior del establecimiento, particularmente al paisaje, debido al emplazamiento privilegiado del colegio, en un lugar rodeado de naturaleza, en el que se pueden realizar diversas actividades.

Áreas verdes - espacios exteriores

Las áreas verdes al interior del recinto no logran marcar significativamente el imaginario de la comunidad escolar. Se alude de manera general que se trata de espacios reducidos y podrían ser mejor aprovechados.

Plantas Interiores

Los espacios dentro del establecimiento que contienen hierbas u otro similar se ubican, según entrevistados, en los patios. No se mencionó plantas dentro de las aulas de clase.

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Aquí es importante considerar la diferenciación que surge de la conceptualización del área verde entendida como paisaje y entorno natural, de aquella que se percibe como área verde asociada a un uso directo dentro del establecimiento escolar. En esta segunda acepción el impacto es muy bajo, debido a la centralidad de los espacios exteriores en el clima emocional, la identidad y el sentido de pertenencia de toda la comunidad escolar.

5.1.6. Espacios interiores

Evaluación general

Como ya se ha mencionado, en el período 2016-2017, algunos espacios interiores se encuentran en proceso de remodelación pues se hacía necesario incorporar mejoras. Una vez concluidas, se espera contar con mayor espacio, mejor sistema de calefacción, mejores baños, comedor y salas específicas para ciertas materias, con miras a fortalecer los procesos de aprendizaje.

Dentro de los aspectos que actualmente se valoran, de manera general se menciona la luminosidad y la aislación del sonido.

Por el contrario, el gimnasio del colegio emerge de manera reiterada como un espacio a mejorar en distintos aspectos. Este recinto, además de reunir a estudiantes para realizar actividad física, tiene un uso general, en él se desarrollan diversas actividades y celebraciones. Es reconocido como un espacio común, que logra albergar a toda la comunidad escolar y externa, por eso es importante que esté en buenas condiciones. Las propuestas para mejorar el espacio tienen que ver con acústica, iluminación y mejora de las condiciones del espacio.

“Aquí no hay salas para cada cosa, por ejemplo aquí no hay laboratorio de Ciencias, ojala hubiese (...) no hay salas específicas para desempeñar una función. Eso es el aporte que le faltaría al colegio para hacerlo más completo o mas integral, porque al final se hacen clases, pero en la sala, uno no se mueve mucho de ahí”.

(Profesor N°1)

“Este es el comedor. Para mí, yo lo encuentro demasiado chico para mis niños”.

(Profesor N°2)

“El gimnasio que necesita una mantención como corresponde, el piso ya están aflorando los clavos, queremos colocarle una carpeta que vale muy cara”.

(Directivo N°1)

“A veces salimos a pintar afuera, cuando esta rico el día, pero una sala específica que tengan los implementos y todo, no”.

(Profesor N°1)

“La acústica del gimnasio está pobre, siempre tenemos problemas con la acústica”.

(Profesor N°1)

“Cuando mostramos videos, entra tanta luz que al final no se ve el video (...) entonces como no tienen cortinas y cosas, solamente apagando la luz no resulta”.

(Profesor N°1)

Espacios interiores- baños

Se alude al proceso de remodelación de los baños, lo cual significará una mejora para todos. Por tanto no hubo comentarios del estado anterior de estos.

Espacios interiores- mobiliario

Hay ciertos elementos que dificultan la comodidad de los estudiantes. En el comedor se hace mención al tamaño insuficiente de este y se mencionan las bancas dispuestas.

“O sea, las banquetas son súper incómodas para los niños, Ellos no alcanzan, no pueden estar sentados. Tienen que estar arrodillados, para poder alcanzar el nivel de la mesa”.

(Profesor N°2)

Espacios interiores- aislamiento térmico

Se valora la aislación térmica actual de los espacios interiores, a pesar de las condiciones climáticas propias del lugar, logran satisfacer las necesidades de los asistentes. De manera adicional, se valora la instalación de calefacción central en el marco de la remodelación del colegio.

“Cómo se construyó el colegio no tengo nada que decir, porque es aislante, rico, uno puede llegar muerto de frío con la nieve y está como temperadito y eso que no hay nadie, no hay estufas prendidas. Nada que decir con el material, está bien”.

(Profesor N°1)

“Sí, hacían falta, sobretodo la calefacción central, que es lo que se va a hacer porque acá, cuando hace frío, no es el frío de Santiago. Acá te podís morir con el frío. Así que sí, me gustan mucho los arreglos que están haciendo dentro del colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Las características de los espacios interiores inciden en que la comunidad escolar se sienta acogida. Los espacios se describen como íntimos y reconfortantes.

El gimnasio del colegio también representa parte importante del imaginario, tanto de alumnos, profesores y apoderados como de la comunidad local. Al albergar diversas festividades, genera espacios para compartir, y conocerse entre ellos, vinculándose con el medio local.

“Lo que hablábamos, que está en proceso de construcción. Con el tema de infraestructura, el tema de calefacción, que van a completar este lugar como una experiencia súper integral y acogedora”.

(Directivo N°2)

“La sala de clases, esta, la N° 5, porque ahí se desencadena todo, ahí están los aprendizajes, las actividades que uno prepara con cariño, no, ahí está todo”.

(Profesor N°1)

5.1.7. Establecimiento escolar N°2.

5.1.8. Construcción

Evaluación general

La construcción del colegio genera opiniones divididas, debido a que ella se ha construido en diversas épocas y bajo diversos estilos arquitectónicos. El edificio original de la escuela fue pensando con fines religiosos, pues inicialmente era una iglesia y la casa del párroco, la que fue expandiéndose con el tiempo para ser posteriormente un colegio.

La construcción escolar original continuaba con el estilo arquitectónico de la estructura total, pero con la remodelación del colegio llevada a cabo los últimos cinco años, se generó un nuevo cuerpo de estilo funcionalista moderno, adosado a la iglesia y a sus dependencias administrativas, de estilo neocolonial, que genera una percepción donde, en variados testimonios, se entremezcla y confunde el espacio escolar con el eclesial.

Por un lado, el establecimiento es valorado por su antigüedad y porque se reconoce como una edificación de estilo tradicional, aún cuando esta edificación pertenece mayoritariamente a la iglesia contigua. En otros testimonios se valora la remodelación y modernización del colegio adosada a la estructura de estilo neocolonial antes mencionada, y de la cual simbólicamente, no es posible separar la escuela.

Si bien se valora la completa modernización efectuada en el colegio, se señala que se ha perdido espacio y que los materiales no fueron pensados para resistir un gran número

de alumnos, por lo que el deterioro es evidente en algunas zonas, como baños y muros. Ello supone también problemas de seguridad. Por ejemplo, las aulas y corredores no están distribuidos en función del patio principal, lo que dificulta la vigilancia o por lo que en caso de una emergencia, las vías de escape no serían las óptimas. Sin embargo, al considerar la antigüedad del colegio y su reciente remodelación, se estima igualmente que representa una construcción segura.

“Es una bonita construcción, buena en términos generales pero no muy buena en términos específicos. En términos de lo que son las terminaciones propiamente tal, ya, tienen muchas deficiencias de terminaciones o hay muchas cosas que se hicieron no con una mirada de esto iba a ser una escuela, de que los chiquillos son bruscos”.

(Directivo N°2)

“A mí me gusta, se ve algo seguro, que ahora todo tiene que estar seguro eso sí”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

Evaluación Muros

Se evalúa críticamente la calidad de los materiales empleados en la remodelación de muros, los que no reúnen las condiciones para resistir adecuadamente el uso dado por escolares. Adicionalmente, en ocasiones los estudiantes no respetan la infraestructura, rayan y maltratan los muros, para dejar su marca, su “tag”.

“Los chiquillos van a tender a empezar a tocar el muro (...), obviamente se va a destruir, y eso ha costado. El tema de la mantención del colegio ha sido y va a ser claramente un

proceso complejo desde el punto de vista de que no se utilizaron a lo mejor los elementos apropiados, pensando en una escuela”.

(Directivo N°2)

Evaluación Frontis

El frontis del colegio es considerado un ícono representativo pues en él se reconoce la vinculación entre la Iglesia, espacio fundacional de la Escuela y el establecimiento escolar. Es reconocido por los años de historia, debido a su estética neocolonial que no ha variado significativamente a lo largo del tiempo. Las modificaciones se relacionan con temas de remodelación y mejoras del espacio de ingreso al colegio, elementos accesorios que no modifican la esencia del frontis.

El frontis representa un símbolo de un establecimiento de calidad y excelencia, por estar cercano a una parroquia y estar bajo el amparo de una educación católica, lo que no necesariamente se condice con el interior del establecimiento

“Porque se ve como un colegio importante, se ve bien de afuera”.

(Estudiante)

“El colegio ha cambiado mucho, también lo conocí cuando era el colegio antiguo, cuando se derrumbó todo y cuando se construyó. He visto todo el proceso, todo el andar y claramente, bueno, se rescató el frontis”.

(Directivo N°2)

“(...) corresponde al frontis del colegio, porque recoge la historia, es representativa de lo que ha sido el colegio y en este contacto permanente con la iglesia, es la cara externa que nosotros mostramos al público en general, ya sea a nuestra comunidad educativa como a las personas que no nos conocen, es la imagen que está en nuestra página web.

Obviamente es bonito como construcción, como conjunto”.

(Directivo N°2)

“A ver en el entorno del colegio, me gusta que el frontis se ha ido modificando. Si bien no se ha perdido lo que es la casa original, que era el colegio, que es patrimonio, ha ido modificándose por ejemplo toda la parte de la plazoleta que ha ido construyéndose . El campanario que se construyó frente a la iglesia le va dando otro estilo, al sector. Y el colegio se ha ido adaptando a eso”.

(Profesor N°2)

Impacto en el clima emocional

El establecimiento genera diversos sentimientos, dependiendo del lugar evaluado. En general la evaluación de la estructura es positiva en cuanto al frontis del colegio, el imaginario simbólico que evoca una fachada colonial cercana a una iglesia, lo que se relaciona con la noción de calidad. En otros sectores como el casino y la biblioteca se rescatan la calidez del lugar, donde existe un ambiente de distensión y de libertad para que los estudiantes puedan aprender de manera más libre.

Por el contrario, algunas zonas al interior del colegio son consideradas como una cárcel, debido a las rejas que tienen la mayor parte de ventanales y accesos a baños.

“Tenemos algo que es súper lindo y es importante, que es una parroquia”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

“Este es el casino, me gustó porque le da un ambiente bien grato. De acogida”.

(Apoderados Centro de padres N°1)

“Por dentro es como una cárcel”.

(Estudiante)

“Porque por fuera el colegio se ve como si fuera todo bueno, muy estricto y muy lindo”.

(Estudiante)

5.1.9. Espacios Exteriores.

Evaluación general

Los espacios exteriores al establecimiento resultan importantes para la comunidad escolar. Por un lado, se ha transformado en un colegio bien localizado, en el sentido de la conectividad, está cercano a servicios, comercio, avenidas principales y fácil acceso a transporte. Por otra parte, esto también ha implicado mayor inseguridad, los espacios donde circulan los niños son considerados más peligrosos producto del mayor tránsito de vehículos.

Debido al desarrollo urbano del sector donde se ubica el colegio, se ha privilegiado la construcción de edificios por sobre áreas verdes, por lo que éstas son escasas y no existen lugares cercanos fuera del colegio que sean utilizados por los estudiantes, salvo una pequeña plazoleta en el frontis del colegio. Los entrevistados sostienen que el barrio ha

cambiado, pero no se han ocupado de mantener zonas verdes. El paisaje que antes se apreciaba era sencillo, con pocas casas, actualmente predominan edificios, y el campo visual cada vez se ha reducido producto de la altura de estas edificaciones.

“El entorno exterior del colegio es claramente un entorno que está en modificación, que ha pasado de ser (...) un sector casi campestre en su momento, a ser una zona urbana de mucho movimiento, de mucho tránsito, de mucha construcción moderna y por ende, claramente es un ambiente radicalmente nuevo”.

(Directivo N°2)

“El problema sí es el riesgo para los mismos niños, como estamos hablando de niños de séptimo básico. En general hay calles, estamos llenos de avenidas, entonces es como complicado, que se ponen a jugar afuera del colegio a veces. Pero en cuanto a ubicación es súper central, ellos tienen cerca el metro, entonces es de fácil acceso, pensando que hay alumnos de Puente Alto, La Florida”.

(Profesor N°1)

“Ahora con la construcción de los nuevos edificios, se va ir cerrando cada vez más la visual, por lo menos ahora acá ven flores, que es bastante beneficioso para los alumnos que dentro de todos los edificios que hay y lo que se ve como cemento, yo creo que el que haya un poco de flores es bastante valorable”.

(Profesor N°1)

“Lamentablemente todo lo que es áreas verdes se ha perdido”.

(Directivo N°2)

Espacios Exteriores- Patios

El uso del patio es importante, ya que representa espacios de distensión y de reunión. No sólo para los estudiantes, sino que para los profesores también. No obstante, presenta algunas deficiencias importantes:

- El número de estudiantes (600 aproximadamente) es elevado en relación al tamaño del patio. Si bien se reconoce que pueden convivir los niños de distintas edades, no es fácil organizar el uso del espacio. Se incorporaron estudiantes de sexto básico y el espacio no es adecuado para ellos.
- Al ser un espacio común y dada la arquitectura del lugar, se menciona la necesidad de un techo para el patio, ya que hay aulas que están en pisos superiores que dan hacia el patio, y existen estudiantes que arrojan elementos desde las ventanas, convirtiéndose en un espacio peligroso y expuesto.
- El kiosco, ubicado junto al patio, fue descrito como falto de aseo y visualmente poco atractivo.

“Como espacio físico para sentarse, ellos no tienen, yo siento que hay muy poco espacio para que ellos puedan compartir”.

(Profesor N°1)

“Si aumentamos la matrícula, si pasamos los 619 alumnos, tenemos que abrir la azotea como patio. Es un deber ser, por la cantidad de metros que tienen que haber por estudiante”.

(Directivo N°2)

“Falta más, como los patios, porque es segundo año que hacen sexto, no están preparados para cursos de niños más chicos. Esto, la ampliación, es como para niños grandes, no está adaptado todavía para niños chicos”.

(Apoderados Centro de Padres N°1)

Espacios Exteriores- Espacios lúdicos

Los espacios exteriores para practicar deporte o actividades recreativas son muy escasos. El uso del patio exterior y del espacio lúdico es el mismo, por lo que la organización es clave a la hora de desplegar actividades.

El patio como espacio lúdico es importante para los estudiantes, resulta insuficiente el espacio disponible. Pero este es aprovechado en su totalidad, porque su calidad es adecuada. En tanto, la estética de este no es caracterizada positivamente, falta mejorar aspectos de color, calidez, y diseño para calificar como bonito.

“Aquí se conjugan estudiantes de todos los niveles, es muy particular verlos porque ellos se organizan para ocupar el espacio. Nunca hay roces entre ellos, pueden estar jugando vóley, fútbol, y básquet al mismo tiempo, no sé cómo se las arreglan y no hay conflicto en ese sentido, o sea, lo ocupan, siempre, permanentemente, es un espacio para todos que se hace pequeño por supuesto, pero que lo aprovechan al máximo los estudiantes”.

(Directivo N°2)

“Se siente como que hay pocas canchas”.

(Estudiante)

Impacto en el clima emocional

En general, las opiniones rescatan que el patio es un punto de encuentro importante para la comunidad escolar, donde se logra distensión y mejores relaciones interpersonales entre estudiantes.

No obstante, la escasez de espacios disponibles afecta negativamente el clima emocional, y además falta mejorar aspectos estéticos, que le den mayor importancia y alegría al espacio de los patios.

*“A mí me gusta esa foto porque ahí fue la primera vez donde nos reunimos todos,
donde nos juntamos, fue bacán”.*

(Estudiante)

*“Estudiantes que estaban en colegios más grandes echan de menos sus colegios anteriores,
por el espacio. (...) En la conversación particular con estos estudiantes, uno logra
entender que les gusta el colegio, pero que de todas maneras los espacios son escasos,
sobre todo recreativos”.*

(Directivo N°2)

*“No me gusta esta parte, porque se ve bien, pero igual se ve muy deprimido acá abajo,
e igual hay muchas cosas que no ayudan mucho al ambiente”.*

(Estudiante)

*“Los chiquillos utilizan para cualquier tipo de actividad que realizamos con los
alumnos, es como el punto de encuentro de los alumnos”.*

(Profesor N°2)

5.1.10. Colores

Evaluación general

Los colores son un tema mencionado recurrentemente en las entrevistas. Existe una valoración positiva de la utilización del color blanco para el frontis del colegio, ya que evoca limpieza, pureza y orden, algo que se relaciona con el imaginario simbólico del colegio y la imagen que quieren transmitir hacia la comunidad.

No obstante, el uso de los mismos colores para el interior del establecimiento resulta poco atractivo, y provocan sentimiento de frialdad e impersonalidad.

“Lo que sí, la fachada como pintura blanca bien bonita, pero para adentro es algo muy opaco, es como algo infinito y muy frío. Falta más color, falta un poco más de vida.

Porque claro, el blanco te da luminosidad, pero solamente eso”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

“Por dentro no tiene colores, es desabrido”.

(Estudiante)

“Si uno sale al patio, es todo blanco”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

“No hay mucha diversidad de tonalidades”.

(Profesor N°1)

“Le faltaría más colorido al casino”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

Impacto en el clima emocional

Los colores claros como blancos o celestes utilizados al interior del colegio, provocan espacios poco acogedores, siendo percibidos como “fomes”, y poco atractivos. Aludiendo a un lugar impersonal y que no logra tener un sello distintivo como colegio, sino mas bien es estándar.

“Se ve como si fuera un hospital abandonado”.

(Estudiante)

“Aquí le falta más colores, está muy blanco. Le falta más colorido al colegio por dentro, para que se motiven”.

(Apoderados Centro de padres N°2).

“Muy plano, muy blanco no hay color, no llama la atención, algo muy frío”.

(Apoderados Centro de padres N°1)

5. 1.11. Áreas Verdes.

Evaluación general

Debido a que la remodelación del colegio se finalizó el año 2016, al momento de aplicar los instrumentos no existían áreas verdes disponibles para los estudiantes dentro del establecimiento, exceptuando un pequeño espacio en el corredor de ingreso al colegio y a pequeñas plantas recientemente introducidas junto a la multicancha.

Se relaciona principalmente con jardines, que prestan una función estética y decorativa, más que un uso del espacio para otro fin. Existe una ocupación por parte de trabajadores del colegio de aprovechar estos espacios para darle mayor sentido estético. Se distingue en las entrevistas que se preocupan de mantener estos espacios en buenas condiciones.

Según lo informado había mayor número de árboles, lo que fue reemplazado por el cemento instalado en el patio. Durante el año 2017, se han plantado varios árboles en zona aledaña a multicancha y en espacio lateral de edificación, lo que no se ha integrado en testimonios recogidos en esta etapa de la evaluación.

“A lo mejor hubiese sido bonito un poquito más de jardín pero, lamentablemente los espacios no dan, pero creo que con las plantas, mejora bastante la entrada”.

(Directivo N°2).

“Aquí se ve que es un espacio que está abandonado prácticamente, que hay una higuera, que es lo único natural que vemos acá, (...). Además que es un lugar, como no tenemos muchos espacios, que los niños recurren ahí, pero no tienen donde sentarse, no hay un área confortable donde puedan estar”.

(Directivo N°1)

“Hay una preocupación nuestra de que los pequeños espacios que tenemos estén con el verdor que nuestros niños, y bueno la comunidad en general del colegio necesitan”.

(Directivo N°2)

“Porque al llegar al colegio, sí es armonioso, pero te genera esta situación de cemento eterno, que no está solamente en horizontal sino que está cada vez más en vertical, porque los edificios de alrededor son muy altos”.

(Directivo N°2)

“A mi me gustaría (...), tuviera un poco más de áreas verdes, que tuviera pasto”.

(Estudiante)

Impacto en el clima emocional

La falta de espacios verdes genera que sea reconocido como un espacio frío, no se manifiestan sentimientos de pertenencia. No se da una dinámica de aprendizaje ni de conciencia ecológica con el entorno. Los trabajadores más antiguos del colegio, recuerdan con nostalgia la época donde había árboles. Lo describen como espacios de encuentros, y donde se beneficiaban con la sombra del árbol para escapar del el calor seco del verano.

“Esa higuera era icónica, acá los chiquillos se reunían a veces. Acá al costado, tenías la sala de profesores, (...) los chiquillos se reunían ahí. Incluso se juntaban a hacer trabajos o a conversar. Los profesores también nos juntábamos debajo de la higuera, generalmente en el verano”.

(Profesor N°2)

“En esta parte había una hilera de árboles, cada tantos metros, árboles que eran frondosos. Y hoy día se echa de menos eso”.

(Profesor N°2)

5. 1. 12. Espacios interiores

Evaluación general

Los espacios interiores han sufrido modificaciones con el tiempo, se han ido modernizando y reduciendo en comparación a cómo era la distribución del espacio en la arquitectura original.

La evaluación de la estética de estos espacios interiores es un tanto deficiente, ya que es percibida como estándar, sin algún diseño en particular, y fuertemente marcada por la presencia de rejas. En general, los espacios interiores no son reconocidos por los entrevistados como atractivos, en particular los pasillos, que resultan poco atractivos y poco iluminados. En las salas de clases, en tanto, se aprecia algo más de dedicación en la decoración.

Como aspecto positivo, se rescata la limpieza de los espacios como una característica particular y propia del colegio.

“De ser unas salas inmensas de grandes y pocas en cantidad, y salas armadas con paneles, fue evolucionando a la construcción que tenemos hoy día, una construcción más moderna, pero a la vez un poco más impersonal, que es como también lo perciben los alumnos”.

(Profesor N°2)

“El colegio viéndolo por fuera y recorriéndolo se ve siempre limpio, es como limpio”.

(Profesor N°1)

“Porque hay un trabajo muy fuerte de los profesores de cuidar todo lo que son diarios murales y espacios de la sala, con la información correcta, bien elaborada”.

(Directivo N°2)

Espacios interiores- baños

Si bien el colegio cuenta con mayor número de baños en relación a la cantidad de alumnos matriculados, su uso es restringido, debido a problemas de mantención y cuidado de los mismos. Los entrevistados a cargo de esto señalan que no pueden mantener el control de estos espacios por ser muy grandes. Para los estudiantes, esto resulta incómodo, porque al tener varios pisos, deben atravesar los distintos niveles para acceder al baño que les corresponde.

Otro punto mencionado en relación a los baños es que los estudiantes lo ocupan para otros fines, como consumo de drogas, marihuana.

En cuanto al mantenimiento, se rescató que se mantienen en buenas condiciones.

“...lo tuvimos que cerrar. Este colegio tiene baños para 1250 alumnos, por lo tanto no teníamos ninguna capacidad detener personal vigilando todos los baños que habían. y fue necesaria la instalación rejas y clausura (...) de algunos baños para evitar su deterioro”.

(Directivo N° 2)

“El baño. Se ve limpio, se ve ordenado y bien cuidado”.

(Apoderados Centro de padres N°1)

“No es que no me guste, pero ahí se fuma mucha marihuana, o sea como que a cualquiera le puede llamar la atención y lo van a obligar a que fume”.

(Estudiante)

Espacios interiores- mobiliario

De acuerdo a algunos entrevistados, el uso que se da al mobiliario en algunos casos no es para fines académicos, sino para satisfacer las ganas de jugar de los alumnos, quienes no miden el impacto y/o daño que le causan a este. A pesar de ello, la mantención del mobiliario se considera adecuada, se conserva en buen estado.

“Se ve el mobiliario que está en buen estado”.

(Directivo N°1)

“ Imagínate que juegan, que unos están dentro de la sala y que otros están fuera y rompen la manilla. Están jugando, porque les cuesta tener conciencia lo que significa el costo de algo”.

(Directivo N°2)

Espacios interiores- aislamiento térmico

Debido al diseño del colegio, si no se cuenta con cortinas que logren aislar del calor y sobre todo del sol, se produce un problema de altas temperaturas, y resulta difícil para los niños convivir con esa molestia. Por el contrario, la aislación térmica durante el invierno no fue mencionada.

“Por eso el uso de la cortina es tremendamente necesaria para estas 8 salas que dan directamente hacia la cancha, porque el sol les llega directo a los niños toda la mañana”.

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Dependiendo del lugar dentro del colegio genera distintas emociones. Un aspecto crítico para toda la comunidad escolar entrevistada fue el uso de rejas al interior del colegio, lo que es rechazando rotundamente, ya que rompe con el esquema del lugar y genera una asociación mental con un recinto penitenciario por sobre un recinto educacional, generando sentimientos negativos.

Otro elemento que no favorece la percepción es la distribución de las salas, las cuales son asignadas a los profesores y no a un curso, provocando no vincularse mayormente con los espacios ocupados; no hay sentido de pertenencia con las aulas.

Por el contrario, el espacio más valorado es la biblioteca, que contiene colores agradables, tiene un clima de calidez, es cómodo y genera espacios para que los alumnos tengan recreación; no solamente ir a leer a libros, sino que aprovechen los diferentes elementos de entretenimiento con los que cuenta.

“Claramente un colegio no debería tener rejas, por eso yo lo destaco, sobretudo espacios que son comunes. No solamente por un tema de seguridad si no también por un tema estético”.

(Directivo N°2)

“A mí me gusta mucho el CRA, que es la biblioteca del colegio , (...) porque es un espacio amplio, luminoso, muy colorido, que desde el piso y los muros yo creo que fue un acierto en términos de colores. Es muy cálido estar ahí, lo usan mucho los jóvenes como un espacio de recreación más que de estudios, aunque sí van a hacer algunos trabajos y buscan en internet cosas”.

(Directivo N° 2)

“La imagen de la biblioteca. Está mostrando que está abierta para que los muchachos vayan a la biblioteca que puedan utilizar los materiales, que la biblioteca no es lo que antiguamente era una biblioteca, donde se iba a trabajar en silencio, se iba solamente para leer, acá los chiquillos van , pueden utilizar computadores, pueden utilizar juegos, ajedrez... es un espacio donde son bien recibidos”.

(Profesor N°2)

“A ver, virtudes, que cada profesor tiene su sala, entonces los alumnos se han ido acostumbrando que son ellos los que se tienen que ir desplazando de una sala a otra”.

(Profesor N°2)

5.2. Análisis cuantitativo pre intervención N°1 y N°2.

Información recopilada a partir de aplicación de instrumentos (encuestas) a estudiantes, docentes, directivos y apoderados del centro de padres de ambos establecimientos.

5.2.1. Análisis datos colegio N°1

Características Establecimiento

Municipal, Rural. (Ubicación en pueblo de montaña a 40 km de Santiago).

Muestra: 11 sujetos.

Directivos; 2, Apoderados; 1, Profesores; 2, Estudiantes; 6.

Las encuestas aplicadas a los sujetos del colegio analizado arrojan como resultados datos que requieren una contextualización dada por la situación de remodelación a la que se veía sometida la infraestructura del Colegio al momento de aplicar los instrumentos. Ello

implicaba la alteración de varias condiciones que deben considerarse como circunstanciales y que por su carácter específico, no serán abordadas en este análisis.

En segundo lugar, es necesario referir que el instrumento consideraba dos variables (a- Laboratorios de ciencias y b- Infraestructura de área de arte) que no estaban presentes en el colegio, por lo que no se considerará su análisis. En este contexto cabe mencionar que las clases de arte se desarrollan al interior de las salas donde normalmente se imparten las clases de todas las materias.

Espacios interiores:

En el análisis particular del área de Espacios interiores destaca la calificación general del ítem con un 5,8, donde las variables mejor evaluadas son Ventilación (5,8), la Iluminación (5,7) y Mobiliario (5,6). Los aspectos que recibieron más bajas calificaciones fueron Plantas y Baños, con un (4,5) y (4,3) asimismo, obtiene una baja nota Imágenes en pasillos (4,7).

Espacios exteriores:

La calificación general de este ítem corresponde a un 5,6. La calificación más alta la obtiene la variable Higiene (5,9) mientras las variables que reciben baja evaluación son Espacios lúdicos o de recreación (4,9) y Patios (4,6).

Otros aspectos

Análisis otros aspectos:

En este ámbito es posible identificar calificaciones de variables que se ubican sobre nota 5,0, al descartar las dos variables ya mencionadas que no se presentan en el Colegio. Las calificaciones más altas las obtienen las variables Calidad del aire (6,8), Elementos de seguridad (6,3) y Accesos (6,1). Asimismo, obtienen altas calificaciones Infraestructura (5,8) y Flexibilidad en el uso de espacios y Bibliotecas, todos con 5,9.

En este ámbito la calificación más baja la obtiene Áreas Verdes, con un (4,8), lo que aparentemente se contradice con la calificación levemente mayor obtenida por el ítem Espacios exteriores-Áreas verdes (5,5). Al respecto cabe señalar que diversos sujetos manifestaron alta conciencia y valoración de la ubicación geográfica del colegio, así como el valor del paisaje, aire y vista de este lugar (p.e.: en comentarios asociados a motivo de calificación, se señala que el sujeto (califica con un siete) “*porque es limpio*”).

Esta valoración no se aplicó a los espacios de ocupación al interior del propio colegio, donde la definición de área verde implica una serie de características que el colegio no cumple o cumple pobremente. Al respecto los sujetos realizan comentarios como “*agregar un patio con flores y pasto*”, “*porque hay muy pocas*”, donde las áreas verdes son “*inexistentes (nieve quema flora)*”, “*porque dentro del colegio no hay pasto*”, “*porque hay muy pocas*”, “*no hay mucha plantación*”.

Olores y sonidos no serán considerados debido a la injerencia de la construcción en curso al momento de realizar el levantamiento de datos.

Conclusiones generales:

Los aspectos que recibieron menores calificaciones fueron Plantas con un (4,5) y Baños (4,3), Espacios lúdicos o de recreación (4,9), Áreas Verdes (4,8), Imágenes en pasillos (4,7) y Patios (4,6). En esta evaluación debe considerarse que la higiene de baños constituye un ámbito de molestia constante en los entrevistados, lo que podría verse subsanado una vez concluidas las faenas asociadas a la construcción.

En relación a otros ítems analizados, es posible detectar una continuidad entre la baja aprobación de espacios lúdicos, patios y áreas verdes, los que se asocian con espacios de ocupación cotidianos percibidos como insuficientes. Los comentarios al respecto indican “*Más espacios lúdicos para que jueguen*”, los patios “*son muy chicos*”, “*porque quiero que*

haya más juegos”. La percepción de insuficiencia se extiende a la carencia de plantas al interior de la edificación y la exigua cantidad de imágenes ubicadas en pasillos y muros de la escuela.

Todas estas apreciaciones se dan en un contexto de una frágil diferenciación conceptual entre áreas verdes exteriores al colegio y aquellas que están al interior pues, al analizar lo que los sujetos señalan como las tres fortalezas estéticas más relevantes del colegio los comentarios que destacan son:

- patios
- la vista
- áreas verdes
- el aire limpio que se respira

Al analizar los tres aspectos señalados como más débiles, destacan comentarios como:

- faltan áreas verdes
- Que están construyendo el patio
- Casi no existen áreas verdes al interior del colegio
- Más diarios murales donde se expresen con trabajos.
- Áreas verdes
- Espacio de entretenimiento para niños
- Los espacios. Faltan espacios

En este sentido, las calificaciones permiten clarificar y jerarquizar las valoraciones de los sujetos en función de abordar críticamente la conceptualización que rodea el concepto de área verde y su calificación como insuficiente. Este ámbito será abordado con mayor profundidad a lo largo de este informe.

5.2.2. Análisis datos colegio N°2

Características Establecimiento:

Particular Subvencionado, Urbano.

Muestra 19 sujetos. Directivos; 2, Apoderados; 2, Profesores; 2, Estudiantes; 13.

Espacios interiores:

En el análisis particular del área de Espacios interiores destaca con la mayor evaluación el ítem Iluminación, (6,2), seguido por Mobiliario (6,0). Los aspectos que recibieron menor evaluación son Imágenes en los pasillos con un (3,5), le siguen Plantas (4,0) y Aislamiento térmico (4,9).

Espacios exteriores:

En el análisis particular del área de Espacios exteriores destaca con la mayor evaluación el ítem Iluminación, (6,4). Las variables con menor evaluación son Espacios Lúdicos o de recreación (4,2), Imágenes (4,4), Diarios Murales (4,6).

Otros aspectos:

Análisis otros aspectos:

En este ámbito las calificaciones más altas las obtienen las variables Bibliotecas (6,4), Accesos (6,3) Laboratorios de Computación (6,2), Laboratorio de Ciencias (6,1) y Frontis (6,1).

En este ámbito la calificación más baja la obtiene Áreas Verdes, con un (3,8), lo que nuevamente se contradice con la calificación mayor obtenida por el ítem Espacios exteriores-Áreas verdes (5,1). También reciben bajas calificaciones las variables Elementos de seguridad, (4,7).

Conclusiones generales:

Los aspectos que recibieron calificaciones insuficientes son Áreas Verdes, con un (3,8) e Imágenes en los pasillos (3,5). Con notas que califican como suficientes siguen Plantas (4,0) y Espacios lúdicos o de recreación (4,2), Diarios Murales (4,6), Imágenes (4,4). Además obtienen baja calificación Elementos de seguridad, (4,7).

Dentro de los resultados debe analizarse la discrepancia entre las variables Áreas Verdes (3,8) y Espacios exteriores-Áreas Verdes (5,1). Esta diferencia de más de un punto, puede indicar la confusión generada por el instrumento en los encuestados, quienes no distinguen los matices entre ambas variables, asimismo, ella puede apuntar a la confusión existente entre la percepción de espacios exteriores, como ajenos al recinto escolar y aquellos ubicados al interior del colegio, los que se perciben como deficitarios. Asimismo, esta diferencia subraya la necesidad de profundizar la indagación sobre el o los significados que los sujetos asignan al concepto de áreas verdes y su alcance para una discusión sobre su posible impacto en el proceso de generación de conocimiento. Este análisis más fino respecto al concepto de áreas verdes deberá asumirse una vez se aborde el análisis de los grupos focales y las entrevistas, con la finalidad de precisar su alcance para la investigación.

Al revisar detalladamente los comentarios que fundamentan la calificación de cada variable es posible abordar la evaluación en torno a cada ítem. Al respecto las calificaciones de Áreas verdes se fundamentan mediante comentarios como “*poco espacio dedicado a áreas verdes*”, “*muy pocas áreas verdes*”, “*no hay nada de espacios*” o “*falta mas*”. Los motivos señalados en Espacios Exteriores-áreas verdes, hacen referencia a lo mismo, por lo que no permiten clarificar la diferencia porcentual entre ambos ítems: “*muy poca área verde*” o “*muy pocas*”.

La variable Imágenes en los pasillos (3,5), es calificada como insuficiente debido a su ausencia ; *“no hay”*, *“muy poco”*. Esta variable se relaciona con Diarios murales, donde los comentarios apuntan a su carencia *“faltan”* o su ausencia *“no hay”*. El ítem Imágenes, es señalado por conceptos como *“pocas”* o *“no hay”*.

La calificación de Aislamiento térmico (4,9) se debe fundamentalmente a su ausencia: *“no hay calefacción”*. La variable Olores recibe baja calificación (5,0), debido a diversos motivos como *“restaurant anexo”*, *“baños con olor a marihuana”*, *“cuando pasas por algunos baños hay olor a pescado (baño hombres)”*. Asimismo, las variables Aislamiento acústico (5,4) y *Sonidos (5,4)* reciben similares calificaciones debido a diversos factores, dados por la ubicación del colegio; *“entra mucho ruido”*, *“debido a la ubicación”*, *“ruido exterior”*, *“porque los ruidos de ambulancias”*. La variable Colores (5,0) es calificada apenas como suficiente por primar la percepción de que su presencia en el colegio es escasa; *“todo demasiado apagado”*, *“colores muy planos en el colegio”*, *“faltan mas colores”*.

Al analizar lo que los sujetos señalan como las tres fortalezas estéticas más relevantes del colegio los elementos que destacan son:

- iluminación
- construcción
- biblioteca
- infraestructura

Al analizar los tres aspectos señalados como más débiles, destacan elementos como:

- faltan áreas verdes
- muy blancos los muros para ser un colegio
- colores muy poco llamativos dentro del establecimiento

- falta de imágenes llamativas
- no se puede usar la azotea
- colores
- faltan mas colores dentro del establecimiento
- higiene en baños

5.2.3. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 1

5.2.3.1 Directivos

Análisis directivos colegio 1:

Los directivos otorgan las mayores calificaciones a Calidad del aire (7,0), Flexibilidad en uso de los espacios, Elementos de seguridad e Infraestructura deportiva, todos con (6,5). Once variables son calificadas con (6,0), por lo que prima una apreciación mayoritariamente positiva de las variables analizadas. Incluso Laboratorio de ciencias, que no existe, es calificado con un (4,0), asimismo, infraestructura de arte, que tampoco existe, es calificada con un (4,5). Las calificaciones más bajas la obtienen Aislamiento térmico (3,5), lo que se debe a los trabajos de construcción realizados en pleno invierno en el colegio. Plantas y mobiliario obtienen una calificación suficiente (4,5).

Es interesante señalar que en los sujetos analizados existe una diferencia de 1 punto al calificar áreas verdes (6,0) y Espacios Exteriores-Áreas Verdes (5,0), remarcando el ámbito de confusión que se genera entre estos conceptos. Los comentarios asociados a las fortalezas estéticas del colegio permiten vislumbrar una positiva valoración del lugar donde se ubica el colegio, a partir de comentarios como “paisaje” o “La relación con el entorno. Es un refugio”. En este contexto cabría suponer la existencia de una diferenciación entre las áreas verdes al interior del colegio, espacios para ser ocupados y vividos, percibidos como

suficientes y la noción de paisaje, cercana a la contemplación y percibido como escenografía visual bella, pero distante, que se califica como buena (6,0).

5.2.3.2 Profesores

Análisis profesores colegio 1:

Los profesores otorgan las mayores calificaciones a Calidad del aire (7,0). Iluminación (interior y exterior), Mobiliario, Espacios Exteriores-Áreas Verdes, Elementos de Seguridad, Frontis, Flexibilidad en el uso de espacios, Sonidos, Colores y Construcción, son calificados todos con (6,5). Al igual que en los Directivos, prima una apreciación mayoritariamente positiva de las variables analizadas, al calificar diecisiete variable con nota (6,0).

Las calificaciones más bajas, por motivos ya explicitados, son otorgadas a Laboratorios de Ciencias e Infraestructura de Arte, ambas con (1,5).

Las calificaciones suficientes son otorgadas a Áreas Verdes (4,0), Espacios Lúdicos (4,5) y Patios (4,5), lo que permite reforzar la distancia conceptual y vivencial que establecen los sujetos entre las áreas verdes entendidas como Paisaje-Exterior (6,5) y el destinado al uso práctico cotidiano (4,0). Esto queda reforzado al analizar los comentarios de los sujetos referidos a fortalezas y debilidades percibidas en el colegio. Comentarios como *“Lugar (paisaje alrededor de montaña)”*, *“Áreas verdes”*, *“Lugar donde esta construido el colegio”*, refuerzan los aspectos percibidos como fortalezas, mientras *“Casi no existen áreas verdes al interior del colegio”*, *“Áreas verdes”* o *“Espacio de entretenimiento para niños”* hacen referencia a las debilidades del entorno escolar.

5.2.3.3. Estudiantes

Análisis estudiantes colegio 1

Los estudiantes otorgan las mayores calificaciones a Accesos (6,5), Mobiliario (6,4), Iluminación interior y exterior (6,3), Calidad del aire (6,3) e Infraestructura de Arte (6,3). En este último caso se percibe como una actividad integrada dentro del uso habitual de las salas, mientras el ítem Laboratorios de ciencias (1,0), recibe la calificación mínima. Las calificaciones más bajas son asignadas a Plantas (4,5), Baños (4,5) y Olores (4,8).

Las variables asociadas a Áreas Verdes, Patios y Espacios Lúdicos califican en un rango medio, considerados como suficientes.

No se analizará Apoderados de Centro de Padres de Colegio debido a constituir un solo caso.

5.2.4. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 2

5.2.4.1 Directivos

Análisis Directivos Colegio 2

Los directivos otorgan las mayores calificaciones a Bibliotecas (7,0) y Accesos (6,5). Nueve variables son calificadas con (6,0). Las calificaciones más bajas la obtienen Espacios exteriores-Espacios Lúdicos o de recreación (2,5), Espacios interiores-Plantas (3,0), Espacios interiores- Imágenes en Pasillos (3,0) y Áreas Verdes (3,5).

Es interesante señalar que en los sujetos analizados existe una clara conciencia de la insuficiencia de áreas verdes, lo que es reforzado por comentarios como “*poco espacio dedicado a áreas verdes*” o “*faltan áreas verdes*”. Asimismo, debe señalarse que califican dentro del rango de suficientes (4,0 a 5,0) doce aspectos del establecimiento, los que deben considerarse al momento de buscar continuidades con evaluaciones de otros sujetos con la finalidad de extraer conclusiones.

5.2.4.2 Profesores

Análisis profesores colegio 2

Los profesores otorgan las mayores calificaciones a doce variables, todas con calificación (6,5), las que incluyen en Espacios interiores-Higiene, Iluminación, Ventilación, Mobiliario y Baños. En Espacios exteriores, incluye Higiene, Iluminación, Ventilación. Asimismo, son positivamente calificados Laboratorio de computación, Laboratorio de ciencias, Frontis y Olores.

Las calificaciones suficientes son otorgadas a Espacios interiores-Aislamiento térmico y plantas (4,5), a Espacios exteriores-Espacios lúdicos o de recreación (4,0), Patios (4,5) e Imágenes (4,0). Infraestructura deportiva es calificada con (4,5).

Las calificaciones más bajas son otorgadas a Espacios interiores- Imágenes en los pasillos (2,5) , Espacios exteriores-Monumentos (3,0) y Áreas Verdes (3,5).

Esto queda reforzado al analizar los comentarios de los sujetos referidos a fortalezas y debilidades percibidas en el colegio. Comentarios como “*Poca utilización de imágenes dentro del colegio*”, “*Falta de Áreas verdes*”, “*Lugares poco llamativos*”, refuerzan los aspectos percibidos como deficitarios, así como “*Falta de imágenes llamativas*”.

5.2.4.3 Estudiantes

Análisis estudiantes colegio 2

Los estudiantes otorgan las mayores calificaciones a las Espacios exteriores- Iluminación, Laboratorio de ciencias e Infraestructura de Arte, todas con calificación (6,5), Acceso (6,4) y Laboratorio de computación (6,3),

Las calificaciones más bajas son asignadas a Espacios Interiores-Baños (2,9), Espacios Interiores-Asilamiento térmico y Áreas verdes, ambas con un (3,8).

Catorce variables son asociadas a calificaciones suficientes, lo que implica una perspectiva crítica mayoritaria por parte de los estudiantes.

5.2.4.4 Apoderados

Análisis Apoderados Colegio 2

Los apoderados otorgan las calificaciones mayoritariamente positivas al establecimiento, asignando a 23 variables notas sobre (6,0).

Las calificaciones más bajas son asignadas, aún cuando son todas suficientes, a Espacios Interiores-Plantas (4,0) y Espacios Interiores-Imágenes en pasillos, Espacios lúdicos o de recreación, Elementos de seguridad, Áreas verdes, Calidad del aire, Olores y Colores, todas calificadas con (4,5).

5.3. Triangulación Datos Pre Intervención

El análisis de las categorías surgidas de la aplicación de los instrumentos en cada establecimiento ha permitido establecer un cruce entre los resultados observados en el cuestionario y las categorías elaboradas a partir de la aplicación de Teoría Fundamentada a la información emanada de foto-entrevistas, foto-grupo focales y entrevistas. A partir de este proceso, se redujo la cantidad de categorías iniciales de 41 a 6, para privilegiar la interrelación entre Construcción, Espacios Exteriores, Colores, Áreas Verdes, Espacios Interiores y de todas ellas con Clima Emocional.

Dado el bajo número de participantes en las muestras, se ha optado por establecer un análisis del grupo total, antes que diferenciar el análisis por subgrupo (estudiantes, profesores, etc.), con la finalidad de no distorsionar la interpretación mediante un sobre análisis de resultados que en muchos casos se acercan, o directamente constituyen, opiniones personales (p.e.: Apoderado Centro de Alumnos Establecimiento N°1).

Las calificaciones obtenidas a partir de aplicación de encuestas se agrupan según rango de valores subjetivos, para lo cual se utiliza escala de calificaciones utilizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, es decir:

- 7.0 > Sobresaliente
- 6.0 > Muy Bueno
- 5.0 > Bueno
- 4.0 > Suficiente
- 3.0 > Menos que Suficiente
- 2.0 > Deficiente
- 1.0 > Malo

5.3.1. Triangulación Datos Colegio N°1

Es relevante señalar que las calificaciones asignadas al establecimiento bordean mayoritariamente lo bueno, pues solo 4 ítems fueron calificados con notas suficiente, de los cuales dos deben descartarse por su inexistencia (Talleres de arte y Laboratorios de ciencia), y uno de ellos no se considera en el análisis debido a que se encuentra sometido a proceso de remodelación (Baños). En ese sentido, solo el ítem Espacios Interiores-Plantas es calificado por todos los participantes como insuficiente.

Construcción: La calificación obtenida de aplicación de encuesta arroja resultados que bordean el límite superior de lo bueno (5,9) para acercarse a la percepción de muy bueno. A partir del análisis cualitativo surge una percepción positiva mayoritaria entre los sujetos coincidente con lo anterior, dado el proceso de remodelación a la que se ha sometido el colegio. Aún así, debe señalarse la ausencia de espacios específicos para algunas asignaturas.

Los entrevistados valoran la capacidad de integrar materiales representativos del sector de alta montaña, así como la capacidad de generar identificación con usuarios, especialmente a partir del carácter representativo de la fachada. Asimismo, a partir de la vinculación de este ítem con otras categorías analizadas, es posible desprender la representación subjetiva del espacio escolar, las que se vinculan fuertemente con el colegio como espacio asociado principalmente a las imágenes de Refugio y Hogar:

“Es como un refugio”.

(Directivo N°1)

“Era como una caverna cálida”.

(Apoderado Centro de padres)



Figs. 5.1 y 5.2. Colegio Municipal. Pasillo interior y vista exterior. Región Metropolitana. 2017.

Espacios exteriores y áreas verdes

Las calificaciones obtenidas en este ámbito general a partir de aplicación de encuesta arroja resultados que se centran mayoritariamente dentro de lo considerado bueno (5,6). Las variables que reciben baja evaluación, pero dentro del límite superior de lo considerado suficiente y en el límite inferior de lo bueno son Espacios Lúdicos o de recreación (4,9) y Patios (5,0).

Esta evaluación se complementa con resultados arrojados por análisis cualitativo, donde coinciden una serie de factores como cantidad insuficiente, desarticulación y falta de delimitación, falta de espacios lúdicos para niños mayores, intervención de espacios por obras de remodelación o carencia de intervenciones estéticas acordes con espacio infantil.

Si bien uno de los aspectos mejor evaluados del colegio es la ubicación geográfica y el entorno natural, es posible considerar que algunas limitaciones en el diseño del instrumento aplicado (encuesta) pueda inducir a confusión entre las variables Espacios Exteriores-Áreas Verdes, (5,6) y Áreas Verdes (5,0). Tal como fue señalado en Conclusiones Generales, Espacios Exteriores de Análisis Cuantitativo, estas apreciaciones

se dan en un contexto de una frágil diferenciación conceptual entre áreas verdes exteriores al colegio y aquellas que están al interior.

Si bien la diferencia entre estas variables no se considera significativa, en la medida que ambas son calificadas como bueno, es importante señalar que en la conceptualización de ambas variables surge una diferenciación entre el área verde entendida como espacio de uso, recreativo y de ocupación directa y otra noción, más vinculada al concepto tradicional de paisaje, asociado a la contemplación estética y la belleza.

Asimismo, debe considerarse la dificultad objetiva de abordar las áreas verdes en zona climática de alta montaña, donde la vegetación que resiste las inclemencias del clima es muy limitada. Esto tiene como consecuencia la imposibilidad concreta de integrar espacios de áreas verdes convencionales como pasto, flores de temporada, arbustos, etc., pues estos elementos no resisten las condiciones climáticas imperantes.

Otro elemento a considerar por su relevancia, es la vinculación que establecen diversos sujetos entre la vivencia del entorno natural y la emergencia del concepto de consciencia, donde a partir de la experiencia sensible surge la idea de “darse cuenta”:

“Aquí es mirar por la ventana y darte cuenta que hay un cerro , que hay nieve, que pasa el cóndor, que pasa un zorro, eso es lo que más me llama al atención del colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Tienen que haber otras cosas que sean más, que te llamen la atención y que tú te des cuenta que estás en la montaña. Eso es lo que a mí me gustaría, darse cuenta de eso”.

(Apoderado Centro de Padres)

“El estar rodeado de cerros, el que está nevado, en verano o primavera igual es bonito, es agradable, no es tóxico, se ven nubes, tu sales con los niños ves cóndores, todo es una naturaleza, como entorno general”.

(Profesor N°2)

“Ir mejorando nuestra característica principal que es estar en paz con el entorno”.

(Directivo N°1)

Asimismo, en el análisis es posible establecer una vinculación entre las variables Color y Espacios Interiores-Imágenes en Pasillos, calificado en el rango inferior de lo considerado bueno, lo que permitió articular propuestas de intervención que abordasen ambas variables como parte de la obra visual.

Colores

En el análisis y contrastación de datos surge una discrepancia entre resultados cuantitativos, que arrojan resultados donde califican esta variable en el rango superior de lo considerado bueno (5,9) y la información emanada de análisis cualitativo, donde se percibe carencia de color, especialmente en espacios infantiles y en gimnasio. En este análisis se privilegiarán las apreciaciones surgidas de análisis cualitativo, pues al relacionar la carencia señalada por varios sujetos, es posible establecer una vinculación con Espacios Interiores-Imágenes en Pasillos, calificado en el rango inferior de lo considerado bueno (5,1), lo que permite articular propuestas de intervención que aborden tanto el color como la carencia relativa de imágenes en pasillo como parte de obra.

Espacios Interiores

Como ya se ha mencionado, en el período 2016-2017, algunos espacios interiores se encontraban en proceso de remodelación, pues se hacía necesario incorporar mejoras. Una vez concluidas, se esperaba contar con mayor espacio, mejor sistema de calefacción,

mejores baños, comedor y salas específicas para ciertas materias, con miras a fortalecer los procesos de aprendizaje.

En la encuesta el ítem Espacios Interiores, obtiene una calificación general buena (5,8). Los aspectos que obtienen menores calificaciones son baños (4,3) y plantas con (4,5). Imágenes en pasillos también obtiene calificación suficiente con un (4,7).

Dentro de los aspectos que actualmente se valoran, de manera general se menciona la luminosidad y la aislación del sonido.

Por el contrario, el gimnasio del colegio emerge de manera reiterada como un espacio a mejorar en distintos aspectos. Este recinto, además de reunir a estudiantes para realizar actividad física, sirve para realizar distintos eventos comunitarios.

En términos generales, las características de los espacios interiores inciden en que la comunidad escolar se sienta acogida. Los espacios se describen como íntimos y reconfortantes.

5.3.2. Triangulación datos colegio N°2

Al enfrentar el análisis de este establecimiento, debe considerarse su reciente remodelación (2016), lo que implica un período de ajuste y adaptación tanto de los sujetos que lo habitan como de los espacios disponibles, los que han presentado modificaciones sustanciales a lo largo del proceso de implementación de la intervención.

En este contexto, se presenta un amplio rango de variables calificadas desde insuficiente hasta muy bueno en los resultados del cuestionario. Las calificaciones más bajas se asignan a Espacios Interiores-Imágenes en Pasillos y Áreas verdes, todas evaluadas como insuficientes. Estos resultados coinciden con lo señalado por distintos sujetos en la interpretación de instrumentos sometidos a análisis cualitativo.

Aún así, debe señalarse que hay aspectos que no se consideraron al aplicar los distintos instrumentos, pues tal como se ha señalado, al iniciar la investigación el colegio solo contaba con áreas verdes mínimas, generadas por el propio colegio o por proyecto de intervención elaborado por grupo de investigadores de Universidad Católica. Por ello, este análisis no considera las mejoras realizadas por el colegio en patio posterior de capilla, en el que se plantaron árboles y arbustos, ni el crecimiento de arbustos y árboles plantados en espacio lateral de multicancha.

Construcción

La calificación obtenida de aplicación de encuesta arroja resultados en el rango de lo bueno (5,7). Al contrastar esta calificación con resultados de análisis cualitativo es posible percibir una valorización positiva generalizada de la reciente remodelación del colegio, así como de su vinculación visual y simbólica con estructura neocolonial de iglesia contigua. Sin embargo, es posible percibir variados cuestionamientos a la calidad de los nuevos materiales utilizados, la carencia de espacios o la incomodidad ante situación de baños y rejas. Esto permite explicar el grupo de variables que son calificadas como suficientes (Aislamiento térmico).

Asimismo, desde este ítem, es posible desprender opiniones de diversos actores en relación a la representación subjetiva del espacio escolar, las que se relacionan fundamentalmente con el colegio como espacio asociado principalmente a las imágenes de Cárcel y Hospital:



Fig. 5.3 y 5.4 Colegio Particular subvencionado. Fachada sur-
poniente y Casino. Región Metropolitana.
2017.

“Se ve como si fuera un hospital abandonado”.

(Estudiante)

“Porque se ve como un colegio importante, se ve bien de afuera, pero por dentro es como una cárcel”.

(Estudiante)

“En lo personal creo que un colegio no debería estar con rejas, porque no es una cárcel, pero si no llegamos a esas medidas la destrucción es más compleja y situaciones más delicadas que pueden pasar.”

(Directivo N°1)

“Aunque lamentablemente tenemos que hablar de un tema de cárcel, las protecciones, sirven bastante, porque son muy inquietos”.

(Apoderados Centro de Padres N°2)

Espacios exteriores

Si bien su calificación se ubica en el rango de lo bueno, al contrastar este resultado con las opiniones de los sujetos es posible desglosar varios aspectos de Espacios Exteriores donde prevalece una percepción de insuficiencia. Así es como los espacios lúdicos o de recreación y patios se califican en el rango de suficiente (4,2 a 5,0).

Dentro de este ámbito, tanto los diarios murales como las imágenes en pasillos son considerados solo como suficiente, lo que es refrendado por las opiniones vertidas por los sujetos en diversos instrumentos, donde prima la sensación de excesiva contención sensorial y ausencia de estímulos acordes con espacio escolar infantil.

Áreas verdes

Al igual que en análisis de establecimiento N°1 al comparar resultados de este ítem se producen resultados diferentes para variable Áreas verdes, calificada como insuficiente (3,8), y para variable Espacios Exteriores Áreas Verdes, calificada como bueno (5,1). Esto puede corroborar posibles limitaciones del instrumento, en el sentido que puede generar confusión entre los sujetos al no permitirles distinguir claramente entre la noción más amplia de áreas verdes, de aquella vinculada en forma específica con los espacios exteriores del establecimiento.

A pesar de lo anterior, es posible encontrar continuidades entre el análisis cualitativo y el cuantitativo pues, en términos generales este ítem es percibido como insuficiente, escaso y necesario, debido a la gran cantidad de estudiantes, el entorno urbano hostil y los recuerdos de las áreas verdes preexistentes y eliminadas a partir de remodelación de colegio.

Colores

Esta variable (5,0) es calificada en el límite inferior de lo bueno, dada la percepción de que su presencia en el colegio es escasa. Las calificaciones son acompañadas por comentarios como *“faltan mas colores”, “todo demasiado apagado”, “colores muy planos en el colegio”*.

Al analizar los datos arrojados por instrumentos de análisis cualitativos, es posible distinguir la valoración del color blanco, por su asociación con nociones de orden, limpieza y rigor, versus la carencia de otras gamas e intervenciones cromáticas que podrían enriquecer sensorial y expresivamente el recinto escolar.

En este ámbito los juicios de los sujetos son coincidentes:

*“Aquí le falta más colores, está muy blanco. Le falta más colorido al colegio por dentro,
para que se motiven”.*

(Apoderados Centro de padres N°2).

“Por dentro no tiene colores, es desabrido”.

(Estudiante)

“No hay mucha diversidad de tonalidades”.

(Profesor N°1)

Espacios Interiores

Este ítem es calificado como bueno (5,5), siendo calificadas como muy buenas la Iluminación (6,2) y el Mobiliario (6,0). Las plantas son calificadas como suficientes (4,0) y como insuficiente es calificado solo el ítem Imágenes en los pasillos.

A pesar de la calificación general del ítem como bueno, la comunidad percibe la estética de los Espacios interiores como insuficiente, por su carácter estandarizado y con la constante impronta dada por las rejas. En general, los espacios interiores no son reconocidos por los entrevistados como atractivos, en particular los pasillos y su carencia de imágenes.

5.3.3. Color

En ambos establecimientos resalta la importancia de la variable Color, a la que se le asigna gran relevancia para el mundo escolar, pues ella permite abordar el espacio desde cualidades sensibles plenas de significados simbólicos para los sujetos que la habitan, principalmente asociados a los binomios frío/cálido, vivo/muerto, alegre/triste.

En este contexto, el Color es susceptible de ser abordado desde la vinculación de diversas vertientes teóricas que confluyen de forma armónica y complementaria en la propuesta de este proyecto, el que subraya insistentemente el valor de la percepción subjetiva en la generación de conocimiento. Es así como esta variable permite vincular estudios desarrollados desde las artes con la biología y la filosofía, para dar cuenta de la continuidad entre percepción, experiencia subjetiva y vivencia del entorno escolar.

La teoría de los colores desarrollada por Goethe (1999) plantea la continuidad entre percepción visual y subjetividad, dando cuenta de la correspondencia existente entre distintos tipos de gamas cromáticas y diversos estados emocionales del sujeto. La obra de este autor permite entender la percepción del color como un proceso integrado dentro de la

experiencia vivida del sujeto, donde sus emociones y sensaciones son comprendidas dentro de un campo experiencial complejo, que otorga sentido y organiza las relaciones cromáticas, superando la mera lectura física y objetiva del color.

Asimismo, Josef Albers (1979) plantea la permanente relatividad del color, el cual es muy difícil de percibir en su estado físico, pues depende de la relación que establece con otros colores. Por ello, la interacción e interdependencia de los colores dentro del proceso perceptivo cobra especial relevancia, al considerar la lectura del color dentro de un campo de relaciones complejo y dinámico, formando parte de una configuración mayor.

El valor de estas propuestas en torno a la dimensión subjetiva, interdependiente e interactiva del color, se ve respaldada desde la neurofenomenología, por el carácter vivencial que posee la percepción cromática –definida como fruto de la “simbiosis entre mundo y organismo” (Varela, 2016)– lo que permite tomar distancia de conceptualizaciones que abordan el color como una cualidad estable, para comprenderlo desde la experiencia vivida, y por ende corporal y sensible, del mundo (Merleau Ponty, 1975). Esto queda claramente refrendado en las observaciones emanadas por los sujetos de las mismas comunidades:

“Donde están los niños tiene que haber color, para que les llame la atención. Los niños son de color”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Lo que sí, la fachada como pintura blanca bien bonita, pero para adentro es algo muy opaco, es como algo infinito y muy frío. Falta más color, falta un poco más de vida. Porque claro, el blanco te da luminosidad, pero solamente eso”.

(Apoderados Centro de padres N°2)

“A mí me gusta mucho el CRA, que es la biblioteca del colegio, [...] porque es un espacio amplio, luminoso, muy colorido, que desde el piso y los muros yo creo que fue un acierto en términos de colores. Es muy cálido estar ahí, lo usan mucho los jóvenes como un espacio de recreación más que de estudios, aunque sí van a hacer algunos trabajos y buscan en internet cosas”.

(Directivo N° 2)



Fig. 5.5 Colegio Municipal. Entorno natural. Región Metropolitana. 2017.

5.3.4. Espacios exteriores y áreas verdes

Si bien las evaluaciones referidas a estos aspectos difieren en ambos establecimientos, es posible detectar que en la conceptualización de ambas variables surge una diferenciación entre el área verde entendida como lugar de uso y otra mirada, más vinculada al concepto tradicional de paisaje, asociado a la contemplación estética y la belleza.

En este ámbito, es relevante establecer una vinculación entre los conceptos interrelacionados de Espacio y Lugar ya mencionados, donde el primero, de naturaleza más abstracta, se encuentra en tensión con el segundo, más cercano y habitable (Tuan, 1977). Así, es posible percibir que en el contexto de ambas escuelas existe una distancia entre la

noción de Lugar, entendida como pausa, que permite la calma y la contemplación enfocada, y el Espacio como noción abstracta de ubicación.

A pesar de sus notorias diferencias, en ambos casos se reconoce la importancia de este ámbito. El primero, dada su ubicación geográfica y su entorno natural, se reconoce como especialmente significativo por su particularidad y su belleza, aún cuando su habitabilidad como lugar esté más restringida a la época invernal, cuando la práctica de deportes de invierno permite generar mayor cercanía con un entorno cuya imponente genera distancia. En este contexto, debe considerarse la dificultad objetiva de abordar las áreas verdes en una zona climática de alta montaña pues, como se ha señalado, la vegetación que resiste las inclemencias del clima es muy limitada. Esto tiene como consecuencia directa, la imposibilidad concreta de integrar áreas verdes convencionales como pasto, flores de temporada, arbustos, etc., pues estos elementos no resisten las condiciones climáticas imperantes.



Figs. 5.6 y 5.7 Colegio Municipal. Espacios lúdicos y recreativos. Región Metropolitana. 2017.

En el establecimiento particular subvencionado, las Áreas Verdes se perciben como insuficientes, escasas y necesarias, debido a la gran cantidad de estudiantes, el entorno

urbano hostil y los recuerdos de las áreas verdes preexistentes y eliminadas a partir de la remodelación de colegio.

En este contexto, el desarrollo de este proyecto ha permitido la identificación de un espacio que, por su dimensión y orientación privilegiada, podría constituirse como un ámbito de encuentro entre las nociones de Espacio y Lugar. De este modo, la azotea del colegio, actualmente clausurada, surge como una plataforma única para percibir el entorno del colegio dentro del valle de Santiago en 360 grados, en un contexto de rápida densificación urbana, llevada a cabo mediante el desarrollo de proyectos arquitectónicos fuera de escala que rodean el edificio escolar y envuelven el horizonte con sus formas anónimas.

“Si aumentamos la matrícula, si pasamos los 619 alumnos, tenemos que abrir la azotea como patio. Es un deber ser, por la cantidad de metros que tienen que haber por estudiante”.

(Directivo N°2)

“Porque al llegar al colegio, sí es armonioso, pero te genera esta situación de cemento eterno, que no está solamente en horizontal, sino que está cada vez más en vertical, porque los edificios de alrededor son muy altos”.

(Directivo N°2)



Fig. 5.8 Colegio Particular subvencionado. Azotea y vista de entorno urbano. Región Metropolitana. 2017.

5.3.5. Categorías emergentes

5.3.6. Clima emocional

En los casos estudiados destaca la importancia de la vinculación de distintas categorías con el Clima Emocional de cada escuela, pues este hace referencia a aspectos complejos interrelacionados, donde la percepción y los sentimientos del sujeto se vinculan tanto con la relación que establece con otros miembros de la comunidad, como en relación con la imagen simbólica del establecimiento educacional (Grisay, 1993; Flores, 2014). “Para la construcción del concepto de Clima Escolar, tenemos cinco criterios que a su vez nos permiten medirlo (Grisay, 1993):

1. Sentimiento de los alumnos de ser objeto de atención.
2. Sentimiento de los alumnos de justicia y equidad.
3. Sentimiento de los alumnos de competencia (de sentirse competentes) y de capacidad.
4. Sentimiento de orgullo de los alumnos por estudiar en esa escuela.
5. Sentimiento de satisfacción general de los alumnos por su escuela” (Flores et Al., 2014).

Esto se visualiza en los datos desprendidos de la aplicación de instrumentos, donde los sujetos señalan constantemente la importancia asignada a aspectos como la fachada, los materiales, el tipo de construcción o el entorno, ámbitos que generan sensaciones de orgullo o de pertenencia a la escuela.

Esto posee especial relevancia por la profunda imbricación existente entre sentimiento, conocimiento y consciencia pues, tal y como lo ha señalado Damasio (2000, p. 43), “desde sus más humildes comienzos, la consciencia es conocimiento y el conocimiento es consciencia”, pues esta última comienza como sentimiento de lo que ocurre al establecer contacto entre los sentidos y el mundo, lo que implica que las emociones poseen un vínculo esencial con el proceso racional y la toma de decisiones de los sujetos.

5.3.7. Consciencia

El análisis de los resultados debió integrar la categoría emergente de Consciencia, asociada al “darse cuenta”. Esta idea, vinculada a la capacidad del sujeto de percibir el entorno y las cualidades sensibles que lo rodean –como el color, las imágenes y las áreas verdes– se opone a la imagen de un sujeto anestesiado, incapaz de atender y responder ante los diversos estímulos de la realidad.

Esta noción posee especial relevancia en los postulados de la fenomenología, perspectiva filosófica desde la que la consciencia se percibe como un fenómeno enraizado, situado en el mundo. En esta corriente, se lleva a cabo una reflexión especial sobre nuestra “capacidad de estar conscientes” (Varela, 2000, p. 268), pues en ella se plantea la noción de la mente como entidad encarnada, esto es, corporalmente inscrita.

La fenomenología rescata una disposición de asombro del sujeto ante el mundo, dentro de una conceptualización de la realidad como tejido sólido (Merleau-Ponty, 1975). Esta perspectiva plantea un vínculo indisoluble entre sujeto y mundo, donde sujeto y objeto están correlacionados dentro de un mundo entendido como red de relaciones, en el que se valoriza especialmente la experiencia vivida y la percepción sensible.

A su vez, esta perspectiva se vincula conceptualmente con diversas tradiciones de reflexión relacionadas con la artes visuales, que rescatan y reafirman el valor de la experiencia artística por la posibilidad que ella otorga de ampliar la consciencia desde la vinculación del sujeto con el mundo sensible (Eisner, 2004; Dewey, 2008; Pallasmaa, 2006).

“Tienen que haber otras cosas que sean más, que te llamen la atención y que tú te des cuenta que estás en la montaña. Eso es lo que a mí me gustaría, darse cuenta de eso”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Nuestra característica principal que es estar en paz con el entorno”.

(Directivo N°1)

5.4. Intervenciones visuales

A partir de los resultados analizados, fue posible articular una serie de propuestas de intervención de los establecimientos y de creación de obra visual que, organizadas metodológicamente según las etapas esbozadas, abordan diversos aspectos considerados relevantes por cada comunidad.

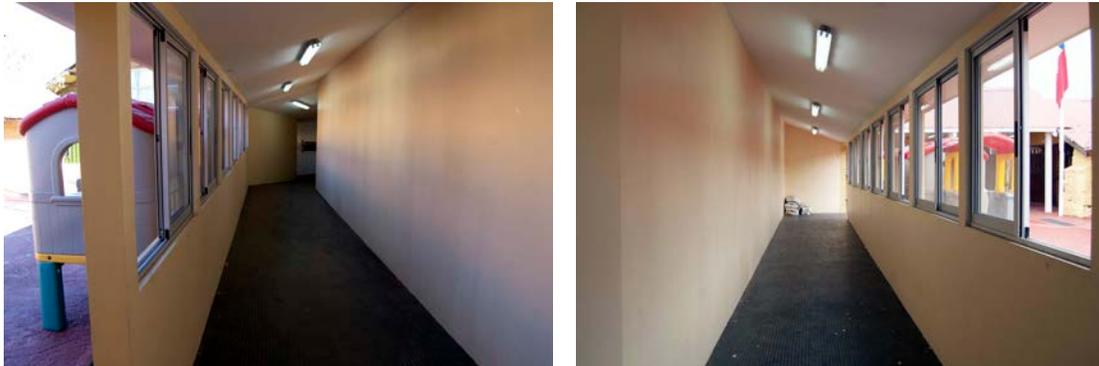
En ambos casos el rol de las comunidades es indispensable, pues, a partir de la relación que se establece con diversos miembros de las comunidades escolares –como docentes, estudiantes, directivos y apoderados– se recoge la información que, luego de ser analizada, permite proponer una serie de intervenciones en las que participan los sujetos voluntariamente.

5.4.1. Establecimiento N°1.

En el caso del establecimiento N°1, las acciones se focalizaron en el cruce entre las categorías Imágenes interiores-Imágenes en pasillos y la variable Color. Ello implicó intervenir dos pasillos de ingreso a la escuela y el tímpano de gimnasio. Cada pasillo fue concebido como un micro museo, donde la comunidad pudiera reflejar su propia historia y el carácter particular de su entorno, el que fue reconocido por todos los sujetos como uno de los elementos más importantes de la escuela.

Cada uno de estos pasillos se organizó temáticamente. El pasillo norte se abordó a partir de la historia de la escuela en relación con deportes de alta montaña y con su tradición como escuela y refugio andino. El pasillo sur se enfrentó desde una aproximación temática que rescatase el patrimonio natural de la zona, así como la rica diversidad de flora y fauna del lugar. Ambos espacios incorporaron murales confeccionados por el autor y su

equipo, así como objetos provenientes de la comunidad escolar y productos visuales elaborados por los propios estudiantes.



Figs. 5.9 y 5.10. Colegio Municipal. Pasillo Norte. Pre intervención. Región Metropolitana. 2016.



Fig. 5.11. Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención. Técnica mixta. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.12 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención. Técnica mixta. Detalles. Región Metropolitana. 2017.

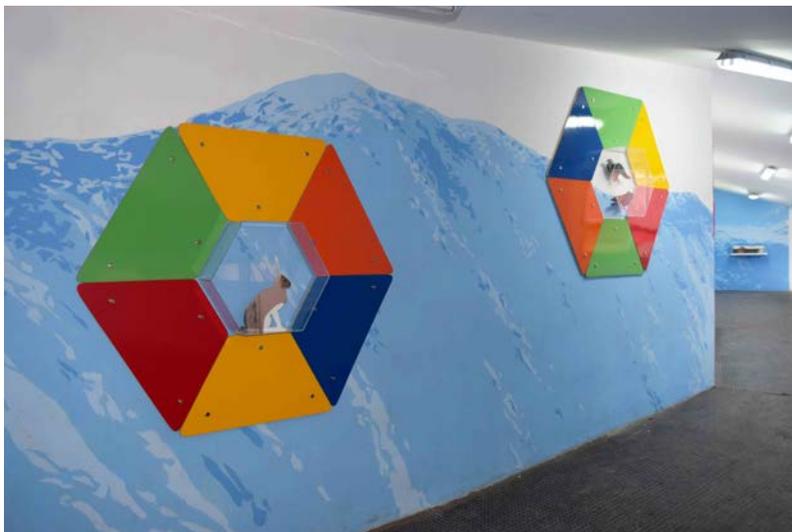


Fig. 5.13 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Vitrinas Post intervención. Técnica mixta. Región Metropolitana. 2017.

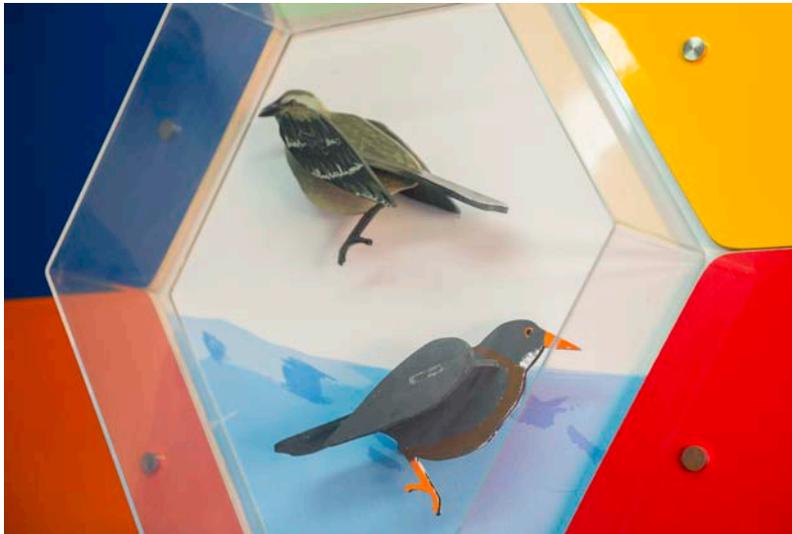


Fig. 5.14 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Vitrinas Post intervención. Técnica mixta. Región Metropolitana. 2017.



Figs. 5.15 y 5.16 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención. Esquíes y placa. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.17 Colegio Municipal. Pasillo Norte. Post intervención. Maqueta confeccionada por ex alumno. Región Metropolitana. 2017.



Figs. 5.18 y 5.19. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Pre intervención. Región Metropolitana. 2017.



Figs. 5.20, 5.21 y 5.22. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.23. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.24. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.25. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.26. Colegio Municipal. Pasillo Sur. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.27. Colegio Municipal. Tímpano gimnasio. Pre intervención. Región Metropolitana. 2017.

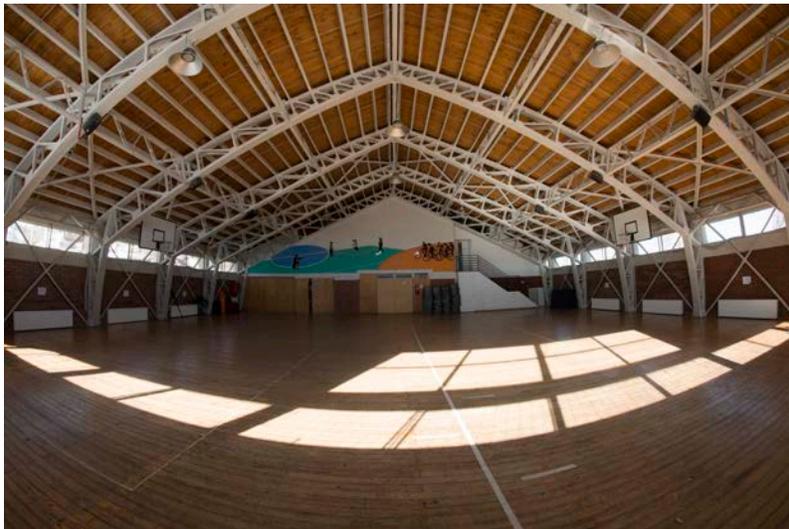


Fig. 5.28 Colegio Municipal. Tímpano gimnasio. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.

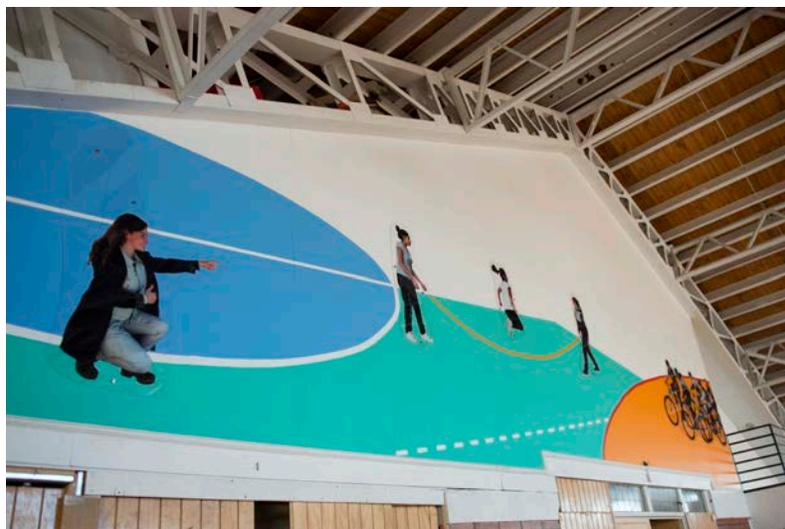


Fig. 5.29. Colegio Municipal. Tímpano gimnasio. Post intervención. Región Metropolitana. 2017.

La intervención del tímpano del gimnasio fue elaborada a partir de los intereses de la propia comunidad, la que manifestó, a través de sus profesores y estudiantes, su disposición a participar en la propuesta de rescatar sus prácticas deportivas cotidianas en una intervención mural. Esta dinámica también estuvo abierta a la integración de trabajos propuestos por los estudiantes de otros cursos, como el mural realizado en el exterior del pasillo por los alumnos de kínder y pre kínder.



Figs. 5.30 y 5.31. Colegio Municipal. Pasillo exterior, pre y post intervención. Región Metropolitana. 2016.

5.4.2. Establecimiento N°2.

En el caso de este establecimiento, las intervenciones se enfocaron en la activación de espacios considerados insuficientes, especialmente Áreas Verdes-Espacios Lúdicos y Recreativos, y aquellos considerados sólo como suficientes, en los que, al igual que en el establecimiento N°1, se realizó un cruce entre las categorías Imágenes interiores-Imágenes en pasillos y la variable Color.

En el primer caso, la azotea fue intervenida con un jardín sensorial de madera con bancas y sombreadores, los que integran árboles y plantas aromáticas de diversa gama cromática. Asimismo, se construyeron dos huertos que facilitarían su ocupación por la comunidad en diversos períodos del año, lo que permitió su habilitación tanto como espacio recreativo y como lugar para la implementación de diversas actividades de aprendizaje.

En este espacio se buscó alcanzar dos objetivos. Por una parte, desarrollar un espacio con áreas verdes donde los estudiantes pudiesen hallar un lugar para descansar y para conectarse con sus sentidos y con la naturaleza de manera directa y práctica; por otra, articular una plataforma que, desde su ubicación privilegiada, les permitiera apropiarse visualmente del horizonte de la ciudad.

En este proceso se buscó transformar una locación inorgánica y dura, en un Lugar habitable e integrado en el quehacer de la comunidad, donde fuese posible generar una instancia de contemplación del valle de Santiago, aprovechando la vista escénica que posibilita la ubicación del colegio –justo entre dos cadenas montañosas–, cuyos cambios estacionales pudiesen tener una presencia mayor en la vida de la comunidad, que la que tienen la contaminación atmosférica y las torres anónimas y masivas que paulatinamente han rodeado a la escuela.



Fig. 5.32 Colegio Particular Subvencionado. Azotea, post intervención, Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.33 Colegio Particular Subvencionado. Grafitis, post intervención, Región Metropolitana. 2017.



Fig. 5.34 Colegio Particular Subvencionado. Grafitis, post intervención, Región Metropolitana. 2017.

En este lugar se generó una estructura de madera con dos huertos, bancas de descanso, sombreadores de tela, tres ejemplares de árboles nativos (quillay), arbustos y plantas trepadoras (pasifloras), que con el tiempo deberían ocupar las rejas de los ventanales de los pisos superiores, con el fin de ampliar su función original como elementos de seguridad para transformarlos en soportes de jardines verticales. De este modo, mediante el cuidado de la propia comunidad, sería posible superar paulatinamente la percepción de una Escuela-Cárcel por otra más amable, tal vez más asociada al olvidado concepto de Ciudad Jardín.

En el pasillo inferior, se intervinieron los pilares ubicados entre multicancha y pasillo de circulación, con seis imágenes figurativas de gran formato (244 x 150 cm), los que fueron confeccionados en grafiti por los propios estudiantes en un taller realizado por el autor.

5.5. Análisis cualitativo post intervención

El presente apartado recopila toda la información comprometida en la segunda etapa de post intervención de la investigación de doctorado. En él se abordan analíticamente los datos comprometidos en los dos establecimientos educacionales seleccionados para el desarrollo de la investigación, mediante la aplicación de diversos instrumentos a directivos, docentes y apoderados, (Foto Entrevista) y a estudiantes (Foto Grupo Focal). En esta etapa, se privilegió la utilización de la Foto entrevista por sobre la entrevista para evitar reiteraciones y saturación de información sobre el entorno estético escolar, la que ya había sido entregada en primera etapa. Asimismo, se enfatiza el análisis de las categorías asociadas con las intervenciones realizadas, antes que en la reiteración de información.

Con posterioridad a la recopilación de datos, se llevó a cabo el análisis cuantitativo y el cualitativo de datos, a partir de elaboración de Categorías desde Teoría Fundamentada.

En este último ítem se redujo mediante análisis y síntesis la cantidad de categorías de 41 a 6, para privilegiar la interrelación entre Construcción, Espacios Exteriores, Colores, Áreas Verdes, Espacios Interiores y de todas ellas con Clima Emocional.

5.5.1. Establecimiento escolar N°1

5.5.2. Construcción

Evaluación general

Se mantiene una opinión positiva generalizada sobre la construcción del colegio, por su adecuación al contexto cordillerano. Se valoran especialmente los materiales, como madera y piedra, que refuerzan la identidad del establecimiento.

La mayoría de los entrevistados valoran la finalización de los trabajos de remodelación llevados a cabo en el colegio (2016-2017), pues ellos permiten contar con infraestructura de mejor calidad y con espacios mejor integrados.

“Es que antes era nada, claro, o sea, además de que estuvo tanto tiempo construyendo, entre que se armaba y desarmaba, si. Además que esto le da como integración al colegio, a la sala que está allá le da una continuidad”.

(Profesora N°2)

“Porque estamos en un colegio distinto, porque es todo de madera, calentito, acogedor, y lo que no ha cambiado mucho, porque desde que llegué el 2013 se han hecho muchos cambios en el colegio pero esta parte como que sigue, no se ha cambiado”.

(Profesora N°1)

Evaluación Muros

El uso de materiales como madera y piedra se sigue valorando positivamente, no solo por su relación con el entorno, sino también por su relación con escuela original, ligada al pasado y tradición de establecimiento. Asimismo, los sujetos valoran positivamente el cambio de algunos muros intervenidos con materiales contemporáneos como acrílico y objetos tridimensionales.

“Creo que es lo más antiguo del colegio, junto con estas paredes, del colegio antiguo, el original”. “Este es acrílico. No, me gusta, me gusta, está espectacular”.

(Apoderado Centro de Padres)

Evaluación Frontis

Se valora por constituir un sello distintivo del colegio, relacionado con su origen e historia.

“Da la idea del inicio de nuestra escuela, el frontis, que ahí se ve la piedra. Ahora está tapada por pintura, pero en ese tiempo había la piedra, que era la característica principal del frontis”.

(Directivo)

Impacto en el clima emocional

Tal como se detectó en primera etapa pre intervención, es un colegio que posee características que lo diferencian de los estándares comunes, pues alberga un número reducido de estudiantes, con una construcción con características particulares, en un entorno poco común, características que permiten coincidir a los entrevistados en las siguientes opiniones respecto de la construcción del colegio:

- Existe un sentimiento de orgullo por sus características arquitectónicas particulares.
- Se trata de un establecimiento “acogedor”, tanto por sus características físicas como por el tipo de interrelaciones establecidas en un colegio pequeño.
- El colegio representa una identidad reconocible y valorada por todos los miembros de la comunidad.
- Todo ello genera un clima emocional significativo, positivo y diferenciador en comparación de otros establecimientos educacionales.

5.5.3. Espacios exteriores

Evaluación general

La opinión generalizada sobre el emplazamiento del colegio se sigue considerando como muy positiva, al ser una edificación ubicada en un lugar especial como la cordillera. Por lo mismo, los espacios exteriores se describen como parte importante del entorno donde se emplaza la institución:

- Se valoran las posibilidades de aprendizaje fuera de lo común que otorga el establecimiento, pudiéndose realizar actividades en las montañas y en relación con la naturaleza .

- Se destaca la práctica de diversas actividades deportivas en las cercanías del establecimiento, como trekking, ciclismo de montaña y ski, que generan un vínculo con el entorno de la escuela importante para todos los miembros de la comunidad.

“Es el deporte que aquí se practica, no sé, en los meses de invierno, se deja de hacer la típica clase de educación física y se van al Colorado, a la Parva, a diferentes centros a practicar lo que más les gusta que es esquiar, así que por eso también lo escogí”.

(Profesora N°1)

“Bien, con orgullo que estaban los niños ahí saltando y andando en bicicleta, que son los talleres. Al final las bicicletas son los talleres que se hace aquí los viernes, entonces plasma lo que se hace en el colegio”.

(Profesora N°1)

“Porque es una de las proyecciones nuestras, porque nuestro cambio climático, tenemos que estar pensando en cosas nuevas para los niños y el tema de la bicicleta, para nosotros es un tema importante, porque se ha masificado mucho, se ha dado a conocer esto de bicicleta de montaña, en donde los niños van a ser monitores después, donde va a haber una cultura de cuidado de la montaña, y eso está interpretado en esto, que aparece en otros deportes que los niños también desarrollan”.

(Directivo)

Espacios exteriores- patios

Tal como se señaló en etapa anterior, se distinguen dos espacios distintos dentro del colegio:

- Un patio que todos reconocen como principal. Este sólo cuenta con piso de cemento, y se le da un uso general, fundamentalmente como espacio de distensión para los estudiantes de mayor edad, quienes lo utilizan sobre todo para jugar fútbol. Durante el período de remodelación y reparación del establecimiento, acogió los juegos plásticos para los niños más pequeños.
- En cuanto al patio interior, sólo conocido por algunos entrevistados, no sufrió mejoras con los trabajos desarrollados durante 2016-2017.

Se valora el uso del espacio que hace los niños, asociado a vitalidad, también se valora el cambio cromático de los patios después de finalizado proceso de construcción:

“Escogí la N°7 porque es el lugar donde más los niños juegan y es el patio como central donde los niños escogen más en los recreos para jugar, ya sea no sé, a la cuerda, a la pelota, a veces lo ocupan más que el gimnasio entonces es más representativo del colegio esta parte al verla, porque es más lleno de vida, de energía en los recreos, más que en los otros lugares”.

(Profesora N°1)

“Mira, yo pude ver que el diseño del patio delantero estaba súper bien, por que el colegio no tenía esto antes como más vivo. Sino que el amarillo con el que estaba pintado el colegio era lo más llamativo que tenía y nada más”.

(Profesora N°2)

Espacios exteriores- espacios lúdicos

Si bien los espacios lúdicos se siguen considerando insuficientes, tanto para niños de menor edad como mayores, se valora la habilitación de nuevos juegos al aire libre para los niños después de finalizadas obras de construcción y mejoramiento.

“Creo que es muy poco el espacio recreativo que hay dentro del colegio”.

(Apoderado Centro de Padres).

“Bueno,(...) porque se ven habilitadas zonas de juegos para los distintos niveles”.

(Profesora N°2)

Impacto en el clima emocional

El emplazamiento del colegio en la cordillera, y los paisajes del lugar, se siguen considerando un aspecto fundamental para alumnos, profesores y apoderados, asociado siempre a significados positivos. Muchos de los relatos de los entrevistados refuerzan el vínculo con el entorno, la flora y fauna.

“Es como lo bonito que el colegio está aquí entre la naturaleza”.

(Estudiante)

“Animales, aves que son característicos de esta zona. Que uno los ve diariamente, como el zorro, como la lechuza o el búho, que tú los encuentras en el camino, que tiene historia”.

(Directivo)

5.5.4. Colores

Evaluación general

Se hace mención al impacto de las intervenciones realizadas en el colegio y a la importancia del color y la vivencia subjetiva del entorno. Por ejemplo, se asocia a sensaciones de vitalidad, alegría y calidez.

“Le da un poco de vida al pasillo”.

(Apoderado Centro de Padres).

“Siento que se siente calidez al entrar. A mi por lo menos el rojo y el amarillo me provocan calidez”.

(Apoderado Centro de Padres).

“O sea le agregó colorido, alegría, ver que es como un lugar de niños”.

(Profesora N°2)

“Bueno este es como el entorno del colegio y bueno y en los tonos, el amarillo para mi es súper cálido y es un color que personalmente me gusta mucho y te da una calidez especial”.

(Profesora N°2)

“La escogí porque me gustan los colores y las imágenes que tiene acá en el pasillo”.

(Estudiante)

“Así como está pintado y eso”.

(Estudiante)

“Porque se parece al cielo”.

(Estudiante)

“Mira este pasillo, (...) está para el lado primaveral de otoño, por ahí verano, mientras que para el lado del pasillo más antiguo donde aparecen los niños, da la realidad del invierno, que es nuestro. Y son colores de nieve y hielo, de la ropa que se usa, y da la impresión de la otra etapa del año”.

(Directivo)

Impacto en el clima emocional del establecimiento

El color se asocia a sensaciones de alegría y vitalidad, ligadas directamente al mundo infantil. El color aplicado en intervenciones en pasillos Norte y Sur, junto a tímpano de gimnasio, permitieron revalorizar dichos espacios y reforzaron la relación emocional y sensorial de los sujetos con su entorno.

“Me gusta la montaña como quedó dibujada. Me gusta el color, encuentro que le da luz al pasillo porque antes el pasillo era como pasillo de hospital, daba nostalgia pasar por el pasillo, y ahora yo encuentro que le da luz, y esa luz me provoca bienestar”.

(Apoderado Centro de Padres)

“El gimnasio estaba bien muerto en el sentido de colores. Por ejemplo el que hayan participado los niños que ya no van a estar, para ellos es un significado importante porque también las fotos que sacaste son de niños de octavo. Entonces ellos valoran mucho el haber salido ahí, porque quieren mucho a su colegio y haber estado ahí es súper importante, y para mi también porque quiero mucho al colegio. Pero aparte, el tema de haberle dado color al gimnasio que estaba todo café, fome”.

(Profesora N°1)

“Y si yo tengo la imagen de la pintura de los niños, para ellos fue súper significativo tener un muro pintado por ellos. Lo mostraron mucho el año pasado y este año se acuerdan, yo pinte esto, yo pinté lo otro, entonces para ellos fue importante, significativo haber pintado ese muro”.

(Profesora N°2)

“A mi por lo menos los colores me indican la alegría, la tristeza, no sé , creo que con los colores puedes hablar más que con palabras. Cuando un niño dibuja con muchos colores, o todo muy grande o un sol muy grande, pasto muy verde, es un niño feliz, es un niño que ve la naturaleza por sobre todas las cosas y eso es lo que se va perdiendo”.

(Apoderado Centro de Padres)

5.5.5. Áreas verdes

Evaluación general

Se mencionó la existencia de áreas verdes al interior del establecimiento en relación a su carencia o insuficiencia. Todas las opiniones sobre las áreas verdes aluden mas bien al espacio exterior del establecimiento, particularmente al paisaje.

“Me gustan los árboles, como que te da una bienvenida al colegio con naturaleza. Me gustan los árboles, eso sí, me gustaría que hubieran más árboles en el colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Es que no veo como mucho verde, lo veo como más cemento. O sea yo sé que no se puede mucho porque aquí la nieve quema la vegetación. El tema de huerto tendría que ser dentro de un invernadero, pero igual me gustaría ver más verde, en vez de tanto cemento como patio, ver más árboles, mas pinos, porque a veces en esos mismo árboles se paran lechuzas, es como rico atraer animales...tu vez que hay arboles pero están secos y eso es

producto de la nieve, porque aquí la mayoría parte del tiempo pasamos con nieve, entonces por lógica no hay”.

(Profesora N°1)

“Los espacios verdes que no hay acá”.

(Profesora N°1)

Áreas verdes - espacios exteriores

Tal como se constató en primera etapa de investigación, las áreas verdes al interior del recinto no logran marcar significativamente el imaginario de la comunidad escolar. Se alude de manera general a que se trata de espacios reducidos y podrían ser mejor aprovechados.

Plantas Interiores

No se mencionaron plantas dentro de las aulas u oficinas del establecimiento.

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Aquí es importante considerar la observación ya señalada, en relación a la diferenciación que surge de la conceptualización del área verde entendida como paisaje y entorno natural, de aquella que se percibe como área verde asociada a un uso directo dentro del establecimiento escolar. Este punto será objeto de reflexiones con mayor profundidad en capítulos posteriores.

5.5.6. Espacios Interiores

Evaluación general

Como ya se ha mencionado, en el período 2016-2017, algunos espacios interiores se remodelaron, por lo que ahora el colegio cuenta con más espacio en pasillos, sala de profesores, nuevo sistema de calefacción, mejores baños, comedor y salas específicas para ciertas materias.

Espacios interiores- baños

No hubo comentarios sobre su estado actual.

Espacios interiores- mobiliario

Se reconoce la calidad y mejoría de algunos aspectos, especialmente ligados a proceso de aprendizaje:

“Es porque es la sala de clase y sobre todo la escogí por la pizarra Smart, que es lo que pese a que es un colegio chiquitito y que estamos súper lejos, igual estamos con tecnología para hacer buenas clases para enseñarle bien a los estudiantes, en vez de la típica pizarra clásica, si no que uno puede hacer clases más lúdicas y ellos aprender de una forma más entretenida y de calidad. Por eso escogí esta, porque no son clases fomes, sino que más entretenidas con este sistema de Smart”.

(Profesor N°1)

Espacios interiores- aislamiento térmico

Se valora la aislación térmica actual de los espacios interiores, a pesar de las condiciones climáticas propias del lugar, logran satisfacer las necesidades de los asistentes. De manera adicional, se valora la instalación de calefacción central en el marco de la finalizada remodelación del colegio.

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Se valora la relación de la escuela como refugio y espacio protegido.

“Porque es todo de madera, calentito, acogedor”.

(Profesora N°1)

Espacios interiores- imágenes

Los distintos sujetos entrevistados manifiestan con claridad el impacto de las intervenciones visuales realizadas en dos pasillos de ingreso y gimnasio de Escuela.

Asignan un valor especial a las imágenes por su relación con el entorno natural, por incorporar a diversos miembros de la comunidad y por estar relacionadas con la identidad de la escuela.

“Mas que nada me gusta mucho el búho, es uno de mis animales favoritos”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Bueno uno es un escudo de un colegio y a mi me parece que siempre debería estar uno en un colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Bueno este es como el entorno del colegio (...) y esta parte del pasillo representa el entorno, o sea, obviamente no esta solo lo natural, pero se ve súper natural , esas imágenes quedaron preciosas, súper lindas”.

(Profesora N°2)

“Pero esto sí representa lo que es el colegio; la nieve, el esquí, el plus, el sello que tiene, que son niños de montaña, que son niños que van a esquiar y que pasan frío y que se caen, tienen que pararse, ¿te fijas?”.

(Profesora N°1)

“La escogí porque me gustan los colores y las imágenes que tiene acá en el pasillo”.

(Estudiante)

“A mi me gusta la N°18 porque representa un animal que tenemos acá, el cual es el zorrillo, y me gustó el color que tiene el pasillo y los dibujos que igual tiene, porque muestra los árboles y representa el paisaje que tenemos acá en Farellones”.

(Estudiante)

“La escogí porque representa como es el colegio por fuera y se ve bonito en maqueta”.

(Estudiante)

Impacto en el clima emocional del establecimiento

Se reconoce el impacto en la vivencia de los sujetos, en su reconocimiento de formar parte de un espacio e historia común, así como en la construcción de su identidad.

“Ver fotos de los niños del colegio yo creo que esas fotos van a quedar para siempre, ya algún día ellos mismos se verán de grandes y dirán, mira ese era yo...eso es lindo, me gusta por eso”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Aunque tu a lo mejor no lo viste , este es para grande y este es para pequeños, pero creo que para los niños grandes este tiene más significado que este, porque para los niños pequeños les gusta más verse ellos, ver un dibujito que hicieron y a los grandes les gusta más la naturaleza, ver colores y este pasillo, es para los niños grandes”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Esa foto me gustó porque los chiquillos se sentían tan identificados con la foto, ellos se sentían que eran parte del gimnasio, que eran parte de algo (...)”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Entonces, esto quedó como (...) a mí que siempre me han gustado las bicicletas, quedó como reflejado, miren los niños si pueden hacer esto. Ellos se sentían bonitos y como a ellos se sentían bien, a uno le gustó”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Por ejemplo el que hayan participado los niños que ya no van a estar, para ellos es un significado importante porque también las fotos que sacaste son de niños de octavo. Entonces ellos valoran mucho el haber salido ahí, porque quieren mucho a su colegio y haber estado ahí es súper importante, y para mí también porque quiero mucho al colegio”.

(Profesora N°1)

“Pero está bonito, porque a los niños les gusta. Y cuando vienen los papás a reunión o a cualquier cosa, al tiro van a mostrarles que están ahí”.

(Profesora N°2)

“Porque creo que esta interpretó muy bien nuestra cultura, nuestro origen. Era la idea de lo que nosotros queríamos, de que las personas que no supieran nada de nuestra historia estuviera reflejado en este pasillo. Este es el primer pasillo techado que se hizo de proyección a los diferentes lugares. La idea de nuestra identidad”.

(Directivo)

“Mira, la claridad que tiene el otro pasillo, la otra galería de acceso al container de sexto básico, menciona lo que es la mezcla entre la flora y fauna de nuestro entorno. Animales, aves que son característicos de esta zona. Que uno los ve diariamente, como el zorro, como la lechuza o el búho, que tú los encuentras en el camino, que tiene historia (...) así que interpreta muy bien lo que es nuestro entorno”.

(Directivo)

“Mira este pasillo, (...) está para el lado primaveral de otoño, por ahí verano, mientras que para el lado del pasillo más antiguo donde aparecen los niños, da la realidad del invierno, que es nuestro. Y son colores de nieve y hielo, de la ropa que se usa, y da la impresión de la otra etapa del año”.

(Directivo)

“¿La flora y la fauna? ...De calidez, es como un contraste, por ejemplo cuando hace frío y uno ve estas paredes da como más acogedor y cada persona que viene a visitar el colegio, para las fiestas patrias, las fondas, todos miraron estos trabajos y quedaron fascinados”.

(Profesora N°1)

4.5.7. Establecimiento escolar N°2

4.5.8. Construcción

Evaluación general

Si bien la construcción del colegio continua generando opiniones divididas, por lo diverso de las estructuras arquitectónicas y estilos que lo componen, los sujetos manifiestan satisfacción por los diversos procesos de cambio e intervención a los que fue sometido el colegio entre 2016 y 2017.

Junto a las intervenciones realizadas como parte del proyecto Lecciones de Clase, la administración del colegio incorporó bancas y especies vegetales en diversos lugares, lo que ha permitido generar una sensación de progreso en la comunidad que se constata en diversos comentarios.

“Esta es una escuela que partió siendo muy bonita pero igualmente un poco agreste, porque obviamente la gran parte del colegio era cemento nada más”.

“Como construcción ya es bonito, y si eso lo proyecta con el trabajo de los niños y la comunidad, que se involucren papás, que se involucren niños, que quieran participar profesores, ahí uno siente la comunidad, el trabajo de la comunidad, entonces eso me inspira mucho que va a ser un espacio que puede dar hartas alegrías y que puede dar un carisma distinto a ese lugar”.

(Directivo N°1)

Evaluación muros

Se constata el cambio percibido en los muros, los que confeccionados en cemento daban una impresión de orden y limpieza, pero de inexpresividad, lo que con las intervenciones se ve modificado.

“Entonces que es lo que pasa, tiene los dibujos, ya no se ve la muralla lisa ni fea, sin vida, entonces por eso la elegí, porque le daba mas vida, le da otro toque a las murallas”.

“Si, que todos los muros así en bruto se pintaran, porque aquí es otro... se ve diferente.

Aquí la muralla estaba en bruto, entonces teniendo color le va a dar otra vida”.

(Apoderado Centro de Padres N°1)

Evaluación frontis

El frontis del colegio es considerado un ícono representativo pues en él se reconoce la vinculación entre la Iglesia, espacio fundacional de la Escuela y el establecimiento escolar. El frontis representa un símbolo del establecimiento, el cual no requeriría modificaciones.

“Siempre me ha gustado la fachada del colegio, pero a esto no se le puede hacer cambios”.

En general la evaluación de la estructura mantiene el tenor de la etapa pre-intervención, por lo que los sujetos no se refieren a estos aspectos de forma detallada, sino que se inclinan por reforzar los aspectos nuevos desarrollados en etapa de Intervención.

5.5.9. Espacios exteriores

Evaluación general

Si bien los espacios exteriores al establecimiento, tal como se mencionó en etapa pre-intervención, resultan importantes para la comunidad escolar, en esta etapa los juicios de los distintos sujetos se enfocan en espacios del propio colegio.

Es importante mencionar que aún cuando el número de estudiantes supera los 600 individuos, lo que es elevado en relación al tamaño del patio, la administración escolar ha resuelto no abrir aún la azotea del edificio, lo que restringe el impacto de una de las intervenciones desarrolladas (que incluye huertos, sombreadores y jardín con especies nativas).

“Uno dice, chuta, ha cambiado la escuela. Ahí uno puede admirar que hay un cambio significativo en el entorno”.

(Directivo N°1)

Impacto en el clima emocional

Se reconoce al constitución de un lugar con características positivas, especialmente para los estudiantes y su vida cotidiana.

“En términos generales yo siento que es una escuela que (...) es más agradable para todos, para los niños pero que también para todos los que trabajamos porque uno ve más verde,

ve más color, porque ve más vida... que le falta un poco más de cuidado, de repente faltan detalles, pero en general uno está viendo que esos espacios que estaban vacíos se pueden ir rellenando con cosas que, con plantas, y con una estética distinta”.

(Directivo N°1)

“Acá a los chiquillos, un bienestar. Porque para ellos antes su colegio no era bonito, era todo cemento y en este espacio que era tierra que no se utilizaba en nada. A ellos sí les ha dado al menos colores, distinción de lugar”.

(Profesor N°2)

Espacios exteriores- patios

El uso del patio es importante, ya que representa espacios de distensión y de reunión para la comunidad escolar. En el se reconocen modificaciones y mejoras importantes.

“Antes era solo tierra y un espacio también vacío. Yo veo ahora los chiquillos que se sientan ahí, conversan, es un espacio que ellos están ocupando, por el uso de las bancas también, y es mucho más ameno ver algo verde por lo menos en el colegio”.

(Profesor N°2)

“El patio se ve distinto y claramente hay un tremendo respeto de los chiquillos”.

(Directivo N°1)

“Ya el patio techado cambió muchísimo con los colores, los grafitis que hicieron”.

(Profesor N°2)

Impacto en el clima emocional

En general, las opiniones rescatan que el patio es un punto de encuentro importante para la comunidad escolar, donde se logra distensión y mejores relaciones interpersonales

entre estudiantes. Con las modificaciones generadas junto a la administración se habilitó un pequeño patio lateral que mejoró la percepción de la calidad de este ámbito.

“Sí, porque están respetando esos espacios, que son, par ellos les agradan. Yo la otra vez les pregunté y claro son lugares donde se sientan a conversar, se ríen, ven el teléfono, video”.

(Profesor N°2)

“Como espacio a los chiquillos les encanta, antes ni se asomaban por ahí (...) pero hoy día no, por ejemplo nuestra vecina de acá, reclamaba porque le tiraban piedras Se acabó. Nunca más reclamó, y pueden ser los mismos niños que están sentados acá. Porque están interesados sentados acá conversando, escuchando música . Eso para mi es un referente súper significativo”.

(Directivo N°1)

Espacios exteriores- espacios lúdicos

Tal como se señaló en primera etapa los espacios para desarrollar actividades recreativas son muy escasos. El uso del patio exterior y del espacio lúdico es el mismo, por lo que la organización es clave a la hora de desplegar actividades.

En este contexto de insuficiencia se propuso liberar acceso a azotea y destinar a uso recreativo mediante implementación de huertos, bancas y sombreador. A ello se añadió la donación de un prado de 30 metros cuadrados, que la administración escolar debía instalar. Hasta el momento de la escritura de esta tesis, la azotea solo se había abierto parcialmente para realización de eventos especiales como graduaciones, lo que resulta frustrante para

muchos estudiantes que solo la han visitado en pocas oportunidades o la conocen por fotografías:

“Este es también un proyecto bien interesante, bien distinto dentro de un colegio. La azotea es un espacio de cemento donde tienen una panorámica de la comuna muy importante y es un espacio que nosotros ocupamos para ciertas actividades que son más relevantes dentro del colegio”.

(Directivo N°2)

“Es un espacio que no ocupamos mucho. Para el evento de la licenciatura de los alumnos, son 130 alumnos más todos los apoderados.(...)Solo lo conocen los niños que participaron del taller de huertos y bueno los cuartos medios y los profesores que participaron de algunos eventos”.

(Directivo N°2)

“De hecho la azotea uno la veía muy pelada, en el verano sol todo el día. Uno podía estar un rato pero después ya mucho sol agobiaba. Ahora con la intervención, como quedaron estas cajas de siembra, se ve espectacular, está tomando otro aire”.

(Profesor N°1)

“Bueno, claramente por el proyecto antes la azotea era un cuadrado que solamente tenía baldosas entonces al menos ahora hay una nueva imagen, sería bueno que los alumnos pudiesen participar, el uso de las bancas. La verdad que era un espacio que estaba bien muerto, y ahora se ve claramente ocupado”.

(Profesor N°2)

“No nos dejan subir”.

(Estudiante)

“Fome, porque se ve lindo, por algo lo pusieron, no creo que lo hayan puesto de adorno”.

(Estudiante)

“Si poh, lo pusieron para que todos conviviéramos ahí”.

(Estudiante)

En relación a espacios habilitados junto a multicancha y en otros sectores, la opinión es mayoritariamente positiva.

“Algo positivo. Los chiquillos lo aprovechan harto, sobretodo cuando hay sol”.

(Profesor N°1)

“Por ejemplo las primeras intervenciones que hicieron con los arbolitos en las orillas, a la orilla de la cancha. Requieren de menos cuidado que al principio. Y lo otro por ejemplo, que han aparecido más bancas para los chiquillos para que se sienten”.

(Profesor N°1)

“El huerto me encanta como se ve”.

(Apoderado Centro de Padres N°1)

Impacto en el clima emocional

En general, las opiniones rescatan que las intervenciones desarrolladas aportan a la calidad de vida de la comunidad. También se rescata favorablemente la participación de los estudiantes y algunos profesores en los talleres que acompañaron la ejecución de las obras, lo que ayuda a potenciar sensaciones de pertenencia y cuidado del establecimiento.

“El haber participado con alumnos sobretodo más pequeños, enseñarles, yo participé de algunas clases, y ahí van aprendiendo de las plantas medicinales, de dónde salen las verduras, para ellos fue bien impactante, porque no estaban acostumbrados, entonces fue como también otro proyecto muy interesante (...)pero no es una cosa tan visible. Entonces eso sería a lo mejor una de las cosas que tenemos pendientes, como también ir haciendo crecer este proyecto cosa que se pueda visitar más, ahí que se vea más también”.

(Directivo N°2)

“Igual causó harto impacto, de los huertos de la parte verde y todo”.

(Directivo N°2)

“Es importante, ellos intervinieron sus espacios que usan para recrearse”.

(Profesor N°1)

“La hora del almuerzo ir a estudiar, a hacer un trabajo o simplemente a relajarse, a pintar”.

(Apoderado Centro de Padres N°1)

5.5.10. Colores

Evaluación general

Los colores son un tema mencionado recurrentemente en las entrevistas. Existe una valoración positiva de la utilización del color en murales de grafiti confeccionados por los propios estudiantes. Se le asigna valor a la gama cromática por ser representativa de un espacio escolar, de la identidad de los jóvenes, y por dotar de vida y alegría a los espacios.

Asimismo, se menciona la presencia de colores provenientes de diversas nuevas especies de plantas y árboles en colegio. No obstante, se menciona que es necesario integrar más el color en otros espacios del colegio.

“Me gusta el blanco, porque te da luz, qué se yo. Pero ¿para un colegio?, de repente es más para un hospital que para un colegio, ya, entonces yo soy más de la idea de la luz, de los colores, los colores como que te reactivan, ya, y sobretodo este tipo de colores que son imágenes que los chiquillos se identifican” .

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Si, porque no hay colores fuertes, que llamen la agresividad, como el negro, entonces los chiquillos ellos mismos siempre están pensando en más colores, de vida”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Se nota que hay un respeto hacia el trabajo de sus compañeros. Y puede ser que ni siquiera tengan idea quien lo hizo ni nada, pero de todas maneras es muy bonito verlos. Es como llevar las entradas de las puertas, eso fue lo colorido que se trató de dar y a esta escuela llevarlo pero ya al trabajo digamos. Como transformar esas pinturas en el trabajo de los niños”.

(Directivo N°1)

“Es una expresión de ellos dentro de ciertos acuerdos que habíamos tomado, así que también sentí que era respetar de alguna forma lo que ellos querían expresar”.

(Directivo N°2)

“Porque antes cuando yo venía al colegio no había estos murales pintados, y ahora se ve con más vida el colegio”.

(Estudiante)

“Porque esto le da vida al colegio”.

(Estudiante)

“Mira, aporta colorido, te acuerdas que tiempo atrás habíamos conversado que se veía muy gris el colegio, que era también una apreciación que tenían los chiquillos, que decían, profe, se ven tan poco colorido el colegio. Pero aquí se ve harto color por parte de los chiquillos y son trabajos que hicieron ellos”.

(Profesor N°1)

“Se ve más colorido, antes era un lugar súper feo la verdad, donde estaba la pandereta y un espacio...había un poquito de flores no más, entonces ahora se ve ameno”.

(Profesor N°2)

“Es que el casino está muy vacío, está muy fome, necesita como más vida, más color, porque uno ve que es como comer en la cárcel, literalmente estai comiendo ahí con tu bandejita”.

(Estudiante)

Impacto en el clima emocional

Los colores evocan espacios acogedores, siendo percibidos como atractivos, generadores de consciencia en torno a la percepción del entorno escolar como un lugar que les pertenece y por ende, debe ser cuidado. Se alude a un lugar que logra tener un sello distintivo como colegio.

“Me da como alegría entrar y ver esos colores”.

(Estudiante)

“Los colores, o sea para ellos, igual varios les cambió la percepción de lo que era un mural y de que no era venir a rayar por rayar el colegio. Yo creo que uno de los miedos más grandes era que a raíz de que hubiesen imágenes, empezaran a rayar por todos lados”.

el colegio. Yo creo que ese era uno de los mayores miedos, pero no ocurrió. No, se dio a entender que eso era arte y que el colegio en cualquier parte no podía estar rayado”.

(Profesor N°2)

“Yo los sentí a ellos, (...) yo sentí que ellos, al menos las personas que trabajaron ahí, era lo que ellos sentían, como que en cada uno de ellos, era lo a ellos les gustaba, lo que los representaba, lo que a ellos (...) Y claramente cada uno tiene su sello personal yo creo, dentro de ellos mismos”.

(Profesor N°2)

“No sé, a mí me llaman mucho la atención los colores, porque en los colores tú puedes tener tu carácter tu genio también. De repente yo he visto a los chiquillos que están muy alterados, y de repente salen al patio y como que ya el color como que te empieza a bajar un poco la intensidad. Entonces, claro a los chiquillos los incentivas a hacer cosas bonitas, y no simples rayas”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Porque se ve el trabajo de los jóvenes y el colorido que le da al pasillo, que era una de las necesidades y una de las cosas que los jóvenes pedían acá dentro del colegio y fue construido por ellos y se ha mantenido dentro del colegio así que eso nos tiene muy contentos”.

(Directivo N°2)

“No porque el colegio era antes blanco y gris y ahora con estos colores le da más alegría al espacio, a los mismos jóvenes, y el hecho de que haya sido hecho por alumnos también lo han cuidado y lo han respetado”.

(Directivo N°2)

“Que uno pueda ver resultados de ese proceso es súper significativo y además expresando lo que ellos sienten a su estilo, más o menos criticado, pero a su estilo y con mucho colorido. Eso yo creo que es parte de la esencia de una escuela que nos llenemos de una vida propia, va generando una identidad en el fondo, porque va permitiendo que ello se puedan expresar y a su manera (...) yo creo que eso es bueno”.

(Directivo N°2)

5.5.11. Áreas verdes

Evaluación general

En la etapa pre-intervención (2016) no existían áreas verdes disponibles para los estudiantes dentro del establecimiento, exceptuando un pequeño espacio en el corredor de ingreso al colegio y pequeñas plantas recientemente introducidas junto a la multicancha. En la etapa de intervención (2017) se consolidaron jardines al costado de multicancha, en patio pequeño al costado de ingreso y en azotea. Estas intervenciones son calificadas por todos los sujetos como positivas y significativas.

“No, quedó genial, el verde, esa vida, esos árboles, no, se ve súper lindo. Te cambia el entorno, ya no es algo cemento ni tierra, ya no se ve algo seco, aunque sea verano, por ejemplo, ya no vas a ver una tierra seca, como árida como en el desierto, son que vas a ver algo más bonito. O sea te va llamar la atención y vas a ver aquí, no sé poh, aquí, hay agua, tiene la sombra, entonces, no, quedó muy precioso ese verde que se pudo ahí. Esas plantas, todo”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Les gustan esos espacios, los chiquillos los disfrutan. Les gusta cuando va creciendo una planta, cuando ven algo distinto, porque este espacio por ejemplo es usado por niños de distintas edades”.

(Directivo N°1)

“El colegio está construido en un espacio muy pequeño, y todo es cemento y era una de las cosas que más se quejaban los alumnos. Entonces, de a poco hemos ido ganado un espacio de áreas verdes, hemos ido construyendo, dentro de las dificultades que tenemos nosotros y los presupuestos”.

(Directivo N°2)

“Para ver el cambio que hay en el colegio en esta foto, porque antes parecía como más vacío, pero ahora con las flores que tiene ahí en el patio se ve mejor, más colorido”.

(Estudiante)

Impacto en el clima emocional

La creación de nuevos espacios verdes genera que sean reconocidos como ámbitos que aportan belleza y vitalidad, por oposición a la percepción anterior a las intervenciones de habitar un lugar frío y fúnebre. Ellos posibilitarían una dinámica de aprendizaje y de conciencia ecológica con el entorno. Asimismo se valora el cuidado que brindan a estos espacios los propios estudiantes.

“A ver el hecho de que ya haya un huerto, de que se vayan a poner cosas verdes, que puedan estar al aire, lo encuentro genial, ¿por qué?; porque estamos hablando de vida,

estamos hablando de respeto, de consciencia, y eso es súper importante para los chiquillos”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Porque antes el colegio no tenía tantas áreas verdes, por decirlo y se ve más bonito”.

(Estudiante)

“Es un espacio que se está usando mucho y de hecho hubo reunión con el centro de alumnos y ellos mismos decían que este sector estaba muy bonito y hay que seguir cuidándolo(...) Ahora que ven que ha crecido, que le ha dado un colorido, lo cuidan, además que fueron plantadas por los mismos niños, (...) y como el área verde , el colorido se ha ido tomando este espacio, que la verdad cuando uno lo ve en la foto (antigua) se ve bastante fúnebre”.

(Directivo N°2)

5.5.12. Espacios exteriores-imágenes

Los sujetos reconocen el carácter particular de las imágenes pintadas en pilares de pasillo divisorio entre patio techado y multicancha. Junto al colorido, se valora su iconografía, ligada al mundo infantil y adolescente. Asimismo, se aprecia su capacidad de dotar de vitalidad, alegría y belleza al espacio escolar.

“Me hago la imagen de esto, lo proyecto para el lado, sin la parte de los grafitis es una escuela como un poco triste, agreste. Por eso la destacué, porque es la imagen del colegio antiguo como más pobre de vida”.

(Directivo N°1)

“Me satisface. De hecho profesores que han venido de otros colegios, dicen que quedó bonito. Se ven bonitas las imágenes”.

(Profesor N°1)

“Me gusta por el hecho de que es algo que ellos están viviendo. Por ejemplo yo no ubico mucho los temas, pero por ejemplo esta se me imagina como algo hiphopero y todo el cuento, entonces son cosas sanas, son cosas de música y no son cosas(...) de pelea, ni nada de eso, ni imágenes chinas tampoco, entonces con eso los chiquillos me dan a entender que a ellos lo que mas le llama la atención en estos momentos, lo fuerte para ellos es la música”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Dice mucho, porque ahí está como toda la niñez los intereses, está como tan bien expresado la adolescencia en todas las imágenes. Desde la adolescencia más temprana hasta la adolescencia más tardía. Entonces para mi es súper agradable poder verlo en el día a día, yo llego viendo esta y me voy viendo esa (muestra imágenes de grafitis de ambas caras de pilares), entonces es como que te renueva, como que te da alegría”.

(Directivo N°1)

“Porque son las imágenes que cuando uno entra al colegio son las primeras imágenes que tiene, ahí entrando. Inmediatamente se ve la intervención que hicieron los chiquillos al pintar esos grafitis que quedaron preciosos”.

(Profesor N°1)

“Porque me refleja la naturaleza, en el corazón de la naturaleza. Porque siempre me ha gustado la naturaleza”.

(Estudiante)

“Si, se ve mas bonita, aquí es como otro estilo, no sé, como mas hippiento, medio rapero”.

(Apoderado Centro de Padres N°1)

5.5.13. Espacios interiores

Evaluación general

Los espacios interiores no han sufrido modificaciones entre la etapa pre y post intervención. El único espacio que se vuelve a mencionar es el baño.

Espacios interiores-baños

Si bien el colegio cuenta con mayor número de baños en relación a la cantidad de alumnos matriculados, su uso es restringido, debido a problemas de mantención y cuidado.

“Yo igual le haría un cambio en el baño, porque por ejemplo lo que me estás mostrando son los lavamanos y los espejos. Pero yo igual estoy viendo (...) los urinarios, cosa que no debería pasar, porque si tu estás en el baño y te estás mirando al espejo igual estás mirando a los demás como están atrás, independiente que sean hombres. Un poquito más de privacidad para los baños, más cuidado en ese tema”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

No se mencionan varios aspectos comentados en etapa anterior como Espacios Interiores-Mobiliario, Espacios Interiores-Imágenes, Espacios Interiores-Aislamiento térmico. Para referirse a ellos en este análisis se remitirá a instrumentos de análisis cuantitativo.

5.6. Análisis cuantitativo post intervención N°1 y N°2

5.6.1. Análisis datos colegio N°1

Características establecimiento

Municipal, Rural. (Ubicación en pueblo de montaña a 40 km de Santiago). Muestra : 11 sujetos.

Directivos; 1, Apoderados; 1, Profesores; 2, Estudiantes; 3.

En el análisis de las encuestas aplicadas a los sujetos del colegio debe considerarse el retiro de Directivo N°2 debido a que fue reemplazada por funcionaria que retomó sus labores luego de postnatal. Asimismo, debe considerarse el retiro de varios estudiantes, lo que redujo la cantidad de sujetos encuestados. Debe mencionarse que al momento de aplicar los instrumentos se habían concluido las obras de remodelación, lo que generó un impacto significativo en resultados.

En segundo lugar, es necesario recordar que el instrumento consideraba dos variables (a- Laboratorios de ciencias y b- Infraestructura de área de arte) que no estaban presentes en el colegio, por lo que no se considerará su análisis. En este contexto cabe mencionar que las clases de arte se desarrollan al interior de las salas donde normalmente se imparten las clases de todas las materias.

Espacios interiores

En el análisis particular del área de Espacios interiores destaca la calificación general del ítem con un 6,3, donde las variables mejor evaluadas son Higiene, Iluminación, Ventilación, Mobiliario y Baños con (6,2). Los aspectos que recibieron calificaciones más bajas fueron Imágenes en salas (5,0).

Espacios exteriores

La calificación general de este ítem corresponde a un 6,7 dentro del rango de lo Muy Bueno. La calificación más alta la obtienen las variables Diarios Murales e Imágenes (7,0), con una calificación Excelente, seguidas por Higiene, Ventilación e Iluminación (6,7) mientras las variables que reciben baja evaluación son Áreas Verdes (5,0).

Otros aspectos

Análisis otros aspectos

En este ámbito es posible identificar calificaciones de variables que se ubican sobre nota 5,0, al descartar las dos variables ya mencionadas que no se presentan en el Colegio. Las calificaciones más altas las obtienen las variables Calidad del aire, Muros y Elementos de seguridad (7,0). Asimismo, obtienen altas calificaciones Bibliotecas, Infraestructura, Acceso, Construcción y Colores todas con calificaciones consideradas Muy Bueno.

En este ámbito la calificación más baja la obtiene Áreas Verdes, con un (4,0), lo que nuevamente se contradice con la calificación levemente mayor obtenida por el ítem Espacios exteriores-Áreas verdes (5,0).

Esta valoración no se aplicó a los espacios de ocupación al interior del propio colegio, donde la definición de área verde implica una serie de características que el colegio no cumple o cumple pobremente. Al respecto los sujetos realizan comentarios como “*falta un patio trasero*” o “*faltan áreas verdes*”.

Olores y sonidos, que no fueron considerados debido a la injerencia de la construcción en curso al momento de realizar el levantamiento de datos, presentan en esta segunda etapa resultados positivos (6,7) y (5,8).

Conclusiones generales

En relación a otros ítems analizados, es posible desprender de estos resultados que la finalización de los trabajos de construcción llevados a cabo en colegio ha tenido un impacto en la comunidad, la que mayoritariamente manifiesta una valoración positiva.

En esta evaluación debe considerarse que prima una impresión positiva sobre el establecimiento escolar, pues todas las variables, a excepción de áreas verdes, son consideradas sobre el nivel de bueno.

En relación a primera etapa de aplicación de instrumentos (pre intervención), las calificaciones de Espacios lúdicos o de recreación (4,9) suben notoriamente a (6,7) y Patios (4,6) sube a (6,3), pues en ambos espacios se llevaron acabo mejorías sustanciales. Asimismo, y más relevante para este proyecto, la nota obtenida por Imágenes en pasillos sube de (4,7) a (6.0), ubicándose en el rango de Muy Bueno, en la medida que recoge una evaluación positiva de la comunidad en relación a los dos pasillos intervenidos. Asimismo, la variable colores sube levemente de (5,8) a (6,3), ubicada también en el rango de Muy Bueno.

Al analizar los resultados, los aspectos que recibieron menores calificaciones fueron Áreas Verdes (4,0) e Imágenes en salas (5,0). Cabe señalar al respecto que ninguno de las dos variables fueron consideradas en las intervenciones desarrolladas dentro de este proyecto.

La conceptualización que rodea el concepto de área verde- que se revisará en profundidad en capítulos siguientes- y su calificación como insuficiente se contradice al encontrar comentarios referidos a los aspectos valorados positivamente como *“paisaje y entorno”*, *“el entorno, montaña”*, *“el lugar, ya que es bonito”*, los que conviven con comentarios como *“áreas verdes que no hay”*.

Todas estas apreciaciones se dan nuevamente en un contexto de una frágil diferenciación conceptual entre áreas verdes exteriores al colegio y aquellas que están al interior pues, al analizar lo que los sujetos señalan como las tres fortalezas estéticas más relevantes del colegio los comentarios que destacan son:

- paisaje
- entorno
- la vista

- áreas verdes
- calidad del aire
- construcción

Al analizar los tres aspectos señalados como más débiles, destacan comentarios como:

- No hay laboratorio
- Áreas verdes
- Patios
- Faltan espacios

5.6.2. Análisis datos colegio N°2

Características Establecimiento:

Particular Subvencionado, Urbano.

Muestra 15 sujetos. Directivos; 2, Apoderados; 2, Profesores; 2, Estudiantes; 9.

Espacios interiores

En el análisis particular del área de Espacios interiores destaca una baja generalizada de las calificaciones, aún cuando este ítem es calificado dentro de lo considerado bueno (5,6). La mayor evaluación la obtiene el ítem Iluminación (6,0) seguido por Higiene (5,7). Los aspectos que recibieron menor evaluación son Baños con un (4,3) y Aislamiento térmico le sigue con un (4,9).

Espacios Exteriores

En el análisis particular del área de Espacios exteriores destaca el alza de la apreciación general de este ítem de (5,4) a (6,2). Las variables Imágenes y áreas verdes presentan cambios significativos, al pasar de (4,4) a (5,6) Imágenes y de (5,1) a (5,8) Áreas verdes. Ambas se ubican en el rango superior de lo considerado Bueno. Asimismo se visualiza un alza en variable Patio de (5,0) a (6,0), elevando su calificación de Bueno a Muy Bueno.

Otros aspectos

Análisis otros aspectos

En este ámbito las calificaciones más altas las obtienen las variables Bibliotecas (6,5), Laboratorios de Computación (6,3), Laboratorio de Ciencias (6,2) y Construcción (6,1). En este ámbito la calificación más baja la obtiene Olores, con un (4,6). Áreas verdes (5,5) y Colores (5,8) se califican en el rango superior de lo bueno.

Conclusiones generales

En el período analizado se puede constatar el alza de las variables Áreas verdes, que sube de (3,8) a (5,5) y de Espacios Exteriores Áreas verdes, la que sube de (5,1) a (5,8). Asimismo Colores sube de (5,0) a (5,8). Espacios Exteriores imágenes, tiene un alza de (4,4) a (5,6), e Imágenes en pasillos de (3,5) a (5,2). Por último la variable Plantas sube de (4,0) a (5,4). Todos los ámbitos señalados, han formado parte de las intervenciones desplegadas en el establecimiento escolar, lo que permite señalar que todas ellas son catalogadas dentro de lo considerado Bueno. Respecto a variables con bajas calificaciones, se puede indicar que la variable Olores desciende de (5,0) a (4,6).

En esta segunda etapa de evaluación no hay aspectos que recibieran calificaciones insuficientes. Con notas que califican como suficientes surgen Baños (4,3), Olores (4,6) y Aislamiento térmico (4,9).

Dentro de los resultados debe analizarse la menor discrepancia entre las variables Áreas Verdes (5,5) y Espacios exteriores-Áreas Verdes (5,8). Esta diferencia de solo tres décimas, implica un reconocimiento del impacto de las intervenciones en el espacio y su percepción como conjunto coherente en el establecimiento.

Al revisar detalladamente los comentarios que fundamentan la calificación de cada variables es posible abordar la evaluación en torno a cada ítem. Al respecto las

calificaciones de Áreas verdes se valoran mediante comentarios como “*áreas verdes al lado del CRA*”, “*implementación de áreas verdes*”.

La variable Imágenes (5,6), es calificada como bueno apoyado por comentarios como “*imágenes (grafitis) en los pilares*”, “*los grafitis*”. Esta variable se relaciona con Colores, que sube de (5,0) a (5,8), donde los cometarios apuntan a su mayor visibilidad “*colores*”.

Al analizar lo que los sujetos señalan como las tres fortalezas estéticas más relevantes del colegio los elementos que destacan son:

- la fachada
- los grafitis
- las plantas
- Las áreas verdes
- la biblioteca
- los colores

Al analizar los tres aspectos señalados como más débiles, destacan elementos como:

- olores
- ruidos
- falta techo en cancha
- higiene en baños

5.6.3. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 1

5.6.3.1. Profesores

Análisis profesores colegio 1

Los profesores otorgan calificaciones mayoritariamente positivas al colegio, destacando Aislamiento acústico, Iluminación, Ventilación, Flexibilidad en el uso del espacio y Calidad del aire (7,0). Prima una apreciación mayoritariamente positiva de las variables analizadas, al calificar veintinueve variables con nota sobre (6,0).

Las calificaciones más bajas, por motivos ya explicitados, son otorgadas a Laboratorios de ciencias e Infraestructura de Arte, ambas inexistentes.

Las calificaciones suficientes son otorgadas a áreas verdes y plantas (4,5). Suben las calificaciones obtenidas por Espacios Lúdicos (4,5) a (6,5) y Patios (4,5) a (6,0). Colores (6,5) e Imágenes en pasillos (6,0) obtienen calificaciones muy buenas. Esto queda reforzado al analizar los comentarios de los sujetos referidos a fortalezas y debilidades percibidas en el colegio. Comentarios como *“Decoración patio principal que refleja flora y fauna”*, *“Construcción”*, *“Entorno-montaña”*, refuerzan los aspectos percibidos como fortalezas, mientras *“faltan áreas”*, *“Áreas verdes* hacen referencia a las debilidades del entorno escolar.

5.6.3.2. Estudiantes

Los estudiantes otorgan las mayores calificaciones a Diarios Murales, Imágenes, Elementos de seguridad, Muros, Calidad de Aire (7,0).

Las calificaciones más bajas son asignadas a Áreas verdes (4,0) y Espacios Exteriores Áreas verdes (5,0). Las variables asociadas a Colores e Imágenes en pasillos califican como muy buenos.

No se analizará Apoderados de Centro de Padres de Colegio ni Directivo debido a que cada categoría está constituida por un solo sujeto.

5.6.4. Análisis por tipo de sujeto. Colegio 2

5.6.4.1. Directivos

Análisis directivos colegio 2

Los directivos otorgan las mayores calificaciones a Iluminación y Accesos (6,5). Bibliotecas (7,0) y Accesos (6,5). Ocho variables son calificadas con (6,0). Las calificaciones más bajas la obtienen Espacios exteriores-Espacios Lúdicos o de recreación (4,0), Infraestructura deportiva (4,0), Olores (4,0).

En relación a intervenciones realizadas Áreas verdes sube un punto, de (3,5) a (4,5), Colores califica con un (5,5) e Imágenes en Pasillos con un (5,0), ambas dentro del rango de bueno.

Es interesante señalar que en los sujetos analizados existe una clara conciencia de cambio en áreas verdes "*áreas verdes en el lado del CRA*". Califican dentro de las debilidades los "olores" la "*falta de espacio físico*" y "*los baños*".

5.6.4.2. Profesores

Análisis profesores colegio 2

Los profesores otorgan calificaciones sobre el rango de lo muy bueno a 30 variables, manifestando un alza notoria respecto a las evaluaciones del período pre intervención. En las variables evaluadas con nota máxima destacan en Espacios Interiores, Higiene e Iluminación y en Espacios Exteriores Diarios Murales e Imágenes.

La variable Áreas Verdes presenta un alza de (3,5) a (5,5) mientras Colores se califica con (6,0).

Comentarios como “*Imágenes (grafitis) en los pilares*”, “*Implementación de Áreas verdes*”, “*Los colores*”, refuerzan los aspectos percibidos como positivos.

5.6.4.3. Estudiantes

Análisis estudiantes colegio 2

Los estudiantes otorgan calificaciones más bajas a todas las variables analizadas, en relación a otros sujetos encuestados. Las mayores calificaciones corresponden a Espacios exteriores con calificación (6,2), Bibliotecas (5,9) y Laboratorio de computación (5,8).

En relación a intervenciones realizadas, áreas verdes sube de (3,8) a (5,4), Espacios Exteriores-áreas verdes de (4,5) a (4,9), Colores presenta una baja de (4,9) a (4,3). Asimismo las imágenes en pasillos e imágenes exteriores presentan cambios no significativos, lo que hace necesario contrastar los resultados arrojados por este instrumento por aquellos que emerjan de las foto entrevistas.

Debe señalarse que para los estudiantes resultan especialmente negativas las calificaciones más bajas que son asignadas a Espacios Interiores-Baños (2,8), Espacios Interiores- aislamiento térmico (3,3) y olores con un (2,9).

En términos generales, diecisiete variables son asociadas a calificaciones suficientes, lo que consolida una perspectiva crítica mayoritaria por parte de los estudiantes.

5.6.4.4. Apoderados

Análisis apoderados colegio 2

Los apoderados otorgan las calificaciones positivas a Bibliotecas, Colores y Diarios Murales (7,0).

En relación a las intervenciones las Áreas Verdes presentan un alza de (4,5) a (5,5), ubicando esta área en lo considerado Bueno al igual que Imágenes que suben de (5,0) a (5,5). Los Espacios Exteriores Imágenes en Pasillos suben de (4,5) a (6,0), siendo calificadas en el rango de lo Muy Bueno.

Las calificaciones más bajas son asignadas, (aún cuando son todas suficientes), a Baños y Aislamiento Acústico (4,5).

5.7. Triangulación datos post intervención

El análisis de las categorías surgidas de la aplicación de los instrumentos en cada establecimiento ha permitido establecer un cruce entre los resultados observados en el cuestionario y las categorías elaboradas a partir de la aplicación de Teoría Fundamentada a la información emanada de foto-entrevistas y foto-grupo focales. A partir de este proceso, se redujo la cantidad de categorías iniciales de 41 a 6, para privilegiar la interrelación entre Construcción, Espacios Exteriores, Colores, Áreas Verdes, Espacios Interiores y de todas ellas con Clima Emocional.

Al igual que en etapa Pre-Intervención, dado el bajo número de participantes en las muestras, se ha optado por establecer un análisis del grupo total, antes que diferenciar el análisis por subgrupo (estudiantes, profesores, etc.), con la finalidad de no distorsionar la interpretación mediante un sobre análisis de resultados que en muchos casos se acercan, o

directamente constituyen, opiniones personales (p.e.: Apoderado Centro de Alumnos Establecimiento N°1).

Las calificaciones obtenidas a partir de aplicación de encuestas se agrupan según rango de valores subjetivos, para lo cual se utiliza escala de calificaciones utilizada por Pontificia Universidad Católica de Chile, es decir:

- 7.0 > Sobresaliente
- 6.0 > Muy Bueno
- 5.0 > Bueno
- 4.0 > Suficiente
- 3.0 > Menos que Suficiente
- 2.0 > Deficiente
- 1.0 > Malo

5.7. 1. Triangulación datos colegio N°1

Las calificaciones asignadas al establecimiento en esta etapa bordean mayoritariamente lo muy bueno, pues solo 1 ítem fue calificado con nota suficiente (Áreas verdes). Deben descartarse dos por su inexistencia (Talleres de arte y Laboratorios de ciencia).

Construcción: La calificación obtenida en aplicación de encuesta arroja resultados que califican como muy bueno (6,3). A partir del análisis cualitativo surge una percepción positiva mayoritaria entre los sujetos coincidente con lo anterior, dado los resultados del proceso de remodelación a la que fue sometido el colegio. En este contexto de mejoras, se amplió casino, sala de profesores y mejoraron salas y cocina.

Los entrevistados continúan valorando la capacidad de integrar materiales representativos del sector de alta montaña, así como la capacidad de generar identificación con usuarios, especialmente a partir del carácter representativo de la fachada. Asimismo, a partir de la vinculación de este ítem con otras categorías analizadas, es posible desprender la representación subjetiva del espacio escolar, las que se vinculan fuertemente con el colegio como espacio asociado principalmente a las imágenes de Refugio y Hogar:

“Porque estamos en un colegio distinto, porque es todo de madera, calentito, acogedor, y lo que no ha cambiado mucho, porque desde que llegué el 2013 se han hecho muchos cambios en el colegio pero esta parte como que sigue, no se ha cambiado”.

(Profesora N°1)

“Da la idea del inicio de nuestra escuela, el frontis, que ahí se ve la piedra. Ahora está tapada por pintura, pero en ese tiempo había la piedra, que era la característica principal del frontis”.

(Directivo)

Espacios exteriores y áreas verdes

Las calificaciones obtenidas en este ámbito general a partir de aplicación de encuesta arroja resultados que se centran mayoritariamente dentro de lo considerado muy bueno (6,7). En este ámbito dos ítems obtienen nota máxima (Diarios Murales e Imágenes). Las variables que reciben menor calificación, pero dentro de lo considerado suficiente son Espacios Exteriores-aislamiento acústico (5,2) y Espacios exteriores-áreas verdes (5,0).

Debe señalarse que una vez concluidas obras de remodelación llevadas a cabo por colegio, todos los indicadores señalados como deficientes en etapa pre-intervención, mejoran, aún cuando los espacios lúdicos se siguen considerando insuficientes.

Si bien uno de los aspectos mejor evaluados del colegio continúa siendo la ubicación geográfica y el entorno natural, es posible constatar nuevamente algunas limitaciones en el diseño del instrumento aplicado (encuesta), el que puede inducir a confusión entre las variables Espacios Exteriores-Áreas verdes, (5,0) y Áreas verdes (4,0). Tal como fue señalado en Conclusiones Generales, Espacios Exteriores de Análisis Cuantitativo, estas apreciaciones se dan en un contexto de una frágil diferenciación conceptual entre áreas verdes exteriores al colegio y aquellas que están al interior.

La diferencia entre estas variable, de un punto, permite subrayar la compleja conceptualización de ambas variables, pues entre ambas surge una diferenciación entre el área verde entendida como espacio de uso, recreativo y de ocupación directa y otra noción, más vinculada al concepto tradicional de paisaje, asociado a la contemplación estética y la belleza.

Asimismo, debe considerarse la dificultad objetiva de abordar las áreas verdes en zona climática de alta montaña, donde la vegetación que resiste las inclemencias del clima es muy limitada, asunto del que son muy conscientes los distintos sujetos entrevistados.

Otro elemento a considerar por su relevancia, es la vinculación que establecen diversos sujetos entre la vivencia del entorno natural y la emergencia del concepto de consciencia, donde a partir de la experiencia sensible surge la conexión con el entorno natural y la consciencia de su presencia constante:

“Es como lo bonito que el colegio está aquí entre la naturaleza”.

(Estudiante)

“Me gustan los árboles, como que te da una bienvenida al colegio con naturaleza. Me gustan los árboles, eso sí, me gustaría que hubieran más árboles en el colegio”.

(Apoderado Centro de Padres).

“Es que no veo como mucho verde, lo veo como más cemento. O sea yo sé que no se puede mucho porque aquí la nieve quema la vegetación. El tema de huerto tendría que ser dentro de un invernadero, pero igual me gustaría ver más verde, en vez de tanto cemento como patio, ver más árboles, mas pinos, porque a veces en esos mismo árboles se paran lechuzas, es como rico atraer animales...tu vez que hay árboles pero están secos y eso es producto de la nieve, porque aquí la mayoría parte del tiempo pasamos con nieve, entonces por lógica no hay”.

(Profesora N°2)

En esta etapa post intervención es posible establecer una vinculación entre las variables Color (6,3), Espacios Exteriores-Imágenes (7,0) y Espacios Interiores-Imágenes en Pasillos (6,0), todas en el rango de Muy Bueno, lo que permite constatar el aporte de las intervenciones realizadas.

Colores

En el análisis y contrastación de datos surge una continuidad entre los resultados cuantitativos, que arrojan resultados donde califican esta variable en el rango de lo considerado Muy Bueno (6,3) y la información emanada de análisis cualitativo, donde se percibe a la variable Color asociada a vida, alegría y calidez, especialmente asociado a los dos pasillos intervenidos y al tímpano del gimnasio.

“Siento que se siente calidez al entrar. A mi por lo menos el rojo y el amarillo me provocan calidez”.

(Apoderado Centro de Padres).

“O sea le agregó colorido, alegría, ver que es como un lugar de niños”.

(Profesora N°2)

“Mira este pasillo, (...) está para el lado primaveral de otoño, por ahí verano, mientras que para el lado del pasillo más antiguo donde aparecen los niños, da la realidad del invierno, que es nuestro. Y son colores de nieve y hielo, de la ropa que se usa, y da la impresión de la otra etapa del año”.

(Directivo)

Espacios interiores

Este ámbito es calificado con una calificación Muy Buena (6,3), así como el ámbito Imágenes, las que son calificadas con un (6,0).

Imágenes:

Se reconoce el aporte de las imágenes en relación al clima emocional, generación de identidad como establecimiento de montaña y como lugar de construcción y reconocimiento de una historia común.

“Bueno este es como el entorno del colegio (...) y esta parte del pasillo representa el entorno, o sea, obviamente no esta solo lo natural, pero se ve súper natural, esas imágenes quedaron preciosas, súper lindas”.

(Profesora N°2)

“Pero esto sí representa lo que es el colegio; la nieve, el esquí, el plus, el sello que tiene, que son niños de montaña, que son niños que van a esquiar y que pasan frío y que se caen, tienen que pararse, ¿te fijas?”.

(Profesora N°1)

“La escogí porque me gustan los colores y las imágenes que tiene acá en el pasillo”.

(Estudiante)

5.7.2. Triangulación datos colegio N°2

Al enfrentar el análisis de este establecimiento, debe considerarse que se han presentado modificaciones sustanciales a lo largo del proceso de implementación de la intervención.

En este contexto, se presentan tres variables consideradas Suficientes; Baños (4,3), Olores (4,6) y Aislamiento térmico (4,9). Las calificaciones más bajas asignadas en etapa pre-intervención, asignadas a Espacios Interiores-Imágenes en Pasillos y Áreas verdes, obtienen calificaciones de (5,2) y (5,5) respectivamente, calificando ambas dentro del rango de lo considerado Bueno.

En esta etapa post intervenciones se consideran tanto las mejoras realizadas por el colegio en patio posterior de capilla, en el que se plantaron árboles y arbustos, en espacio lateral de multicancha, así como murales de grafitis y huertos y jardín sensorial de azotea. Todo lo anterior ha permitido generar una sensación de progreso en la comunidad que se constata en diversos comentarios.

Construcción

La calificación obtenida de aplicación de encuesta arroja resultados en el rango de lo Muy Bueno (6,1), subiendo levemente respecto a medición anterior (5,7). Al contrastar esta calificación con resultados de análisis cualitativo es posible percibir una valorización positiva y una sensación de satisfacción generalizada por la reciente remodelación e intervención del colegio.

Asimismo, desde este ítem, es posible desprender opiniones de diversos actores en relación a la mejoría en la representación subjetiva del espacio escolar, las que anteriormente se relacionaban con el colegio como espacio asociado a las imágenes de Cárcel y Hospital, caracterizado por la falta de vida y expresión:

“Entonces que es lo que pasa, tiene los dibujos, ya no se ve la muralla lisa ni fea, sin vida, entonces por eso la elegí, porque le daba mas vida, le da otro toque a las murallas”.

(Apoderado Centro de Padres N°1)

“La verdad cuando uno lo ve en la foto (antigua) se ve bastante fúnebre”.

(Directivo N°2)

Espacios Exteriores

Si bien su calificación se ubica en el rango de lo Muy Bueno (6,2) la calificación generalizada se ubica dentro del rango de lo Bueno, donde las mejores calificaciones las obtienen Diarios Murales (6,2), Patios (6,0) y Espacios exteriores-Áreas verdes (5,8). A partir de las intervenciones realizadas, cabe mencionar que Imágenes obtiene calificación Buena (5,6).

“Uno dice, chuta, ha cambiado la escuela. Ahí uno puede admirar que hay un cambio significativo en el entorno”.

(Directivo N°1)

Áreas verdes

Al comparar resultados de este ítem se producen resultados diferentes entre variables Áreas verdes y Espacios Exteriores Áreas Verdes, pero donde ambas indican un alza respecto a evaluación anterior, donde Área Verde fue calificada como insuficiente (3,8), subiendo a (5,5) y para variable Espacios Exteriores-Áreas Verdes, calificada como Bueno (5,1) subiendo a (5,8). Esto corrobora ciertas limitaciones del instrumento, así como cierta confusión en la definición conceptual de área verde por parte de los sujetos entrevistados, donde les resulta difícil distinguir con claridad entre la noción más amplia de

áreas verdes, de aquella vinculada en forma específica con los espacios exteriores del establecimiento.

En el análisis es posible encontrar continuidades entre el análisis cualitativo y cuantitativo, pues las intervenciones llevadas a cabo son calificadas por todos los sujetos entrevistados como significativas y positivas.

“Para ver el cambio que hay en el colegio en esta foto, porque antes parecía como más vacío, pero ahora con las flores que tiene ahí en el patio se ve mejor, más colorido”.

(Estudiante)

“No, quedó genial, el verde, esa vida, esos árboles, no, se ve súper lindo. Te cambia el entorno, ya no es algo cemento ni tierra, ya no se ve algo seco, aunque sea verano, por ejemplo, ya no vas a ver una tierra seca, como árida como en el desierto, son que vas a ver algo más bonito”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

Colores

En la medición pre intervención esta variable fue calificada en el límite inferior de lo Bueno (5,0), la que ahora presenta un alza hasta ubicarse cerca de lo Muy Bueno (5,8).

Al analizar los datos arrojados por instrumentos de análisis cualitativos, es posible distinguir la valoración del color aportado por los grafitis como el aporte cromático dado por las distintas especies vegetales plantadas en diversos espacios del colegio. Aún así se menciona que al colegio le sigue faltando color.

En este ámbito los juicios de los sujetos son coincidentes:

“Me gusta el blanco, porque te da luz, qué se yo. Pero ¿para un colegio?, de repente es más para un hospital que para un colegio, ya, entonces yo soy más de la idea de la luz, de los colores, los colores como que te reactivan, ya, y sobretodo este tipo de colores que son imágenes que los chiquillos se identifican”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Porque esto le da vida al colegio”.

(Estudiante)

“Se ve más colorido, antes era un lugar súper feo la verdad, donde estaba la pandereta y un espacio...había un poquito de flores no más, entonces ahora se ve ameno”.

(Profesor N°2)

“Es que el casino está muy vacío, está muy fome, necesita como más vida, más color, porque uno ve que es como comer en la cárcel, literalmente estai comiendo ahí con tu bandejita”.

(Estudiante)

Espacios exteriores- imágenes

Este ámbito es calificado con una calificación Buena (5,6), así como el ámbito Imágenes en Pasillos, las que son calificadas con un (5,6). En el análisis cualitativo las apreciaciones generales refuerzan el aporte de las imágenes, por su capacidad de representar el mundo de los niños y jóvenes, así como por el aporte que realizan al entorno escolar desde el color, la alegría y vitalidad.

Imágenes

“Me satisface. De hecho profesores que han venido de otros colegios, dicen que quedó bonito. Se ven bonitas las imágenes”.

(Profesor N°1)

“Me gusta por el hecho de que es algo que ellos están viviendo. Por ejemplo yo no ubico mucho los temas, pero por ejemplo esta se me imagina como algo hiphopero y todo el cuento, entonces son cosas sanas, son cosas de música y no son cosas(...) de pelea, ni nada de eso”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Dice mucho, porque ahí está como toda la niñez los intereses, está como tan bien expresado la adolescencia en todas las imágenes. Desde la adolescencia más temprana hasta la adolescencia más tardía”.

(Directivo N°1)

5.7.3. Análisis comparativo entre colegios

5.7.3.1. Color

En ambos establecimientos resalta la importancia de la variable Color, vinculada con una vivencia emocional que se asocia con valores subjetivos de implicancias físicas como calidez y sensaciones de acogida, alegría, felicidad y bienestar. En ellos, es posible identificar una continuidad de la experiencia perceptiva, indisociable del contexto, lo que puede ser ejemplificado por la percepción visual del color, el que rara vez es percibido como es en realidad, pues su apreciación cambia dependiendo de la interacción entre diversos colores²⁷, lo que hace que cada espacio intervenido pictóricamente sea percibido

²⁷ En la percepción visual casi nunca se ve un color como es en realidad, como es físicamente. Este hecho hace que el color sea el más relativo de los medios que emplea el arte. Si se quiere utilizarlo con acierto, hay que tener presente que el color engaña continuamente.

(Albers, 1979, p. 13).

Asimismo, la percepción del color se funda en un campo experiencial más amplio pues “la constancia del color no es más que un momento abstracto de la constancia de las cosas, y la constancia de las cosas se funda en la consciencia primordial del mundo como horizonte de todas nuestras experiencias” (Merleau-Ponty, 1975, p. 327).

como poseedor de una atmósfera particular dada por la relación cromática entre las partes, antes que como fragmentos cromáticos separados.

Ello, junto con refrendar los planteamientos de Goethe, en relación a las asociaciones subjetivas del color y su relación con estados emocionales, permite tomar distancia de aquellas reflexiones que abordan el color desde una perspectiva meramente óptica. Dado el marco teórico neurofenomenológico escogido en este proyecto, es posible dejar de pensar que “el color de los objetos está determinado por las características de la luz que nos llega de ellos” pues “nuestra experiencia de un mundo de objetos de colores es literalmente independiente de la composición en longitudes de onda de la luz proveniente de cada escena que miramos “ (Maturana y Varela, p. 8-9).

En este contexto de intervenciones en escuelas, resultan especialmente interesantes las asociaciones que los entrevistados establecen naturalmente con diversas sensaciones corporales pues “el color no es una propiedad de las cosas; es inseparable de cómo estamos constituidos para verlo” (Maturana y Varela, p. 8), ya que “nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisociable. No vemos el “espacio” del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los “colores” del mundo, vivimos nuestro espacio cromático” (Maturana y Varela, p. 10).

Vivir el espacio escolar como campo cromático expandido, puede ser una experiencia que amplíe las posibilidades didácticas de la edificación escolar, en la medida que los edificios, en este caso sus pasillos, se transforman en lugares para aprender del color desde la apropiación vivencial del espacio escolar por cada sujeto.

Todo ello se da en un contexto en que se valoriza la participación de los estudiantes en el diseño y confección de los murales, la que está acompañada de una sensación de pertenencia, encuentro, construcción de identidad y trabajo comunitario que genera

consecuencias positivas relacionadas con la valoración del lugar y respeto por el espacio común y por los demás. En este contexto, el Color y su impacto positivo queda firmemente refrendado en las observaciones emitidas por los sujetos de las mismas comunidades:

“A mi por lo menos los colores me indican la alegría, la tristeza, no sé, creo que con los colores puedes hablar más que con palabras. Cuando un niño dibuja con muchos colores, o todo muy grande o un sol muy grande, pasto muy verde, es un niño feliz, es un niño que ve la naturaleza por sobre todas las cosas y eso es lo que se va perdiendo”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Porque antes cuando yo venía al colegio no había estos murales pintados, y ahora se ve con más vida el colegio”.

(Estudiante)

“Me gusta el blanco, porque te da luz, qué se yo. Pero ¿para un colegio?, de repente es más para un hospital que para un colegio, ya, entonces yo soy más de la idea de la luz, de los colores, los colores como que te reactivan, ya, y sobretodo este tipo de colores que son imágenes que los chiquillos se identifican”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Porque esto le da vida al colegio”.

(Estudiante)

“Se ve más colorido, antes era un lugar súper feo la verdad, donde estaba la pandereta y un espacio...había un poquito de flores no más, entonces ahora se ve ameno”.

(Profesor N°2)

“Mira, aporta colorido, te acuerdas que tiempo atrás habíamos conversado que se veía muy gris el colegio, que era también una apreciación que tenían los chiquillos, que decían, profe, se ven tan poco colorido el colegio”.

(Profesor N°1)

“Yo los sentí ellos, (...) yo sentí que ellos, al menos las personas que trabajaron ahí, era lo que ellos sentían, como que en cada uno de ellos, era lo a ellos les gustaba, lo que los representaba, lo que a ellos (...) Y claramente cada uno tiene su sello personal yo creo, dentro de ellos mismos”.

(Profesor N°2)

“O sea le agregó colorido, alegría, ver que es como un lugar de niños”.

(Profesora N°2)

“Mira este pasillo, (...) está para el lado primaveral de otoño, por ahí verano, mientras que para el lado del pasillo más antiguo donde aparecen los niños, da la realidad del invierno, que es nuestro. Y son colores de nieve y hielo, de la ropa que se usa, y da la impresión de la otra etapa del año”.

(Directivo)

“Me gusta la montaña como quedó dibujada. Me gusta el color, encuentro que le da luz al pasillo porque antes el pasillo era como pasillo de hospital, daba nostalgia pasar por el pasillo, y ahora yo encuentro que le da luz, y esa luz me provoca bienestar”.

(Apoderado Centro de Padres)

“El gimnasio estaba bien muerto en el sentido de colores.(...) Pero aparte, el tema de haberle dado color al gimnasio que estaba todo café, fome”.

(Profesora N°1)

5.7.3.2. Espacios exteriores y áreas verdes

En la comparación de ambos establecimientos surge inmediatamente la primera divergencia dada por el hecho de que sólo el establecimiento particular subvencionado fue intervenido con áreas verdes. Esto se debe a varios factores, entre los que destaca que, aún cuando en el establecimiento municipal se menciona constantemente la importancia y necesidad de áreas verdes, ellas no pudieron ser concretadas como parte de la intervención.

Ello se debió a que el proceso de remodelación llevado a cabo en el colegio inhibió a la dirección del establecimiento de aceptar que el investigador de este proyecto donara especies arbóreas para el patio, pues no existía claridad del alcance de las modificaciones constructivas que se llevarían a cabo hasta bien entrado el año 2017, cuando este proyecto ya finalizaba. Por ello, aún cuando se ofreció generar una arborización para los patios escolares, requerimiento reiterado constantemente por distintos miembros de la comunidad, ello no se pudo llevar a cabo.

En segundo lugar, en el establecimiento municipal, se dio con mayor énfasis una disociación conceptual entre paisaje y área verde, donde el primero está mucho más asociado a la naturaleza como espacio de contemplación, mientras el segundo se asocia a la noción de lugar definida por Tuan, y que es la que se recoge en este trabajo. En este contexto, la conceptualización de los sujetos del área verde se entiende de manera muy cercana a la brindada por el MINVU; “superficie de terreno destinada preferentemente al esparcimiento o circulación peatonal, conformada por especies vegetales y otros elementos complementarios”²⁸.

Dicho lo anterior, es posible establecer algunas continuidades en lo señalado por ambas comunidades escolares, especialmente referido al valor otorgado a las áreas verdes

²⁸ Artículo 2.1.30 de la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGUC) de 27 de noviembre de 2017.

como anhelo y carencia. En el establecimiento municipal esto se reconoce no sólo por el deseo de tener más árboles, sino en el la importancia otorgada a las imágenes referidas a la naturaleza en los murales, como una continuidad natural y placentera de la experiencia cotidiana de los niños que entran al colegio por los pasillos intervenidos.

En el establecimiento particular subvencionado, la carencia de áreas verdes es una constante que se ha superado mediante sucesivas etapas de trabajo y habilitación de pequeñas intervenciones dispersas (pasillo adjunto a cancha, espacio bajo rampa de acceso, azotea o jardines laterales de acceso) los que si bien se reconocen positivamente aún son considerados insuficientes. Asimismo, existen rasgos contradictorios en la forma en que se administra la relación de los estudiantes con las áreas verdes, por una parte, hasta el momento de finalizar la escritura de esta tesis (julio 2018) se mantenía cerrada la azotea, con huertos y jardín sensorial, por falta de personal y por otra, no se utiliza el amplio y verde parque de la congregación de Shoenstatt ubicado a menos de dos cuadras, el que al igual que el colegio, pertenece a la Iglesia y por ley, podría ser utilizado por la comunidad escolar.

En este establecimiento, si bien las áreas verdes se califican como Bueno, se siguen percibiendo como insuficientes, debido a la gran cantidad de estudiantes y el entorno urbano adverso, aún así ellas permiten otorgar distinción de lugar a un espacio exterior que con anterioridad se percibía como carente de identidad.

En este nuevo contexto, el trabajo de implementación de nuevas áreas verdes dentro de la lógica de la Investigación Basada en Artes permite que “las artes nos lleven a experimentarnos a nosotros mismos como un conjunto de sistemas vivos dinámicos que responden creativamente dentro de sistemas vivos más dinámicos” (Malcolm Learmonth and Karen Huckvale, en McNiff , 2013, p.105), lo que permite abrir el trabajo de artes

visuales y la estética a nuevas nociones ligadas con lo orgánico que, en este caso, han permitido abrir el campo de investigación para incorporar dinámicas sensibles y participativas dentro de un sistema que incluye artes, naturaleza y comunidades en acción. Por lo anterior, se puede concluir que estas intervenciones han permitido generar en los sujetos sensaciones de bienestar y goce, vinculadas a la noción de belleza.

“Acá a los chiquillos, un bienestar. Porque para ellos antes su colegio no era bonito, era todo cemento y en este espacio que era tierra que no se utilizaba en nada. A ellos sí les ha dado al menos colores, distinción de lugar”.

(Profesor N°2)

“No, quedó genial, el verde, esa vida, esos árboles, no, se ve súper lindo. Te cambia el entorno, ya no es algo cemento ni tierra, ya no se ve algo seco, aunque sea verano, por ejemplo, ya no vas a ver una tierra seca, como árida como en el desierto, son que vas a ver algo más bonito. O sea te va llamar la atención y vas a ver aquí, no sé poh, aquí, hay agua, tiene la sombra, entonces, no, quedó muy precioso ese verde que se pudo ahí. Esas plantas, todo”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Les gustan esos espacios, los chiquillos los disfrutaban. Les gusta cuando va creciendo una planta, cuando ven algo distinto, porque este espacio por ejemplo es usado por niños de distintas edades”.

(Directivo N°1)

“Para ver el cambio que hay en el colegio en esta foto, porque antes parecía como más vacío, pero ahora con las flores que tiene ahí en el patio se ve mejor, más colorido”.

(Estudiante)

“Porque antes el colegio no tenía tantas áreas verdes, por decirlo y se ve más bonito”.

(Estudiante)

“Me gustan los árboles, como que te da una bienvenida al colegio con naturaleza. Me gustan los árboles, eso sí, me gustaría que hubieran más árboles en el colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

5.7.3.3. Espacios exteriores e interiores. Imágenes

En ambos establecimientos se desarrollaron intervenciones pictóricas con técnicas asociadas al grafiti y al muralismo, en lugares que con anterioridad no presentaban más que pintura industrial monocroma. En las dos escuelas los motivos escogidos fueron seleccionados junto a la participación de la comunidad, lo que es reconocido y valorado por los sujetos entrevistados.

En el caso de la escuela municipal, los motivos de ambos pasillos fueron diseñados a partir de la información arrojada por la aplicación de los instrumentos y por los requerimientos señalados por los propios usuarios. En este caso en particular, el mural con motivos de animales ejecutado en muro exterior de pasillo norte fue elaborado por niños de kinder y pre kínder a solicitud de estudiantes y docentes. En el caso del gimnasio, fueron los propios alumnos y docentes quienes ofrecieron su participación entusiasta como modelos.

En el caso de la escuela municipal, se valora el reconocimiento e integración del entorno natural de establecimiento en las imágenes, al incluir flora, fauna y actividades que realizan los niños al aire libre, reforzando la sensación de conexión empática desde la imagen o lo que se ha denominado como el concepto de *einshülung* (Aumont, 1992, p. 17), la que es entendida como una relación de identificación con el mundo exterior. Del mismo modo, se valora la incorporación de íconos propios del espacio escolar y de su historia,

como diversos tipos de animales o del escudo nacional con la leyenda que lo identifica como un establecimiento educacional público.

En el caso del colegio particular subvencionado, se valora que a través de las imágenes se da un reconocimiento del mundo propio de los estudiantes, de sus intereses y vivencias, dentro de un marco de negociación y respeto con autoridades del colegio. Ello permitió respetar e integrar el interés de los estudiantes por el grafiti y la pintura mural callejera.

Si bien, en términos generales podemos definir una imagen como “una visión que ha sido recreada y reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez “ (Berger, 2016, p.9), el contexto histórico contemporáneo está marcado por una sobreabundancia de imágenes, en un flujo excesivo que se nutre por diversas fuentes como la tv, video, cine o redes sociales de fácil accesibilidad desde diversos dispositivos de uso personal (smartphones, teléfonos móviles, tablets, entre otros).

Por ello, debe reconocerse la relación particular que la actual sociedad global establece con la producción y difusión de imágenes, ya que “en ningún otro tipo de sociedad de la historia ha habido tal concentración de imágenes, tal densidad de mensajes visuales” (Berger, p.71.), ello hace que su visualización masiva se haya transformado de tal forma que ella “no es una mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma” (Mirzoeff, 2004, p.17).

En el contexto de las intervenciones desarrolladas en cada colegio, este escenario ha implicado un reconocimiento de la expansión del dominio y conocimiento del mundo visual por los sujetos que forman parte de las comunidades participantes, por lo que se ha evitado articular propuestas visuales que solo remitan a tradiciones propias de las bellas

artes o del arte "culto", para privilegiar una estética que, desde la vida cotidiana, reconozca y recoja los saberes de las comunidades involucradas. En el caso de la escuela municipal, ello ha tenido un correlato formal con la integración de productos visuales que dialogan con la estética masiva y lúdica de los museos de historia natural del país, así como en la integración de productos visuales (dibujos, pinturas y objetos) elaborados por los propios estudiantes o que provienen de su vida cotidiana (skies, maquetas, escudo, entre otros).

En el caso del colegio particular subvencionado, se ha buscado reconocer e integrar el conocimiento que poseen muchos estudiantes del grafiti, técnica callejera que, parafraseando al historiador Gabriel Salazar, posee un origen plebeyo, opuesto a la tradición patricia y aristocratizante de las academias y Escuelas de Artes del país.

Por ello, en este proyecto existe una renuncia consciente a la utilización de procedimientos tradicionales del arte occidental como la pintura al óleo sobre tela y bastidor, para sortear su carga elitista y evitar un distanciamiento con las comunidades investigadas. De este modo, se han privilegiado saberes originados y reconocidos como propios por los estudiantes, desde una perspectiva en que este enfoque de la "historia de la cultura visual realzaría aquellos momentos en los que lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género identidad sexual y racial" (Mirzoeff, p. 21).

"Me satisface. De hecho profesores que han venido de otros colegios, dicen que quedó bonito. Se ven bonitas las imágenes".

(Profesor N°1)

“Me gusta por el hecho de que es algo que ellos están viviendo. Por ejemplo yo no ubico mucho los temas, pero por ejemplo esta se me imagina como algo hiphopero y todo el cuento, entonces son cosas sanas, son cosas de música y no son cosas(...) de pelea, ni nada de eso, ni imágenes chinas tampoco, entonces con eso los chiquillos me dan a entender que a ellos lo que mas le llama la atención en estos momentos, lo fuerte para ellos es la música”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Dice mucho, porque ahí está como toda la niñez los intereses, está como tan bien expresado la adolescencia en todas las imágenes. Desde la adolescencia más temprana hasta la adolescencia más tardía. Entonces para mi es súper agradable poder verlo en el día a día, yo llego viendo esta y me voy viendo esa (muestra imágenes de grafitis de ambas caras de pilares), entonces es como que te renueva, como que te da alegría”.

(Directivo N°1)

“Porque son las imágenes que cuando uno entra al colegio son las primeras imágenes que tiene, ahí entrando. Inmediatamente se ve la intervención que hicieron los chiquillos al pintar esos grafitis que quedaron preciosos”.

(Profesor N°1)

“Mas que nada me gusta mucho el búho, es uno de mis animales favoritos”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Bueno uno es un escudo de un colegio y a mi me parece que siempre debería estar uno en un colegio”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Bueno este es como el entorno del colegio (...) y esta parte del pasillo representa el entorno, o sea, obviamente no esta solo lo natural, pero se ve súper natural, esas imágenes quedaron preciosas, súper lindas.”

(Profesora N°2)

“Mira, la claridad que tiene el otro pasillo, la otra galería de acceso al container de sexto básico, menciona lo que es la mezcla entre la flora y fauna de nuestro entorno. Animales, aves que son característicos de esta zona. Que uno los ve diariamente, como el zorro, como la lechuza o el búho, que tú los encuentras en el camino, que tiene historia (...) así que interpreta muy bien lo que es nuestro entorno”.

(Directivo)

5.7.3.4. Categorías emergentes

5.7.3.5. Clima emocional

En la definición de Clima emocional utilizada por Grisay²⁹, los cinco criterios que lo constituyen inician sus enunciados con la utilización de la palabra sentimiento. Si se asume que “las emociones que son públicas y dirigidas hacia el exterior, empiezan a tener impacto en la mente a través de los sentimientos, que son íntimos y dirigidos al interior” (Damasio, p. 52), podemos ponderar en su debida relevancia, el rol que desempeñan las emociones y sentimientos en la vida de los sujetos.

En un proyecto como este, que asume una visión de la estética desde un campo expandido y permeable a lo cotidiano, así como el rol de la investigación basada en artes en la generación de conocimiento, es importante considerar que “si las artes son sobre algo, es

²⁹ Para facilitar la lectura de esta tesis, se reiteran los cinco criterios de (Grisay, 1993): “ 1. Sentimiento de los alumnos de ser objeto de atención. 2. Sentimiento de los alumnos de justicia y equidad. 3. Sentimiento de los alumnos de competencia (de sentirse competentes) y de capacidad. 4. Sentimiento de orgullo de los alumnos por estudiar en esa escuela. 5. Sentimiento de satisfacción general de los alumnos por su escuela” (Flores et Al., 2014).

sobre las emociones, y la emoción tiene que ver con las formas en que sentimos. Tomar conciencia de nuestra capacidad de sentir es una forma de descubrir nuestra humanidad.” (Eisner, en Knowles y Cole, P. 11). Este punto, no solo se refiere al rol que cabe a los sentimientos de los artistas, sino que también hace referencia a quienes realizan acciones que movilizan una respuesta emocional, como los estudiantes y docentes que han participado en la modificación de sus escuelas, a través de la elaboración de productos visuales.

Esto se relaciona directamente con las ideas de Damasio, quien plantea que “la emoción es inherente al proceso racional y decisorio” (2000, p. 56) y a Varela, quien ubica a la emoción en la base del proceso cognitivo. Por ello, es posible identificar diversas áreas donde se reconoce el impacto en la vivencia de los sujetos, ya sea por el reconocimiento de formar parte de un espacio e historia común, así como en la construcción de su identidad, mediante el desarrollo de productos visuales pensados para ser dispuestos en el espacio escolar, donde se reconoce la comparecencia de los cinco criterios planteados por Grisay.

“Ver fotos de los niños del colegio yo creo que esas fotos van a quedar para siempre, ya algún día ellos mismos se verán de grandes y dirán, mira ese era yo...eso es lindo, me gusta por eso”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Aunque tu a lo mejor no lo viste, este es para grande y este es para pequeños, pero creo que para los niños grandes este tiene más significado que este, porque para los niños pequeños les gusta más verse ellos, ver un dibujito que hicieron y a los grandes les gusta más la naturaleza, ver colores y este pasillo, es para los niños grandes”.

(Apoderado Centro de Padres)

“esa foto me gustó porque los chiquillos se sentían tan identificados con la foto, ellos se sentían que eran parte del gimnasio, que eran parte de algo”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Entonces, esto quedó como (...) a mí que siempre me han gustado las bicicletas, quedó como reflejado, miren los niños sí pueden hacer esto. Ellos se sentían bonitos y como a ellos se sentían bien, a uno le gustó”.

(Apoderado Centro de Padres)

“Por ejemplo el que hayan participado los niños que ya no van a estar, para ellos es un significado importante porque también las fotos que sacaste son de niños de octavo. Entonces ellos valoran mucho el haber salido ahí, porque quieren mucho a su colegio y haber estado ahí es súper importante, y para mí también porque quiero mucho al colegio”.

(Profesora N°1)

“Pero está bonito, porque a los niños les gusta. Y cuando vienen los papás a reunión o a cualquier cosa, al tiro van a mostrarles que están ahí”.

(Profesora N°2)

“Porque creo que esta interpretó muy bien nuestra cultura, nuestro origen. Era la idea de lo que nosotros queríamos, de que las personas que no supieran nada de nuestra historia estuviera reflejado en este pasillo. Este es el primer pasillo techado que se hizo de proyección a los diferentes lugares. La idea de nuestra identidad”.

(Directivo)

“¿La flora y la fauna?, ...De calidez, es como un contraste, por ejemplo cuando hace frío y uno ve estas paredes da como más acogedor y cada persona que viene a visitar el colegio, para las fiestas patrias, las fondas, todos miraron estos trabajos y quedaron fascinados”.

(Profesora N°1)

5.7.3.6. Consciencia

El análisis inicial de los resultados de la investigación hizo necesaria la integración de la categoría emergente de Consciencia, como un concepto fundamental para entender la relación estética de los sujetos con su entorno como aquella que articula toda percepción desde los sentidos. Esta idea, devela su importancia al implicar un sujeto inmerso en el mundo a través de su cuerpo sensible y que, al mismo tiempo, se encuentra sumido en una red de relaciones de interdependencia con los otros sujetos, lo que implica que “ser una consciencia o, más bien, *ser una experiencia* es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de ser al lado de ellos” (Merleau-Ponty, p. 114).

Esta relación de codependencia resulta central en esta investigación, en la medida que es mediante un trabajo corporal articulado desde lo colectivo, desde donde surge la consciencia en los sujetos participantes, lo que la fenomenología denomina el *asombro ante el mundo*, pues “la vida de la consciencia –vida cognoscente, vida del deseo o vida perceptiva- viene subtendida por un *arco intencional* que proyecta, alrededor nuestro, nuestro pasado, nuestro futuro, nuestro medio contextual humano, nuestra situación física, nuestra situación ideológica, nuestra situación moral o, mejor, lo que hace que estemos situados bajo todas esas relaciones” (Merleau-Ponty, p. 153).

Este proceso de toma de consciencia, se sustenta en la integración de emociones y sentimientos dentro de un yo o sí-mismo desde donde se aprehende el mundo, pues “el impacto entero y duradero de las emociones precisa de la consciencia porque el individuo solo logra conocer sus propios sentimientos con la llegada de la sensación de *self*” (Damasio, p. 52). En este contexto, la cognición encarnada se vuelve una realidad palpable, pues citando a Damasio “nos encontramos pensando con nuestros cuerpos y sintiendo con nuestros cerebros, llenos de la “maravilla ante la sabiduría antigua pues denominaba lo que

hoy conocemos por mente con la voz *psyché*” (2000, p. 46) y, añadiríamos nosotros, “alma” y “mariposa” (Learmonth y Huckvale, en Knowles y Cole, p. 104.)

Esto se inscribe en un espacio que se transforma en lugar mediante la apropiación del entorno concretizada por medio de las intervenciones desarrolladas, las que permiten transformar el entorno y generar sensaciones de estabilidad, seguridad, pausa y cercanía, todos conceptos vinculados a la noción de lugar de Tuan.

“A ver el hecho de que ya haya un huerto, de que se vayan a poner cosas verdes, que puedan estar al aire, lo encuentro genial, ¿por qué?; porque estamos hablando de vida, estamos hablando de respeto, de consciencia, y eso es súper importante para los chiquillos”.

(Apoderado Centro de Padres N°2)

“Acá a los chiquillos, un bienestar. Porque para ellos antes su colegio no era bonito, era todo cemento y en este espacio que era tierra que no se utilizaba en nada. A ellos sí les ha dado al menos colores, distinción de lugar”.

(Profesor N°2)

“[Me gusta] Porque me refleja la naturaleza, en el corazón de la naturaleza. Porque siempre me ha gustado la naturaleza”.

(Estudiante)

5.8. Análisis de Obras Visuales. Exposición Museo de la Educación Gabriela Mistral

5.8.1. Descripción configuracional

Desde su concepción, este proyecto fue ideado para ser presentado en el Museo de

la Educación Gabriela Mistral³⁰, especialmente en sus salas de exhibición Eloísa Díaz y Sala Capilla. En estos lugares, que en conjunto implican 350 mt² de espacio expositivo, se exhibieron las obras desarrolladas como parte del proceso de indagación asociado al trabajo en los dos establecimientos educacionales seleccionados, así como a la producción de obra visual ligada al proceso paralelo y continuo desarrollado desde la perspectiva de investigación basada en artes.

La elección de este museo, un espacio patrimonial de gran calidad constructiva y arquitectónica, no se debe tan solo a su ligazón temática con la investigación propuesta, sino también a su situación secundaria respecto a otras instituciones museográficas chilenas, que ejemplifica el lugar que posee la educación en la escena cultural chilena, especialmente de la educación pública.

En la Sala Eloísa Díaz, se montaron ocho gigantografías con información técnica referida a las características de cada establecimiento escolar, así como imágenes de las tres etapas (Pre-intervención, Intervención y Post-intervención).

En el muro de fondo, elaborado especialmente para esta exposición, se montaron dos pantallas donde se exhibían los documentales realizados para esta ocasión (*Lecciones de Clase*, de Valentina Guerrero y *Como si fuésemos los antiguos*, de Josefina Buschmann)³¹.

³⁰ El Museo de la Educación Gabriela Mistral es una institución estatal especializada en la historia de la educación en Chile. Fue creado en 1941 con el nombre de Museo Pedagógico de Chile, y con el objetivo de albergar y exhibir el material recopilado en el marco de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza. La institución tomó el nombre de la primera Premio Nobel de Literatura de Chile y Latinoamérica, relevando así la historia de la edificación que lo alberga, pues fue en este lugar donde Mistral obtuvo su habilitación para ejercer como profesora primaria en 1910. Además, el nuevo nombre buscó poner en valor el legado de la intelectual como maestra y de teórica de la educación. Recuperado de <http://www.museodelaeducacion.cl/sitio/Secciones/Quienes-somos/Historia/> el 12 de abril de 2018.

³¹ Consultar Anexos.



Fig. 5.35. Vista General Exhibición Lecciones de Clase, Sala Eloísa Díaz. Francisco Schwember. Papel, madera, monitores de tv. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

En la Sala Capilla, en una lectura desde norte a sur, se exhibieron una serie de obras que integran instalación, objeto, dibujo y pintura. Al ingreso se ubicaron tres obras, (*Los Decolonizadores*), las que integraron tres especies arbóreas nativas (peumo, quillay y araucaria) sobre barcas de acero corten montados sobre estructuras de roble. Junto a esta instalación se ubicó un prado de 29 mt² con distintas especies de cubresuelos (*El lugar Común*).

En el espacio restante de la sala se ubicó una estructura compuesta por cuatro fachadas de alerce con ventanas de acero corten (*La Rosa de los Muertos*), las que en su interior contenían diversos elementos como pigmento, ojos de taxidermia, musgo, tierra y un nido intervenido.

Finalmente, en el espacio del antiguo altar, se ubicó la obra *El Espacio Anterior*, confeccionada en papel artesanal azul y un pupitre intervenido con madera de arrayán. A ambos costados de este espacio, se ubicaron las obras, *Los Nadie I y II*. En los muros

laterales se ubicaron las pinturas *Modernización Capitalista* y *Vivir es Conocer*.

5.8.2. Construcción de obra

El proceso de elaboración de las obras se articuló sobre dos ejes; en primer lugar, la relación de los materiales y las imágenes con los procesos llevados a cabo en los establecimientos investigados, especialmente a partir de una de las preguntas de investigación; *¿De qué modo, la creación artística como metodología de investigación aplicada al entorno estético escolar, facilita la comprensión de la relación establecida entre los sujetos y su entorno?* .

En segundo lugar, se priorizó la capacidad de metaforización³² de las imágenes y materiales integrados en el proceso de producción de obra, con la finalidad de evitar la ilustración narrativa y potenciar el carácter polisémico de las estrategias visuales utilizadas pues, desde el enfoque fenomenológico escogido, esta opción permite enfrentar desde diversas y múltiples facetas el significado de la obra expuesta, ya que “es interesante notar que el propio William James sugirió en una conferencia dada a finales de siglo que deberíamos dejar algo de espacio en nuestra vida mental para lo ambiguo” (Barone & Eisner, 2012, P.2). En este contexto, la metáfora posee “la capacidad de capturar y expresar formas literalmente inefables” (Eisner, en Knowles y Cole, P. 8.) que se relacionan con los planteamientos de Susan Langer referidos a la existencia de dos formas distintas de conocimiento, el discursivo y el no-discursivo (Langer, 1975).

En este contexto, cabe subrayar que si bien la Escuela básica de Metahue (Apiao) no formó parte del proyecto de doctorado, su importancia es esencial a la hora de metaforizar las relaciones entre entorno estético escolar y conocimiento de las dos

³² “La metáfora visual envuelve la creación de una imagen que sugiere una semejanza de una cosa con otra, para pensar en una cosa como si fuera lo mismo que otra” (Sullivan, p 204).

instituciones que sí forman parte de este estudio. Ello, debido a su condición mestiza, su posición marginal (geográfica y socialmente) y a las posibilidades de revisión que ofrece del pasado colonial y su actualización desde una perspectiva comunitaria crítica, siempre en el marco de las relaciones entre arte y educación.³³

En este contexto, se privilegió la elección de materiales que remitieran a la importancia asignada a las áreas verdes, al color y a las imágenes en el estudio, así como a la capacidad de estar conscientes a partir de la conexión entre los sujetos y sus sentidos. En este contexto, la elección de especies vegetales, se relacionaba tanto con la necesidad de áreas verdes como a la capacidad de integrar lo vivo, y por ende a la naturaleza, dentro de la generación de conocimiento dentro de las artes.

Por otra parte, la elección de un material como el acero corten permitía contraponer una visualidad urbana muy presente en el establecimiento estudiado ubicado en plena ciudad, desde su proceso de elaboración industrial, el que se enfrenta cromática y materialmente, a partir de su coloración rojiza anaranjada, a lo natural de árboles y prados, especies vegetales de color verde.

Desde la perspectiva teórica escogida, posee especial importancia la capacidad de los materiales de comunicar apelando a diversos sentidos, en la medida que estos aspectos están mediados por una memoria viva del sujeto donde participa la vista, pero también lo olfativo, auditivo, táctil e incluso, lo gustativo³⁴ pues "comprender es aprehender por coexistencia" (Merleau-Ponty, 1968, p. 188).

En este proyecto se ha buscado que todos los sentidos participen de forma integrada, cuestionando radicalmente la mirada sobre el conocer que ha privilegiado Occidente, donde

³³ Para mayores detalles se sugiere revisar Capítulo VI.

³⁴ Los huertos urbanos ubicados en Colegio Vicente Valdés han sido utilizados para sembrar, cosechar y consumir diversos vegetales producidos por la propia comunidad escolar.

el racionalismo cartesiano disocia al sujeto del mundo, para privilegiar una visión distanciada y objetiva de la realidad, lo que permite establecer una correlación entre *ver* y *conocer*, sin embargo, el enfoque fenomenológico propuesto “en y a través del tacto reconfigura las formas en que percibimos los objetos, proporcionando acceso a la profundidad y la superficie, dentro y fuera”, pues “llama la atención sobre las experiencias sensoriales y el conocimiento que está interconectado con nuestros cuerpos y con otros” (Irwin y Springgay en Cahmann-Taylor y Siegesmund, 2008. p. 107). En este contexto, existe una participación activa en relación a los diversos aspectos materiales expuestos, donde la proximidad del sujeto con lo percibido, permiten ampliar el rango de posibilidades cognitivas y perceptuales de la vista como sentido privilegiado de encuentro con la realidad, en la medida que otros sentidos, como el olfato, participan de la percepción de una instalación artística donde la tierra húmeda y el material orgánico, como tierra y maderas, despiden diversos olores que forman parte consustancial de la muestra.

En este contexto, la participación del espectador en la obra, activa las posibilidades de comunicación de materiales que poseen improntas particulares (temporales, expresivas, emotivas, físicas, entre otras), el que no es dado solo por el carácter ilustrativo temático del motivo abordado sino por su capacidad de simbolización y transmisión de sentido articulados por la participación activa y sensible del sujeto, pues “en las artes, los símbolos bosquejan; no denotan” (Barone y Eisner, p. 2).

En este proyecto, la investigación basada en artes constituye una tentativa de integración de cualidades formales de diversa índole para integrar al espectador en la lectura e interpretación de la obra pues “la investigación basada en las artes es un proceso que utiliza las cualidades expresivas de la forma para transmitir el significado” (Barone y Eisner, p. Xii). Ello, se inserta en un contexto exhibitivo, como un Museo, que se considera

un espacio privilegiado, pues en espacios como galerías y museos "existen oportunidades para reconfigurar los temas, situaciones y lugares, para la investigación de artes visuales" (Sullivan, p. 208).



Fig. 5.36. Los Decolonizadores. Pewen, Küllay y Pegu. Francisco Schwember. Especies nativas sobre barcos de acero corten y pilares de roble. Dimensiones aproximadas 5 mt x 3,5 mt c/u. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

Los Decolonizadores:

Estas obras, desde su nombre, citan la historia de conquista y colonización de América, y proponen una relectura de las carabelas españolas desde una oposición simbólica; a las naves portadoras de peste y muerte, se contraponen la imagen de tres barcos con flora nativa viva, endémica de la zona centro y sur de Chile. Cada especie arbórea, posee los nombres originales en lengua mapuche, con la finalidad de develar la continuidad histórica de los pueblos originarios en el territorio y su resistencia ante los procesos de dominación, ejemplificadas en Chile por la depredación de la flora nativa y su sustitución por especies introducidas.

Su disposición, remite al mismo tiempo a la construcción de los palafitos del sur de Chile, donde confluyen la tradición marítima de los pueblos canoeros, ya extintos, con la influencia colonial europea y su integración en la tradición cultural chilota. Esta imagen simbólica posee su contraparte pragmática dentro del proyecto, en la instalación de especies nativas en uno de los colegios, los que se ubicaron en estructuras de madera sobre la azotea del edificio escolar.



Fig. 5.37. Vista General Exhibición Lecciones de Clase desde El Lugar Común. Prado de 29 mt². Diversas especies de cubresuelos, tierra, pino, plástico. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

El Lugar Común:

Desde su título esta obra busca remitir a la necesidad, emanada de las comunidades de ambos establecimientos escolares, por relacionarse con el área verde como un espacio de uso cotidiano, habitable y susceptible de ser apropiado corporalmente. Esta obra se pensó para integrar especies de cubresuelos resistentes al sol y a la escasez de agua, como ejemplares de flora nativa que matizaran la sobrevalorada utilización de césped en distintos espacios públicos, caro y poco sustentable.

Asimismo, fueron escogidos por la posibilidad de presentar coloración, floración y aromas diversos a lo largo de distintos períodos del año, por lo que su instalación fue

pensada como un montaje transitorio que permitiera, a bajo costo, su posterior traslado y donación a uno de los establecimientos investigados³⁵.

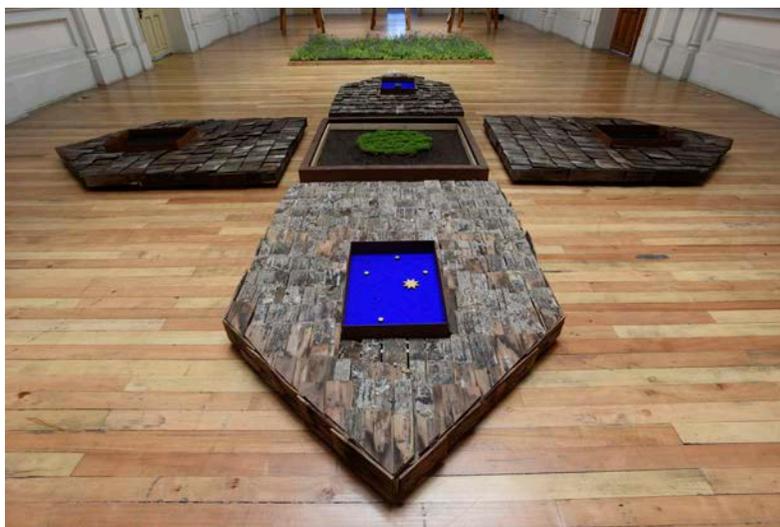


Fig. 5.38. La Rosa de los Muertos. Francisco Schwember. Madera, tejuelas de alerce, acero corten, pigmento, ojos de taxidermia, nido, musgo, tierra, pino, plástico. Medidas aproximadas 6 x 6 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

La Rosa de los Muertos:

Esta instalación remite a una serie de elementos que confluyen en la imagen de la matriz estética escolar de la Escuela–Hogar propuesta por Mandoki, la que por una parte integra el ícono de la casa con techo a dos aguas y por otra, recoge desde su título, la idea de la rosa de los vientos. En este caso, confluyen simbólicamente el hogar y la escuela con una imagen de los rumbos en los que es dividida la circunferencia del horizonte. Un espacio que enuncia posibilidades de sentido y al mismo tiempo acoge y protege.

Al sustituir la palabra *vientos*, por *muertos*, el trabajo busca vincular la idea del lugar con un espacio que recupera el pasado para constituir el presente. De ahí la

³⁵ Las especies fueron donadas en enero de 2018 al Coplegio Vicente Valdés, con la finalidad de que fueran instaladas en azotea de colegio, complementando jardín sensorial y huertas ya instaladas.

complejidad de esta estructura elaborada con tejuela de alerces desechadas, donde la disposición tradicional vertical de la casa, se ve dislocada y reemplazada por la posición horizontal, de tal forma que las ventanas no remiten a la mirada convencional del espacio habitado, sino que ubican en los nichos de acero corten a ventanas que permiten ver *hacia abajo y hacia atrás*. De este modo, a la tradicional orientación de la rosa de los vientos, eminentemente horizontal, se agrega la dimensión vertical como posible espacio de lectura.



Fig. 5.39. La Rosa de los Muertos. Francisco Schwember. Detalles de pigmento, ojos de taxidermia y nido. Medidas aproximadas 6 x 6 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

Esta nueva disposición de la mirada, permite releer el contenido de las ventanas de otra forma, pues los ojos de taxidermia humanos y animales, remiten a aquellos otros

seres con quienes se habita y comparte el espacio ecológico e histórico. Asimismo, la ligazón entre el pigmento azul y los objetos dispuestos sobre él, remiten al espacio natural de la cruz del Sur, solo visible desde este hemisferio y a la presencia humana acogida dentro del espacio natural.



Fig. 5.40. El Espacio Anterior. Francisco Schwember. Pupitre de madera, ramas de arrayán, papel artesanal, acrílico. Medidas aproximadas 6 x 4 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

El Espacio anterior

En esta instalación de gran formato confluyen dos ámbitos interrelacionados. Por una parte se integró al muro un árbol invertido³⁶ de papel artesanal azul intervenido con estrellas de madera dorada.

Iconográficamente, este árbol invertido nace del mapa de la isla de Apiao, (muy similar al contorno del cono sur), desde donde emerge el tronco y el follaje, para transformarse en el cielo azul de la bóveda celeste y al mismo tiempo, citar la pintura tradicional de los techos de las iglesias de Chiloé, que desciende a la altura del espectador, el que desde su textura, cromatismo e iconografía, recupera la historia de mestizaje y colonización del archipiélago. Configuracionalmente, se propone una ruptura con la bidimensionalidad tradicional de la pintura, a la que remite la superficie monocroma, para integrar el espacio tridimensional desde el desplazamiento de la obra al desplazamiento al piso.

En segundo lugar, colgando delante de la instalación de papel, aparece un pupitre escolar tradicional al cual, a modo de prolongación natural, se agregan ramas de arrayán invertidas en lugar de raíces. Su elevación, en el espacio de lo que fue el antiguo altar de la capilla escolar, alude al espacio trascendente donde se ubica y posiciona el conocer en un lugar preeminente.

Desde ambas imágenes, se plantea la vinculación de los sujetos con la naturaleza como todo horizonte de conocimiento, en la medida que la flora nativa surge como ámbito de enraizamiento sensible y espacio de conocimiento desde el territorio vivido. Tanto en el cruce visual entre mapa y árbol, así como entre pupitre y árbol, emergen

³⁶ La inversión como operación visual, no solo alude al efecto visual disruptor de inversión de la imagen expuesta, sino también implica la inversión del sentido asociado al quiebre de la lectura convencional, operación utilizada en este árbol o en las ramas de pupitre (invertidas como raíces) entre otras obras. En este caso un buen ejemplo es el del mapa invertido del mundo.

asociaciones simbólicas al árbol de la vida, portador del cielo y eje del universo³⁷, con toda la amplitud y complejidad que este imaginario posee.



Fig. 5.40 y 5.41. Los Nadie I y II. Francisco Schwember. Sillas de madera, pizarras, uniformes escolares, zapatos. Medidas aproximadas 3 x 2 x 1.5 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

Los Nadie I y II:

El título de esta obra remite a la obra *Los Nadies*, de Eduardo Galeano:³⁸

Sueñan las pulgas con comprarse un perro

³⁷ Para mayores referencias se sugiere consultar pp. 91-93 en el texto en Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guadarrama. Para su simbología general y el significado del árbol investido consultar pp. 117-129, Chevalier, J. (1986). *Diccionario de Símbolos*, Barcelona: Grafesa.

³⁸ *Los Nadies*, Eduardo Galeano, recuperado de <http://elordencultural.com/2014/05/eduardo-galeano-los-nadie/> el 12 de abril de 2018.

y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la

prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Desde una mirada crítica sobre la educación y los sujetos que la vivencian cotidianamente, en esta obra se propone la recuperación de objetos reales provenientes de diversos espacios escolares (uniformes de niños, zapatos y bancas) a la que se añade la integración de dos pizarras tradicionales de tiza. En el caso de los objetos, la operación de la metonimia³⁹ donde el uniforme, que homogeniza, ordena y controla, remite a su vez a los cuerpos ausentes.

Sobre cada pizarra se han incorporado fragmentos de frases de los niños referidas a deseos de cambio en su entorno estético escolar, las que formaron parte de las fotos de entrevistas aplicadas en cada establecimiento y que orientaron el foco de las intervenciones desarrolladas.

Junto a las frases, en cada pizarra se integraron paisajes nocturnos de zonas rurales y urbanas de Santiago, con la finalidad de dar cuenta del espacio natural en que se inscribe la experiencia de aprendizaje escolar e integrar otras formas de percibir el entorno, que en este caso da cuenta de lo nocturno y las dimensiones de lo no visto en la jornada escolar.

³⁹f. Ret. Designación de una cosa con el nombre de otra, de manera similar a la metonimia, aplicando a un todo el nombre de una de sus partes, o viceversa, a un género el de una especie, o al contrario, a una cosa el de la materia de que está formada, etc., como en cien cabezas por cien reses, en los mortales por los seres humanos, en el acero por la espada, etc. Recuperado el 18 de junio de 2018 de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=sinécdoque>

Vivir es conocer y Modernización Capitalista:



Fig. 5.43. Vivir es Conocer. Francisco Schwember. Detalles. Placas de acrílico de 3mm, óleo, resina epóxica. Medidas aproximadas 13 x 4 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

Las obras pictóricas analizadas se ubicaron en los nichos de cada muro lateral, constituyendo cada uno de ellos una totalidad de aproximadamente 10 metros de longitud por 3 metros de alto. Realizadas en óleo y resina sobre placas de acrílico transparente de 3mm, se dispusieron como conjunto en cada muro, por lo que es éste y no el soporte tradicional de tela, el que otorga coherencia visual al conjunto pictórico.

Las imágenes como totalidad se ha constituido a partir de fragmentos de diversas imágenes las que, dispuestas en forma separada a lo largo de cada muro, pretende desmontar la construcción tradicional de la escena pictórica como espacio coherentemente organizado.

Si bien cada uno de estos trabajos mantiene cierta cohesión espacial a partir de la definición de los sujetos retratados y la coherencia de aspectos como la definición y la escala, la escena representada como conjunto indisociable donde las imágenes representadas de manera fragmentaria, permiten leer el total como un conjunto inacabado,

donde el espectador debe participar activamente en otorgar sentido a lo visto.

En relación al ámbito temático, la primera obra, *Vivir es Conocer*, presenta una escena donde conviven diversos niños en edad escolar, en distintas situaciones cotidianas, asociadas a experiencias no susceptibles de anclar solo en el aprendizaje escolar sino que se ligan con experiencias vitales de naturaleza más amplia (jugar, reír, explorar, etc.).

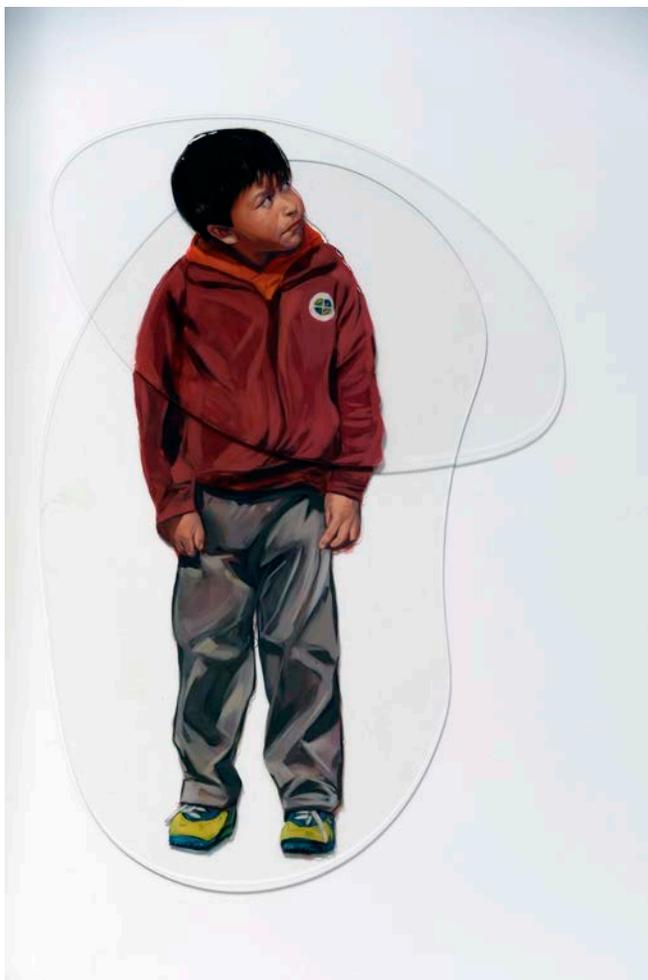


Fig. 5.44. *Vivir es Conocer*. Francisco Schwember. Detalles. Placas de acrílico de 3mm, óleo, resina epóxica. Medidas aproximadas 13 x 4 mts. Museo de la Educación Gabriela Mistral. 2017.

La segunda obra, *Modernización Capitalista*, surge a partir de la presencia de la violencia, real y simbólica, en el sistema educacional chileno. En primer lugar, hace

referencia al amplio repertorio de imágenes de prensa asociados a los movimientos sociales de la revolución pingüina de 2005 y a las protestas estudiantiles de 2011, las que implicaron vastos operativos de represión policial y violencia contra los estudiantes participantes⁴⁰.

El título de la obra hace referencia asimismo, a la forma en que diversos actores sociales hacen referencia al radical proceso de instalación del modelo neoliberal, aplicado desde la dictadura militar, que eufemísticamente es llamado modernización capitalista.

5.8.3. Técnicas mixtas: Instalación, objeto, realismo y video.

Dada la naturaleza de este proyecto, donde convergen diversos espacios escolares, con intervenciones en etapas y la realización de obras de arte para un Museo de alto valor patrimonial, la convergencia entre diversos medios de expresión visual posee especial relevancia. Esto, con la finalidad de generar un diálogo fluido entre diversas disciplinas con capacidad de dar cuenta de la complejidad del proyecto.

Por ello, la producción de obra se ha enfocado en diversos recursos técnicos que permiten dar cuenta con mayor claridad del proyecto y su proceso, así como de los dispositivos que participan de este proyecto, entendiendo a dispositivo como “lo que rige el encuentro entre el espectador y la imagen” (Aumont, p. 185).

5.8.4. Video

El video se origina a partir de la confluencia de diversos medios como la televisión, el cine y fotografía, aunque técnicamente el video evoluciona de forma particular desde la radio y la TV. Desde sus inicios en la década de 1960, el trabajo en video se caracterizó por su interdisciplinariedad, influenciado por el diseño, los medios de

⁴⁰ Estos episodios han dejado un registro contundente de hechos de violencia institucional contra menores de edad, los que no han sido suficientemente difundidos ni investigados. P. e.: revisar relación con torturas y fuerzas policiales en nota de colegio médico en The Clinic. <http://www.theclinic.cl/2017/10/03/enrique-morales-lider-del-departamento-dd-hh-del-colegio-medico-hoy-la-tortura-existe-chile/> recuperado el 12 de abril de 2018.

comunicación y las artes visuales. En tanto corriente artística, el video arte surge a partir del trabajo de autores como Nam Jun Paik y Wolf Vostell.

En este proyecto, la perspectiva de trabajo con el video toma distancia del video arte por su carácter hermético, aun cuando se valora la importancia del rol del ejecutor como participante y el mayor alcance de este medio en cuanto a espectadores. Asimismo, se asume una mirada crítica sobre la tradición colonial de video etnográfico donde el otro se ve desde una mirada “voyerística, turística y colonialista” (Rahnen en Knowles y Cole, pp. 309).

Los dos documentales expuestos, fueron elaborados con la finalidad explícita de dar cuenta del proceso de investigación en los tres establecimientos escolares que forman parte de este escrito. Todos ellos buscaron dar cuenta del potencial documental del video para registrar el proceso de trabajo con las comunidades investigadas y reflejar la relación que ellas establecían con el entorno en las distintas etapas contempladas. Asimismo, dado el carácter relacional de estas intervenciones, en los videos se ha buscado enfatizar el continuo proceso dialógico establecido con las comunidades y el potencial transformador del arte en el desarrollo de intervenciones estéticas escolares.

El enfoque de esta investigación basada en artes, ha hecho significativo el que la noción de autoría de estos trabajos permita potenciar la mirada subjetiva de las autoras de cada uno de estos productos, pues más allá del valor como registro de estos videos, se ha buscado generar una aproximación editorial sensible y reflexiva a los procesos de creación e investigación llevados a cabo. En este contexto, el valor del encuadre, los tiempos narrativos, del color, las imágenes o el sonido, actúan como elementos que potencian la comunicación del sentido de las intervenciones y su alcance dentro de la lectura general del proyecto.

Esto surge en un contexto donde la investigación académica “está siendo informada por la interacción con disciplinas artísticas. Esta posición interdisciplinaria pone en tela de juicio la relación del arte como un lenguaje autónomo específico y el papel y el propósito del arte en su contexto social más amplio.” (Rahn en Knowles y Cole, p. 303). Por ello, este medio posee especial relevancia al permitir la vinculación de diversas disciplinas académicas desde un enfoque experimental y flexible y “lo más importante, permite difundir y comunicar los datos como investigación dentro de una cultura académica predominantemente basada en el uso de la escritura y la producción de textos” (Rahn en Knowles y Cole, p. 311).

Finalmente, este medio constituye un aporte por su capacidad de diseminar el conocimiento en un público amplio, al que no puede acceder otro tipo de medios como las publicaciones científicas, objetivo no menor si se considera la accesibilidad, difusión y penetración de diversos dispositivos tecnológicos en el público general.

5.8.5. Instalación

Diversos antecedentes dan cuenta de la paulatina emergencia de un interés por obras de arte que abordasen la relación con el espacio de un modo integrado y reflexivo, sin embargo, no será hasta la obra de Marcel Duchamp y sus ready mades (1917) que esta corriente irrumpirá en el arte del siglo XX cuestionando el aura, el estatus y el prestigio de la obra de arte, así como “las estructuras y narrativas convencionales de las formas artísticas tradicionales” (Cole and McIntyre, en Knowles y Cole, pp. 289).

Las propuestas desarrolladas en este proyecto involucran la instalación como un medio eficaz para la transmisión del sentido del trabajo desde dos ángulos complementarios. Por una parte se han integrado en la Sala Eloísa Díaz, ocho impresiones digitales en papel de 2,5 x 1 mt. con información sobre los establecimientos escolares y

sus respectivas intervenciones. La instalación de estas gigantografías no tenían una intención artística, sino que mas bien integraban la lógica informativa de esta tipología, propia de ámbitos como la arquitectura o el diseño.

Otra serie de instalaciones se integró en sala Capilla, con la finalidad de potenciar el alcance sémico de las obras y vincular el arte con nuevas formas contemporáneas de generar conocimiento. En este contexto, la instalación es entendida como un tipo de obra de arte elaborada con técnicas mixtas a gran escala, a menudo diseñadas para un lugar específico o por un período transitorio⁴¹. Este enfoque ha permitido instalar una serie de obras que se insertan dentro de un espacio canónico de la enseñanza en Chile como es un museo de la educación, obras que pretenden dialogar con la estructura arquitectónica del edificio; maderas nobles labradas, metales forjados, vitrales y enormes paños de muros se ven expuestos en un espacio que usualmente contiene y que en este proyecto se ve expuesto como contenido. Aquí, su contenido como valioso espacio patrimonial, queda develado por la disposición de las obras.

Ya que en este tipo de espacios está prohibido perforar o intervenir el espacio, las obras buscan exhibirlo posándose en él de forma dialógica, sensible y con delicadeza, dando cuenta de la nobleza de sus materiales, la altura de sus muros o el cuidado trabajo de pisos, vitrales y vigas en cielo de estructura. Asimismo, la coloración de maderas nativas, papeles, pigmentos, fue seleccionado para activar cromáticamente el espacio, haciendo vibrar el color siena-anaranjado de maderas mediante la contraposición cromática de papel y pigmento azul así como mediante la instalación de especies vegetales verdes.

Asimismo, debe señalarse que este lugar, sancionado como espacio privilegiado de

⁴¹ Recuperado el 18 de junio de 2018 de <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/i/installation-art>

exhibición de la tradición educacional pública chilena, no suele acoger obras de arte en su interior, pues la sala capilla suele ser utilizada como auditorio, con lo que esta exposición buscaba explotar su potencial como espacio exhibitivo y mostrar su nobleza arquitectónica.

Asimismo, este espacio, originalmente utilizado como capilla, recupera desde una intervención simbólica un lugar de conocimiento, con antecedentes sacros, tanto por su uso religioso como republicano, pero en una operación dialogante con los contenidos arrojados por la investigación desarrollada en los colegios, donde es la naturaleza que penetra y vivifica un espacio reservado para el arte y la educación.

Esta instalación se transformó en un lugar vivo, dado por los tiempos concretos de crecimiento vegetal y de necesidad de agua de las especies incluidas en la muestra pero, al mismo tiempo, develó dos aspectos inesperados del montaje. En primer lugar, la disposición de estas especies y su posterior donación, se vincularon con los nuevos usos dados al jardín del museo transformado en huerto urbano, con participación de las comunidades aledañas. En segundo lugar, al abrir las puertas de acceso y las puertas laterales, diversas especies de aves comenzaron a poblar y habitar los árboles, transformando el interior del museo, un auditorio subutilizado, en un jardín abierto.

La utilización del objeto dentro de las diversas instalaciones, por otra parte, buscó incorporar diversos elementos que por su uso tradicional o su historia, dialogaran con el espacio y con el significado asociado tanto al espacio como a las obras expuestas en el lugar. Bancas y pupitres escolares, zapatos, pizarras, fachadas de casas, botes, tejuelas, ojos animales y humanos, ramas, nidos, árboles y hojas proponían contenidos muy concretos, pero fueron manipulados formalmente para abrir y cruzar dichos contenidos de una forma que pretendía desafiar las lecturas tradicionales del espectador y sugerir

múltiples interpretaciones asociados a los diversos ámbitos temáticos y problemáticos abordados.

5.8.6. Pintura⁴²

Estas obras han sido confeccionadas en diálogo con un contexto histórico donde la pintura realista ha utilizado diversos recursos plásticos (pictóricos y gráficos), asociados a la escena⁴³ y a la representación de figuras en una superficie bidimensional con intención ilusionista. En esta lógica, se ha buscado definir a la escena como la fijación de un fragmento temporal aislado de una secuencia narrativa más amplia, de la que sin embargo, forma parte⁴⁴. El estilo realista utilizado ha buscado potenciar el carácter de este estilo, definido como una "imagen que da sobre la realidad el máximo de información" (Aumont, p. 185) a partir de un trabajo artesanal lento, meticuloso y detallado, con la finalidad de enriquecer plásticamente el valor de las imágenes representadas desde las cualidades pictóricas propias del medio, como color, mancha o el trabajo por capas.

Al proponer una serie de pinturas como fragmentos de una narrativa mayor, pero inacabada, se busca reforzar el quiebre con la representación del espacio tradicional, por medio de la elaboración de escenarios donde el origen de la imagen se vuelve incierto, y la lectura como conjunto, ambigua. Esto se ve reforzado por la utilización de la elipsis visual⁴⁵, la que permite la eliminación de gran cantidad de datos irrelevantes de la imagen, para concentrar el foco de la atención en la escena, sin recurrir a la ilustración temática para orientar al espectador.

⁴² Para revisar estas ideas con mayor profundidad revisar Schwember, F. (2009). *Escena y Extrañeza: Narraciones Inconclusas*. Tesis de magister. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, desde donde se extraen gran parte de los planteamientos de este capítulo.

⁴³ "El lugar de la acción, el segmento temporal en el acto" Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro*. Barcelona, Paidós. P. 171.

⁴⁴ Es el caso paradigmático del fotograma cinematográfico.

⁴⁵ "Basta la deliberada cancelación, y el consecuente movimiento del espectador hacia la reconstrucción, para reconocer la elipsis". Crespi, I. y Ferrario, J. (1973). *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*, Eudeba, Buenos Aires, p. 267.

En términos formales, ello se ve potenciado por la utilización de trozos de acrílicos fragmentarios intervenidos pictóricamente, lo que hace referencia a una totalidad mayor perdida, donde se incluye información visual junto a vacíos, forzando al espectador a participar de manera activa en la rearticulación del sentido de la imagen, abriendo un espacio de interpretación libre sobre la configuración⁴⁶ total percibida.

5.8.7. Catálogo

Junto a los recursos visuales utilizados en el proyecto como parte de la perspectiva de la investigación basada en artes, se ha integrado la elaboración de un catálogo⁴⁷. Esta publicación bilingüe, de 140 páginas, permite abordar parte de los problemas tratados en el proyecto, desde una perspectiva que permite articular la mirada de cinco autores de distintas formaciones disciplinares, con la finalidad de dar cuenta de diversas miradas sobre el fenómeno estudiado.

Los autores participantes (Ignacio Villegas, José de Nordenflycht, Guillermo Marini, Luis Flores y Danilo Espinoza) abordan diversas aristas del trabajo desarrollado, intentando reflejar el carácter interdisciplinar y exploratorio de este proyecto, que involucra áreas como educación, artes, arquitectura y patrimonio.

En esta publicación se recoge la relación entre teoría y práctica, así como el valor de la imagen para dar cuenta de las diversas etapas desarrolladas en el proyecto. Con un formato de libro de 24 x 22 cm, su edición estuvo pensada para difundir y explicar a un público más amplio que aquel que asistió a la exhibición en Museo de la Educación el

⁴⁶ Apariencia, configuración, estructura, organización que reciben las impresiones sensoriales en la percepción. Sentido que reciben estas sensaciones. Relación de las partes con el total. Equivalente del vocablo alemán Gestalt, que implica un concepto de totalidad, de íntima correspondencia que le es intrínseca. La sola alteración de una parte modifica las características del conjunto formal. La forma se refiere a las características estructurales de los objetos sin tener en cuenta su orientación ni ubicación en el espacio; alude también a sus límites que pueden ser lineales, de contornos o de superficies y la correspondencia entre interior y exterior.

Crespi, I. y Ferrario, J. (1973). *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*, Eudeba, Buenos Aires, p. 34.

⁴⁷ (Ver Anexos)

sentido y alcance de este proyecto. Asimismo, el trabajo de diseño, se aleja de la definición tradicional entendida como una estrategia de resolución de problemas que se organiza en una serie de fases, donde se consideran necesidades, restricciones, ideas y conceptos, hasta diseñar y probar un prototipo, para finalizar con el producto definido después de realizar las modificaciones (Sullivan, p. 205) , en este caso, lo que ha primado es la vinculación del proceso de diseño con el proceso de investigación, lo que acerca esta experiencia a un enfoque de “diseño como investigación” (Sullivan, p. 205).

En este trabajo, el color, fuente, diagramación, selección y distribución de textos e imágenes y uso de papel en portada, sobrecubierta y paginas interiores, fue pensado en relación al proyecto así como con la permanente intención de establecer un diálogo entre las obras producidas y los materiales y visualidad propuestas en el libro-catálogo. Lo anterior queda reflejado en este proyecto, con la utilización de papel azul en sobrecubierta con folia dorada, lo que dialoga con obra El Espacio Anterior. Asimismo, se diseñó un logo con forma de obra Los Decolonizadores como forma de sintetizar propuesta desde un ícono visual propio de la tradición del diseño.

5.8.8. Cuadernos de notas

Durante todo el proceso se utilizaron cuadernos de notas, donde se bosquejaron ideas y propuestas surgidas a lo largo del proceso. En estos objetos convivieron textos e imágenes desde un proceso abierto a la deriva y a la exploración, sin pretender constituir un elemento que diera cuenta de manera sistemática y formal del proceso de investigación, sino que por el contrario, buscaban ser un apoyo para el investigador en el complejo proceso de investigación seguido, que permitía clarificar ideas, intenciones, tiempos y soluciones, así como tomar nota de elementos surgidos a lo largo del proceso que podían, eventualmente servir para integrar en el proyecto.

5.8.9. Curaduría

El trabajo curatorial desarrollado por José de Nordenflyht se desarrolló a lo largo del proceso de elaboración de obra el año 2017 y tuvo su correlato en la elaboración de un texto reflexivo publicado en catálogo y en pendón expuesto en sala Eloísa Díaz mientras se exhibió obra en Museo de Educación Gabriela Mistral.

El rol reflexivo y cuestionador del curador, permitió tomar distancia del proceso y evitar soluciones autoindulgentes. Asimismo, la mirada desde el patrimonio y la reflexión teórica de las artes, permitió elaborar una mirada consistente y reflexiva sobre el fenómeno de la producción artística en contextos educacionales vulnerables.

5.9. Referentes

En este proyecto y las distintas etapas que lo constituyen, han confluído como referentes artistas provenientes de diversas áreas, cuya aproximación a la producción de obra se caracteriza por la exploración interdisciplinar, lo que ha resultado de gran ayuda al momento de identificar relaciones de continuidad con expresiones visuales contemporáneas que abordan la relación con el entorno histórico y natural, desde perspectivas críticas y reflexivas.

En este grupo, se incluyen artistas provenientes de diversos períodos históricos, pero con la finalidad de aportar en términos de actualización del conocimiento a las áreas de investigación abordadas en este estudio, se ha privilegiado la elección de un grupo de artistas contemporáneos cuyas propuestas los vuelven más atingentes al momento de establecer vinculaciones con la propuesta de investigación y creación analizada.

En este grupo convergen referentes de dos tipos, aquellos pertenecientes al Land Art y la artista visual y poetisa chilena radicada en USA Cecilia Vicuña.

5.9.1. Cecilia Vicuña

Chile, 1948. Poetisa, artista visual y activista. Fundadora de la Tribu No y cofundadora de Artists for Democracy en respuesta al golpe de estado de 1973. Su proyecto de investigación y creación resulta particularmente interesante, pues en él convergen el interés por las artes visuales, la poesía, la educación y el conocimiento de los pueblos originarios.

Junto con desarrollar una obra visual que transita por la pintura, la música la poesía y la performance, pasando por la elaboración de esculturas y objetos precarios, integra en su trabajo una visualidad elaborada a partir de su condición efímera.

A partir de un obra inicial que funda el arte conceptual en Chile, integra la corporalidad y la oralidad en obras con un marcado énfasis ritual, donde participa de manera activa la recuperación de las culturas y el imaginario precolombino latinoamericano, matrices de sentido que son revisitadas desde una perspectiva crítica.

Su propuesta rescata las tradiciones chamánicas andinas y su ligazón con la mitología y las tradiciones orales de los pueblos originarios. Esto se evidencia con particular fuerza en su proyecto *Kon Kon* enfocado en la zona geográfica homónima, donde aborda las tradiciones de los bailes chinos y su progresiva desaparición debido a los procesos de modernización en curso.

Al mismo tiempo, ha fundado la plataforma web interdisciplinaria OYSI, dedicado al arte, la educación crítica y la poesía oral,⁴⁸ la que permitió establecer un espacio de trabajo en conjunto a partir de residencia de investigación desarrollada en New York

⁴⁸ “Oysi es una invitación abierta a participar en el gran cambio de conciencia que está teniendo lugar hoy en el mundo. La crisis actual exige un cambio radical de perspectiva, una nueva forma de pensar la realidad. La transformación es un esfuerzo colectivo, nace de las alianzas entre artistas, científicos, estudiantes, trabajadores y las comunidades indígenas. En esta coyuntura las culturas orales ofrecen un aporte único: la tecnología espiritual que permite a un grupo moverse de una conciencia individual a una colectiva”. Recuperado de <http://oysi.org/es/index.php?site/about%22> el 18 de abril de 2018.

durante mayo de 2018 y que busca proyectar, más allá de la finalización de este doctorado, la mirada crítica sobre la relación entre artes visuales y educación en el contexto contemporáneo.



Fig. 5. 45. Cecilia Vicuña, Quipu Womb (The Story of the Red Thread, Athens), 8 x 6 mt., 2017, lana teñida.

5.9.2. Land Art

Este movimiento artístico surgido en la década del 60 del siglo pasado, contó con la participación de autores como Walter de María, Richard Long, Michael Heizer, Robert Smithson, Christo y Jean Claude, entre otros. Esta corriente posee implicancias de diverso orden en el proyecto desarrollado pues, en primer lugar, plantea una nueva relación entre el paisaje, la naturaleza y el territorio con la producción de obra visual.

Estos autores propusieron obras que plantean una nueva relación con materiales provenientes del entorno natural, estableciendo un cuestionamiento crítico a la condición comercial de la obra de arte. Ya sea por medio de intervenciones permanentes o efímeras en el paisaje, estas obras pretendían afirmar la importancia del medioambiente a partir de la intervención desarrollada por el artista, así como la validez de trabajar con materiales como piedras, tierra, agua, hielo o rayos eléctricos.

Esta perspectiva los llevó a desarrollar un interés por la representación de registros de intervenciones efímeras mediante el uso de recursos multimediales (video, fotografía, planos, mapas, entre otros) y establecer una relación con la arquitectura y el trabajo industrial, que permitiese la gestión y transformación del entorno natural a gran escala.

A pesar de este interés por el medioambiente, el paisaje y materiales originados en contextos naturales, muchos de estos trabajos poseen una marcada impronta autoral, donde el gesto del artista sobre el paisaje posee mayor preponderancia que el reconocimiento sensible del entorno natural, por lo que en este análisis, se valoran especialmente las obras de Andy Goldsworthy y Bob Verschueren, quienes no solo desarrollan propuestas de obras desde la perspectiva antes indicada, sino que también dotan de particular sensibilidad a su enfoque.

5.9.3. Andy Goldsworthy

Reino Unido. 1951. Su trabajo se basa en la valorización de la naturaleza y el diálogo permanente con su condición transitoria. A partir del trabajo en diversos espacios geográficos, escoge materiales como flores, lana, madera, rocas o hielo, para confeccionar instalaciones que dialogan constantemente con el carácter mutable del contexto espacial donde se ubican, subrayando la temporalidad del proceso y su carácter frágil y precario.

Sus obras, pensadas en muchos casos como site-specific, dialogan con entornos en mutación, como zonas costeras con cambios de marea o los cambios estacionales visibles en bosques septentrionales. Si bien estas intervenciones poseen un carácter efímero, el registro de las acciones a través de fotografía y video le dan un carácter permanente que permite leer su elaboración desde el proceso, aun cuando este muchas veces se integre desde lo fallido.

Su propuesta plástica posee especial relevancia en el proyecto Lecciones de Clase, debido a la preponderancia otorgada a materiales provenientes de la naturaleza, que incorporan su ciclo vital en una producción artística, incorporando una sensibilidad particular hacia lo frágil y perecedero.



Fig. 5.46. Andy Goldsworthy, Flores de diente de león clavadas con espinas en tallos de sauce y helechos, 1985.

5.9.4. Bob Verschueren

Bélgica. 1945. Además de integrar materiales y entornos propios del land art, en el caso de este autor, se produce una exploración de los lazos entre hombre y naturaleza, así como de la tensión entre espacios culturales y materiales naturales. En sus instalaciones, se incorpora la imagen de la casa-nido-hogar y de umbrales como espacios de transición entre dos mundos.

Se produce así, un juego con la naturaleza biológica humana y el reconocimiento simbólico de espacios de habitación, que funden en una imagen, la condición ambivalente del espacio habitado como lugar humano y animal.



Fig. 5.47. Bob Verschueren, Estado de ánimo, madera, 12 x 6 mt., 2012.

VI. Obra en proceso en Isla de Apiao.

Diálogos del reconocimiento. Reflexión en torno a un modelo de trabajo en proceso en la isla de Apiao⁴⁹.



Fig. 6.1. Escuela Municipal Chiloé. Vista exterior. Región X. 2017.

Parte de las obras visuales presentadas en la exposición *Lecciones de Clase*, están influenciadas por el proyecto “Diálogos del reconocimiento”, iniciado el año 2014 a partir de un trabajo en conjunto entre la Escuela de Arte de la UC y el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR). Este proyecto tenía como objetivo central la generación de vínculos entre procesos de investigación y creación, junto con la intención de permitir el surgimiento de un trabajo interdisciplinario entre las Artes Visuales y las Ciencias Sociales.

Dentro de este proyecto, me he desempeñado como artista visual y co-curador, junto al artista e investigador Danilo Espinoza. En este contexto, mi interés por trabajar junto a sujetos pertenecientes a pueblos originarios y las problemáticas contingentes que les afectaban, se vio impulsado y acogido, pues en una primera etapa el proyecto consistió en

⁴⁹ Texto basado en *Diálogos del Reconocimiento*. Conversación en torno a un trabajo en proceso en la Isla de Apiao. Entrevista a F. Schwember, por Danilo Espinoza. En catálogo Schwember, F. (2018). *Lecciones de Clase*. Santiago: Ediciones UC.

la realización de tres exposiciones⁵⁰ a lo largo del país y la publicación de un libro catálogo, donde participaron duplas de 11 artistas e investigadores sociales desde problemáticas de interés común.

Como se ha explicitado en profundidad dentro del contexto general de mi investigación en el doctorado en Educación, ha surgido permanentemente la reflexión sobre el cómo aprendemos, la que ha evolucionado hacia la pregunta sobre cómo conocemos, directamente influenciado por Maturana y Varela y su perspectiva biológica del aprendizaje.

En el caso del proyecto Diálogos del Reconocimiento, se trabajó con un niño mapuche urbano de la Región Metropolitana. En este caso, se buscó explorar a través de su experiencia las prácticas del pueblo mapuche asociadas al *pewma*⁵¹ y a la significación otorgada a los relatos que ellos contenían pues, en la cultura tradicional mapuche, la práctica de compartir los sueños y comentarlos conformaba una práctica que valoraba su aporte a la vida cotidiana de los sujetos e implicaba el reconocimiento del valor cognoscitivo del sueño, muy alejado del lugar secundario que le asigna la cultura occidental⁵².

Este proyecto permitió, desde la producción de obra visual, plantear la pregunta sobre la forma en que la cultura mapuche genera conocimiento a partir de imágenes. Asimismo, me permitió explorar el impacto en la conformación de la identidad del niño, de los dos mundos que lo habitaban, el rural y urbano, integrando espacios para la lectura consciente e inconsciente de su realidad.

⁵⁰ Museo de Arte Contemporáneo de Valdivia, Galería de Arte Centro de Extensión Universidad Católica de Temuco y Centro cultural Palacio de la Moneda.

⁵¹ Sueños.

⁵² Se podrían señalar como ejemplos que desmienten esta desvalorización generalizada de los sueños en occidente a Freud y Jung, pero en este caso estos autores constituyen mas bien excepciones que confirman la regla.



Fig. 6.2. Francisco Schwember. Los sueños de Joaquín Caniuqueo. Técnica mixta. Dimensiones variables. 2015.

La obra visual, basada en los sueños de Joaquín Caniuqueo y titulada del mismo modo, permitió desarrollar un trabajo etnográfico junto a la familia, lo que implicó explorar la condición de inmigrantes rurales de sus padres en Santiago y la situación de convivencia ocasional con su comunidad de origen en el sur del país, la que se percibía desde la idealización infantil y la valorización ambivalente de los padres.

Esta experiencia se constituyó en un antecedente valioso para elaborar la segunda etapa de Diálogos del Reconocimiento, denominada Territorios Alternos, donde la intención fue plantear cómo se genera y transmite el conocimiento dentro de una comunidad indígena huilliche de la Isla de Apiao, en el archipiélago de Chiloé. A partir de una visita con la investigadora Giovanna Bacchiddu y un equipo de realizadores audiovisuales, se generó un proyecto de investigación–acción enfocadas al desarrollo de

intervenciones visuales⁵³ junto a la comunidad en el entorno de la Escuela rural de Metahue.

En estas visitas a terreno, pude corroborar la presencia de valiosas prácticas culturales que excedían los marcos de aprendizaje convencionales circunscritos dentro de la escuela pues, este espacio institucional, parece no tener la capacidad de integrar esos conocimientos, saberes en muchos casos más ricos que los que el currículum escolar plantea.

Archipiélago de Chiloé

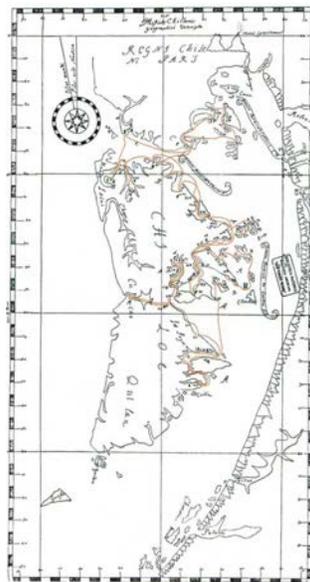


Fig. 6.3. Mapa Misi3n Circular Jesuita. Missio Chiloensis Geographici Descripta 1762. Sala Medina, Biblioteca Nacional de Chile. <http://www.scielo.cl/fbpe/img/magallania/v39n2/art04-img01.jpg>

⁵³ A partir de desarrollo de proyecto VRI CCA 2018 titulado Isla de Apiao: Educaci3n y creaci3n artstica en contextos vulnerables.



Figs. 6.4 y 6.5. Iglesia de Apiao. Siglo XVIII. Vista exterior e Interior. Región X. 2017.

El territorio escogido para desarrollar esta segunda etapa de trabajo, posee características que generaron las condiciones para el florecimiento de una cultura con características que la particularizan:

- Su incorporación al Imperio español generó un proceso de mestizaje donde confluyeron pueblos canoeros como los chonos, veliches y huilliches, con los conquistadores europeos. Ello generó un proceso de sincretismo en un contexto de estabilidad que desconocieron otras zonas del territorio y que se enfocó en la ocupación del territorio que ha sido denominado *maritorio y bordemar*, en el que se privilegia la ocupación de zonas costeras de islas en detrimento de los valles interiores.
- Su carácter marginal en términos geográficos y sociales, la hicieron una cultura casi autárquica por varios siglos, especialmente durante la colonia y primer siglo de la república, donde los habitantes del territorio debieron hacer frente a la dureza del clima y a la escasez generalizada mediante la utilización creativa de los materiales de su entorno.

- La presencia de la Misión Circular⁵⁴ Jesuita, permitió la construcción de las Iglesias Patrimoniales de Chiloé, las que construidas a partir de ciertas tradiciones arquitectónicas centroeuropeas, acogen la tradición constructiva de la minga⁵⁵ en su elaboración y mantención así como un amplio repertorio de soluciones materiales provenientes de saberes indígenas.

- La omnipresencia de la naturaleza y su reflejo en la forma de vida de los habitantes de las isla, permite reconocer vínculos entre la asociación de comunidades humanas con su ecosistema y la generación de conocimiento. Este conocimiento supera y excede la adscripción disciplinar de prácticas y saberes, pues su integración pragmática desborda la lectura desde ese tipo de diferenciación (p.e.: diseño, arquitectura, arte, ingeniería, etc.) pues, en un contexto como el de Chiloé, eran las comunidades autorganizadas, en relación con su ambiente, quienes generaban y proponían soluciones a los desafíos planteados por la existencia, de manera fluida y autónoma, muchas veces sin adscripción a algún tipo de educación formal.

Desarrollo del Proyecto

Parte esencial de esta propuesta fue el trabajo colaborativo junto a Giovanna Bacchiddu, investigadora del CIIR,⁵⁶ con quien conformamos una dupla de trabajo y quien facilitó el acceso a la comunidad de Apiao. Ella fortaleció mi trabajo etnográfico en las comunidades, lo que finalmente permitió que fueran las mismas comunidades las que me enseñaran a mí.

⁵⁴ Sistema misionero generado a partir de la labor de la orden jesuita, que incluía diversas comunidades costeras de la zona de Chiloé.

⁵⁵ Palabra derivada de vocablo quechua *min'ka*, referido a un trabajo colectivo, voluntario y no remunerado en función de un beneficio social. Proveniente de la época precolombina, pervive en los países de influencia andina de América del Sur, especialmente Colombia, Perú, Ecuador, Chile, Bolivia y Paraguay.

⁵⁶ Centro de Estudios Interculturales e indígenas. Centro de investigación que busca aportar a Chile mediante la realización de estudios ligados a la problemática de las relaciones interculturales. <http://ciir.cl>. Institución junto a la cual se desarrolla proyecto Dialogos del Reconocimiento desde el año 2014.

En la primera etapa, mi objetivo era enseñar a los niños de educación básica diversas técnicas con materiales industriales contemporáneos (p.e.: plastilina, acrílicos, goma eva, entre otros). Ante esta invitación, los niños respondieron sin mayores diferencias a lo que podría elaborar un niño en cualquier establecimiento escolar urbano a lo largo del país. Cabe destacar que en las actividades desarrolladas los niños se mostraron muy inseguros de su quehacer y buscaron permanentemente la validación del profesor.

Ante esto, decidí generar otras actividades alternativas. Al utilizar como alojamiento la residencia del Fiscal⁵⁷ de la isla y de su esposa, aproveché la oportunidad de indagar sobre cómo había sido su educación y cómo ella contrastaba con la realidad actual de la isla⁵⁸. A partir de una serie de entrevistas y charlas informales, pude constatar que ellos formaban parte de una larga tradición de autonomía campesina pues, junto con cultivar la tierra, sembrar y cosechar, confeccionar su ropa, elaborar y cuidar sus aparejos de pesca, construían gran parte de sus utensilios y se encargaban de múltiples y complejas tareas. Asimismo, aún conservaban el conocimiento relacionado con la extracción de tintes naturales y su utilización en la elaboración de ropa, conocimiento que los niños de la escuela desconocían y que la escuela tampoco rescataba.

A partir de este descubrimiento propuse a los niños salir a recorrer su entorno para buscar tintes naturales. En este espacio los niños cambiaron radicalmente su actitud anterior mostrándose libres, independientes, seguros de sí mismos y capaces de organizar sus actividades colectivamente. Aquí fue posible constatar la brecha existente entre el comportamiento demostrado al interior del espacio escolar, caracterizado por la inhibición, la timidez, y el sometimiento jerárquico al profesor, versus la actitud vital cotidiana de

⁵⁷ Figura tradicional de autoridad en Chiloé. Entre sus deberes está el cuidado de la iglesia e impartir el catequismo.

⁵⁸ La isla cuenta con conexión a la red de electricidad desde hace menos de 5 años y al acceso a red de agua potable desde hace menos de 15.

niños campesinos, capaces de dominar un amplio espectro de saberes con autonomía y seguridad.

Junto a ellos pudimos redescubrir el conocimiento que poseían sus ancestros en relación al color y a las tinturas provenientes de distintas especies vegetales con las que teñir lana (p.e.: espinillo, murta, barba de palo, maqui, entre otros), lo que como proceso resulta especialmente interesante, pues la comunidad me enseñó a mí y yo fui un vehículo que permitió la transmisión de ese conocimiento a los niños.

En una etapa posterior, el conocimiento ancestral de la cultura huilliche como tradición en proceso de recuperación⁵⁹, se ha enfocado en la construcción, mediante la lógica de la minga, de una ruca,⁶⁰ no solo como lugar para guarecerse de la lluvia sino para también recuperar con ella sus tradiciones indígenas. Al mismo tiempo, se plantea la construcción de un jardín botánico con especies nativas en el patio escolar.

Relación con obra Visual

La producción de obra visual para el proyecto Lecciones de Clase se ha nutrido desde diversas aristas, del proyecto realizado en la isla de Apiao, especialmente, por la importancia que posee la naturaleza y los materiales provenientes de ella en el contexto isleño.

La madera, presente en la arquitectura y en la elaboración de navíos, lograba resolver problemas habitacionales y constructivos de forma muy creativa, (de hecho, debido a su escasez, durante la colonia y la república casi no se utilizaron clavos). En su utilización se integraron y adaptaron tipologías y estilos foráneos, así como se

⁵⁹ A pesar de su origen huilliche ya no hay hablantes nativos de la lengua.

⁶⁰ Ruka: Vivienda tradicional mapuche.

aprovecharon especies nativas como alerce, ulmo y ciprés en diversas funciones a partir de las características de cada especie.

La experiencia de la madera viva, presente en los bosques siempre verdes del archipiélago, se traslada a la vivencia de la arquitectura tradicional, donde este material respira, revelando sutilmente su olor. Aparece aquí una dimensión estética de la arquitectura comúnmente ignorada en la tradición occidental; la posibilidad de habitar un espacio poseedor de cualidades olfativas. La sensación general era que el bosque respiraba a través de la arquitectura, por ello, se rescató la madera desechada de construcciones en permanente renovación para ser reutilizada en nuevas obras visuales.

Aquí aparece junto al olor, el tacto, el tiempo vivo depositado en los materiales que comúnmente se ven alterados por el clima, cubriéndose de musgo y herrumbre. El mundo vivo de bosques, musgos, prados, arboles así como la influencia del espacio marítimo, dialogan con los sujetos que palpan su presencia en los materiales que les rodean y conocen desde un cuerpo en diálogo sensual con el mundo.

La presencia de la cultura marítima, con sus navíos de distinto calado posee asimismo una impronta aún muy importante en Chiloé, pues junto con formar parte de la ocupación tradicional de este maritorio, se puede percibir su influencia en la arquitectura eclesial, donde las bóvedas son construidas a modo de barcas invertidas. Del mismo modo, los palafitos o construcciones suspendidas en pilotes sobre el mar, constituyen un ejemplo de arquitectura popular y vernacular aún vivo en las islas.

Desde una perspectiva visual, no solo fueron fuentes de variadas obras los objetos y materiales surgidos del entorno natural, sino que la gama cromática ofrecida por el entorno, (casas, iglesias, navíos) potenció la riqueza de la experiencia visual en la isla, donde, a modo de ejemplo, los cielos estrellados de las iglesias, de intenso azul cobalto, integran

estrellas doradas que hacen vibrar el color cálido de las maderas nativas y remiten a la ancestral experiencia de los pueblos canoeros de navegar bajo la bóveda estrellada, que en días de calma, se reflejaba en los tranquilos canales del mar interior de Chiloé, generando un espacio estrellado en el que se habitaba.

Asimismo, la utilización de un rico repertorio de imágenes, se adscribe al sentido general que ellas poseen dentro del contexto de la investigación basada en artes, donde Weber señala diez puntos que justifican y validan su presencia pues las imágenes:

- 1- Pueden ser utilizadas para capturar lo inefable, lo difícil de expresar en palabras.
- 2- Pueden hacernos poner atención en las cosas de nuevas formas.
- 3- Tienden a ser memorables.
- 4- Pueden ser utilizadas para comunicar holísticamente, incorporando múltiples capas, evocando preguntas e historias.
- 5- Pueden mejorar la comprensión empática y la posibilidad de generalización.
- 6- A través de la metáfora y el símbolo, las imágenes artísticas pueden portar la teoría de manera elegante y elocuente.
- 7- Animar el conocimiento encarnado.
- 8- Pueden ser más accesibles que la mayor parte de las formas del discurso académico
- 9- Pueden facilitar la reflexividad en el diseño de investigación.
- 10- Provocan acción enfocada en la justicia social.

(Weber en Knowles y Cole, pp. 44-47.)

Operaciones visuales y transmisión de sentido: La Metáfora

Si bien esta investigación doctoral incorpora solo dos colegios de la Región Metropolitana, la experiencia desarrollada de forma paralela en Apiao me permite abordar,

desde la metaforización, muchos aspectos fundamentales reconocidos en el trabajo desarrollado en los otros dos establecimientos. En este contexto, “las obras de arte nos permiten saber algo sobre el sentimiento que no puede revelarse en enunciaciones científicas literales. Puesto en términos de Dewey (1934), la ciencia enuncia el significado, el arte lo expresa” (Eisner en Knowles y Cole, p. 8).

Como ya se ha mencionado, la condición mestiza y marginal de la comunidad apianina, así como la relación con el entorno natural, permiten establecer claros vínculos con las otras escuelas estudiadas en la Región Metropolitana, especialmente en la medida que se adscriben dentro de una cultura post colonial latinoamericana marcada por la segregación y la inequidad, particularmente de la población indígena y mestiza, la que utiliza mayoritariamente la educación pública y la particular subvencionada.

El trabajo desarrollado en la isla ha permitido rescatar el valor de la mirada de los pueblos indígenas sobre la naturaleza, los que han formado parte de una larga historia de coexistencia con la cultura colonizadora. El redescubrimiento de miradas éticas y estéticas de culturas devastadas, subyugadas y desdeñadas, se da en una coyuntura histórica que requiere con urgencia la construcción de alternativas para imaginar y construir un futuro viable, en un contexto donde se habla de una nueva edad geológica marcada por la destrucción que ha ocasionado el ser humano, el Antropoceno.

En términos formales más específicos, el uso de diversas operaciones visuales ha permitido integrar variados aspectos que están relacionados con el conocimiento, la naturaleza, las áreas verdes o la fisura percibida entre los espacios educacionales y la vida cotidiana. De este modo, la repetición, inversión, metaforización, metonimia, la elipsis, entre otras, se constituyen como figuras retóricas que potencian el sentido general de esta muestra.

Las cuatro fachadas instaladas en el piso remiten desde su forma al techo de dos aguas, directamente relacionado con las matrices estéticas de Mandoki, y su Escuela-Hogar, matriz que no solo aplica a la Escuela Metahue, sino que sirve igualmente a la de Farellones y, por contraposición y ausencia, a la de La Florida.

El mismo rol cumplen las barcas de acero corten, al incluirse como figuras portadoras de vida, no solo en el sitio específico del archipiélago chilote, sino como dispositivos de reconquista del espacio escolar, donde la naturaleza y las áreas verdes se manifiestan constantemente como una sentida necesidad de las comunidades escolares estudiadas.

Integración de la Investigación Basada en Artes

La Investigación Basada en Artes me ha permitido plantear la creación en artes como un proceso de generación de conocimiento académicamente válido distinto y complementario al de otras áreas de conocimiento, como las ciencias.⁶¹

La investigación Basada en Artes, me ha permitido valorar los procesos de creación artística (lentos, de profunda imbricación sensorial y corporal en una práctica), los que muchas veces no están supeditados con claridad a la consecución de objetivos previamente definidos con claridad, si no que es la misma experiencia y la deriva exploratoria, la que conducen y orientan el proceso.

La exploración sensible con los materiales guía el proceso y facilita la emergencia del conocimiento que informa el mismo proceso en un diálogo constante entre intuición reflexión y sensación. Todo ello ha resultado de especial relevancia en una tesis que busca

⁶¹ Me parece que este valor se puede visualizar muy claramente en las obras de artistas como Svetlana Alexiévich o en los documentales de Patricio Guzmán, donde a partir de recursos propios de las artes y con gran sensibilidad, se puede generar nuevo conocimiento al abordar temas muy dolorosos.

vincular el trabajo de creación artística con la investigación tradicional, cuestión que se aborda con mayor profundidad en capítulo de Conclusiones y discusiones.



Figs. 6.6 y 6.7. Iglesia de Apiao. Bóveda interior elaborada como “barca invertida”. Siglo XVIII. Al costado, bote de pesca elaborado con desechos de boyas plásticas, Siglo XXI. 2017.



Figs. 6.8 y 6.9. Taller de arte con niños de Escuela Municipal. Al costado derecho, imagen de estrellas de cielo de iglesia de Apiao.

Componente político contingente

El componente contingente y político de esta investigación se manifiesta en diversas aristas. En primer lugar, a partir de la generación de un proyecto colaborativo en un espacio

público regional, donde se educa mayoritariamente población de escasos recursos perteneciente a los quintiles I y II de menores ingresos, muchos de ellos de origen indígena.

Debe considerarse este enfoque dentro de un contexto donde los alumnos matriculados en educación rural representan solamente el 7,64% del total de estudiantes en Chile y el 60% de este porcentaje es beneficiario de la ley SEP⁶². Si a ello se añade el mayor nivel de pobreza que predomina en los pueblos originarios, el escenario se vuelve aún más complejo pues, tal como señala UNICEF “en Chile, un 8,7% de la población menor de 18 años es indígena, grupo que concentra los mayores índices de vulnerabilidad. Un 29,5% de ella se encuentra bajo la línea de la pobreza, cifra bastante superior si se compara con el porcentaje de la población no indígena que asciende a un 22,5%. El 88% de los niños, niñas y adolescentes indígenas no habla ni entiende su lengua originaria, lo que incide en el debilitamiento y pérdida de la cultura”⁶³.

Asimismo, la condición indígenas de los habitantes de Apiao, sumado a su condición rural y marginalidad territorial, ha implicado recibir etiquetas sociales que los estigmatizan (Grenier, 1984). En este contexto, el proyecto plantea una perspectiva de investigación–acción, que implica modificar los entornos de las comunidades *junto* a las comunidades.

En segundo lugar, este enfoque propone rescatar el patrimonio de una comunidad que ha sido capaz de generar, dentro de un entorno hostil y de grandes carencias materiales, una cultura mestiza de gran riqueza, cuya manifestación más conocida, las iglesias patrimoniales, dan cuenta de una enorme creatividad. El mundo indígena fue capaz de encontrarse con las tradiciones impuestas por los conquistadores y de reinventarlas, al

⁶² <http://www.eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile>

⁶³ <http://unicef.cl/web/infancia-indigena/>

generar una serie de propuestas donde se funden arquitectura, artesanía y artes visuales dentro de un todo muy rico y complejo.

En un tercer nivel, y dentro del marco teórico en el que se organiza mi proyecto, es relevante abordar la generación de conocimiento que emerge dentro del mismo sistema. Son los sujetos, desde un compromiso existencial en el que convergen ambiente y comunidad, los que, al vivir, conocen y generan conocimiento. Esto excede a la escuela como lugar de aprendizaje y termina por permitir visualizar las dinámicas vitales de esta comunidad como espacios autónomos de generación de prácticas, saberes y tradiciones plenas de significación. Aquí las ideas de Antonio Damasio y Francisco Varela en relación con una mente corporalmente encarnada, donde los sentidos y emociones orientan el quehacer de los sujetos, se cruzan con las ideas de Noam Chomsky e Iván Illich, que cuestionan críticamente el rol de la educación escolar.



Figs. 6.10 y 6.11. Palafito, construcción tradicional chilota. Al costado derecho, imagen de hongo y color de pigmentación natural sobre tejuela de iglesia patrimonial. Fotografía de José de Nordenflycht.

VII. Conclusiones y discusiones.

Una vez finalizadas las diversas etapas de desarrollo del proyecto y concluidas todas las tareas comprometidas, es necesario retornar a las preguntas de investigación que han guiado esta propuesta para responderlas en profundidad y abordar la efectividad y el alcance de las estrategias desarrolladas:

a) ¿Cuál es el sentido pedagógico del entorno escolar que evocan los espacios educativos públicos y particulares subvencionados en Chile?

b) ¿Qué capacidad tiene la comunidad escolar de visibilizar, analizar y recrear su entorno en favor de la educación de todos sus miembros?

c) ¿De qué modo, la creación artística como metodología de investigación aplicada al entorno estético escolar, facilita la comprensión de la relación establecida entre los sujetos y su entorno?

a) ¿Cuál es el sentido pedagógico del entorno escolar que evocan los espacios educativos públicos y particulares subvencionados en Chile?

La formulación de la pregunta integra una premisa que implica una forma de abordar lo pedagógico que ha sido constantemente cuestionada a lo largo de este proyecto. Si entendemos lo pedagógico desde su origen etimológico, esta palabra deriva del término griego paidós (niño) y agein (conducir), significados que remiten a guiar, conducir e implícitamente, controlar.

Si bien la lógica del control y la vigilancia ha sido profunda y agudamente abordada por Michel Foucault (2002), especialmente desde una perspectiva que apunta a la internalización de las prácticas discursivas y disciplinarias del poder desde formas

socialmente estructuradas, particularmente desde la arquitectura, en esta investigación, el enfoque propuesto ha apuntado a iluminar y a descubrir aspectos vinculados con el sentido pedagógico de la estética, noción que como ya se ha mencionado, apunta a develar las posibilidades de una percepción sensible del mundo, antes que a una visión estetizada de la realidad escolar, que se sustentaría en la intención de embellecer los entornos estudiados para responder a una noción tradicional de la estética.

En este contexto, es importante ponderar la respuesta a la interrogante antes planteada, considerando el cómo se conducen, guían y controlan los sentidos de los sujetos pertenecientes a cada comunidad escolar pues, es desde la activación sensorial desde donde se genera el conocimiento.

Una tentativa de respuesta surge a partir de la experiencia desarrollada en los colegios, que se ha enmarcado teóricamente dentro de lo que entendemos como pensamiento complejo. Sin ánimo de redundar en la explicación que ya se ha brindado de esta teoría, en este proyecto se ha entendido a la escuela y las comunidades que los habitan, dentro de un sistema mayor, al que están indisolublemente vinculados. En este enfoque los sujetos modifican el entorno y se ven modificados por él, en una relación recíproca y co-dependiente, lo que incluye todas las características definidas en las encuestas y categorías surgidas de aplicación de entrevistas, foto entrevistas y foto grupo focales.

En este contexto, hay que plantearse cómo se ha entendido la escuela en el enfoque propuesto pues, desde esa perspectiva, resulta mucho más claro el desafío que ha implicado responder a la pregunta inicial de este proyecto. Si, tal como plantea Mandoki, la estética definida como apertura del sujeto a la vida, “no tiene porqué circunscribirse a los estetas o artistas, ni siquiera a la especie humana, ya que la apertura sensible al mundo ocurre con diversos grados de complejidad a cualquier nivel de evolución orgánica” (2006, p.17), el

paso lógico siguiendo a esta autora, es establecer puentes conceptuales con los planteamientos de Varela y Maturana, a partir de la lectura de los seres vivos como organizaciones autopoieticas.

Estas organizaciones celulares poseen como características interrelacionadas la autopoiesis, -ya que son autoproducidas y diferenciadas del medio ambiente por una membrana- y la estesis, -o la apertura al medio ambiente que le rodea-. Por ello, la sensibilidad se entiende como “la condición de receptividad o porosidad, es decir, de membrana de todo ser vivo” (Mandoki, 2006, p. 17).

En este contexto la autora, al proponer la bio-estética como espacio de reflexión del fenómeno estético, complementa la socio-estética, entendida como la confluencia de la prosaica y la poética, ampliando el alcance de la estética como teoría aplicada al sujeto y a su relación con el mundo hacia una óptica sistémica, donde se incluye lo vivo desde su más amplia acepción. Por ello, sus planteamientos poseen especial pertinencia, pues permiten dejar de abordar el análisis estético desde los objetos para privilegiar el enfoque en los intercambios.

Varela y Maturana plantearon la existencia de unidades autopoieticas de tres ordenes; celular, pluricelular y social. Al plantear una lectura del ámbito escolar como unidad autopoietica de tercer orden, Mandoki incorpora el concepto de matrices culturales, con el que lo liga, entendiendo en este caso a las matrices como lugares “donde se gesta y desarrolla la identidad” (p. 85), las que son “unidades vivas al estar constituidas por elementos vivos, v.g. los sujetos, y mantienen una autonomía relativa unas de otras”, donde

“ellas están constituidas colectiva e intersubjetivamente” (Mandoki, p. 92)⁶⁴ y que pueden proyectarse y traslaparse parcial o totalmente.

En este punto, podemos parafrasear una reflexión clásica de la filosofía budista en torno a la naturaleza del yo para determinar el carácter vacío de toda identidad, a partir de preguntas como; ¿qué constituye una escuela?, ¿la constituyen sólo sus aspectos físicos como muros y edificios?, ¿sus estudiantes? o ¿su currículo?. Más que responder a cada una de estas preguntas de orden retórico, lo que ellas permiten es develar el carácter no esencial de toda identidad, la que no es posible hallar en sus componentes, pero que en cambio, permite presentar una idea dinámica, abierta, al preguntarse por la matriz escolar como sistema complejo en evolución permanente compuesto por múltiples aspectos interrelacionados y codependientes.

Ello implica la comprensión de la matriz escolar como una organización viva, permeable a los intercambios con el medio ambiente y sujeta a las dinámicas de cambio y desarrollo propias de una organización constituida por sujetos que son a su vez, unidades de segundo orden. En este caso los sujetos mantienen una vinculación estética que implica, si retomamos la noción inicial de estética planteada a lo largo de este proyecto, una *apertura sensible y gozosa* frente al mundo (Mandoki), íntimamente relacionada con el concepto de *prendamiento estético* que se “proyecta metafóricamente al ámbito de lo estético desde la experiencia concreta del crío al prendarse al pezón de la madre” (Mandoki, 2001, p. 17).

Esta concepción del fenómeno estético se liga con el concepto de *involucramiento* (Berleant) y con la sensación de *asombro* (Husserl) y *maravilla* ante el fenómeno (Varela), que se enlaza, a su vez, con la idea de percepción afectiva y placentera con el mundo,

⁶⁴ No debe confundirse el concepto de matriz utilizado en esta cita con el de matrices estéticas escolares de capítulos anteriores que, aunque de la misma autora, conllevan significados distintos.

siempre en una conceptualización donde la estética emerge como antónimo de una experiencia anestesiada de la realidad. Estas ideas, a su vez, tienen un poderoso correlato en la imagen evocativa, de resonancias poéticas, en la “idea de que el mundo emerge en la medida que el sujeto danza con el mundo” (Varela en Reichle, 2004).

Este fenómeno se produce dentro de una concepción de la realidad sin identidad esencial, señalada tradicionalmente desde la noción de *vacío* del budismo, el que es revisitado por Varela para corregir su traducción imprecisa y rescatar su significado original referido a *shunyata*, entendido como preñez o plenitud, que se refiere a la imagen del espacio dentro del vientre femenino.

En conjunto, las ideas utilizadas para abordar el sentido pedagógico del entorno escolar, han privilegiado un enfoque de lo estético que rescata ideas asociadas al vínculo sensorial y afectivo con el mundo percibido, muy alejado de nociones racionalistas y productivistas del conocer anclados en el método científico, para convivir con una mirada donde la sobreabundancia constituye una descripción ontológica del mundo (Varela en Warnken, 2001).

Aún así, es necesario preguntarse cómo se condice esto con la realidad detectada en los establecimientos escolares investigados. Si continuamos con la figura de matriz escolar de Mandoki, se señala como su símbolo central la figura tradicional del maestro, constituido como una figura de autoridad encarnada en representación del profesor que controla, física, emocional y mentalmente a los estudiantes.

En el contexto de las escuelas investigadas, el énfasis en la figura autoritaria del profesor tiende a diluirse, tanto por el foco de esta investigación, como por los cambios culturales de la sociedad chilena, donde este rol del profesor como figura de autoridad se ha

debilitado con el paso del tiempo. Sin embargo, resulta interesante establecer un símil y aplicar sus características (control físico, emocional y mental), al entorno escolar.

Planteo este desplazamiento al entorno escolar pues, en la primera instancia de trabajo y de relevamiento de información en ambos establecimientos, existió una percepción del espacio escolar desde lo funcional y pragmático, sustentado en una visión convencional y tecnocrática de la escuela, donde el objetivo central era que la escuela respondiese a los requerimientos técnicos de la ordenanza General de Urbanismo y Construcción del MINVU⁶⁵ y que, idealmente además, fuese limpio y ordenado.

Ello implicaba el cumplimiento de estándares mínimos de habitabilidad desde nociones de higiene y seguridad que han permitido, a nivel nacional, contar con establecimientos de educación por sobre la media de la región. Aún así, esta mirada implica una subutilización de las posibilidades del entorno escolar para desarrollar espacios pedagógicos de mayor calidad. En un sentido más amplio, el visitante se encontraba con escuelas en que la impresión predominante era que el entorno escolar no era visto en su total potencial.

Esta situación estaba (y está) acompañada por una sobre exigencia de las comunidades escolares, las que se ven sometidas a constantes y periódicas evaluaciones estandarizadas impuestas por el sistema escolar, lo que aún cuando sea resentido por los estudiantes, docentes y directivos, no puede ser modificado, lo que impide liberar tiempo y energía para re-pensar el ámbito escolar, aún cuando en reiteradas ocasiones así lo señalan como interés.

⁶⁵ Para consultar detalles revisar título IV de Capítulo V de ordenanza.

En términos generales, en la primera etapa, lo que primaba en la visualidad en las escuelas, especialmente en la particular subvencionada, era una “escópica escolar” definida por la “escenografía institucional semejante al estilo carcelario con salones seriados” (Mandoki, 2006, p.178), lo que vuelve muy cercano al juicio de una autora al señalar “¡Qué pobre es verdaderamente el registro escópico escolar considerando el impacto que puede tener sobre la enseñanza!” (Mandoki, p. 178)

Si bien ello se percibió en términos visuales con menor fuerza en la escuela municipal, -dada su ubicación, estructura arquitectónica, cantidad de alumnos y una disposición de los pupitres de modo más orgánico-, ambas escuelas, se veían sometidas a las mismas sobre exigencias estructurales del sistema, generando con ello una regulación del tiempo que “va creando de este modo sensibilidades que perciben la vida como un proceso de cumplimiento de requisitos” (Mandoki, 2006, p. 187) para consumir logros dentro de estándares internacionales donde el país, a pesar de múltiples esfuerzos, sigue estancado en el ámbito inferior de la tabla de resultados de desempeño (OCDE).

Si “como alguna vez mencionó Ilich, la escuela es el órgano reproductor del estado. Hoy sin embargo, se vuelve cada vez más la prótesis de la matriz mercantil” (Mandoki, 189), lo que ha implicado una serie de perversiones dadas por un sistema neoliberal que considera un bien de consumo el derecho al educación. En un contexto nacional de privatización y desregulación del sistema educacional en todos sus niveles, que la sociedad como conjunto no logra resolver a pesar de la crisis y movilizaciones que se han tornado generalizadas desde el año 2006, el énfasis en la competencia y los resultados siguen estando en el centro del quehacer escolar.

La respuesta entonces a la pregunta inicialmente formulada es que el sentido pedagógico obedece, en términos generales a una concepción tradicional de la educación,

con asignaturas y saberes prioritarios que implican valores jerárquicamente organizados respecto a las asignaturas y al *qué* y *cómo* aprenden los sujetos escolarizados, lo que a su vez remite a qué sentidos se priorizan por sobre otros en la organización del entorno escolar.

Tal como señala Pallasmaa “la inhumanidad de la arquitectura y la ciudad contemporánea puede entenderse como consecuencia de una negligencia del cuerpo y de la mente, así como un desequilibrio de nuestro sistema sensorial” (2011, p. 18), lo que es igualmente aplicable al entorno escolar estudiado. El privilegio de la vista y el control que ella implica, ya analizado en capítulos anteriores, se encarnaba en espacios escolares desprovistos de todo rasgo expresivo (patios planos de concreto, muros lisos, recubrimientos pictóricos tan homogéneos como sosos, entre otros ejemplos).

Si analizamos la imagen del entorno de cada escuela nos encontramos con que, en el caso del colegio particular subvencionado, en un primer encuentro, lo que primaba era una lógica arquitectónica de una geometría rotunda, provista de una paleta cromática restringida a pocos colores planos y dispuesta según una organización geométrica derivada de un funcionalismo post-bauhaus o minimalista-funcional.

Esta estructura geométrica, en términos arquitectónicos y cromáticos, se sustentaba en una lógica modernista cuyo énfasis estaba dado por la integración de todas las artes a partir de su convergencia en la construcción arquitectónica, donde se producía una depuración estética para llegar a aspectos esenciales de la forma o el color, masificados en diversos complejos arquitectónicos que destacaron por lo utópico de sus pretensiones y lo fallido de sus resultados (p.e. Brasilia, Unidades de habitación de Le Corbusier o Villa Portales).

Esta contención puritana de la forma y el color, está muy relacionada con la intención de generar espacios higiénicos, al asociar a la exuberancia formal, la carga de la impureza y la amenaza del descontrol. En este caso, siguiendo a Mandoki, quien plantea el carácter paradójico de que, “habiendo emergido de la matriz religiosa, particularmente católica, la escolar no haya importado también su riqueza escópica” (2006, p. 178), se plantea como un caso en que la asepsia visual e iconoclastia del mundo protestante han tenido una solución de continuidad en la visualidad contemporánea.

Asimismo, los requerimientos de seguridad generaron una distribución implacable de rejas en todas las ventanas de la edificación, así como una doble reja en perímetro de acceso y en la mayoría de baños. Como ya se ha mencionado, tampoco sus patios contaban con jardines ni árboles.

Por otra parte, el barrio presentaba una serie de edificios en construcción, cuya omnipresencia en las ciudades chilenas emergió a partir de la liberalización del uso del suelo decretada en los años 80 del siglo pasado por la dictadura cívico-militar, cuya lógica consistía en maximizar la ganancia de las inmobiliarias a partir del quiebre de escala del paisaje urbano y la venta masiva de departamentos a bajo precio. Asimismo, los restaurantes que rodean el perímetro del espacio escolar, inundaban con su olor (especialmente a pollo) las actividades del colegio. Por último, debe recordarse que existía poca relación de uso con la plaza pública (dura) de acceso, fundamentalmente por temas de seguridad. Asimismo, no se contaba con ninguna relación con parque Shoentatt ubicado a menos de dos cuadras, ni con acceso a la azotea pensada como terraza de uso libre, con una impresionante vista al valle central y a las cordilleras de los Andes y de la Costa.

Quisiera evitar una impresión excesivamente negativa de esta percepción inicial de las posibilidades pedagógicas del entorno escolar pues, la calidad constructiva,

infraestructura y renovación de dependencias respecto al colegio anterior de la congregación, ubicado en un sector marginal de la ciudad, deben reconocerse como un progreso. Aún así, no dejaba de ser llamativo el impacto visual de la nueva construcción, por los valores que esta visualidad contenía de forma implícita y por el hecho de que estuviera desde el primer año de inauguración, copado al máximo de estudiantes.

En el entorno del establecimiento particular subvencionado existía, por lo tanto, la transmisión de un sentido pedagógico donde primaban las nociones de limpieza, orden y disciplina, pero también de restricción espacial, contención sensorial y rigidez, por no hablar de estar en el límite del hacinamiento. Esto indudablemente implicaba una toma de posición respecto al lugar simbólico que ocupan los estudiantes vulnerables dentro del espectro educacional del país, ya de por sí altamente segregado.

En el caso del establecimiento municipal, la situación era distinta, pues contaba con diversos factores que lo hacen un modelo excepcional dentro de la educación pública. El sentido pedagógico de su entorno, provenía desde la omnipresencia del entorno natural, que jugaba un rol decisivo. Independiente de la estación en que se arribase al poblado donde se ubica la escuela, los espectaculares cambios del entorno natural formaban parte indisociable de la vivencia del establecimiento. Si se llegaba en verano, las montañas desoladas, la vegetación y la luminosidad impresionaban por su escala monumental y su belleza escénica, lo mismo ocurría en invierno con las montañas nevadas y la atmósfera siempre cambiante. En otoño y primavera, el cambio de colores de las especies vegetales, generaban otra gama de impresiones igualmente potentes.

En este caso, el entorno se veía antes que la escuela, pues al estar su ingreso dispuesto en la parte superior de la ladera donde se ubica el establecimiento, lo que se percibía principalmente eran los techos insertos en los faldeos cordilleranos. Una vez

dentro del espacio escolar, lo que podía percibirse en términos arquitectónicos, era una serie de cuerpos anexos al edificio fundacional de la escuela, un pequeño refugio de montaña, de piedra y con techo a dos aguas, que desde su carácter rústico y sencillo, otorgaba una identidad particular a la escuela. Los patios, por motivos climáticos y de orden funcional, eran superficies de cemento desnudas o simples patios de tierra.

Esta situación generaba una lectura contradictoria, pues el entorno y la ubicación espacial de la escuela, siendo muy interesantes, impedían que esta se viese y, cuando emergía de los cerros, lo que primaba era la vista de los techos o de las estructuras que los soportaban. En segundo lugar, una vez se hacía ingreso a la escuela, la pintura amarilla dispuesta como una capa homogenizante sobre todos los cuerpos de la escuela, ocultaba la materialidad original de piedra, así como su color y textura.

Ello, generaba una situación que aunque inorgánica, no dejaba de tener interés, pues obligaba al visitante y al usuario a descubrir la escuela; al ingresar, su muro de piedra y al transitar por sus recovecos, los muros de madera, así como las vistas desde diversas salas al entorno natural montañoso.

En este colegio existía una mayor consciencia del carácter pedagógico del entorno escolar, dado por su condición particular de escuela de montaña, pequeña y familiar y por las posibilidades que ese mismo entorno ofrecía para desarrollar actividades curriculares que potenciaran el aprendizaje de los estudiantes, aspectos que serán profundizados al abordar la segunda pregunta de investigación.

En resumen, y para concluir, en ambas escuelas existía un componente pedagógico mediado por el privilegio de la vista sobre otros sentidos, donde el carácter distanciado del conocer, fundado en una lógica anclada en el método científico, impedía dotar de

importancia a otros sentidos que podían potenciar el alcance del entorno como espacio pedagógico.

Si bien esto se percibía con mayor fuerza en el colegio particular subvencionado, estaba presente en ambos entornos, en la medida que el sentido del olfato se percibía como un factor disruptor (mal olor de baños o restaurantes) y no como una posibilidad de enriquecer la experiencia escolar (p.e: ¿podría *oler* la arquitectura escolar?).

Lo mismo ocurría con el sonido, donde su ausencia se calificaba como algo positivo, en la medida que no impedía ni distraía del normal desarrollo de las clases. El tacto, solo emergía de modo accidental, y era percibido como un riesgo y un problema, pues al tocar los niños ensucian o dañan la infraestructura o a sí mismos.

Por último, el sentido del gusto casi no tenía espacio, al ser un sentido funcional directamente centrado en la nutrición para estar sanos, tener energía y concentrarse en el aprendizaje. Ante esta realidad, el proyecto planteó como respuesta, el volver a las cosas mismas, a la experiencia directa y *ver como veían* los sujetos, su propio entorno escolar.

b) ¿Qué capacidad tiene la comunidad escolar de visibilizar, analizar y recrear su entorno en favor de la educación de todos sus miembros?

Con la finalidad de responder a esta pregunta se utilizó un repertorio de instrumentos y metodologías de procesamiento de datos, anclados en la tradición indagativa de las ciencias sociales, que permitió llevar a cabo una evaluación detallada de las capacidades de ambas comunidades escolares para visualizar, analizar y recrear su entorno escolar. En este contexto, la aplicación de encuestas, entrevistas, foto-entrevistas y foto grupo focales, así como el análisis de los datos arrojados por la aplicación de estos instrumentos desde una perspectiva mixta, donde lo cualitativo y lo cuantitativo se integran

de modo complementario, permitió desarrollar un levantamiento de información consistente y articulado.

Esto se vio facilitado por el desarrollo de un programa de trabajo diseñado en tres etapas sucesivas, las que permitieron desglosar cada ámbito estudiado y abordar su posible impacto de manera detallada. Es así como la aplicación de instrumentos en la primera etapa de pre-intervención permitió dar cuenta de una situación donde los sujetos son capaces de identificar y analizar con claridad las principales características de su entorno estético escolar, jerarquizando sus fortalezas y debilidades y señalando con claridad sus carencias y necesidades.

En este contexto, los resultados arrojados dan cuenta de la posibilidad de visibilizar diversos y complejos aspectos relacionados con la vivencia del entorno estético escolar, lo que se tradujo en una valoración jerarquizada a través de calificaciones (encuestas) y su evaluación detallada a partir de análisis de entrevistas, foto-entrevistas y foto grupo focales, resultados que demostraron la coherencia de los resultados arrojados por ambas estrategias y que permitieron articular una segunda etapa de intervención en directa relación con la información arrojada por los instrumentos.

Asimismo, debe señalarse que la aplicación de estos instrumentos permitió develar ciertas imprecisiones y confusiones en algunas conceptualizaciones del entorno estético escolar, en la medida que el proceso develó ambigüedades (Áreas verdes) y contradicciones (Orden y limpieza visual percibidos como valor y como empobrecimiento del entorno escolar al mismo tiempo).

La precisión y coherencia de los datos arrojados, permitió visibilizar con claridad las fortalezas y debilidades de cada entorno estético por parte de cada comunidad escolar, así como facilitó el surgimiento de intuiciones y percepciones latentes en las comunidades

y que no habían sido activadas hasta el momento, las que se vieron movilizadas por el proceso de discusión colectivo de la información y su posterior traducción en el diseño de acciones de intervención en cada establecimiento.

Junto a esta percepción de fortalezas y debilidades de cada entorno escolar, así como a la intuición de posibles modificaciones en todo el rango de sujetos participantes, lo que pudo constatarse fue la constante percepción de que cada comunidad *sabía* lo que necesitaba, pero que no había contado con el tiempo necesario ni el espacio adecuados para discutir colectivamente estas percepciones, ni menos aún, tenido un espacio para modificar su entorno de forma colectiva.

Asimismo, es posible desprender la relación que los sujetos establecen de modo constante entre los diversos aspectos analizados y su vinculación con el clima emocional de cada establecimiento. Es decir, los instrumentos permiten develar que las comunidades conocen las principales fortalezas y debilidades de su entorno estético escolar, son capaces de leer el impacto que poseen los diversos ámbitos analizados para su vida emocional e intuyen vías de mejoramiento de su entorno, lo que ocurre es que de no formularse un ámbito de acción colectiva en sintonía con lo planteado por los sujetos (en este caso dado por la participación activa de un investigador), estas posibilidades solo quedan latentes, pues es necesario un catalizador que pueda poner en marcha acciones colectivas de cambio. Del mismo modo, en un contexto institucional donde los establecimientos escolares son organizaciones jerárquicamente estructuradas, resulta de gran relevancia contar con directivos comprometidos con sus comunidades y con la capacidad de liderar acciones de cambio que den cuenta de la visión de la comunidad, lo que en ambos establecimientos ocurrió. Asimismo, esta disposición a la acción transformadora se vio reafirmada en la disposición de ambos directivos en acoger los resultados de la investigación pre-

intervención y en aprobar y respaldar las propuestas de intervención diseñadas junto a la comunidad.

Lo señalado puede percibirse con mayor claridad al abordar el caso de la escuela municipal, que a partir del análisis de resultados de encuesta arrojó una clara evaluación de aspectos considerados como deficitarios en Espacios Lúdicos (4,9), Patios (4,6), Imágenes en Pasillos (4,7) y Áreas verdes (4,8)⁶⁶ refrendado por opiniones vertidas en entrevistas, foto-entrevistas y foto grupo focales, donde se remarca la ausencia de áreas verdes, la carencia de colores o la insuficiencia de Espacios lúdicos y Patios.

Los sujetos pertenecientes a la comunidad de la escuela de Farellones, percibieron constantemente el valor de los diversos aspectos analizados y fueron capaces de analizar su impacto en el colectivo. Asimismo, fueron capaces de integrar y acoger distintas estrategias de modificación y mejoramiento de su entorno estético escolar, lo que implicó el diseño de intervenciones en pasillos de acceso y gimnasio junto al investigador responsable, así como la participación voluntaria en pintura de muro exterior de pasillo y en participación en escena de tímpano en gimnasio, aspectos propuestos de forma autónoma por la propia comunidad y acogidas e integradas por el investigador.

Aún así, en el proceso de investigación existieron aspectos que no son visibilizados ni analizados en profundidad por la comunidad, como el papel y sentido de la pintura exterior amarilla que recubre toda la escuela, la que si bien limpia, homogeniza y ordena, cubre e invisibiliza la historia de la escuela como refugio andino confeccionado en piedra de la misma montaña, la que deja de verse en su particular condición material y como eslabón visual que vincula la arquitectura con el entorno natural.

⁶⁶ Ya se ha mencionado el carácter ambivalente de esta variable y su confusa delimitación conceptual en capítulos anteriores, por lo que no se discutirá nuevamente la contradicción existente entre esta calificación y la obtenida por áreas verdes-espacios exteriores (5,5), lo que ocurre también en establecimiento particular subvencionado.

Lo mismo ocurre con la constante referencia a la ausencia de áreas verdes, pues no se percibe ni analiza que el área verde tradicional, si bien cómoda y deseable, impide pensar en otras formas de integrar el entorno natural andino en la escuela. Asimismo, la dinámica escolar y la ausencia de un espacio de bodegaje ha impedido cautelar el valor histórico de objetos propios de una escuela ubicada en un contexto de alta montaña, lo que ha implicado la pérdida de varios tipos de objetos, fotografías y materiales únicos.

Estas observaciones parciales indican la necesidad de explorar con mayor profundidad la conceptualización del color en el ámbito escolar, el que es considerado mas como un elemento que ordena y limpia antes que como un medio de explorar la creatividad y la expresividad de una comunidad y su entorno cotidiano. Lo mismo ocurre con la idea del área verde convencional, asociada al prado inglés, que impide pensar el área verde como un ámbito flexible y receptivo a las reales condiciones del entorno natural, lo que podría estimular la posible integración de estas áreas como espacios sustentables que ayudaran a educar a los diversos miembros de la comunidad. Por último, la pérdida y olvido de objetos que den cuenta de la historia particular del lugar podría leerse como una desvalorización de la estética cotidiana y su posible aporte para repensar el espacio escolar como un lugar de recuperación y resguardo de la memoria local.

En el establecimiento particular subvencionado, el análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta permitió identificar como aspectos deficitarios las Imágenes en los pasillos (3,8), Áreas verdes (3,8), Plantas (4,0), Espacios Lúdicos o recreativos (4,2) y Espacios Exteriores-Imágenes (4,4), calificaciones que fueron reforzadas por la aplicación de instrumentos cualitativos y su posterior análisis, donde estos mismos conceptos, junto alas categorías Color y Baños, fueron consistentemente señalados por su insuficiencia.

Al igual que en la escuela municipal, los sujetos pertenecientes a la comunidad, fueron capaces de percibir, analizar y recrear su entorno estético escolar. A pesar de las dificultades de dar continuidad al trabajo colectivo, debido a la tendencia generalizada de los estudiantes de no perseverar en los talleres libres que escogieron para participar en la ejecución de los cambios ejecutados en el colegio, fueron capaces de idear y ejecutar una serie de transformaciones junto al investigador responsable, que implicaron cambios sustanciales en las áreas verdes, patios, espacios de recreación y en el imaginario y colorido que poblaba su establecimiento educacional.

En el colegio particular subvencionado, debido a diversas causas que no son pertinentes de analizar aquí⁶⁷, era más difícil que los diversos miembros de la comunidad visibilizaran la potencialidad del entorno escolar, pues a pesar de percibir las carencias y desafíos del entorno resultaba más difícil articular propuestas creíbles para el colectivo. Ello fue utilizado positivamente en este proyecto, en la medida que obligó a la comunidad a re imaginar sus posibilidades y tensionar sus concepciones del lugar del arte o de las áreas verdes en el espacio escolar.

Sin embargo, resulta difícil de entender, a no ser por la sobre exigencia a la que está sometido este sistema escolar en su conjunto, que una vez activados espacios de acción colectivos cuyos resultados fueron evaluados positivamente por todos los estamentos de la comunidad, ellos se vean limitados a un uso parcial (huertos), no se ejecuten (prado para azotea) o no se continúen (talleres de grafiti).

Asimismo, en el proceso de investigación emergieron aspectos que no son visibilizados ni analizados en profundidad por la comunidad y que podrían cambiar

⁶⁷ Aquí deben mencionarse como posibles causas la gran cantidad de estudiantes y su origen diverso, la sobreexigencia del profesorado, el peso de la costumbre y un factor no menor en el contexto chileno, el clasismo.

sustancialmente su relación con el entorno del colegio. Uno de ellos consiste en la posible activación del uso del parque de Shoenstatt ubicado en las cercanías para brindar algo más de áreas verdes y espacios lúdicos a la comunidad, el que a pesar de ser propuesto a la dirección de la escuela, no fue ejecutado. Lo mismo puede decirse de la azotea y su uso habitual y cotidiano por parte de la comunidad, lo que podría descomprimir el espacio escolar disponible y acoger otras actividades recreativas o de aprendizaje. Por último, la integración del grafiti como forma expresiva visual popular, propia del barrio en que se ubica el establecimiento, podría permitir generar espacios de encuentro con comunidades del entorno y validar una forma de producción visual que tiene sentido para los estudiantes y su entorno social inmediato.

En términos generales, la capacidad de visibilizar y analizar su entorno, aparece indisociablemente ligada con la consciencia y el clima emocional. En la medida que la investigación permitió generar un escenario en que se facilitó una disposición de los sujetos para abrirse al conocimiento de sí mismo y de su entorno, desde la apertura sensible al lugar. Ello implicó establecer dinámicas de revisión focalizadas en diversas cualidades sensibles del entorno, que los sujetos fueron capaces de percibir, individualizar, cotejar, diferenciar y ponderar en su especificidad.

Junto a ello, la ligazón esencial entre sentimiento y conocimiento, ya analizada a partir de las ideas de Damasio y Varela, permiten reconocer la importancia que posee este proceso para el clima emocional, el que es reconocido permanentemente y de forma explícita, por distintos autores como ámbito que se ve influenciado por las distintas variables analizadas.

El análisis desarrollado hasta aquí se ha enfocado principalmente en corroborar cómo las comunidades de ambos establecimientos fueron capaces de analizar y visibilizar

su entorno estético escolar, lo que también es aplicable a la capacidad de recreación de su entorno. Ello se dio en un contexto de redescubrimiento en conjunto de cada entorno escolar, buscando volver a cada uno de ellos sin prejuicios, abiertos a descubrir nuevas posibilidades de activación y valoración que movilizaran a las comunidades.

Esto se desarrolló dentro de una dinámica democrática que permitió cuestionar el rol tradicional del investigador como un observador distanciado, (Clarck, 2010; Kemmis, 1985; McNiff, 1988) para verse reemplazado por un observador participante, donde la concepción del proceso de investigación y creación se liga a áreas interrelacionadas como la estética relacional y la estética decolonial, la investigación-acción y prácticas artísticas y educativas con un fuerte énfasis etnográfico, todas corrientes que refuerzan la horizontalidad de las relaciones, la recuperación de la participación de los sujetos en la modificación de su entorno y la reflexión crítica como condición de toda práctica artística y educativa.

Todo esto se articuló desde la participación activa del cuerpo en la recreación de su entorno, mediante la activación de los sentidos y el prendamiento sensible ya mencionado, donde el cuerpo es conceptualizado “no ya como objeto del mundo, sino como medio de nuestra comunicación con él; al mundo, no ya como suma de objetos determinados, sino como horizonte latente de nuestra experiencia, sin cesar presente, también él, antes de todo pensamiento determinante” (Merleau-Ponty, 1975, p. 110).

Mediante la manipulación activa del mundo y el compromiso sensorial, fue posible re-crear cada entorno escolar desde una perspectiva que permitió incluir la imaginación como fundamento de toda intervención, en un contexto donde “la imaginación es el centro del conocer (...) en eso está la creatividad” (Varela en Flores, 2001), lo que posibilitó

revisitar a la escuela como un espacio receptivo a la generación de productos visuales que permiten imaginar otras formas de relacionarse *dentro y con* la escuela.

En esta lógica, se asignó importancia central al trabajo colectivo y a lo colaborativo, donde se buscó que primara una visión desde el bien común, antes que la imposición de una mirada que privilegiara el tradicional sesgo individual de la creación artística, para enfatizar el carácter colectivo e intersubjetivo de la producción de obra en el marco de la estética cotidiana, con la finalidad de dotar de mayor visibilidad un trabajo que dialoga con diversas disciplinas que, desde su propio quehacer, no sólo enfatizan el carácter corporal del conocer, sino que remarcan el permanente cuestionamiento a la mente y la consciencia como noción individual.

Si, tal como se ha planteado constantemente a lo largo de esta tesis, la noción de mente y consciencia se entienden en un contexto intersubjetivo y de codependencia, lo colectivo es constitutivo del sentido de este proyecto, lo que implica no sólo repensar las dinámicas tradicionales de la creación artística occidental, enraizadas profundamente en la idea moderna de individualidad, sino que también implica la revisión de las posibilidades de la escuela como espacio de encuentro y toma de consciencia colectiva, tanto de los saberes propios de cada comunidad como de las posibilidades que ellas tienen, *conscientemente*, de modificar su entorno en función del bien común, tanto de la propia comunidad como del entorno social y natural que las rodea.

En este contexto, la recreación llevada a cabo por cada comunidad no solo implicó un alza en las calificaciones asignadas por los sujetos a cada una de las variables intervenidas, sino que también, conllevó la articulación de una nueva forma de vinculación con la escuela, donde este se transforma en un lugar, el que es apropiado, modificado y resignificado por comunidades en acción.

c)¿De qué modo, la creación artística como metodología de investigación aplicada al entorno estético escolar, facilita la comprensión de la relación establecida entre los sujetos y su entorno? ⁶⁸

Una de las apuestas iniciales de este proyecto de investigación, ha consistido en intentar ampliar el horizonte de posibilidades de lo que convencionalmente constituye un proyecto de investigación conducente a la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación. Si bien esto entrañaba el desafío y el riesgo de elaborar dos proyectos de doctorado en forma paralela- uno enfocado en la investigación tradicional en ciencias de la educación y otro, enfocado en un proceso de investigación/creación anclado en la práctica artística-, el profundo convencimiento de que esta última implicaba un tipo de conocimiento que podía constituir un aporte poco considerado dentro la reflexión educacional tradicional, permitió que perseverara en esta opción.

Como se ha analizado en esta tesis, la investigación basada en artes ofrece múltiples posibilidades de ampliación de los procesos de indagación, particularmente en el hecho de anclar la práctica investigativa en el cuerpo, a través de una visión enactiva del conocer, no solo del investigador sino también de los sujetos participantes.

Esto constituye un desafío a los modos tradicionales de conocer en la academia, donde resulta fundamental proponer y validar nuevas formas complementarias de generar conocimiento, que no se fundamentan únicamente en el método científico, sino que buscan integrar metodologías propias de las ciencias sociales con otras formas de conocer originadas en las artes, pues “reivindicar el arte y las formas estéticas de conocer como

⁶⁸ Parte de estos contenidos han sido integrados en la elaboración del artículo “Lecciones de Clase: Un Proyecto de Investigación Basada en Artes en contextos educacionales vulnerables”, de autoría de Francisco Schwember, a publicar por los académicos Ignacio Villegas y Danilo Espinoza durante el año 2019.

investigación es un acto de rebelión contra la "verdad" monolítica que se supone que la ciencia implica" (Finley en Knowles y Cole, p. 73).

Esto surge en un contexto académico propicio para la integración de nuevos modos de concebir la investigación pues "la idea actual de la investigación basada en arte debe su existencia a la discusión crítica en las ciencias sociales sobre los modos de conocer y métodos de investigación" (McNiff, 2013, p. 111), lo que facilita la ampliación de los límites de lo posible en esta área, con la finalidad de aportar a las formas en que se hace posible investigar y modificar la realidad.

Dentro de los diversos autores que han contribuido a elaborar el cuerpo de propuestas que constituyen las distintas corrientes teóricas que se incluyen dentro de la investigación basada en artes, existe un permanente interés por reflexionar sobre los conceptos, metodologías y representaciones que convergen en la constitución de esta perspectiva de investigación pues, para algunos de los fundadores de esta corriente, su ambición consiste en "ampliar las concepciones no solo de las herramientas que se pueden utilizar para representar el mundo sino también para redefinir y especialmente para ampliar el lenguaje conceptual que define el significado de la investigación en sí misma" (Barone y Eisner, 2012, p. 2).

Esta disposición a redefinir la naturaleza de la investigación ha permitido incluir aspectos inherentes, aunque no exclusivos, de la práctica artística como la intuición, la imaginación, la deriva exploratoria o la expresión de emociones y sentimientos. Asimismo, al interior de las artes, se ha reconocido la viabilidad de otras formas de comunicación distintas a la verbal, no circunscritas a un solo medio de expresión, sino que por el contrario, se caracterizan por su constante apertura a nuevos modos y formas de comunicar, donde se integran todos los sentidos.

Esto implica una natural afinidad con la perspectiva de la investigación basada en artes, pues en ella es posible acoger otras metodologías que no han sido consideradas en enfoques tradicionales de investigación ya que “lo que no ha sido plenamente reconocido es el status renegado de la intuición o de otros modos imaginativos de pensar que se resisten a la codificación y a la confirmación, pero que aún poseen la capacidad de influir en la comprensión conceptual”. (Sullivan, 2005, p. 40)

Esto se da en un contexto de pluralismo metodológico donde esta corriente, lejos de fosilizarse en un repertorio rígido de métodos, plantea un escenario donde “las posibilidades de diseño son infinitas en consonancia con la naturaleza del arte y los artistas. Además, la investigación basada en el arte puede ser utilizada por cualquier disciplina académica donde la investigación artística puede contribuir a la generación de conocimiento” (McNiff, 2013, p. 110). Ello implica que, antes que considerarse como una corriente opuesta a los métodos tradicionales, permite visualizarse como complementaria y dialógica con ellos.

En el contexto de este proyecto, ello ha implicado la posibilidad de abordar analíticamente la relación de los sujetos con sus entornos estéticos escolares pero, al mismo tiempo, ha acogido otras dimensiones de su experiencia que usualmente no son consideradas dentro de la investigación en ciencias sociales, especialmente en educación. De este modo, el proyecto ha invitado a re-imaginar el contexto y las posibilidades de modificación que ofrece cada establecimiento, mediante diversos procesos de creación y experimentación, donde la imagen ha tenido un rol crucial. Emociones y sentimientos relacionados con el entorno, han emergido a través de imágenes y productos visuales que acogen, integran y reconocen la validez de este ámbito vivencial.

Este proceso no solo se aplica a los sujetos investigados, sino también al investigador, quien a través de instrumentos como el cuaderno de notas, bocetos, videos y fotografías ha podido impregnarse de la realidad de cada establecimiento, buscando intuir formas de articular respuestas para cada lugar que, desde su complejidad, implicaban ámbitos desafiantes para la ejecución de intervenciones y para la producción de obras que refirieran de otros modos, a las realidades estudiadas.

Esto implicaba, en palabras de Morin, una estrategia de indisciplina o, desde otro ángulo, constituía lo que Mignolo ha llamado desobediencia epistémica (Mignolo, 2010), concepto ideado como una crítica al eurocentrismo que domina y regula la producción de conocimiento en el mundo académico, así como al papel subordinado asignado a comunidades marginadas en la producción de conocimiento, lo que incluye el trabajo desarrollado en áreas como el arte y la artesanía al interior de esas mismas comunidades.

En este contexto, la revisión crítica de las metodologías validadas al interior de la academia heredera del modelo universitario humboldtiano no constituye un capricho, si no que se transforma en una necesidad para elaborar nuevas vías para construir conocimiento junto a comunidades vulnerables, desde tradiciones disciplinarias alternativas.

En el contexto de las intervenciones desarrolladas esto ha implicado "aprender a desaprender para poder reaprender" (Mignolo, p. 98), en la medida que la formación disciplinar inicial como artista, basada en la pintura, ha debido revisarse y ampliarse para acoger un nuevo y diverso repertorio de recursos plásticos para diseñar e implementar intervenciones que se acercan al diseño, la artesanía, la jardinería, la horticultura, el grafiti y la museografía infantil.

Todo ello ha ido acompañado de un proceso de reflexión en torno a la naturaleza y sentido del arte contemporáneo, donde los postulados de diversos autores provenientes de la estética cotidiana, los estudios visuales y la estética decolonial han sido de gran ayuda. Especialmente útil ha resultado en este ámbito el trabajo de Ticio Escobar, quien, a partir de su reflexión teórica, pero sobretodo de su puesta en práctica en el Museo del Barro de Asunción, ha permitido visualizar nuevos caminos para el arte en Latinoamérica, en la medida que este modelo desmonta la jerarquía que dota de supremacía al arte contemporáneo occidental, para ubicarlo en un espacio igualitario y dialógico con el arte popular e indígena (Escobar, 2008).

Ello no deja de constituir un importante soporte conceptual para la integración de las experiencias previas de comunidades vulnerables, donde el énfasis ha estado en el trabajo con niños, bajo la premisa constante de buscar la integración de sus concomimientos previos, propios de su vida cotidiana, intentando que las intervenciones visuales no les resultaran ajenas ni artificiales, sino que se nutrieran de su relación con el entorno natural andino, en el caso de los murales de Farellones, o que recuperase sus saberes y experiencias en torno al grafiti callejero, en el caso del colegio particular subvencionado.

La importancia de rescatar la cultura visual infantil radica en que el mundo de las palabras resulta propio del ámbito experiencial de investigadores adultos y mas bien resulta ajeno al mundo infantil, donde “las imágenes y su modo de producción, por otro lado, son fundamentales para la cultura infantil desde una edad muy temprana y, por lo tanto, son empoderadoras. En pocas palabras, los niños a menudo se sienten más seguros al crear dibujos, fotografías y videos que palabras” (Prosser y Burke en Knowles y Cole, p. 407).

En el caso de las intervenciones realizadas, la utilización de imágenes ofreció una oportunidad invaluable para reconocer y entender las maneras en que los niños perciben la realidad y son capaces de imaginar el futuro, pues al capturar la cultura visual de la escuela es posible comunicar “con un público más amplio las capacidades creativas de los niños, para informar desde su propia experiencia y cambiar los paradigmas dominantes de la práctica de la investigación con niños hacia la investigación *por y para* los niños” (Prosser, y Burke, p. 409).

Esto responde a un interés más amplio por asumir la responsabilidad política que conlleva este proyecto, el que implica no solo enfrentar el trabajo con comunidades con alto índice de vulnerabilidad cuyas familias pertenecen mayoritariamente al primer y segundo quintil de ingresos, sino que también implica el desafío de generar espacios para que las comunidades modifiquen su entorno a partir de sus propios procesos de reflexión, donde los procesos y propuestas elaboradas por los niños, son particularmente relevantes, a la hora de pensar propuestas seminales que, pensadas en mayor escala, podrían generar dinámicas más ambiciosas de cambio social.

Si “en el corazón de la investigación basada en las artes hay una declaración radical y políticamente fundamentada sobre la justicia social y el control sobre la producción y diseminación del conocimiento” (Finley, p. 72), ello también es aplicable al espacio que posee la infancia para expresarse y generar espacios de producción y no solamente de recepción de conocimiento. En un contexto nacional donde los índices de abuso de todo tipo sobre los niños son señalados por cifras perturbadoras⁶⁹, la generación de entornos estéticos escolares que refuercen climas emocionales positivos podría constituirse como

⁶⁹ Para revisar cifras se sugiere consultar “Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias”, Revista Médica de Chile, 2012; “4º Estudio de maltrato infantil de UNICEF 2012” o “Depresión y otros desórdenes mentales comunes”, OMS, 2017, entre otros.

una acción estatal coordinada en función de proteger a la infancia y este trabajo podría constituir un posible piloto experimental.

Ello implica reconocer el valor de los mundos propios de cada comunidad, independiente del valor que asigne el mundo adulto a estas experiencias, en la medida que “el investigador basado en las artes, crítico y revolucionario, necesita desarrollar un respeto apasionado por las ideas de los artistas y críticos de la calle. Las formas de arte que son propias de una comunidad pueden ser los mejores medios para contar una historia en particular” (Finley, p. 76). Este proceso ha conllevado dejar de lado ideas auto-inhabilitantes sobre el propio conocimiento de los estudiantes (p.e.: “soy malo porque no sé dibujar”) y generar espacios para considerar su propios conocimientos e imaginarios (manga, animé, series animadas de todo tipo, bandas musicales, grafiti, entre otras) para articular propuestas que resignifiquen su espacio escolar y permitan su reapropiación simbólica por parte de la comunidad.

El análisis realizado hasta aquí, permite ver la continuidad entre los procesos de producción de obra, las intervenciones realizadas en cada establecimiento y la convergencia de este proceso con aquel desarrollado desde las metodologías provenientes de las ciencias sociales. Sin embargo, esto debe hacerse extensivo al trabajo de producción visual de otros ámbitos, como la realización de dos exhibiciones individuales (Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2017 y Sala Puntángeles, 2018) y la impresión de un catálogo bilingüe en formato libro, pues ambas iniciativas apuntan a visibilizar y fortalecer otras formas de generación de conocimiento desde las artes.

En el trabajo desarrollado en las exposiciones se ha buscado articular una serie de estrategias que mediante la utilización de ciertas figuras retóricas, como la metáfora, y su formalización mediante la integración de diversos materiales y disciplinas, hagan posible

visualizar la relación establecida entre los sujetos y su entorno y a su vez, permitan dar cuenta de la relación crítica, subjetiva y sensible que ha establecido el artista/investigador con las comunidades y con los entornos escolares involucrados.

Los procesos reflexivos, analíticos y críticos llevados a cabo durante los cuatro años de ejecución de este proyecto, fueron acompañados de forma paralela por un proceso de apertura sensible a lo que comunicaban los espacios estudiados, así como a lo que como investigador, intuía, podían ser soluciones plásticas para abordar un fenómeno tan complejo como el abordado. Por ello, se buscaron diversas estrategias interdisciplinarias (como pintura, instalación, video y fotografía) para dar cuenta de las impresiones que cada lugar y comunidad dejaba en mí.

¿De qué otra forma podía dar cuenta de las impresiones que dejaban los cambios estacionales en el paisaje de Farellones sino a través de pinturas murales de gran formato? ¿podía actuar la pintura y los pasillos como grandes cámaras oscuras que capturaran el espacio exterior y lo llevaran al interior de la escuela? ¿podría la pintura de modelos tridimensionales de animales dar cuenta del delicado ecosistema existente en el lugar? ¿el valor del entorno escolar y de las dinámicas de aprendizaje establecidas en dicha escuela, podían ser representadas y volverse perceptibles para el espectador si cada pasillo se transformaba en un micro museo con objetos provenientes de la propia escuela?.

A modo de ejemplo, este fue el tipo de reflexiones que guiaron el trabajo plástico desarrollado en una de las escuelas, pero al extrapolar este ámbito reflexivo a la producción de la obra visual, debía añadirse el componente contextual de cada espacio exhibitivo, por lo que, junto con buscar dar cuenta de las reflexiones que acompañaron el proyecto de doctorado, debía integrarse el factor situacional.

En el caso de la exhibición, fue necesario tomar distancia de lo ya realizado en las intervenciones, con la finalidad de evitar que estrategias ilustrativas del proceso ahogaran la libertad expresiva y el carácter polisémico de una obra de arte contemporánea. Por ello, las preguntas buscaban dar cuenta de la relación de los sujetos con su entorno, pero desde una perspectiva poética, es decir, la experiencia del hacer y la integración sensible de los materiales, debían liberar el sentido de la investigación llevada a cabo. En este contexto “es interesante observar que la palabra empírico está enraizada en la palabra griega empirikos, lo que significa experiencia” (Barone y Eisner, p. Xi), pues es desde dicha experiencia vivencial desde donde se articula y genera toda la propuesta de obra visual.

Por ello, el espacio exhibitivo se transformó en una gran metáfora de la educación como bien y derecho público, donde la puesta en valor de la arquitectura patrimonial apuntaba, simbólicamente, a la valorización de un derecho escamoteado a la ciudadanía por los gobiernos de los últimos 40 años. Asimismo, el acento puesto en las características estéticas del lugar, hacía referencia al potencial del entorno estético escolar de los establecimientos escolares estudiados y a su posibilidad de develar su riqueza desde su impronta material y visual.

En términos más precisos, una vez instalada la exhibición con todas las obras en el gran auditorio del Museo de la Educación, reconvertido en sala de exposiciones, al abrir sus enormes puertas laterales de madera nativa, se convertía en el espacio que simbolizaba lo que era constantemente solicitado por las comunidades investigadas, es decir, un jardín abierto al público y a las comunidades que veían transformado el espacio gracias a las conclusiones obtenidas luego de desarrollar todo el proceso de investigación en las comunidades.

Aquí ha desempeñado un rol esencial lo que algunos autores han denominado la naturaleza evocativa de la forma artística pues, para ellos, la investigación basada en artes “enfatisa la generación de formas de sentir que tienen que ver con la comprensión de alguna persona, lugar o situación. No es simplemente una divulgación cuantitativa de una matriz de variables. Es la búsqueda consciente de la forma expresiva al servicio de la comprensión” (Barone y Eisner, p. 7).

Esta disposición sensible permitió generar -en este ámbito relacionado con el anhelo de áreas verdes expresado por ambas comunidades- espacios para experimentar la naturaleza desde su condición orgánica y viva, lo que además podría abrir el espacio para integrar algunos de los descubrimientos cognitivos asociados a la salud que han emergido de experiencias similares en los jardines de los bosques⁷⁰ y en los baños de bosque⁷¹, los que, si bien a otra escala, integran la naturaleza como horizonte posible y deseado del conocer.

Lo anteriormente señalado es también susceptible de ser aplicado en las fachadas de tejuelas de alerce dispuestas en el piso, las que hacían referencia a la metáfora de la casa como continuidad de las matrices estéticas de Mandoki, cuyo hogar central fue reemplazado por un círculo vivo de musgo, o para el pupitre, cuyas raíces sugieren la continuidad natural entre el aprender y el conocer, simbolizado por las raíces/ramas ocultas en el subsuelo, pero develadas al elevar el pupitre en el espacio del antiguo púlpito escolar.

En este contexto hace sentido lo señalado en relación a las fuentes teóricas de la que se nutre una de las corrientes relacionadas con la investigación basada en artes, la A/r/tografía, corriente que, como metodología de investigación, utiliza la figura del rizoma

⁷⁰ Ver <https://bosquescuola.com> recuperado el 11 de mayo de 2018.

⁷¹ Ver en <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20180505/443263142282/los-banos-de-bosque-potencian-el-sistema-immune.html> recuperado el 11 de mayo de 2018.

de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1987), figura que integra la teoría y la práctica, pues el rizoma “es un ensamblaje que se mueve y fluye en un impulso dinámico. El rizoma es un espacio intersticial, abierto y vulnerable donde los conocimientos y los significados son interrogados y quebrados” (Irwin y Springgay, en Cahmann-Taylor y Siegesmund, p. 106). Esta figura permite entender la creación artística como un espacio que acoge la convergencia entre teoría y práctica desde una dinámica flexible y abierta al devenir propio de la exploración formal, donde el proceso es tan importante como el resultado, pues este es reflejo de las inquietudes, reflexiones e interrogantes del autor sobre la relación de los sujetos con su entorno estético escolar. En este contexto, “citando a Marcia Salner, es la capacidad de visualizar, imaginar, abstraer categorías generales y percibir conexiones estructurales la que hace la diferencia en la investigación basada en artes” (Kossak en McNiff, 2013, p. 25-26).

Esto refuerza el permanente rol de la imaginación en el desarrollo de soluciones visuales, pero también en la posibilidad que ella brinda, a través de las formas visuales, para hacer inteligible un problema complejo como el abordado en esta investigación. Ello implica integrar a los espectadores de la obra así como a los sujetos co-participantes de la investigación para percibir lo estudiado desde otros ángulos y con otra profundidad pues, “cuanto más imaginativa es una obra, con más profundidad nos permite compartir la experiencia que tuvo el artista de lo visible” (Berger, p. 6).

En el caso de la elaboración del catálogo, este fue pensado como la apropiación de un recurso habitual dentro de las artes, es decir un producto que da cuenta del proceso reflexivo que acompaña el trabajo de creación, así como del marco curatorial que orienta la muestra. Junto a ello, se pensó como un producto cuya cuidada elaboración visual, diera cuenta de su propia condición de obra. Esto debía producirse mediante el énfasis en la

selección de imágenes, la diagramación de los textos, la selección del papel y el cartón para portada, así como en la elaboración de una sobre portada con un logo dorado, que resumiera y diera cuenta del foco de este trabajo.

Tal como ha sido planteado en este texto, la investigación basada en artes ha constituido un proceso de reflexión y creación que permite abordar la relación de los sujetos con su entorno desde múltiples dimensiones; sensoriales, afectivas, culturales, políticas e históricas, entre otras, ya que “en cierto sentido, la investigación basada en las artes es una heurística a través de la cual profundizamos y hacemos más compleja nuestra comprensión de algún aspecto del mundo.” (Barone y Eisner, p. 3).

En este contexto, la práctica artística puede ser leída desde la complejidad, pues “imaginar la práctica de las artes visuales como un sistema complejo e interactivo que se distribuye a través de diversos medios de comunicación, lenguajes, situaciones y contextos culturales es una explicación plausible” (Sullivan, p. 104), lo que inscribe a este modelo de trabajo en un ámbito donde la incertidumbre y la integración holística de los fenómenos son asumidos como parte consustancial del proceso creativo.

Esta práctica artística, enfocada en la reflexión de un ámbito muy concreto como el estudio de la relación entre los sujetos y su entorno estético escolar, se sustenta en la base afectiva del conocimiento, fundamentado en la observación de que “lo que toca lo emocional y el sentimiento es lo más constitutivo de la vida mental” (Flores, 2001). Este planteamiento refuerza a su vez un aspecto central de la propuesta de obra; el objetivo de conmover a los diversos sujetos imbricados en el proyecto, mediante la utilización de toda la gama de recursos plásticos que brinda el arte, tal como lo indican las dos acepciones de esta palabra en la RAE:

1. tr. Perturbar, inquietar, alterar, mover fuertemente o con eficacia a alguien o algo. 2. tr. Enternecer (mover a ternura).

Esta operación permite movilizar y modificar a los sujetos y por ende, a su relación con el entorno, en la medida que su consciencia se activa y se generan diversas instancias de intervención. En el proyecto se han integrado plantas, tanto en uno de los establecimientos escolares como en la exposición, que deben ser cuidadas constantemente, que crecen y modifican el entorno y alteran su color y aroma en la medida que crecen y cambian las estaciones. Asimismo, en la exposición se han utilizado especies arbóreas y de cubresuelos nativas, que implica incorporar el tiempo de lo vivo a la exhibición, pero también a su posterior instalación en el espacio escolar. En este proyecto el espacio artístico se ha transformado en un lugar de la naturaleza, el que a su vez a sido trasladado al espacio escolar.

En el entorno escolar del colegio de Farellones esto ha ocurrido de otra forma, en la medida que la imagen ha actuado como un reflejo del entorno natural que, como símil del mito griego de Narciso y el nacimiento de la imagen, en este caso, los espacios interiores captan y acogen la naturaleza a modo de espejo para ser vista de nuevo y de otra forma al interior de la escuela.

Esta lógica permite también incorporar un concepto tan ajeno a la investigación académica como el de la ternura, algo que no suele ser usual pero que, sin embargo, en la búsqueda de este proyecto por integrar nuevas formas de conocer e instituir nuevos espacios de encuentro sensible con el mundo, puede encontrar sus raíces en lo planteado por el poeta mapuche Elicura Chihuailaf quien, al referirse a la naturaleza de la disposición del hombre indígena ante el universo -y al conocer en un contexto tradicional- señala su actitud fundamental de “ternura” hacia el mundo como fuente de la vida.

VIII. Bibliografía

- Abdullah, N. A. G., Beh, S. C., Tahir, M. M., Ani, A. C., & Tawil, N. M. (2011). "Architecture design studio culture and learning spaces: a holistic approach to the design and planning of learning facilities". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 27-32.
- Albers, J. (1979). *Interacción del color*. Madrid: Alianza.
- Adams, E. (1991). Back to Basics: Aesthetic Experience. *Children's Environments Quarterly*, 8(2), 19-29.
- Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. (1977). *A Pattern Language: Towns, buildings, construction* (Vol. 2). Ciudad: Oxford University Press.
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1971). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Aumont, J. (1992). *La Imagen*. Barcelona: Paidós.
- Baqué, P. (1996). "Algunas preguntas, reflexiones y comentarios sobre una práctica universitaria de investigación en artes plásticas. Consejos estratégicos para una inserción de las artes en la universidad (El caso de las tesis de doctorado en la UFR de artes plásticas y ciencias del arte, Universidad París I, Pantheon-Sorbonne)". *Cuadernos de Arte*, 1, 46-67.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Washington DC: SAGE.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berleant, A. (2010). *Sensibility and Sense: The Aesthetic Transformation of the Human World* (St. Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs). Exeter: Imprint Academic.
- Berleant, A. (2014). "Environmental sensibility". *Studia Phaenomenologica*, 14, 17-23.
- Benito, A. E. (2003). "The school in the city: School architecture as discourse and as text". *Paedagogica historica*, 39(1), 53-64.

- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Ley General de Urbanismo y Construcciones* Promulgada el 13 de Abril de 1976 [consultado 24 Abril 2014]. Disponible en <http://bcn.cl/1jwwj>
- Biesta, G. (2014). “¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
- Borgdorff, H. (2010). The production of knowledge in artistic research, in Biggs, M. and Karlsson. H., (eds.) *The Research Companion to Research in The Arts*, Oxon, UK: Routledge.
- Borgdorff, H. & Schwab, M. (2014) *The exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*, Leiden: University Press.
- Borriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Boss, S. (2001). Breaking out of the Box. *Northwest Education Magazine*, 6(4). Recuperado de <http://www.nwrel.org/nwedu/summer01/>
- Buckley, J., Schneider, M., and Shang, Y. (2004) LAUSD School Facilities and Academic Performance, available at <http://www.edfacilities.org>; accessed 25.8.04.
- Bullock, A. A. & Foster-Harrison, E. S. (1997). Making the Best Decisions: Designing for Excellence!. *Schools in the Middle*, 7(2), 37–39.
- Cahmann-Taylor, M.& Siegesmund, R. 2008. (Editores). *Arts-based Research in Education Foundations for practice*.
- Carlson, A., & Berleant, A. (2004). *The aesthetics of natural environments*. Broadview Press.
- Carrere, A; Saborit, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra.

CASEN (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Educación: síntesis de resultados.* En

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf

Clark, H. (2002). *Building Education: The role of the physical environment in enhancing teaching and research.* London: Institute of Education.

Clark, A. 2010, Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American journal of community Psychology*, 46 (1-2), p. 115-123.

Cornejo, R. & Redondo, R. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.

Cramer, R. (1976). *Some effects of School Building Renovation on Pupil Attitudes and Behaviour in Selected Junior High Schools.* Georgia: University of Georgia.

Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance.* San Francisco, CA: Pfeiffer.

Chism, N. (2006). Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces. In D. Oblinger (Ed.), *Learning Spaces*. EDUCAUSE. Recuperado de <www.educause.edu/learningspaces>

Chomsky, N. (2001). *La (des)educación.* Barcelona: Crítica.

Chomsky, N. (2014). “El objetivo de la educación: La deseducación”. Costa Rica: Rebelión. Recuperado el 10 de junio de 2014 de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>

Crespi, I. y Ferrario, J. (1973). *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*, Eudeba, Buenos Aires.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

David, T. (1975). *Environmental Literacy*. In T. G. David & B. D. Wright (Eds.), *Learning Environments*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Inter-American Development Bank.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. Oxford: Architectural Press.

Durakoglu, A. (mes, 2014). Environmental Education in the Context of Child's Interaction with Nature According to Maria Montessori. *Anthropologist*, 18(2), 309.

Dutton, T. A. (1991). "The hidden curriculum and the design studio: towards a critical pedagogy". *Critical Studies in Education and Culture*. Bregin & Gravey.

Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*.

Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute & State University. Earthman, G. I.,

& Lemasters, L. K. (1996). *Review of research on the relationship between school buildings, student achievement and student behaviour*. Scottsdale, AZ: Council of

Educational Facility Planners International.

Efland, A. (2004). The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the arts in Education, *Journal of Aesthetic Education*, 38(4):71-80. Recuperado el 14 de julio de 2018 de <http://www.jstor.org/stable/3527377>

Eisner, E. W. (1981). On the difference between scientific and artistic approaches to

- qualitative research. *Educational Researcher*, 10 (4), 5-9.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L.H. (2006). *Sensibilidad estética: Un desafío pendiente en la educación chilena*. Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago: Frasis.
- Errázuriz, L.H. (2014). "Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico". *Estudios Pedagógicos* (En prensa).
- Errázuriz, L. H. (2015^a). Calidad Estética del Entorno Escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 27, n. 1, p. 81-100.
- Errázuriz, L. H. (2015b). *El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago: Ediciones Cultura.
- Errázuriz, L. H.; Marini, G. (2016). Chilean School Façades: Aesthetic Matrixes, Educational Insights, *Visual Communication*, v. 15, n. 4, p. 429-438. Recuperado el 14 de julio de 2018 de: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1470357215616066>
- Escobar, T. (2008), *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Metales pesados, Santiago.
- Finley, S., & Knowles, J. G. (1995). "Researcher as artist/artist as researcher". *Qualitative Inquiry* 1(1), 110-142.
- Finley, S., (2005). "Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy". In N.K.
- Foster, H. 1995 "The Artist as Ethnographer?", en E. Marcus y F. Myers (eds.), *The Traffic in Culture. Refiguring Art and Anthropology*, University of California Press, Berkeley, pp. 302–309.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires; Siglo XXI.

Fisher, K. (2001). *Building Better Outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour*. Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs.

Flores, F. (2001). [Francisco Varela, neurobiólogo]. *El Club de Emprendedores*. Recuperado el 4 de mayo de 2018, de <://www.youtube.com/watch?v=mUOKGzS7CqE&t=4491s>

Flores, L. (2015). La cuestión del clima y el espacio escolar: lineamientos y proyecciones pedagógicas. In: Errázuriz, L. H. (Org.). *El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago: Ediciones Cultura. p. 101-110. Recuperado el 14 de julio de 2018 de: http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf

Flores, L. Et al. (2014). “Clima escolar y gestión del conocimiento en la educación secundaria. Hacia una política de calidad pedagógica para la institución educativa en Chile”. Fondecyt N° 1130449.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Garrido, M. (2005). The Same Space for Learning and Teaching: The Urgencies of Geography Education. *Cuadernos CEDES*, 25 (66), 137-163.

Gandini, L. (2002). The Story and Foundations of the Reggio Emilia Approach. In: Teaching and Learning. Collaborative Exploration of the Reggio Emilia Approach. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

Goethe, J. (1999). *Teoría de los Colores*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos Técnicos de Murcia.

- Gradle, S. (2007). Spiritual ecology in art education: A re-vision of meaning (pp. 1501-1516). In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*. New York, NY: Springer.
- Graetz, K. A. (2006). The psychology of learning environments. *EDUCAUSE*, 41(6), 60–75.
- Grams, H., Hehl, O., and Dreesman, J. (2003). Breathing Freely in Schools - Results and model approaches concerning the air quality in classrooms. *Gesundheitswesen*, 65, 7, 447-456.
- Grenier, P. (1984) *Chiloé et les Chilotes: marginalité et dépendence en Patagonie chilienne: Étude de géographie humaine*, Aix-en-Provence: EDISUD.
- Grisay, A. (1993). “Le fonctionnement des colleges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième”. *Dossiers Éducatifs et Formations*, 32. Paris: Ministère de l'Éducation Nationales.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32, 3–12.
- Gump, P. (1987). School and Classroom Environments. In D. Stockol & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (Vol. 1). New York John Wiley & Sons Ltd.
- Haapala, A. (2005). “On the Aesthetic of the Everyday”. En A. Light & J. Smith (Eds.), *The Aesthetics of Everyday Life*. Columbia University Press, pp. 39-55.
- Haines, M., Stansfeld, S., Brentnall, J., Berry, B., Jiggins, M., and Hygge, S. (2001b). The West London Schools Study: The effects of chronic aircraft noise exposure on child health, *Psychological Medicine*, 31, 1385-1396.

Hathaway, W. (1995). Effects Of School Lighting On Physical Development And School Performance. *The Journal of Educational Research* 88, 228.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. [Versión electrónica. *Conferencias y artículos*. Pp.9-37. (Trad. E. Barjau). Barcelona: Ediciones del Serbal. Recuperado el 17 de abril de 2014, de <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tecnica.htm>

Heschong Mahone Group. (1999). *Daylighting in Schools: An Investigation into the Relationship Between Daylighting and Human Performance*. Fair Oaks, CA.: Heschong Mahone Group.

Hetherington, L. (2013). “Complexity Thinking and Methodology: The Potential of ‘Complex Case Study’ for Educational Research”. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10(1/2), 71-85.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). “The impact of school environments: A literature review”. *The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle*. Accessed online on, 10, 04-08.

Holly, O., Uptis, R., et al. (2010). Entering School: How Entryways and Foyers Foster Social Interaction. *Children, Youth and Environments* 20(2): 150-174.

Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, Paidós.

Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A pattern language: towns, buildings, construction* (Vol.2). Oxford University Press.

Ilich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

Khedari, J., Boonsri, B., Hirunlabh, J. (2000). Ventilation Impact of a Solar Chimney on Indoor Temperature Fluctuation and Air Change in a School Building. *Energy and Buildings*, 32, 89–93.

Kimmel, R., Dartsch, P., Hildenbrand, S., Wodarz R., and Schmahl, F. (2000). Pupils' and Teachers' Health Disorders after Renovation of Classrooms in a Primary School, *Gesundheitswesen*, 62, 12, 660-664.

Lemasters, L. (1997). *A synthesis of studies pertaining to facilities, student achievement and student behaviour*. Blacksburg: University of Virginia, Educational Leadership and Policy Studies Center.

Luckiesh, M. & Moss, F. K. (1940). Effects of classroom lighting upon educational progress and visual welfare of school children. *Illumination Engineering*, 35, 915–938.

Langer, S. K. (1957). *Problems of arts: Ten philosophical lectures*. New Yor: Scribner.

Lippman, P. C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools: A responsive approach to creating learning environments*. John Wiley & Sons.

Kemmis, S. 1985. Action research. Dins T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) *International encyclopedia of education: research and studies. Volum 1* (p.35-42). Oxford, [etc.]: Pergamon Press.

Knowles, J.G., & Cole, A.L. (2002). “Transforming research: Possibilities for arts-informed scholarship”. In E. O’Sullivan, M. O’Connor, & A. Morrell (Eds.), *Vision and transformation: Emerging themes in transformative learning*. New York: Palgrave, pp. 199-214.

Knowles, J.G., & Cole, A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Sake.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica: introducción a la estético de lo cotidiano*. Grijalbo.

Mandoki, K. (2007). *Everyday aesthetics: Prosaics, the play of culture and social identities*. Ashgate Publishing.

Mandoki, K. (2011). “Análisis paralelo en la poética y en la prosaica; Un modelo de estética aplicada”. *Aistheisis* (34), 15-32.

- Mandoki, K. (2013). "The Sense of Earthiness: Everyday Aesthetics". *Diogenes* (59), 138-147.
- Mandoki, K. (2014). "Zoo-aesthetics: A natural step after Darwin". *Semiótica* (198), 61-91.
- Marini, G. (2014). "Aristotelic learning through the arts". *Studies in Philosophy and Education* (33), 171-184.
- Marini, G. (2015a). "Percibir y Educar: Orientaciones educativas desde Elliot Eisner". En Errázuriz, L.H. (Ed), *Calidad Estética del Entorno Escolar*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile (En prensa).
- Marini, G. (2015b). *Estética cotidiana y clima escolar*. En prensa.
- Margolis, E. (1999). "Class pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography". *Visual Studies*, 14(1), 7-38.
- Maturana, H. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., & Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F.J. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen.
- Merleau-Ponty M, (1968). *The visible and the invisible*. USA: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. Houndmills: MacMillan Education.
- McNiff, S. (1998). *Arts-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.

- McNiff, S. (2011), "Artistic expression as primary modes of inquiry", *British Journal of Guidance and Counselling*, 39:5, pp. 385-396.
- McNiff, S. (2013), *Art as research opportunities and challenges*, Intellect, The Chicago University Press, Chicago, USA.
- Mignolo, W. D. (2008). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Signo.
- Mignolo, W. y Gómez, P. P. (2012). *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - ASAB.
- MINEDUC (2013). "Catastro de infraestructura escolar municipal". *Revista de Educación* (365), 18-25. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2014) *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Decreto Supremo de Educación N° 73, Agencia de Calidad de la Educación.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona; Paidós.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural learning: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Muir, M. (Summer, 2001) A Model Program in a Remodeled Building. *Northwest Education Magazine*, 6(4). Recuperado de <http://www.nwrel.org/nwedu/summer01/>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes*. UNESCO.
- Nedovic, S. & Morrissey, A. (2011). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, 16(2), 281-295.

- Neperud, R. (Ed.). (1995). *Context, content, and community in art education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (Ed.). (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press.
- OCDE (2009a). *Creating effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. En <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OCDE (2009b). *Estudio Piloto Internacional "Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos"*. Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje (CELE). OECD Innovación y Educación, Documento 44052815.
- Ogden, H., Uptis, R., Brook, J., Peterson, A., Davis, J., & Troop, M. (2010). "Entering School: How Entryways and Foyers Foster Social Interaction". *Children Youth and Environments*, 20(2), 150-174.
- Pallasmaa, J., Holl, S., & Puente, M. (2006). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pariser, D. (1983). The Arts, Cognition, and Craft: Implications for teaching and Research. *Art Education*, 36(2): 50-57. Recuperado el 15 de agosto de 2015 de <http://www.jstor.org/stable/3192664>
- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro*. Barcelona, Paidós.
- Plympton, P., Conway, S. & Epstein, K.. (Junio, 2000). *Daylighting in Schools: Improving Student Performance And Health At A Price Schools Can Afford*. Paper presented at the American Solar Energy Society Conference, Madison, Wisconsin.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith: Gloucester.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 29.

- Proshansky, E. & Wolfe, M. (1975). The Physical Setting and Open Education. In T. David & B. Wright (Eds.), *Learning Environments*. Chicago: University of Chicago Press.
- Proulx, J. (2008). "Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism". *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. 5(1), 11-26.
- Saito, Y. (2001). "Everyday aesthetics". *Philosophy and Literature*, 25(1), 87-95.
- Read, M., Sugawara, A. & Brandt, J. (1999). Impact of Space and Color in the Physical Environment on Pre-school Children's Cooperative Behavior. *Environment and Behavior*, 31(3), 413-428.
- Reichle, F. (2004). [Francisco Varela, neurobiólogo]. *Monte grande. ¿qué es la vida?*. Recuperado el 5 de mayo de 2018, de <https://vimeo.com/258348995>
- Rice, A. J. (1953). What Research Knows About Color in the Classroom. *Nation's Schools*, 52(5), 1-8.
- Rittner-Heir, R. M. (February, 2002). Color and Light in Learning. *School Planning and Management*, 41(2), 60-61.
- Romney, B. M. (1975). *The Effects of Windowless Classrooms on the Cognitive and Affective Behavior of Elementary School Students*. (Master's thesis). University of New Mexico, New Mexico.
- Saito, Y. (2001). "Everyday aesthetics". *Philosophy and Literature*, 25(1), 87-95.
- Salner, M. (1986), "Validity in human science research", *Saybrook Review*, 6:1, pp.107-131.
- Schwember, F. (2009). *Escena y Extrañeza: Narraciones Inconclusas*. Tesis de magister. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Schwember, F., Novoa, P., Ampuero, C. (2015). *Pintura chilena contemporánea, práctica*

y desplazamientos disciplinares desde la Escuela de Arte UC. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Schwember, F. (2018). *Lecciones de Clase*. Santiago: Ediciones UC.

Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes?. *National Clearinghouse for Educational Facilities*. [online] Recuperado de <http://www.edfacilities.org/pubs/outcomes.pdf>

Sherman, L. (2001). Lighting The Way To Learning. *Northwest Education Magazine* 6(4), Recuperado de http://www.nwrel.org/nwedu/summer01/lighting_way.html

Shield, B., and Dockrell, J. 2004. External and Internal Noise Surveys of London Primary Schools, *Journal of the Acoustical Society of America*, 115, 2, 730- 738.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Stewart, J.; Gapenne, O.; Di Paolo, E. (2010). *Enaction: toward a new paradigm for cognitive science*. Cambridge: MIT Press.

Slattery, P. (2003). Troubling the countours of arts-based research within a discourse community. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 192-198.

Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. London: Sage.

Tanner, C. K. (2000). The Influence of School Architecture on Academic Achievement. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 309–330.

Tanner, C. K. and S. Andersen. (2002). Toward A Pattern Language Theory of Middle School Design. *Educational Planning*, 13(3), 3–20.

Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the displacement of learning. *British Journal of Educational Technology*, 14(3), 502-511.

Tuan, Y.-F. (1980). *Topofilia. Um estudo da percepção e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL.

- TUAN, Y. F. (S/A). *Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia*. Traducción inédita de Jenniffer Thiers. [<https://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan>]
- Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Towards a broader definition. *Art Education*, 51(6), 22–34.
- Uline, C. (2000). “Decent facilities and learning: Thirman A. Milner Elementary School and beyond”. *Teachers College Record*, 2 (102), 442-60.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2007). “The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement”. *Journal of Educational Administration* (46), 55-73.
- Uline, C.; Wolsey, T.D., Tschannen-Moran, M. & Lin, C. (2010). “Improving the physical and social environment of school: A question of equity”. *The Journal of School Leadership* (20), 597-632.
- Uline, C.; Wolsey, T.D. (2011). “Exploring learning spaces and places: The photo interview”. *Educational Facility Planner* (45), 24-27.
- Upitis, R. (2004). “School Architecture and Complexity”. *Complicity: International Journal of Complexity and Education* 1(1), 19-38.
- Upitis, R. (2009a). “Design Principles and Practices: an international Journal”. *Design Journal* (3)2, 121-134.
- Upitis, R. (2009b). “Developing Ecological Habits of Mind Through the Arts”. *International Journal of Education & the Arts*, 10, 26, 1-35.
- Upitis, R. (2011). *Arts Education for the Development of the Whole Child*. Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. (1991). *The embodied Mind Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Velasco, H. y Díaz, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Veloso, L., Marques, J. & Duarte, A. (2013). Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 401-423.
- Wall, K., Dockrell, J. and Peacey, N. (2008) *Primary Schools: the built environment* (Primary Review Research Survey 6/1), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Warnken, C. (2001). [Francisco Varela, neurobiólogo]. *La belleza de pensar*. Recuperado el 17 de abril de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=3-VydyPdhhg>
- Weinstein, C. (1979). The Physical Environment of the School: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.
- Wurtman, R.J. (1975). The effects of light on the human body. *Scientific American*, 233(1), 68-77.
- Wong, N. Khoo, S.(2003). Thermal Comfort in Classrooms in the Tropics, Energy and Buildings, 35, 337–351. .
- Young, E., Green, H., Roehrich-Patrick, L., Joseph L., and Gibson, T. (2003) *Do K-12 School Facilities Affect Education Outcomes?*. Tennessee: The Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations

IX. Anexos

Cuestionarios

Gráficos

Catálogo PDF

Entrevistas

Categorías

Créditos fotos