



Universidad del Desarrollo

Facultad de Arquitectura y Arte

**ARTE TERAPIA Y RACIONALIDADES DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS
UN ESTUDIO COMPRENSIVO**

AUTORA: TANIA SOFÍA GUERRERO CORTÉS

Propuesta de Tesis presentada a la Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad del Desarrollo y Espaciocrea para optar al grado académico de Magíster en Arteterapia

PROFESORA GUÍA DISCIPLINAR: ANDRES ISABLE RIHM BIANCHI

PROFESORA GUÍA METODOLÓGICA: SRA. MABEL BÓRQUEZ GONZÁLEZ

**JULIO 2018
LA SERENA**

A mi familia

A la escuela

Al Arte

“...Estuve a punto de abrazar sus gruesos troncos que en mi infancia fueron jóvenes (...) una suave y tranquila nostalgia emana de la casa, la tierra, los dormitorios, el patio, mi ‘primer mundo’, el objeto de mi primera ‘lectura’... Los textos, las palabras y las letras de esa primera lectura estaban encarnados en los cantos de los pájaros, el trueno, los relámpagos, el agua de lluvia creando charcos y arroyos, el movimiento de las ramas, el color del cielo en movimiento, las fragancias, mi miedo a los fantasmas, los sonidos que se acentúan en el profundo silencio de la noche (...) A medida que me familiarizaba con mi realidad y la comprendía, mis temores disminuían (...) Descifrar la realidad fue algo que emergió con naturalidad de esa ‘lectura’. Mi pizarra fue el suelo; mis ramitas, las tizas”

Paulo Freire y Donaldo Macedo (1989)

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	7
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.1. Problema de investigación	10
2.2. Relevancia teórica, práctica y/o metodológica	16
2.3. Marco teórico	25
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
IV. METODOLOGÍA	51
4.1. Perspectiva paradigmática	51
4.2. Tipo de investigación	53
4.3. Descripción del diseño de investigación	55
4.4. Elección de tamaños muestrales	57

4.5. Técnicas de producción de información	58
4.6. Planificación de las actividades	60
4.7. Metodología de análisis	80
4.8. Aspectos éticos de la investigación	80
V. PRESENTACIÓN DEL CASO Y ANÁLISIS	82
DE DATOS	
5.1. Contextualización	82
5.2. Tabla resumen de obras realizadas	83
5.3. Análisis categorial	85
VI. DISCUSIONES FINALES	116
VII. BIBLIOGRAFÍA	129
VIII. ANEXOS	134

RESUMEN

Es importante mencionar que esta investigación comienza como un intento de realizar acción dentro de la escuela, es decir, como una propuesta de cambio enfocada en las percepciones de libertad de estudiantes de enseñanza secundaria. Sin embargo, y por medio de la información obtenida en el transcurso de esta, se enmarca en la exploración y develamiento de las racionalidades de sus participantes, por medio de la experiencia arteterapéutica y los procesos creativos.

Siguiendo esta línea, es que los objetivos de este estudio apuntan, principalmente, a comprender la influencia que posee la subjetividad en la conformación de las racionalidades de los y las participantes, así como a identificar la relación que existe entre el plano subjetivo y social de estos y la conformación de sus racionalidades.

La perspectiva fenomenológica escogida en este trabajo permite a la investigadora guiarse por sus concepciones de mundo y articular una metodología acorde con los objetivos de su investigación. Para ello, considera la propuesta de metodología concientizadora de Freire (1970) en complemento con la estructura de planificación de sesiones de arteterapia, cuya modalidad varía entre directiva, no directiva y semidirectiva.

Los resultados responden a la diversidad de lógicas que presentan los y las participantes del estudio y que emergen a través de la experiencia. Estas lógicas devienen en 16 subcategorías, las que se dividen en tres grandes tipos de racionalidad: comprensiva, técnica y emancipatoria. A partir de estos hallazgos se concluye que los y las

participantes del estudio poseen diferentes tipos de racionalidades, las que se tensionan entre sí en diferentes aspectos y que, a través de las sesiones, transitan desde una racionalidad técnica hacia una comprensiva/sociocrítica.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando las sociedades se organizan para impulsar leyes que favorecen una educación formal que promueve el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales, se esperan productos culturales que apoyen esta organización y su funcionamiento. Sin embargo, no siempre se comprende cómo esta actividad construye la subjetividad de los individuos, la que influye en el modo de expresión racional de estos.

El estudio de las racionalidades permite conocer los componentes de esta, las lógicas que subyacen en ellas y cómo se pueden oponer o ser semejantes a otras dentro de la misma comunidad. Para comprender esto se debe tener en cuenta que, como fuente principal de contenido, se encuentra el currículum, el que se presenta como una guía de contenidos mínimo que debe adquirir cada estudiante. En este sentido, como señala Marsh y Stanfford (Citados en Grundy, 1987), el enfoque conceptual del currículum corresponde al de un delineante respecto al proyecto de una casa. Al dibujar los planos es importante reconocer los parámetros de acuerdo con los que es posible diseñarla. Si hemos de denominar casa a una construcción cualquiera, tendrá que cumplir con unos requisitos mínimos y, una vez hecho esto, dependiendo de la situación del cliente, habrá que satisfacer sus preferencias individuales. Las acciones de sus constructores estarán guiadas por un conjunto de planos, además del concepto de casa impreso en la

conciencia del delineante y de las expectativas de los clientes, así como de las diversas normativas a las que esta debe ajustarse.

Desde esta perspectiva, se entiende que, pese a lo concreto que pueda parecer el concepto de casa, sigue siendo una construcción en la que están inmersos diversos actores. Esto es lo mismo que sucede con el concepto de escuela.

Por esta razón, el objetivo de esta investigación apunta a conocer las lógicas y racionalidades que poseen los estudiantes secundarios. Esto permitirá dilucidar las tensiones entre lo que señala la teoría crítica sobre la educación y lo que puede develarse a través de la experiencia arteterapéutica y sus características y, a su vez, generar un mayor entendimiento comprensivo y contextual.

A partir de este estudio se puede profundizar en el encuentro entre estas dos perspectivas, arteterapia y teoría crítica, dentro de un marco teórico en el que se articula la teoría utilizada, los tipos de racionalidades que se trabajan en la investigación y el análisis de los hallazgos que resultan de la participación de estudiantes secundarios en contextos colectivos e intersubjetivos.

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se establece el problema a tratar y su relevancia teórica. Específicamente, se da a conocer la necesidad de comprender las racionalidades de estudiantes de educación secundaria, teniendo en cuenta que la intención del sistema escolar nacional es generar conocimientos.

En segundo lugar, se expone el marco teórico del estudio en el que se da cuenta de los tipos de racionalidades posibles y su relación con la influencia del currículum nacional en las lógicas de los participantes, así como la influencia que posee el entorno social y

los procesos de etapa vital que cada uno de los estudiantes está viviendo. En tercer lugar, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos que guían este estudio.

En cuarto lugar, se plantea la metodología de investigación utilizada en este trabajo. Para ello, se describe la perspectiva paradigmática que la orienta, el tipo de investigación al que se adscribe este estudio, se da a conocer una descripción del diseño de investigación utilizado, las técnicas de producción de datos seleccionadas, la justificación de los tamaños muestrales usados en la investigación, una planificación de las actividades llevadas a cabo en el estudio, la metodología de análisis utilizada y un apartado en el que se describen los aspectos éticos considerados en la ejecución de este trabajo.

En quinto lugar, se dan a conocer el análisis de los datos recopilados en este estudio. Este se presenta en tres grandes ejes: lógica tecnocrática, lógica comprensiva y lógica emancipatoria. En sexto lugar, se presenta la discusión final del estudio en la que se tiene en cuenta el análisis de datos anteriormente mencionado y la pregunta de investigación planteada en este trabajo. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que sustentan este trabajo investigativo y anexos que complementan la información presentada en el estudio.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Problema de investigación

En la presente investigación se problematiza respecto a los significados, símbolos y subjetividad de los sujetos que se encuentran en la educación secundaria formal. En este sentido, es importante tener en cuenta el foco que tiene la educación a nivel nacional.

Dentro de la actual Reforma Educacional que atraviesa Chile desde el año 2014 hasta la actualidad, se han propuesto una serie de nuevas leyes que pretenden asegurar la calidad de la educación por medio de diferentes factores: la inclusión social, atención a la diversidad, fin al lucro, eliminación de la selección, agencias de calidad de la educación (que incluye indicadores en el área de convivencia escolar).

Por esta razón es que en el año 2006 se redacta el informe final del Consejo Asesor Presidencial de Chile para la Calidad de la Educación, en el que se da a conocer una serie de indicadores que influyen en la construcción política actual de la calidad en la educación y en el que se señala lo siguiente:

El Consejo concuerda en el carácter multifacético del concepto de “calidad” de la educación, reconociendo que recibe distintos sentidos, según sea la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga. En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital

humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral. El Consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad. Cómo sea nuestra vida futura –cuán sensible sea a la igualdad y a las prácticas democráticas- depende de la capacidad que tengamos hoy para asumir también esta última dimensión de la calidad educacional. (Consejo Asesor Presidencial de Chile para la Calidad de la Educación, 2006, p. 87)

En este sentido, los autores dan cuenta de una sensación de malestar con respecto a la relación que se establece entre el concepto de calidad de la educación y desarrollo económico y hacen hincapié en la igualdad y la convivencia democrática como factores relevantes al momento de hablar de calidad, al igual que el enfoque que se le da al currículum como facilitador de contenido.

Pascual (1998), al referirse al impacto del currículum en las racionalidades menciona que:

Siguiendo a la autora, señala que Habermas distingue tres intereses cognitivos básicos, que son: el interés técnico, el práctico y el emancipador o crítico. A partir de ellos, se generan los tres tipos de ciencias o de conocimiento mediante los que se construye y organiza el saber de la sociedad. Ellas son respectivamente: las ciencias empírico- analíticas, las interpretativas o ciencias histórico-hermenéuticas o también llamadas ciencias sociales y las críticamente

orientadas o críticas. Cada una de ellas incluye o representa un respectivo interés cognitivo: técnico, práctico y crítico y, por lo tanto, dan origen a formas epistemológicas o racionalidades diferentes, pero igualmente válidas desde el punto de vista del conocimiento que generan y las que al proyectarse al campo del currículum han constituido los tres paradigmas curriculares o tres formas de racionalidades distintas respecto a la naturaleza del conocimiento curricular. (p. 17)

Teniendo en cuenta que estos paradigmas curriculares responden a la naturaleza del conocimiento curricular que se entrega, es importante también conocer las prácticas escolares y la cultura que construyen las organizaciones escolares y el modo en que estas influyen en la promoción de una u otra racionalidad.

Con respecto a las prácticas emitidas desde la escuela y su relación con el arteterapia Martínez y López (2004) señalan:

No obstante, el Arteterapia no intenta como éstos “establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista”, sino que pretende, por encima de todo, permitir que los sentimientos más profundos, tanto conscientes como inconscientes, afloren y sean expresados a través de las imágenes plásticas para que la persona que los crea tome conciencia de su propia realidad, sus concepciones del mundo, sus valores, dé forma, a lo informe, concreto y, con los medios artísticos, cree, recree e interprete sus propias, únicas y originales creaciones plásticas. Son estas imágenes el registro de su percepción,

pensamiento y sentimientos que pertenecen a su alcance a través del tiempo.
(p.253)

En este sentido, el arteterapia cumple una función social fundamental dentro y fuera de las instituciones, ya que otorga a los estudiantes herramientas que les permiten comprender las lógicas que forman parte de esta racionalidad institucionalizada. Además, les proporciona un espacio de autorreflexión, introspección, mediación y guía dentro de las dicotomías que se presentan dentro y fuera de la escuela y les ayuda a sortear los cambios que son propios de su etapa vital, los que tiñen las racionalidades, percepciones y significados que los estudiantes construyen de sí mismos y sobre su entorno, a través de los años. De todos modos, es importante mencionar que lo anterior podría ser posible desde ciertos acercamientos arteterapéuticos, de orientación sociocrítica, que no son, según lo investigado, los predominantes en la disciplina.

Con respecto a este punto, Martínez y López (2004) afirman que:

Así mismo, el Arteterapia en grupos pequeños permite el análisis de las numerosas relaciones entre los adultos con los niños y niñas, y los jóvenes y los vínculos que se producen entre ellos, causa directa de conflictos: la autoridad, las tareas domésticas, los horarios, etc. (p.255)

Teniendo en cuenta lo anterior, es que el análisis de datos traducido en lógicas presentes en los estudiantes se expresa como el resultado de la interacción entre los integrantes del grupo y las temáticas que emergen desde ellos como categorías de análisis.

Por otro lado, las actividades escogidas para la investigación, como el trabajo con imágenes abstractas, permite que exista una cierta distancia estética que propicia el

diálogo y la reflexión en los participantes. Es decir, el arteterapia, más allá de tener en cuenta las bellas artes o cualquier ideal de modelo a seguir, podría realizar la tarea de comprender las imágenes que se encuentran en el entorno de los sujetos, reconocerlas y trabajar con ellas, para así lograr una mayor comprensión de lo que sucede tanto en el individuo como en su relación con la sociedad. Sin embargo, esta tarea se torna compleja si tenemos en cuenta que, en la actualidad, hay una gran cantidad de información e imágenes a las que los sujetos están expuestos, pero escasean los espacios que facilitan su lectura.

Errázuriz (2006), se refiere a ello teniendo en cuenta las falencias que ha habido en educación anteriormente y la realidad chilena:

Necesitamos una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lucida y eficiente en su compromiso ético y social. Al decir esto, no pretendemos sugerir que el mejoramiento de la calidad de la educación depende fundamentalmente de propósitos éticos y estéticos; pero si la educación descuida estas dimensiones no podría ser considerada genuinamente de calidad. En efecto, no es lo mismo capacitar a los estudiantes para que sean competentes en el manejo de algunos aprendizajes y habilidades en distintas asignaturas que formar personas con un espíritu reflexivo, capaces de cultivar la experiencia estética y el conocimiento en distintas áreas del saber [...]. Como veremos, la educación estética no solo puede contribuir a ejercitar la capacidad de percepción y, por lo

tanto, a desarrollar un modo de conocer y de aproximarse al mundo, sino también a fomentar una actitud más imaginativa y crítica, capacidades que sin duda pueden aportar al desarrollo personal y social en un país que aspira a formar ciudadanos más inquietos culturalmente. (p. 20)

Desde esta perspectiva, el arteterapia y el trabajo con imágenes permiten que, a través de sus actividades, los sujetos puedan expresar parte integral de su subjetividad, ya que, como señala Errázuriz (2006), la experiencia estética facilita modos de conocer y acercarse al mundo en el que viven los sujetos, tanto en su ámbito social como individual. Por tanto, de este modo se puede experimentar la comprensión de las racionalidades de los estudiantes a través de sus procesos creativos. Al respecto, Martínez y López (2004) mencionan que:

Teniendo en cuenta sus ámbitos de aplicación, el arteterapia no es ajeno a todos estos planteamientos. El uso terapéutico del arte es eficaz, tanto en procesos de crecimiento personal como en ámbitos institucionales, para el tratamiento de problemas relacionados con las necesidades emocionales, cognitivas, físicas y sociales del ser humano. Esto supone que el arteterapia trabaja en ámbitos en los que ha de enfrentarse a los mismos dilemas que expresa el pensamiento crítico. Desenmascarar cómo la ideología negativa ejerce la hegemonía pretendiendo institucionalizar las subculturas, de forma que su propia dependencia las neutralice, es uno de los principales retos que tiene que afrontar en desarrollo de su puesta en práctica. (p. 28)

En este sentido, los procesos creativos se convierten en facilitadores de reconocimiento del entorno social en el que se desenvuelven los sujetos y posibilitan la reflexión y comprensión de sí mismos y de los procesos dinámicos que influyen en ellos.

De este modo, el arteterapia se hace necesario dentro de los ámbitos de la educación y los centros educacionales, al igual que todas las otras áreas transdisciplinarias, ya que esta colabora con la construcción de la cultura, facilita la comprensión y el entendimiento del sujeto-mundo (individuo y sociedad) y, por consiguiente, trastoca los constantes procesos de identidad y construcción del sujeto.

Es importante mencionar que esta investigación, en un primer momento, pretende realizar acción a través del arteterapia en la escuela y provocar cambios en los participantes, sin embargo, y por medio de los datos obtenidos en el estudio, se enfoca en la comprensión y develamiento de las racionalidades de estos, la descripción de sus características y lógicas y las tensiones que existen entre ellas. Para llevar a cabo este propósito se desarrolla un estudio comprensivo respecto de cuáles son estas racionalidades y no sobre los cambios que estas experimentan.

Teniendo en cuenta las problemáticas ya descritas, es que me planteo como pregunta de investigación: ¿cuáles son las racionalidades que se develan desde el arteterapia y los procesos creativos en estudiantes secundarios?

2.2. Relevancia teórica, práctica y/o metodológica

El presente estudio fundamenta su carácter exploratorio en la necesidad de aportar al enriquecimiento del arteterapia por medio de un diseño creado para tensionar sus fundamentos y fines con los aportes de la teoría crítica sobre la educación formal, así como en apoyar los alcances de esta disciplina. Asimismo, basa esta elección en la idea de propiciar espacios de reflexión y diálogo dentro de la escuela que permitan trabajar la comprensión de la subjetividad de los individuos, a través del entendimiento de su entorno social y de sí mismos.

Lo anterior, teniendo en cuenta que dentro de la escuela existe cierta predictibilidad sobre las rutinas que se establecen en relación a la supervisión de la producción del conocimiento que se desea o el que interesa a la institución formal, regulada por el estado de Chile. Específicamente, el contenido curricular implica momentos de evaluación periódica y progresiva de éste, convirtiendo el conocimiento en algo medible, instrumentalizado, objetivo, características de un interés cognitivo técnico del conocimiento. En palabras de Pascual, E. (1998):

En el campo específico del currículum, esta racionalidad se constituye en el paradigma técnico del currículo a partir del modelo de objetivos propuesto por R. Tyler en 1949 en la literatura norteamericana. En este trabajo R. Tyler sienta las bases de este paradigma curricular, trabajo que por lo demás constituye el primer intento de sistematización de los fundamentos de la disciplina del currículo en la literatura pedagógica, al ofrecer y establecer un conjunto de principios, criterios y procedimientos generales para orientar la elaboración del currículum, válidos para construir cualquier currículum escolar en cualquier contexto y situación.

Así, R. Tyler estructura el proceso de construcción curricular en cuatro fases o etapas, siendo la primera y más fundamental de ellas la determinación o selección de los objetivos educacionales, a la que se subordinan las tres fases siguientes denominadas como: selección de las experiencias de aprendizaje, la organización de las experiencias de aprendizaje y finalmente la evaluación de las experiencias. (p.20).

Desde esta perspectiva, la racionalidad técnica vendría a ser el marco en el cual se desenvuelve el estudiante habitualmente y desde donde comenzaría su tránsito y/o tensión entre otras posibilidades de racionalidades presentes dentro de la misma comunidad educativa.

Al ahondar entre las posibles problemáticas o situaciones limitantes que pudieran estar vivenciando los participantes en relación al conocimiento, autores como Paulo Freire han afirmado a partir de su experiencia en educación que existen temáticas o universos temáticos con los que los y las jóvenes conviven dentro de la escuela y que coexisten paralelamente con tiempos de los procesos técnicos de producción de conocimiento

En relación a ello, Freire (1970) señala que:

El autoritarismo de los padres y de los maestros se releva cada vez a los jóvenes como algo antagónico a su libertad. Cada vez más, por esto, la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación... Por esto es que la reacción de la juventud no puede entenderse a menos que no se haga en forma interesada, como simple indicador de divergencias generacionales presentes en todas las épocas. En verdad esto es más

profundo. Lo que la juventud denuncia y condena en su rebelión es el modelo injusto de sociedad dominadora. Rebelión cuyo carácter es, sin embargo, muy reciente. Lo autoritario perdura en su fuerza dominadora. (p. 198)

Tal como lo señala Freire, temáticas como relaciones asimétricas o asimétricas, conflictos con la autoridad, formas y modos de comunicación, son situaciones que los jóvenes vivencian a menudo y que no necesariamente son tan relevantes para la organización o no existen los tiempos destinados para ello (en algunos casos), en este sentido, se plantea darle una relevancia a estas experiencias sociales, transversales, de interacción, de expresión y subjetivas que vivencia el estudiante en paralelo a su formación curricular.

En este sentido, es relevante el hecho de trabajar en grupos y de no temer al encuentro intersubjetivo entre los sujetos, ya que dentro de una comunidad esto podría proporcionar una vasta cantidad de ideas, actividades y mejoras. En otras palabras, una experiencia grupal, con actores claves participes de una institución, proporciona un espacio fértil para levantar información sobre los adolescentes, su desenvolvimiento y su relación con el entorno social/personal, así como de la forma en que estos elementos, conjuntamente, pueden fomentar en ellos una mayor comprensión de su entorno y de sí mismos.

Existen variadas investigaciones respecto al arteterapia y la relevancia del espacio colectivo, siendo uno de ellos el trabajo de López (2015), quien se refiere al arte comunitario y su influencia de la siguiente manera:

En palabras de Sally Morgan, pionera del arte comunitario en Gran Bretaña: “si el arte comunitario es algo, es la manifestación de una ideología” (Morgan, 1995 en López, pág.18). Una ideología que podríamos describir como una confianza en la relevancia social del arte y en la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural: trabajar por una cultura más accesible, participativa, descentralizada y que refleje las necesidades y particularidades de las diferentes comunidades. Lo que tienen en común todos estos enfoques es la convicción de que la creatividad posee una fuerza real de transformación social. Todos los artistas comunitarios, según Morgan, comparten un desacuerdo con las jerarquías culturales, una creencia en la co-autoría de la obra y en el potencial creativo de todos los sectores de la sociedad. (p. 213)

En este sentido, es importante destacar la inclusión de la teoría crítica, ya que al posicionarnos como arteterapeutas se podría tender a estructurar la terapia desde la lógica de la psicología, sin embargo, esta suposición sería incoherente con el foco grupal que posee la experiencia arteterapéutica.

Otro estudio en esta área es el realizado por Romero (2014), quien investiga las posibilidades creativas de los niños y niñas en las escuelas para poder expresar sus propios significados sobre la cultura. Respecto a su trabajo, el autor menciona que:

Los educadores, la institución escolar, las familias, realizan necesariamente elecciones, conscientes o no, sobre qué idea de infancia sostienen, qué sentido, valor, posibilidades y funciones adjudican al hecho de ser niño y niña y, en consecuencia, qué sentido se le da a la educación, qué tipo de procesos

educativos se desarrollan e impulsan y hacia qué direcciones, qué relatos visuales se proporcionan a la infancia y qué relatos visuales se les permite o se espera de los niños y niñas para contar y contarse a sí mismos. El proyecto sobre el que estamos reflexionando aquí se diseña y desarrolla también sobre una determinada visión: los niños y niñas como sujetos con voz, con dignidad, capaces y con potencialidades, con cultura propia, co-creadores de cultura y actores sociales. (p. 213)

Otra de las investigaciones que ahondan en esta área es la realizada por Omer (2005), quien profundiza en la transformación con énfasis en lo social y en el rol de arteterapeuta como un facilitador. Al respecto, el autor señala que:

La transformación de la cultura y la conciencia están inextricablemente entrelazadas. Cada uno de nosotros tenemos que encontrar nuestros regalos, la faceta del trabajo mayor que quiere hablar a través de nosotros. Como arteterapeutas tenemos regalos únicos para llevar a un primer plano en este momento crítico en la historia. Forjado en el fuego de la confrontación con nuestras propias almas, nuestra vida organizacional, nuestros dilemas profesionales, se pueden actualizar, de hecho, estamos actualizando el poder de la imaginación a través de la creación de imágenes que nos lleve a través del caos y al mundo que está por venir. Podemos llegar a ser capaces de la realización de un mundo de paz, justicia, y alegre creatividad. (Citado en Allen, 2011, p. 49)

En sentido, Omer (2005) se refiere a una especie de llamado ético frente al momento histórico que se vive y en el que, como arteterapeutas, podemos colaborar a través de la

creación de dispositivos arteterapéuticos como, por ejemplo, imágenes u obras creadas. Estos deben estar enfocados a las diversas necesidades colectivas y a los conflictos, tanto individuales como sociales, que se desarrollan dentro de las organizaciones.

En el caso de la presente investigación, esta se centra en los procesos creativos de los sujetos y en la manera en que estos facilitan la expresión de sus experiencias intersubjetivas dentro de una institución como la escuela. Para llevar a cabo este propósito, se considera el arteterapia, pues permite la transformación de los sujetos a través de un proceso creativo que se basa en la actualización y resignificación de la propia simbología y que se realiza en contacto con otros espectadores.

Martínez y López (2004) afirman que:

Se debe tener presente que las personas creamos una simbología individual que cambia con los distintos ciclos de nuestra vida; un reloj, un coche o cualquier otro objeto adquieren un significado muy distinto en la niñez, en la juventud, en la mediana edad o en la ancianidad; así mismo, se debe tener en cuenta el factor cultural. Las obras plásticas son cosas tangibles que pertenecen a un pasado personal en donde se hacen presentes los conflictos y deseos inconscientes, las aptitudes y relaciones con los demás, los conocimientos y preocupaciones. Es interesante hacer que las personas comparen sus obras antiguas con las nuevas, esto les sirve para profundizar e intensificar el significado de sus antiguas experiencias [...] Las técnicas artísticas con las que se trabaja en arteterapia no deben ser complicadas y los materiales deben ser fáciles de usar, siempre se deben acomodar a las personas. Para pintar se utilizan ceras blandas, rotuladores,

pinturas que sequen rápido como las temperas; en dibujo, se utilizarán lápices blandos, de colores; en modelado, arcilla y plastilina, principalmente. (p. 57)

En consecuencia, el arteterapia se enriquece con los símbolos que ofrece la cultura a lo largo del ciclo vital de los sujetos. En este sentido, la escuela como una subcultura tiene sus propias formas de funcionamiento que llenan el espacio educativo de nuevos símbolos, significados y representaciones. Es así como el espacio arteterapéutico en la escuela permite reconocer y bajar estos significados en el momento presente de la experiencia, hacer una colectura de la subjetividad de los sujetos y visualizar, junto con ellos, las posibilidades de acción y/o reflexión.

Con relación al arteterapia, Tedejo (2016) menciona que:

Ofrece el espacio y los medios para que la persona pueda darse permiso para ensayar desde su creatividad, permitiéndole liberarse del pensamiento circular y repetitivo al proponerle una transformación del producto que realiza, que operará paralelamente en su interior. El arteterapia ofrece al individuo el ser acompañado en este proceso desde una comprensión respetuosa, proporcionándole seguridad desde dicho acompañamiento. Es, pues, un proyecto con la persona, a partir de sus deseos de cambio, proponiendo desde las producciones/repeticiones espontáneas, la creación de otras formas complejas en un recorrido simbólico que evolucione hacia una mejor vivencia del ser y el estar. (p. 300)

Por tanto, en este trabajo, el arteterapia ofrece a los estudiantes un espacio de comprensión en el que pueden desprenderse de las prácticas escolares repetitivas por medio de procesos creativos que potencien la reconstrucción, resignificación y

emergencia de otras perspectivas de los fenómenos que pueden estar afectándolos individual, grupal o institucionalmente.

Un segundo elemento que se considera en este estudio es la imagen, siendo de gran relevancia si esta es escogida, creada, compuesta o intervenida. Respecto a su importancia, Tedejo (2016) menciona que:

Nunca se ha dado antes una época como la nuestra, en que la imagen visual fuera tan barata, en todos los sentidos de la palabra. Nos rodean y asaltan carteles y anuncios, comics e ilustraciones de revista. Vemos aspectos de la realidad representados en la pantalla de televisión y en el cine, en sellos de correo y en latas de conservas. (p. 9)

Sin embargo, este fácil acceso a la información, imágenes o publicidad, requiere una postura crítica por parte de los sujetos que decodifican estos mensajes. En palabras de Martin (1987):

Mediante el psicoanálisis, la publicidad trata de alcanzar el subconsciente del futuro comprador y procede para ello a una serie de estudios y motivaciones [...] La lingüística y, más recientemente todavía, la semiología proporciona los medios para un análisis más racional y pertinente del discurso y de la imagen publicitarios. Todos estos medios de persuasión—estéticos, técnicos, psicológicos y psicoanalíticos—proporcionan al publicista armas cada vez más eficaces y <<clandestinas>>. Es urgente que el público las conozca y se adiestre

en decodificarlas con objeto de conservar su libertad, su independencia de juicio y su personalidad. (p. 93)

Por esta razón, es relevante el trabajo que se puede establecer desde el arteterapia y las imágenes, ya que estas promueven la inteligibilidad en el sujeto y, como se mencionó en la cita anterior, conservan su libertad e independencia.

En sentido, el arteterapia se convierte en una experiencia en la que los procesos creativos toman protagonismo, ya que posibilita la recolección y transformación de los significados y representaciones de los estudiantes con relación a sí mismos, a su entorno y a la sociedad. Para ello, es fundamental la creación de obras y el trabajo con imágenes, las que son apreciadas y se hacen parte de la relación dialéctica y subjetiva que se forma en la dinámica estudiantes-obra-arte-terapeuta, en un contexto grupal.

2.3. Marco teórico

El siguiente apartado da cuenta del concepto de racionalidad a utilizar en este estudio y de los tipos de racionalidades a considerar, los cuales dependen de la influencia del curriculum nacional sobre los participantes, de su entorno social y de los procesos de etapa vital que están experimentando.

En primer lugar, se debe mencionar que este estudio se adscribe al concepto de racionalidad de Vila (2011), quien menciona que:

Para Habermas el concepto de racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición del mismo que con la forma en que los sujetos

capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento, por lo que constituye una visión menos utilitarista y más procedimental. (p.1)

En este sentido, la racionalidad es construida y utilizada por los sujetos dependiendo de sus propias capacidades. Sin embargo, en el paradigma escolar, la racionalidad existe como un fin a priori en el que se supone que los estudiantes deben adquirirla como una meta. Respecto a esta última idea, Pascual (1998) indica que:

La discusión epistemológica del campo del curriculum no es nueva. Anteriormente al trabajo de S. Grundy en referencia, J. Schwab lo había planteado, mostrando la naturaleza teórico-práctica del conocimiento curricular. Sin embargo, la propuesta de Grundy avanza en la caracterización de cómo estas lógicas distintas en el campo del curriculum han condicionado también formas de producción curricular diferentes [...] Así, los paradigmas curriculares se refieren a la naturaleza del conocimiento de que trata el curriculum. Es decir, cuál es o cuál debe ser la epistemología del campo curricular. Los tres paradigmas propuestos por Grundy representan las racionalidades presentes o que se disputan el predominio del campo. Cada uno de ellos refiere a un tipo de racionalidad distinta que no solo tiene su expresión en una diferente conceptualización de lo que el curriculum es, sino que se proyecta coherentemente en formas también distintas en cuando a su producción o construcción. (p. 17)

Las racionalidades propuestas por Grundy (Citado en Pascual, 1998) corresponden a la hermenéutica, tecnocrática y emancipatoria. Sin embargo, en este estudio, dichas racionalidades serán revisadas considerando los intereses de este estudio.

En primer lugar, se incorpora la racionalidad hermenéutica, ya que, por su interés práctico, se acerca estrechamente a los relatos de los participantes. En estos, los sujetos tienden a develar el interés por conocer las dinámicas que subyacen a las prácticas de la que son parte y de las que observan en su entorno.

En segundo lugar, se incluye la racionalidad emancipatoria, ya que en ella se engloba la relevancia de los procesos creativos de los sujetos. Esto, como una forma de mostrar la capacidad que tienen los individuos de facilitar el develamiento de su subjetividad y la forma en que este proceso, a su vez, aporta a la comprensión de sus lógicas, referencias simbólicas y significados.

Por último, se incorpora la racionalidad técnica, pues contiene dentro de sí el subtítulo de reproducción social. Su incorporación, permite comprender esta lógica teñida por la reproducción y la resistencia y la forma en que opera e impacta en los sujetos, tanto a nivel subjetivo como institucional.

Racionalidad hermenéutica

Dentro de las prácticas que se presentan en la escuela existen una serie de factores que influyen en la racionalidad que los estudiantes construyen en torno a su carrera escolar y a lo largo de su vida. Estos procesos, que deben entenderse como paralelos, introducen al individuo en una dinámica de constante exposición a diversos contextos, desafíos, significados, representaciones, aprendizaje, así como a contradicciones y ambivalencias.

El cómo se comprende lo que acontece al estudiante y cómo se presenta su entorno inmediato es lo que se quiere trabajar a través el arteterapia. En este sentido, para que un

escolar comprenda los productos culturales y sociales de su contexto social, necesita un espacio en el que encuentre sus experiencias subjetivas asociadas a estos fenómenos y, así pueda dialogar, reflexionar y asociar elementos que promuevan la autoconstrucción en conjunto. Al respecto, Grundy (1994) menciona que:

El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. No obstante, esta acción no constituye una acción objetiva; es decir, no se trata de una acción sobre un «objeto» o, incluso, sobre una persona que haya sido «objetivada». Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto. (p. 9)

De este modo, al conocer el impacto de las prácticas establecidas en una determinada institución, por medio de los sujetos que participan de ella, es necesario recordar a qué nos referimos con tales prácticas. Carr (1995) menciona que un modo de comenzar a comprender reside en:

Pensar la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como una mera “actividad”, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en el plano social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero “hacer”. No se trata

de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos, si no que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología. (p. 23)

Teniendo en cuenta la perspectiva del autor, las prácticas de una escuela pueden parecer pasivas o neutrales, ya que, generalmente, responden a protocolos generalizados para todas las instituciones escolares. Sin embargo, estos obvian y normalizan las prácticas educativas y las transforman en mera gestión.

Desde la perspectiva de este estudio, el trabajo artístico podría liberar a los sujetos y a las instituciones de ciertas estructuras mentales y guiar sus procesos de comprensión de la realidad por medio de la creatividad. Pérez Navarro (2008, p. 64) justifica esta idea, mencionando que “El trabajo artístico tiene la capacidad de entregar, acoger y liberar desde lo más profundo de la psique, es una herramienta psicosocial que logra modificar conductas; y posibilita la comprensión desde la experiencia creadora”.

Igualmente, Mollenhauer (1990), releva la importancia de la educación estética como parte del proceso de comprensión del entorno:

Frente a este panorama cultural, dominado por un paradigma científico técnico instrumental, la educación estética contribuiría a reestablecer el equilibrio perdido entre el individuo y los productos industriales que son fruto de la época moderna. Desde esta perspectiva, tanto el ejercicio de la sensibilidad como la producción de obra que den cuenta de nuestras sensaciones interiores en relación

con los objetos percibidos, permitirían una mayor comprensión del mundo que nos rodea, por cuanto, según el autor, << en la medida en que el hombre cultiva los objetos se hace una idea de ellos>>. (Citado en Errázuriz, 2006, p. 86)

Si bien, el arteterapia es una disciplina diferente a la educación estética, sus métodos tienen focos de encuentro, pues en ambas se privilegia la comprensión de los símbolos, objetos u obras de cada sujeto, como parte de una interacción necesaria entre el individuo y su entorno, sus productos culturales, sociales, entre otros.

En este plano, es que el arteterapia y los procesos creativos en contexto educativo y grupal adquiere mayor relevancia, pues se convierten en un espacio alternativo de liberación frente a las jerarquías y normas presente en la escuela, así como de reconstrucción y resignificación de factores como las relaciones entre actores educativos, las normas de convivencia, las prácticas rutinarias, los espacios de recreación dentro del contexto educacional, entre otros.

El arteterapia, al asumir al sujeto como tal dentro de una institución, no puede dejar de lado su dimensión histórica, la historia que él produce en su relación cotidiana y la historia por la cual es impactado día a día. Hacerse cargo de tal aseveración significa atender las necesidades de sanidad mental básicas del sujeto institucionalizado. Al respecto, Tedejo (2016) señala que:

Si la creación dentro del arte, nace del reencuentro del hombre y de una materia, revela que las formas así creadas pueden ser una forma de exploración de los misterios del mundo y producir efectos en la cultura, la creación en terapia, que nace del reencuentro de dos subjetividades, revela que las formas así creadas

pueden ser una exploración de los enigmas individuales y producir efectos en la persona que une en otra a las culturas que lleva en ella. (p. 277)

Por tanto, la experiencia arteterapéutica a realizar en este estudio pretende develar las racionalidades de los participantes, teniendo en cuenta las características de los procesos creativos que permiten el encuentro e intercambio de subjetividades sobre un objeto que, en este caso, deviene como una obra individual (o colectiva), con características propias del contexto individual y sociohistórico de los sujetos. Asimismo, las herramientas del proceso creativo, pretenden facilitar la exploración psicológica y matérica de los sujetos y, en el caso de una experiencia grupal, posibilitar que sus subjetividades se encuentren y dialoguen, tanto a nivel simbólico como matérico.

Con respecto al trabajo terapéutico y al proceso creativo, Tedejo (2016) menciona que:

Se trata de alguna forma de crear representaciones en formas imaginarias de sí mismo, de declinaciones de su identidad, a través de formas artísticas dentro de un discurso de creaciones, que provocan poco a poco la transformación del sujeto creador, que le indican un sentido, que parten de sus dolores y de sus violencias, de sus locuras, también de sus alegrías, de todas sus intensidades, tanto de sus ideales como de sus formas oscuras, para hacer el material de su caminar personal. O de manera más pulcra, transformar los obstáculos en pruebas, es decir en etapas de la gesta del héroe que se apoya sobre sus dificultades tanto exteriores como interiores para continuar su búsqueda. Es entonces cuando la persona puede comprender que, a través de su caminar, reúne el movimiento mismo del ser humano ensayando ser un poco más sujeto de su propio destino. El

trabajo de producción en terapia significa entonces el rechazo del hombre a hundirse en el mal, la desgracia, la enfermedad, el malestar, lo maligno y el maleficio. (p. 265)

De este modo, los participantes presentan una racionalidad que, en muchas ocasiones, corresponde a la lógica hermenéutica, pues se enfocan en compartir y comparar significados, por muy diversos que ellos sean. El consenso o acuerdo les da mayor seguridad sobre sus experiencias, las que, además, se dan en un contexto común que es la escuela.

Asimismo, los propósitos del arteterapia y de los procesos creativos, ya descritos, se fusionan de manera coherente con el tipo de estudio que se pretende llevar a cabo. Se hace imprescindible, por tanto, reflexionar en torno al rol que tomará el terapeuta en este tipo de investigación. Al respecto, Krause (1995) refiere:

En el paradigma interpretativo la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión ("verstehen") de parte del investigador. Por ende, en el nivel epistemológico, este paradigma -al igual que el constructivista- enfatiza la subjetividad. (p. 26).

En este caso, para llevar a cabo su labor, el terapeuta centrará sus esfuerzos en la subjetividad de cada participante, la que se analiza desde sus mismas percepciones y significados. Este ejercicio de exposición de subjetividades se enriquece cuando se

realiza de manera grupal, ya facilita el encuentro de estas y, de una u otra forma, genera confianza en los sujetos al saber que los otros también las expondrán. Además, cuando este tipo de terapias se realiza en un espacio educativo se debe tener en cuenta la forma en que la experiencia se llevará a cabo y los propósitos perseguidos.

Al respecto, Carr (1995) señala:

El sentido y la significación de la práctica se construyen, al menos, en cuatro planos. *En primer lugar*, no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las *intenciones* del profesional. Salvo que el observador conozca lo que pretendo y mi forma de ver la situación actual de la clase, no es fácil que resulte obvio el sentido de mi práctica. *En segundo lugar* y de modo más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los *interpreta* el agente, sino también los demás. *En tercer lugar* y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se *construye en el plano histórico*. En cierto nivel, debe interpretarse en relación con el origen histórico de esta situación. *En cuarto lugar*, el sentido y la significación de una práctica se *construyen en el plano político*. Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o, quizá, por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. (p. 23)

Es así como el sentido de las prácticas y el modo de interactuar en una institución no son procesos completamente neutros, sino más bien poseen matices y formas intencionadas de producir un efecto determinado en quienes participan de la práctica educativa. En este

caso, tanto la neutralidad en la práctica como su intencionalidad provocan efectos en las interacciones con los sujetos, teniendo en cuenta que todos y cada uno de los procesos son de carácter dialéctico.

Racionalidad emancipatoria

Epistemológicamente, las relaciones que establecemos con la otredad, con el objeto, la obra, los sujetos, entre otros, han sido una fuente de riqueza investigativa. En este estudio en particular, el interés reside en el nivel de profundidad con que se establecen estas relaciones. Nos preguntamos, por ejemplo, a qué nos enfrentamos al momento de llevar a cabo un proceso creativo y qué y cuántos discursos están involucrados en nuestro propio discurso y, por consecuencia, en nuestras creaciones u obras. No está demás recalcar la responsabilidad e influencia ética y socio-cultural que posee la relación arteterapéutica, las que pueden teñir, mediante transferencias y contratransferencias, las construcciones que emergen en un proceso de esta naturaleza.

Con relación a este último párrafo, surgen preguntas como ¿cuáles son las racionalidades que se develan a través del arteterapia? y ¿cuáles son las características del arteterapia que permiten este develamiento? El propósito de estas preguntas es reflexionar sobre la característica liberadora del arteterapia, entiendo que esta puede facilitar el develamiento de subjetividad y facilitarse como experiencia que no es neutra. Con respecto a esta característica, Grundy (1994) menciona que:

La idea de libertad, el llamado interés cognitivo emancipador, no es ontológica en el sentido de aspecto inalienable de la naturaleza humana. Sin embargo, es trascendental en la medida en que está implícita en la interacción humana. No es trascendental, no obstante, en el sentido de que exista con independencia de la sociedad humana. La emancipación no es un eidos que, como las formas platónicas, exista en el cielo para ser imitado en la sociedad humana. Está implícita en el acto de habla auténtico; siendo el habla el atributo que ha separado al hombre de sus antepasados evolutivos (p. 13)

Por su parte, Freire (1970) propone la apropiación de significados como posible construcción de la libertad de conciencia e indica que:

No se dejará, entonces, aprisionar por los mecanismos de la composición vocabular. Y buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y describir su mundo, su pensamiento, para contar su historia. Pensar el mundo es juzgarlo; la experiencia de los círculos de la cultura muestra que, alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios. Estos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. (p. 7)

Por lo tanto, se debe considerar que existe una responsabilidad inherente en cuanto a la comprensión histórica de la práctica educativa de la que es parte el educando y el educador, la que se establece en un espacio dialógico que genera dinamismo, tanto en los procesos que acontecen dentro de este, como en los que constituyen al educando

como tal. Respecto a ello, Freire (2003, p. 20-21) señala que “es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la <<educabilidad del ser>>. La educación es entonces una especificidad humana”. Desde este punto de vista, es relevante el hecho de estar inacabados, poder descubrir, inteligir, cuestionar y comprender más allá de lo ya sabemos, es decir, no sentirnos con certezas de todo lo que ocurre.

Dentro del contexto educativo, se hace necesario reflexionar sobre la práctica educativa y su influencia concreta en el aula. Según Freire (2003):

La curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Si no fuera por la curiosidad no conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción. Curiosidad y acción se relacionan y producen diferentes momentos o niveles de curiosidad [...] el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda. (p.21-22)

A partir de lo propuesto por el autor, surgen una serie de cuestionamientos: ¿cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda? ¿cómo puedo educar sin respetar la búsqueda de los alumnos? o ¿cuál es el motor de esta búsqueda?

Sin embargo, en la actualidad, la práctica educativa está desprovista de intencionalidad política, reflexiva y crítica. Por este motivo, la experiencia educativa se convierte en un espacio facilitador vacío. Con respecto a esto, Freire (1970) señala que:

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción <<bancaria>> (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que se desarrolla una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de <<inmersión>> de la conciencia, oprimida. (p.75)

En consecuencia, el depósito de saber solo permite que se acreciente un incipiente miedo a la libertad de conciencia y un cierre a las existentes e inherentes posibilidades de intercambio dialógico, opinión personal y crítica, lo que dificulta la construcción de un pensamiento base para enfrentarse a la comprensión de mundo.

Racionalidad tecnocrática

Para comprender de manera cabal a una comunidad y a sus actores es importante ahondar en las racionalidades que se construyen dentro de sus espacios institucionales, los cuales, generalmente, reproducen lógicas hegemónicas. Para Martínez y López (2004):

Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la cultura dominante. Tales subculturas están envueltas en la disputa por el “espacio” cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y muchas de ellas constituyen una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración contra ellas [...] la

cultura dominante ejerce control sobre los grupos subordinados mediante un proceso conocido como hegemonía, es decir, mantenimiento de la dominación a través de prácticas consensuales. (p. 25)

Al hablar de hegemonía, no podemos dejar de lado la escuela, como un elemento central en su reproducción social. Si bien esto no se da manera intencionada, al haber una entidad fiscalizadora, se reducen los objetivos educacionales a simples refuerzos por cumplimientos de prácticas estandarizadas. Esto produce lógicas específicas en las subjetividades de las participantes que se enmarcan en una tecnología política instaurada. Respecto a este último concepto, Ball (2001) indica que:

La gestión es una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad. Asimismo, se acoge a una ideología neutral, pero, en realidad, constituye una "tecnología política". Las tecnologías políticas avanzan tomando lo que esencialmente es un problema político, sacándolo del ámbito del discurso político y traduciéndolo al lenguaje neutral de la ciencia. Cuando se ha llevado a cabo esto, los problemas se han convertido en técnicos, propios de especialistas...En realidad, el lenguaje de reforma es, desde el principio, un componente esencial de estas tecnologías políticas... Donde aparece una resistencia o un fracaso... se estructura como prueba de la necesidad de reforzar y ampliar el poder de los expertos. (p. 166)

Teniendo en cuenta la influencia de la tecnología política, no podemos dejar de poner atención a la manera en que los sujetos articulan sus subjetividades, la que, generalmente, reproduce una racionalidad tecnocrática.

Dicha racionalidad, tal como lo indica su nombre, se refiere a un tipo de epistemología que subyace a la escuela y que atiende a la prevalencia de la técnica en el proceso escolar, es decir, releva los fines escolares por sobre otros procesos reflexivos. Desde una visión amplia, la racionalidad tecnocrática se relaciona con las demandas laborales y de productos que exige la sociedad, es decir, la necesidad inmediata de mayor capital técnico dentro de las empresas e industrias. Para responder a estas necesidades, se forman profesionales con conocimiento mayormente técnico e instrumental, dirigido a la solución de problemas. Respecto a este tipo de racionalidad, Pascual (1998) señala:

Para el sujeto cognoscente, en esta perspectiva, la realidad existe como algo separado e independiente de él y se aparece como un conjunto de objetos y fenómenos con existencia propia, en los que es necesario desentrañar o dilucidar los principios, regularidades y leyes que explican los modos de comportarse de éstos con el fin de derivar de ellos principios y procedimientos para su control. Para generar este tipo de saber o conocimiento el sujeto cognoscente objetiviza la realidad (se independiza de ella), observa y experimenta con los objetos y lo fenómenos, formula hipótesis o explicaciones tentativas acerca de su comportamiento a las que somete a verificación a través de la observación empírica y, por deducción o derivación lógica, establece leyes, principios y teorías que explican el comportamiento de estos objetos y fenómenos. Tales principios, leyes y teorías tienen validez general para la explicación de la realidad y de estas ideas o modelos abstractos de la realidad (“eidos”) se derivan

procedimientos de acción (tecnología) para la manipulación y control del medio.

(p. 18)

Inclusive, este tipo de racionalidad puede permear las lógicas bajo las que se dan las relaciones dialécticas en el triángulo terapéutico. Con respecto a ello, Tedejo (2016) menciona que:

Habría que considerar que el arteterapia tiene sentido a partir de aquellas dinámicas que operan e interactúan desde los tres lugares que se definen como vértices del triángulo fundamental: objeto artístico, arteterapeuta y paciente. En este sentido necesariamente habremos de referirlas a cuestiones fundamentales de base como son la concepción del arte, de la terapia y del ser humano, pero, sobre todo, habremos de preguntarnos de qué manera se produce el milagro por el cual el medio artístico y el medio terapéutico pierden su hegemonía para configurar el espacio arteterapéutico. Dicho de otra forma, cuál es la naturaleza de la corriente que circula por el continuo (triangular) objeto-arteterapeuta-paciente: qué moviliza, en quién, en qué, con qué fin, etc. (p. 286)

Por tanto, el tipo de racionalidad que se desarrolla en una institución educativa no solo influye en la experiencia arteterapéutica y los tipos de dinámicas que se generan en ella, sino que también impacta en la subjetividad de quienes reciben la experiencia de arteterapia.

Respecto a la relevancia de los procesos creativos en la racionalidad emancipadora

Autores como Bourriaud (2008), señalan que las obras de arte, procuran a los individuos no solo espacios de encuentro o socialización, sino que además proporcionan a la ciudadanía un sentimiento de emancipación. En palabras del autor:

El arte es el lugar de producción de una sociabilidad específica: queda por ver cuál es el estatuto de este espacio en el conjunto de los "estados de encuentro" propuestos por la Ciudad. ¿Cómo un arte centrado en la producción de tales modos de convivencia puede volver a lanzar, completándolo, el proyecto moderno de emancipación? ¿De qué manera permite el desarrollo de direcciones culturales y políticas nuevas? Antes de llegar a ejemplos concretos, es importante reconsiderar el lugar de las obras en el sistema global de la economía, simbólica o material, que rige la sociedad contemporánea: para nosotros, más allá de su carácter comercial o de su valor semántico, la obra de arte representa un intersticio social (Bourriaud, 2008, p.15)

Asimismo, Freire (1970) aclara la necesidad de superar la situación opresora en la que residimos, a través de una acción transformadora que, por un lado, incida sobre la realidad y que, por otro, instaure una situación diferente a la ya existente. Dicha situación podría revertirse a través de la experiencia arteterapéutica grupal, la que, mediante procesos creativos, observa simbólica y narrativamente las obras creadas, tanto a nivel grupal como individual, y posibilita la experiencia de comprender los procesos en los que se encuentran participando los individuos.

Para evitar caer en ideologías dominantes, es necesario construir el conocimiento con otros, haciéndonos autores y participes de nuestra historia. Además, se deben tener en

cuenta los procesos de individuación que los sujetos desarrollan dentro de la sociedad actual, los que corresponden a métodos reduccionistas que pretenden su liberación.

Asimismo, es relevante comprender aquellos procesos que son parte fundamental de construcciones colectivas de conocimiento y, así, correlacionarlos con los procesos creativos arteterapéuticos. Esto, permitiría enriquecer la comprensión de las prácticas educativas en la escuela y, junto con ello, las lógicas que subyacen a la racionalidad de cada individuo. En este sentido, Freire (1970) recalca la importancia de este encuentro señalando:

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (p. 73)

Si se tienen en cuenta los procesos creativos, el diálogo podría contextualizarse en torno a las narraciones de los sujetos que crearon una obra, que intercambiaron posiciones, perspectivas, significados, entre otros. De esta forma, los participantes de las sesiones podrían incidir en el objeto (obra), al relacionarse con él o al referirse a este. Dicho esto, la obra deviene como una tercera arista del triángulo terapéutico, siendo clave en el proceso de diálogo e intercambio subjetivo. Al respecto, Pérez Rubio (2013) señala que:

Para que la no representación del arte permita que, igualmente, sea considerado como tal, es necesario que exista un régimen dominante en el que todo puede ser

representable, de este modo se diluye la separación entre bueno y malo o entre géneros o expresiones propias o impropias. Este régimen dominante –a la manera de las categorías kantianas– define funcionamientos oponiendo lógicas, leyes de composición, modos de percepción e inteligibilidad, no principios de exclusión sino de coexistencia (Ranciére en Pérez Rubio 2010). Según esto una obra de arte será aquella que ocasione una experiencia alternativa a la ordinaria, donde el sujeto puede liberarse de las relaciones usuales en todos los niveles: las jerarquías de poder/dominación, el predominio de la razón sobre la sensibilidad, la imposición de la forma sobre la materia. (p.195)

Con base en las ideas propuestas, es que esta investigación resalta su foco comprensivo, pues pretende no solo provocar una experiencia alternativa a las ya existentes, sino que, además, visualizar, discutir, reflexionar, tensionar y develar las jerarquías de poder que las permean. Esta nueva experiencia o, en palabras de Tedejo (2016), la creación artística:

pone en marcha un proceso, interviene el espacio terapéutico, e interrumpe en la realidad revaluándola; su devenir acontece, en el curso del proceso terapéutico, en tanto neorrealidad que entreteje su trama con la trama vital, y configura una nueva forma de subjetividad no ligada a construcciones previas, que circula libremente atravesando y recorriendo todas las capas de la estructura experiencial. (p. 289)

Tal como se indica en la cita anterior, mediante el proceso creativo, la subjetividad y la etapa vital de los sujetos se tensionan para realizar un ejercicio de entendimiento y

actualización que les permite emanciparse. Sin embargo, este proceso no solo pretende su liberación, sino que también busca que los individuos vivencien una experiencia estética, siendo la experiencia arteterapéutica la que genera este espacio de apreciación, un momento de distancia reflexiva y de interpretación subjetiva. Para Pérez Rubio (2013), este proceso:

no se trata de emancipar al espectador, sino reconocer la posibilidad de que realice una interpretación activa. Según Rancière a quienes habría que emancipar es a los artistas e intelectuales, liberándolos de la creencia en la desigualdad del otro –entre los que saben y los que no saben, los capaces y los incapaces–, que atraviesa el arte político y el pensamiento crítico y en nombre del cual asumen la misión de instruir y hacer activos a los espectadores pasivos e ignorantes. Para este autor, el valor político del arte no se encontraría en el contenido sino más bien en el proceso mismo y en los modos en que se construyen formas de visibilidad y decibilidad; lo políticamente relevante consistiría, en consecuencia, en la ampliación de capacidades para construir de otro modo el mundo sensible. Esto va más allá de la idea de aproximar el arte al pueblo, transformar las obras en acciones o situaciones y colectivizar el trabajo del autor. (p. 199)

En la cita, el autor se refiere al proceso creativo como un espacio relevante, ya que ofrece a los sujetos: herramientas como materiales, imágenes y movimientos que les permiten construir mundo sensible; oportunidad de materializar y crear desde formas no convencionales; y desarrollar un lenguaje más simbólico y diverso. Asimismo, este tipo de espacio, facilita a los individuos la liberación de las relaciones usuales que viven

cotidianamente, no olvidándolas, ni obviándolas, sino que trabajando con ellas. En este caso, las sesiones colectivas de arteterapia responderían a tales expectativas. Al respecto, Pérez Rubio (2013) señala que:

Entendido el arte como proceso y actividad constituye un nuevo tejido social a través de programas de intervención capaces de restaurar el vínculo social. Sería, en consecuencia, un modo de implicación en la constitución de formas de vida en común y lugar para una experiencia autónoma, promotora de instancias de comunidad, libertad y emancipación. Las manifestaciones artísticas son políticas, porque suponen un desacuerdo, una confrontación con las particiones de la realidad sensible. El gran poder de subversión que poseen estas experiencias estéticas en general es su capacidad para ampliar los sujetos, los objetos y los espacios adecuados para el debate, creando nuevos escenarios para la política. Pero para que estos dispositivos subversivos del arte resulten eficaces deben ser contextualizados para cada realidad local potenciando las posibilidades de develar las actuales particiones del mundo, los marcos de desigualdad en los que viven las personas. (p. 195)

Respecto a la relación entre teoría de la reproducción y la racionalidad emancipatoria

Giroux (1983), paralelamente, analizar las relaciones de reproducción y resistencia en las escuelas y da a conocer los espacios vacíos que dejan las teorías. Entre estos últimos, el autor menciona el análisis de factores interrelacionales entre la subjetividad de los individuos y su relación con prácticas políticas institucionales, las dinámicas que se establecen dentro del entorno escolar y el esclarecimiento del significado de resistencia para la teoría crítica. Esta investigación se hace cargo de estos vacíos, ya que se plantea como propósitos develar la forma en que las racionalidades de los participantes se ven teñidas por estas prácticas escolarizantes, profundizar en la manera en que los sujetos comprenden toda esta información y en el modo en que generan resistencia, entre otros.

Para poder llevar a cabo estos objetivos, se hace necesario comprender el concepto de resistencia. Para Giroux (1983), este se define como:

En primer lugar, da cuenta de una noción dialéctica de la actuación humana que connota correctamente a la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo. Concomitantemente, no se visualiza a los oprimidos como seres simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia ha señalado la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras a través de las cuales la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación de índole limitante. Las categorías centrales que emergen de una teoría de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor de la conducta no discursiva. En segundo lugar, la noción de resistencia

ha agregado una nueva profundidad a la idea de que el poder es ejercido sobre y por la gente, dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactivas de dominación y de autonomía. Entonces, el poder no es nunca unidimensional; es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia. (p. 24)

El autor pone en tela de juicio las tensiones internas que emergen en las instituciones comandadas por políticas de educación y la manera en que estas provocan contradicciones en sus dinámicas organizacionales y/o estructuras. Dichas ambivalencias influirían en los límites del entendimiento que pueden tener los actores educativos con respecto a su entorno y viceversa. Más específicamente, Giroux (1983) menciona que:

Se necesita urgentemente una psicología crítica que señale la manera cómo la “no-libertad” se reproduce en la psique de los seres humanos. Necesitamos descubrir las maneras cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos o, en otras palabras, cómo las ideologías hegemónicas actúan para impedir en los grupos oprimidos la creación de necesidades que trasciendan la lógica instrumental del mercado. Me refiero al hablar de tales necesidades radicales a aquellas que representan el empuje vital hacia nuevas relaciones entre hombres y mujeres, entre las generaciones, entre las diferentes razas y entre la humanidad y la naturaleza. Más específicamente, necesitamos descubrir la manera de reemplazar la codicia egoísta, agresiva y calculadora de los intereses capitalistas por necesidades radicales alrededor del

deseo de hacer un trabajo significativo, de la solidaridad, de la sensibilidad estética, de Eros (y no Tanatos) y de las libertades emancipatorias. (p. 23)

En el caso del contexto educacional chileno actual, este es el resultado de una serie de cambios y/o acomodaciones políticas que han sucedido a lo largo de su historia. En este sentido, es innegable la relación que posee la esfera educacional con la institución política a la que debe servir, la que se rige por el gobierno regente, así como el poder judicial y el legislativo. Pese a las modificaciones que han realizado en el ámbito educacional de nuestro país, su foco sigue siendo difuso, debido a quienes tienen intereses sobre la práctica pedagógica. A partir de esta idea, surgen preguntas como ¿a quién sirve la educación chilena? o ¿cuál es el interés de la educación en nuestro país? Estas interrogantes invitan a reflexionar sobre la intencionalidad que se le puede dar a la experiencia arteterapéutica, dentro del ámbito educacional.

Diversos autores de la teoría crítica han basado sus investigaciones en el análisis crítico de la teoría de la reproducción y resistencia, en torno a las escuelas y en la forma en que estas permean la racionalidad de los actores educativos. Al respecto, Giroux (1983) señala que:

En la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser comprendidas a través de un análisis de su relación con el Estado y con la economía. En esta visión, la estructura profunda, el significado subyacente de la escolarización podrían revelarse a través del análisis de cómo las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural, esto es, cómo

legitiman la racionalidad capitalista y sustentan las prácticas sociales dominantes” (p. 1)

La teoría de la reproducción se posicionó ante la ciencia con la finalidad de generar una ciencia crítica, comprensiva de la escuela como tal. Sin embargo, al analizarla, hacen falta espacios disponibles para observar aquello más cercano y que proviene desde los procesos que se proponen y producen dialécticamente dentro de la escuela. La relevancia de la propuesta de Giroux (1983) radica en que, al introducir el significado de resistencia, integra un concepto que propone devolver autonomía a la escuela y a quienes son partícipes de los procesos educativos. Esta característica entrega a las instituciones protagonismo, responsabilidad y existencia, pues las apropia de su espacio educativo y creativo, dentro el ámbito escolar.

Giroux (1983) desarrolla la argumentación de la teoría de la resistencia en los siguientes términos:

[...] Más bien, las escuelas representan terrenos marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada. En otras palabras, las escuelas son sitios sociales caracterizados por currícula abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de

clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas. (p. 3)

Tal como se señala en la cita anterior, dentro de una comunidad, podemos encontrar diferentes racionalidades en respuesta a la hegemonía imperante, las que conviven entre sí para encontrarse o tensionarse según el contexto. Sin embargo, los espacios para que estas se encuentren y dialoguen parecen ser escasos o poco intencionados, ya que los objetivos institucionales de las escuelas, generalmente, se enfocan en la preparación de pruebas estandarizadas o en el proceso de entrada de los estudiantes a la etapa universitaria, propósitos más bien técnicos y de preparación de competencias básicas.

La racionalidad tecnocrática corresponde, entonces, a una consecuencia de la estructura que poseen las instituciones y constituye la subjetividad de los actores educativos, por medio de prácticas de gestión. Esta se posiciona por sobre las intenciones de los directivos de los centros educativos, ya que posee una planificación específica que crea lógicas neutras de resistencia que las convierten en instituciones de calidad.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Comprender las racionalidades de estudiantes secundarios, a través de los procesos creativos desplegados en una experiencia arteterapéutica.

Objetivos específicos

1. Comprender la influencia de la subjetividad de los y las participantes en la conformación de sus racionalidades.
2. Comprender la influencia de las fuerzas y estructuras sociales más amplias, en la conformación de las racionalidades de los y las participantes.
3. Identificar la relación entre los planos subjetivos y sociales en la conformación de las racionalidades de los y las participantes.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Perspectiva paradigmática

La presente investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico. Por un lado, la perspectiva cualitativa permitió comprender la realidad, teniendo en cuenta las subjetividades presentes en el campo. Por otro lado, el enfoque fenomenológico nos acercó a la experiencia de los sujetos desde sus propias vivencias, así como desde sus interpretaciones de mundo social e interacciones.

Respecto a la perspectiva cualitativa, Krause (1995) señala lo siguiente:

La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico. (p. 21)

De este modo, la comprensión de los significados presentes en la investigación fue develada por medio de diferentes técnicas que poseen relación con el arteterapia y sus objetivos, así como con el carácter práctico del estudio.

Con respecto al enfoque fenomenológico, Pérez Serrano (2007) señala que:

La experiencia fenomenológica parte del supuesto de que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Es la propia experiencia, a través de la intuición eidética, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad. (p. 5)

Asimismo, Pérez Serrano (2007) señala tres grandes aportes que realiza el enfoque fenomenológico a la investigación cualitativa:

- a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- b) El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos.

c) Un interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Se optó por este tipo de metodología, pues se pretendió comprender las racionalidades de estudiantes secundarios, a través de la experiencia arteterapéutica. En este sentido, las actividades arteterapéuticas escogidas para las sesiones tuvieron la finalidad de dialogar con cada uno de los participantes y de que estos pudieran hacerlo entre sí, a través de imágenes, obras, entre otros.

Para llevar a cabo estos procedimientos, se tuvo en cuenta el contexto de educación formal en el que se desenvuelven los participantes. Tal realidad, se enmarca en un campo intersubjetivo de significados, vivencias y prácticas, que permitió profundizar en las concepciones que subyacen en los sujetos y la exploración de sus experiencias.

En este sentido, se toma especial énfasis en la subjetividad de los participantes, como fuente de información principal para la codificación abierta, así como para la rotulación de los textos y registros ampliados. Dicha rotulación, se realizó junto con la asesora metodológica del estudio, acción que permitió un ejercicio de mayor intersubjetividad y triangulación de la información. Una vez finalizada esta etapa, se llevó a cabo el análisis de esta información, mediante algunos elementos de la teoría crítica.

4.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde a un estudio narrativo, en el que la propuesta epistemológica sostiene que es posible leer una sociedad a través de una biografía o,

como afirma Blanco (2011), especialista en la investigación narrativa: "los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo". Para algunos teóricos esta descripción aun causa tensión, sin embargo, la afirmación se ha integrado con otros matices como:

El individuo no totaliza una sociedad global directamente. Lo hace a través de la mediación de su contexto social inmediato y de los grupos limitados de los cuales forma parte [...] De igual manera, la sociedad totaliza a cada individuo específico a través de las instituciones mediadoras.

Teniendo en cuenta que el foco de este estudio se centra en la escuela, es importante revisar aquellas investigaciones que se han dedicado a comprender este trabajo, desde diferentes perspectivas y considerando a los diversos actores que intervienen en ella.

Al respecto y en relación a la subjetividad de los sujetos Prieto (2004) señala:

Las representaciones subjetivas constituyen, por una parte, la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente. Por otra, conceptúan lo real a partir de la activación del conocimiento previo y al activarse organizan y estructuran los respectivos contenidos sobre la realidad construida. Es decir, estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad, y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente. La construcción de la identidad profesional también es un proceso colectivo, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes

especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente. (p. 31)

En este sentido, la experiencia colectiva de arteterapia facilita el espacio de diálogo, de develamiento y de intersubjetividad de las vivencias de cada estudiante y la forma en que estas, a su vez, se relacionan con las del grupo en general. Asimismo, es relevante mencionar que el modo de organizar la experiencia social de los sujetos se interrelaciona con su modo de cognición, el que resulta de la construcción de las representaciones subjetivas. La colectividad otorga una invitación al ejercicio de exponer y visualizar los espacios o territorios comunes que coexisten en paralelo con las vivencias de la escuela. De este modo, se comprenden las estructuras que pueden limitar o las fisuras que pueden existir frente a la acción propia y la del otro, constituyendo así una construcción autónoma del oficio del alumno.

4.3. Descripción del diseño de investigación

En un inicio hubo una reunión con los directivos del colegio, subdirectora, director y jefe de U.T.P en donde se mostró la documentación y fundamentación de lo que fue la

investigación, es decir, cantidad de sujetos, procedimientos, consentimientos informados, etc. Se acordó el modo de acceder a los sujetos el cuál fue buscar un estudiante voluntario por curso desde 8° año básico a 4° año medio. Las características fueron principalmente que quisiera y no le resultara problemático opinar y dialogar sobre ciertos temas que se trabajaron en las sesiones.

Se entiende que el diseño podría ir variando a través del tiempo ya que con la información que se fue obteniendo a lo largo de la investigación el diseño respondió a lo emergente de los datos e información para así completar e integrar aquello que fuera necesario para su comprensión de manera flexible. Tal como las actividades que fueron elegidas y que se construyeron en algunos momentos junto con los participantes.

El día 07-07-2016 se reunió a los estudiantes escogidos en la oficina de psicología y se les expuso de qué se trataba el estudio, se les invitó a participar y en conjunto se leyó el consentimiento informado para dar mayor claridad. Se abrió el espacio a dudas y surgieron bastantes, en relación a lo que es el arteterapia, se les explicó de forma sencilla cómo se constituye la investigación, mostraron interés en participar dando su opinión. Luego todos firmaron el consentimiento y se aclararon los tiempos de trabajo con los participantes, es decir, desde Julio hasta Noviembre aproximadamente y con alrededor de cinco sesiones de 90 minutos, más una sesión que se estableció como extra en caso de necesitar entrevistas específicas para mayor información.

Las sesiones se realizaron en la sala de psicología. Esta estaba en disposición para que se realizaran las sesiones antes de la hora acordada a las sesiones, contaba con una gran mesa central con varias sillas, y en sus dos extremos dos pequeños escritorios para dos

profesionales que trabajaban allí, en este sentido, el espacio favorecía el trabajo grupal. En unos de los escritorios de las profesionales se disponían la diversidad de materiales a. En la misma mesa se disponía el celular de la investigadora y en otras ocasiones su notebook para realizar las grabaciones correspondientes a cada sesión. Es decir, tanto los materiales como los medios de registro audiovisual fueron previstos por la investigadora.

A medida que se realizaron las sesiones se fueron realizando en paralelo las transcripciones de cada sesión y sus respectivos registros ampliados, de esta forma, se fue construyendo la producción de información. Al terminar todas las sesiones y tener toda la información audiovisual recopilada y transcrita se comenzó a realizar el análisis categorial de los datos teniendo como base todo lo que fue expuesto y creado por los participantes, generando así subcategorías en forma de diferentes tipos de lógicas que luego constituyeron las categorías finales de la investigación.

4.4. Elección de tamaños muestrales

La elección de tamaño muestral se creó bajo un criterio de intercambio de experiencias diversas con base en la elección de participantes de diferentes edades, es decir, un alumno por nivel, desde 8° básico a 4° Medio, 4 hombres y 1 mujer. Principalmente, se pensó en que al tomar un representante por curso, la información sería más variada, y representativa por los diferentes cursos, teniendo en cuenta en cada grupo-curso surgen

experiencias cotidianas diferentes. Por otro lado, también fue importante tener presente cómo y de qué forma la etapa vital en que se encuentra cada uno de los participantes influye y/o se adhiere de forma permeable o no con la construcción subjetiva del estudiante. Esta elección no tiene criterios de exclusión, a excepción de la edad de los participantes, pues se trabajó con adolescentes.

Es relevante mencionar que la investigadora tenía previa relación con estos estudiantes ya que en ese entonces trabajaba como psicóloga del colegio en temáticas de convivencia escolar y orientación, de este modo, utilizó como criterio que los estudiantes escogidos demostraran previamente y en otras actividades facilidad, espontaneidad para expresar sus ideas sin mayor dificultad. En cuanto a la temática de género en los participantes, en un inicio se pensaron dos opciones: que fueran 3 hombres y 2 mujeres o 3 mujeres y dos hombres para incluir mayor diversidad de perspectivas por género pese a que este hecho no asegura la posibilidad de que las opiniones diversas sean más o menos, sin embargo, teniendo en cuenta la flexibilidad del diseño y la realidad del contexto, por voluntad y disponibilidad de los y la estudiantes, finalmente el grupo quedó conformado por 4 hombres y 1 mujer. Esta elección no tiene criterios de exclusión, a excepción de la edad de los participantes, pues se trabajó con adolescentes. Además, se debe mencionar que la participación de los sujetos en el estudio es totalmente voluntaria. A continuación, se presenta la lista de los participantes de este estudio¹:

¹ Las edades de los estudiantes corresponden al año 2016.

Denominación	Curso	Edad
A	8° Básico	14 años
L	1° Medio	15 años
V	2° Medio	16 años
T	3° Medio	17 años
B	4° Medio	18 años

Tabla 1: caracterización de participantes del estudio

4.5. Técnicas de producción de información

Las técnicas de producción de datos se dieron por medio de observaciones participantes. Los focos de observación de los participantes en acción grupal se establecieron en los períodos de acercamiento y toma de contacto. Estos períodos se realizaron como educación por parte de la investigadora en cuanto al aprendizaje en la comprensión de la acción del grupo, como grupo social.

La información de este estudio se obtuvo a través de 6 sesiones de 90 minutos cada una, realizadas en el espacio arteterapéutico. Estas sesiones fueron diseñadas con el fin de que los participantes problematizaran y dialogaran en torno a temáticas que emergieron según el ritmo del grupo y las actividades propuestas. Cada una de ellas, fue grabada en audio y video y, luego, transcrita. Esto permitió, posteriormente, construir los registros

ampliados de cada sesión, en los que se incluyeron las actividades que los sujetos realizaron, los materiales de trabajados, las obras en proceso, entre otros. Finalmente, estos registros permitieron construir las categorías de análisis del estudio, por medio de un análisis categorial.

La tabla N°2 presenta el cronograma con las etapas de la investigación y la Tabla N°3 la asistencia de los participantes a las diferentes sesiones:

Mes	Actividad
Mayo-Julio	Observación y elección de participantes
Jueves 4 Agosto	1° Sesión Arteterapia (Imágenes)
Jueves 11 de Agosto	2° Sesión Arteterapia (Imágenes)
Jueves 18 de Agosto	3° Sesión Arteterapia
Jueves 1 Septiembre	4° Sesión Arteterapia
Jueves 8 (en caso de acto, puede cambiar a Jueves 15)	5° Sesión Arteterapia
21-31 Septiembre	6° Sesión Arteterapia

Tabla 2: cronograma etapas de la investigación

Asistencia a las sesiones

Nº de Sesión	Participantes
1	A,V,L,T,B
2	L,B,T
3	A,V,L,T,B
4	A,L,B
5	A,T
6	T,V,B

Tabla 3: asistencia a sesiones

4.6. Planificación de las actividades

La planificación de la experiencia de este estudio fue elaborada con base en Freire (1970). Se escoge, ya que el proceso que se llevó a cabo en esta investigación se basa en el reconocimiento de situaciones limitantes para los participantes dentro de la escuela, es decir, intenta reconocer fisuras y/o facilitadores de ciertas prácticas y dinámicas que se relacionan con la escuela, la sociedad y con los propios sujetos. Esto, con el propósito de facilitar el despliegue de la subjetividad, de manera relacional, y a través de sesiones arteterapéuticas.

Con respecto a las etapas a cumplir dentro de esta metodología, Freire (1970) propone que:

- 1.- Más allá de posibilitarnos una aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar el mundo. En la medida en que, en la

captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres este se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hacen indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

2.-La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de este a las partes, que implica reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto (el sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial “codificada”, al mismo tiempo en que reconoce en esta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante, en el cual se encuentra, junto con otros sujetos).

3.- En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión de mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación límite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus “temas generadores”.

4.-En el análisis que se haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad. La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

A continuación, se presenta la planificación de las actividades propuestas en este estudio:

a). Fotolenguaje (1° y 2° sesión):

El fotolenguaje corresponde a la actividad inicial del estudio. La investigadora escogió imágenes, ilustraciones y/o fotografías que tuviesen relación con temáticas como: animales, paisajes, imágenes abstractas, personas, y cosas. Las imágenes son 40 aproximadamente y se disponen en la pared frente a los participantes de manera extendida para que puedan visualizar de manera adecuada.

La finalidad de la actividad fue otorgar espacio para identificar los temas generadores de los participantes, con base en la imagen que cada uno escogió. La actividad fue guiada de forma tal que cada uno de los sujetos pudo expresar la razón de su elección. Paralelamente, la investigadora anotó los temas importantes que emergieron. Teniendo en cuenta la propuesta de Freire (1970), las imágenes, al facilitar

abstracción, permiten acceder a las representaciones subjetivas de los participantes con respecto a sus vivencias en el entorno.

Una vez que cada participante habló sobre su imagen, la reflexión fue guiada en torno a diversas preguntas. Estas interrogantes dieron pie a una nueva reflexión individual, la que pudieron unir en una sola reflexión dialógica. A continuación, se presentan las imágenes seleccionadas por cada uno de los participantes:



Imagen 1: imágenes propuestas por la investigadora.



Imagen 2: elección del participante B (Pueblos originarios).



Imagen 3: elección del participante L (Esperando la muerte).

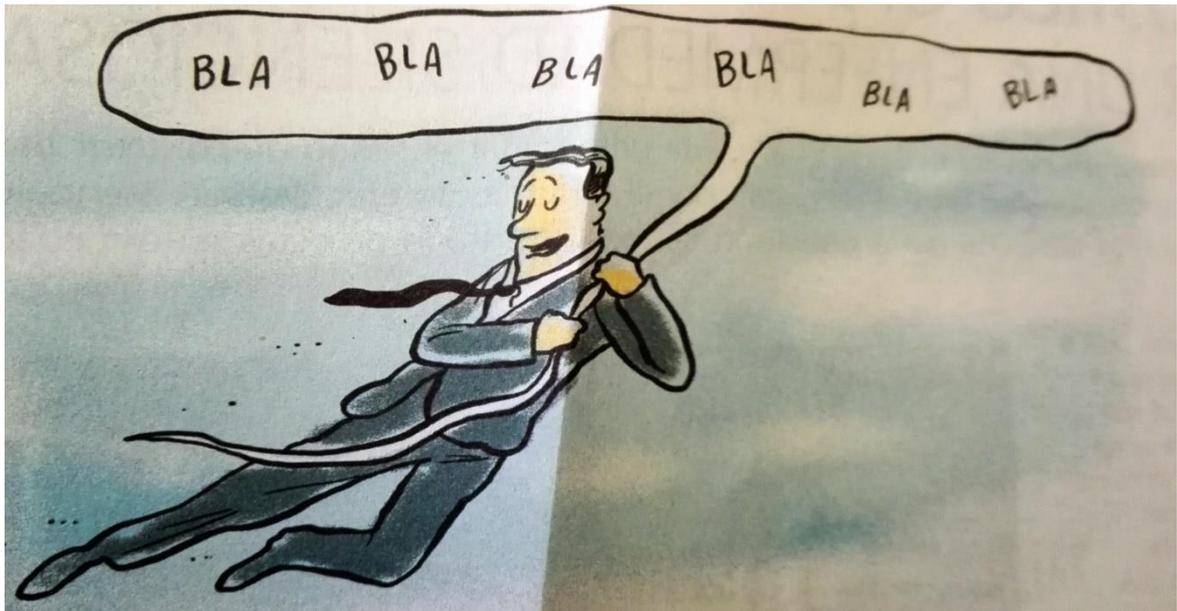


Imagen 4: elección del participante V (No me importa lo que digan).



Imagen 5: elección del participante V (La historia de un oso).

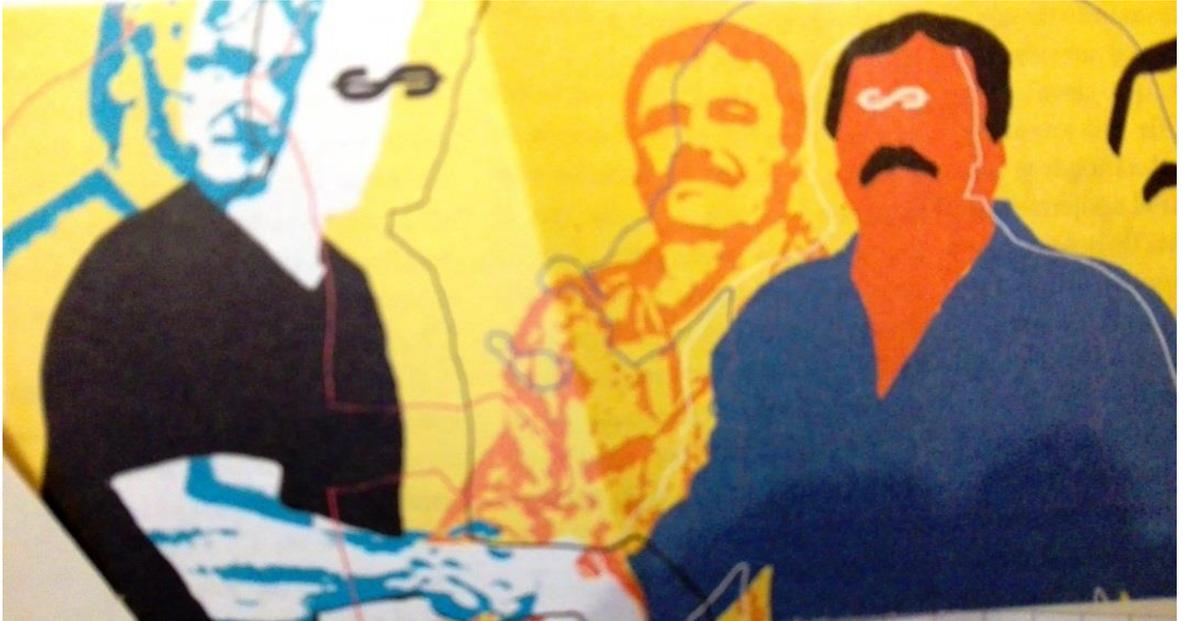


Imagen 6: elección del participante V (Dinero).

Imagen 7: elección del participante A (Compasión).

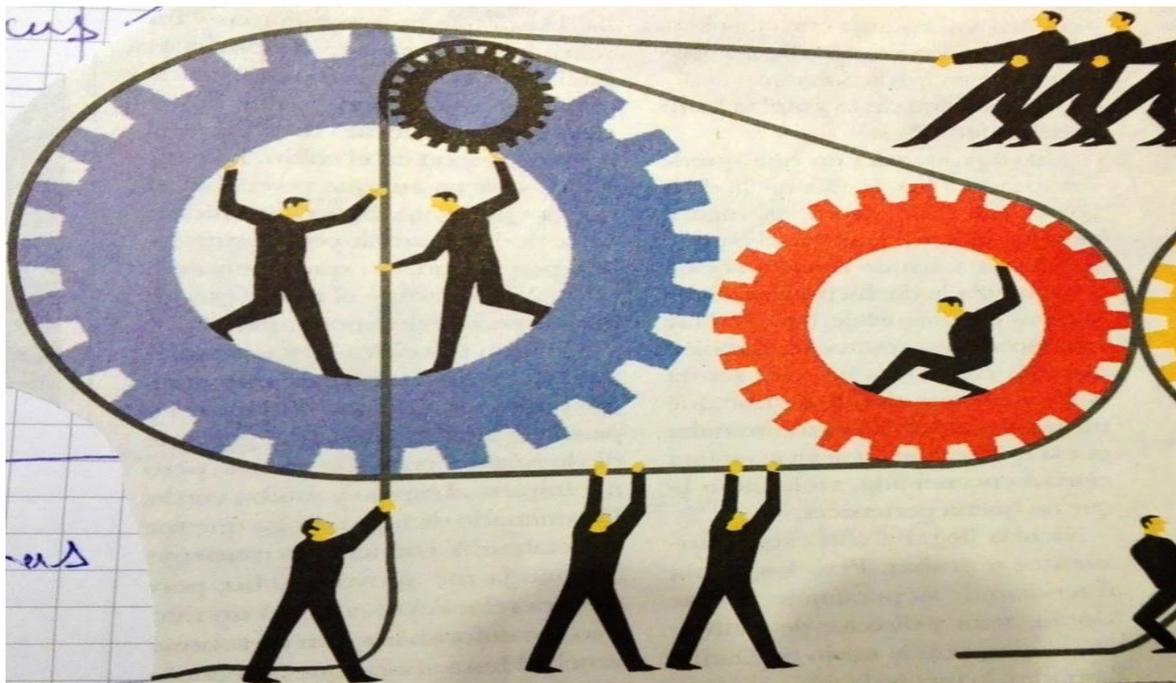


Imagen 8: elección participante B (Trabajar en comunidad).



Imagen 9: elección participante L (Espiritualidad).



Imagen 10: elección participante T (Flaytes).

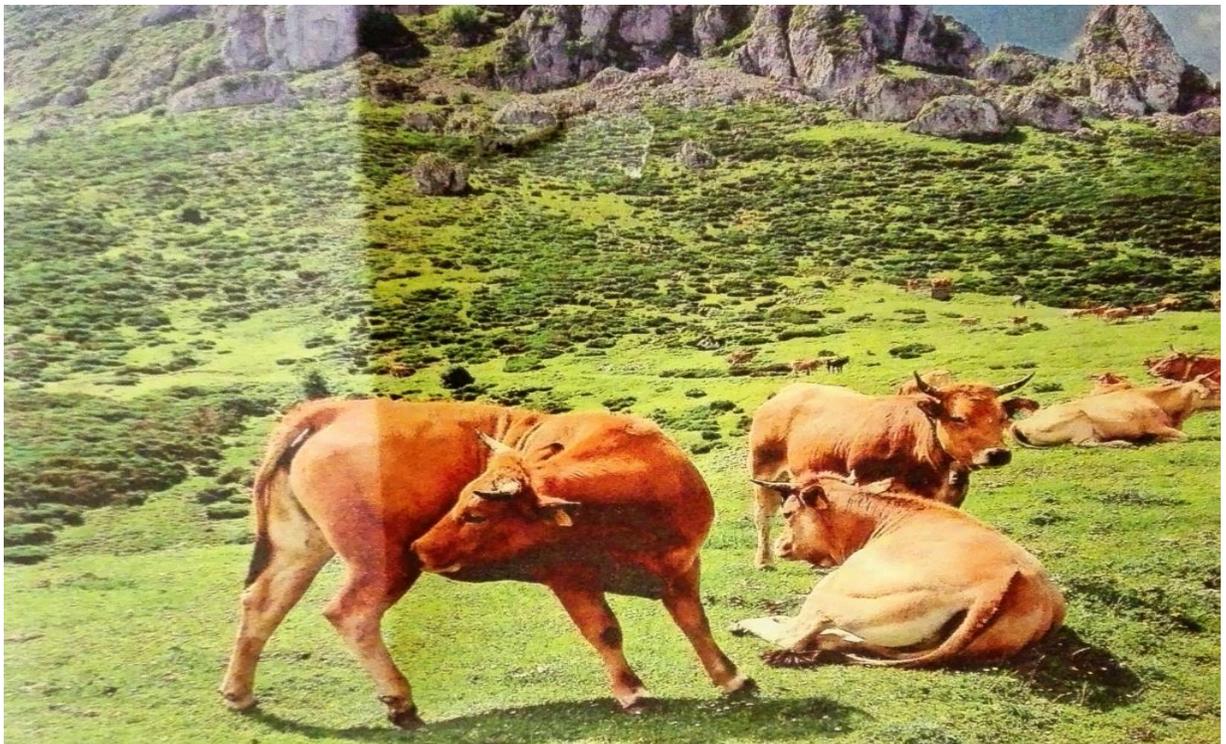


Imagen 11: elección participante A (Jerarquías animales/ jerarquías sociales).



Imagen 12: elección participante T (La autoconservación).



Imagen 13: elección participante T (Intereses individuales).



Imagen 14: elección participante (El universo).

b). Temáticas contingentes de interés personal y público (3° sesión):

Al inicio de esta sesión, se recuerda lo que se realizó durante las anteriores y se dan a conocer las instrucciones de trabajo. Cada uno de los participantes debió elegir un máximo de tres temas, de un total de 60.

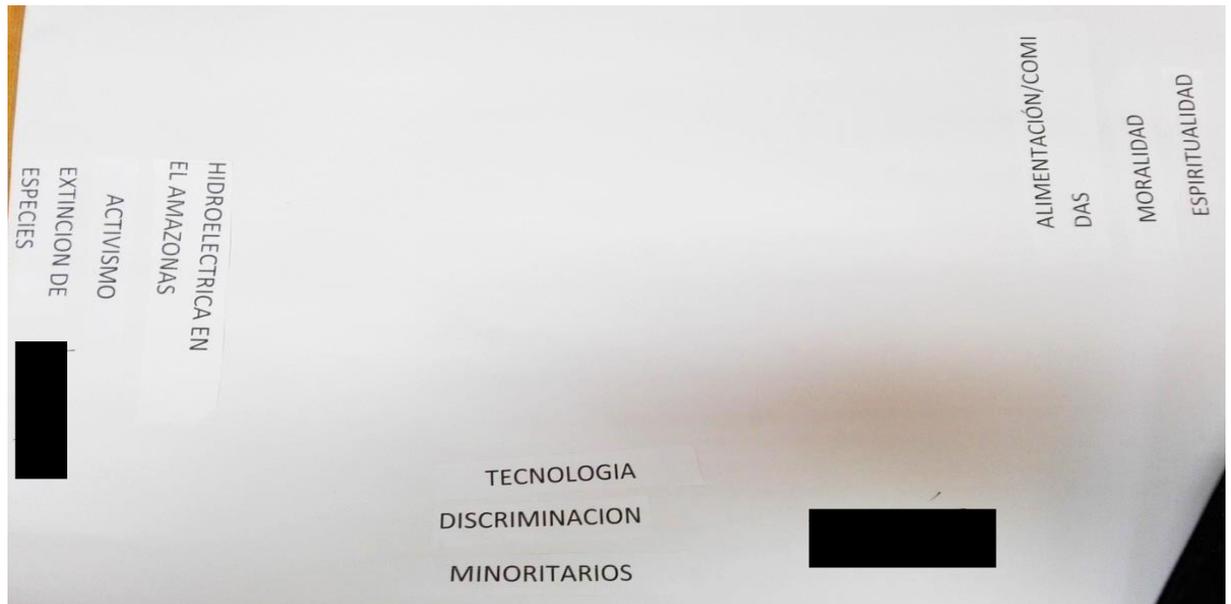


Imagen 15: temas a elección

Los participantes ya sabían que, a medida que los otros expresan sus relatos, podían dar su opinión sobre lo que dice el compañero, siempre y cuando no hablara uno sobre otro. Se debe destacar que, esta actividad, fue ideada por los participantes durante la sesión N°1.

c). Esquema Circular (4° sesión):

Esta es la tercera actividad y se realizó de forma guiada. Su objetivo fue expresar, gráficamente, las esferas dinámicas de la sociedad que se relacionan habitualmente con los individuos y dar a conocer el modo en que esto sucede.

Para ello, se entregó a cada participante una hoja en la que debieron completar un esquema de círculos concéntricos que contenía diferentes enunciados. Desde abajo hacia arriba, el primer círculo mencionaba el concepto de limitante individual; el segundo, el concepto de familia; en el tercer, se hacía alusión al concepto de escuela;

y, en el último, al de sociedad. Los estudiantes debieron completar cada círculo pensando en la manera en que cada uno de estos conceptos influye en su vida y la forma en que se presentan como una limitante o como un detonante en su cotidianidad. Esta actividad fue considerada como referente para la instrucción de la obra final, ya que en ella debieron tomar en cuenta lo que habían escrito en esta. A continuación, se presentan los esquemas realizados por los participantes:

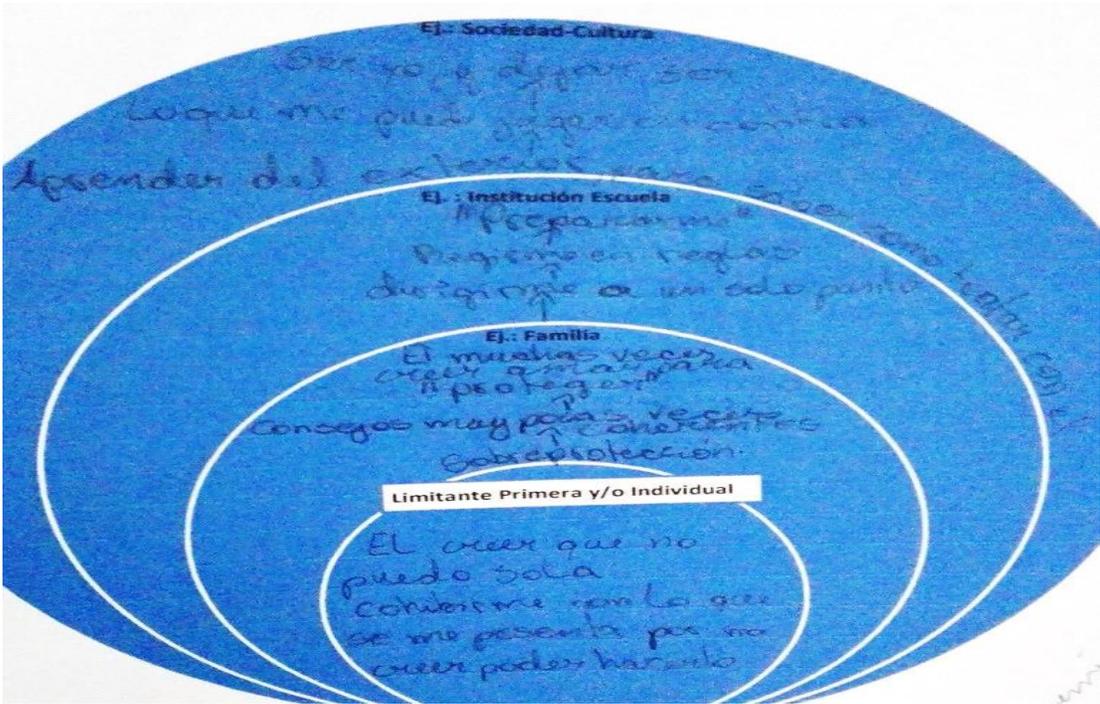


Imagen 16: esquema circular del participante L.

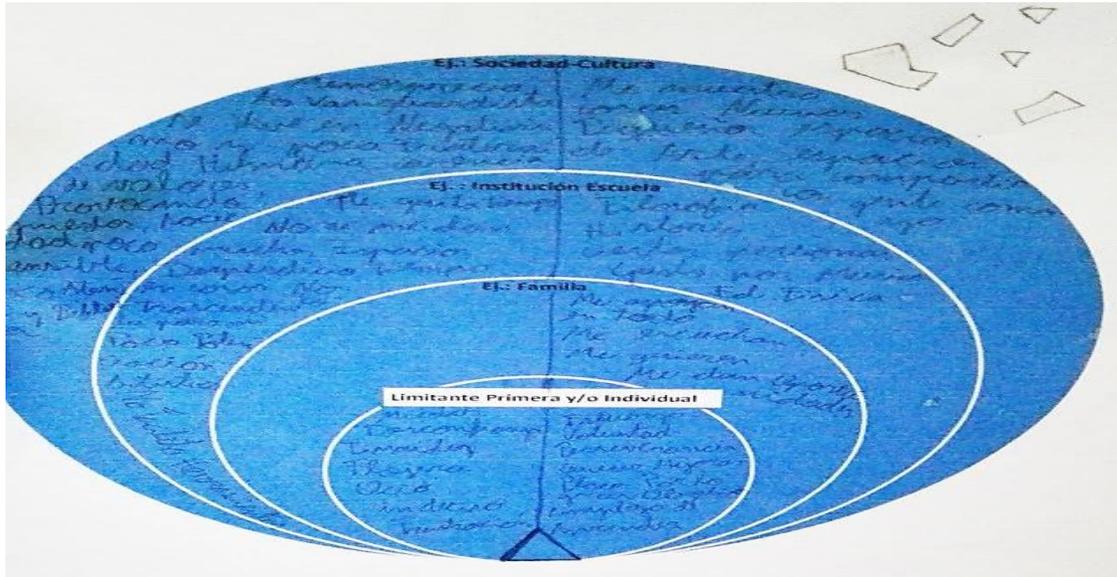


Imagen 17: esquema circular del participante B.

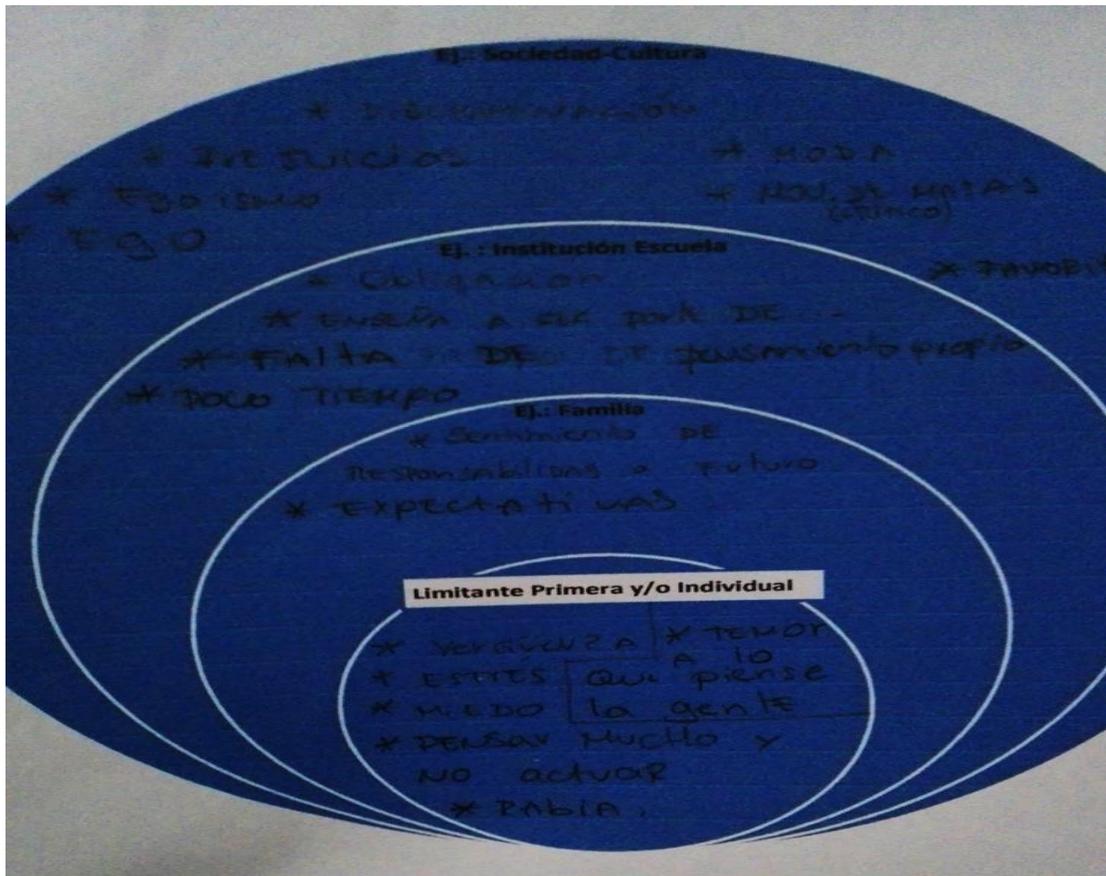


Imagen 20: esquema circular del participante V.

d). Obra final (5° y 6° sesión):

En esta etapa, la investigadora dio la consigna de realizar una obra con los materiales a disposición, basándose en lo respondido en la actividad anterior. La idea principal fue reflexionar en tono a las limitantes y fisuras que los participantes detectaron en las prácticas de la escuela y en ellos como individuos y, desde ahí, construir una obra

que diera cuenta de su visión de mundo. A continuación, se presentan las obras creadas por los participantes:

Nombre	Obra
A (8° Básico)	 <p data-bbox="716 1255 1187 1289">Imagen 21: obra final participante A</p>

L
(1° Medio)

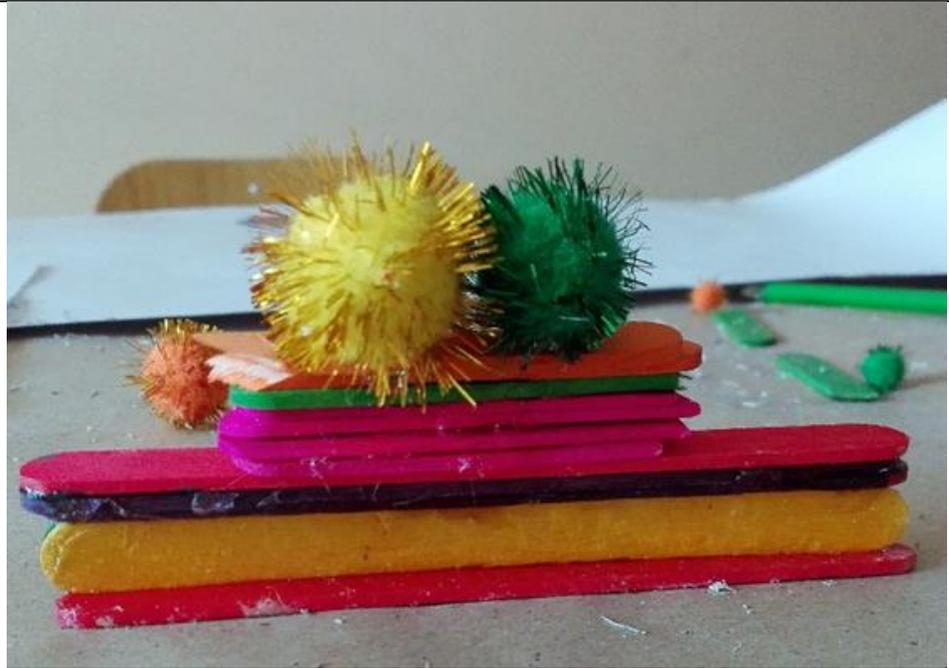


Imagen 22: obra final participante L

V
(2° Medio)



Figura 23: obra final participante V

<p>T (3°Medio)</p>	 <p>Figura 24: obra final participante T</p>
<p>B (4° Medio)</p>	 <p>Figura 25: obra final participante B</p>

Tabla 4: obras finales de los participantes.

4.7. Metodología de análisis

Con respecto al análisis de la información, se realizaron registros ampliados de las sesiones grabadas que, luego, fueron organizados mediante un método de análisis de contenido categorial. En este, se etiquetaron los temas emergentes o generadores que surgieron a lo largo de las sesiones, los que, posteriormente, fueron agrupados en tres grandes categorías de análisis. Estas categorías tienen relación con los tipos de racionalidades presentes en el grupo de participantes, las que dependen de sus subjetividades individuales y compartidas, así como de sus lógicas con relación al entorno.

Asimismo, se tomaron fotografías de las obras creadas por los participantes. Estas fueron analizadas desde un paradigma fenomenológico y también a partir de las narraciones y los significados expresados por los participantes.

4.8. Aspectos éticos de la investigación

Durante la realización de este estudio, se resguardó que sus participantes estuvieran informados respecto a todas las condiciones de la investigación. Para ello, se les explicó el rol que tendría el terapeuta en este trabajo, sus derechos como participantes, el rol que cumplirían dentro de la investigación, así como las actividades a realizar. Igualmente, se aseguró la confidencialidad de los participantes. Para ello, se les solicitó que firmarán un consentimiento informado, en el que se explicaban detalles respecto a este punto (Ver Anexo N°1).

De igual manera, se procuró mantener la confianza y seguridad de los participantes, a través de un *setting* adecuado y constante. Para ello, se gestionó contar con los materiales necesarios para la experiencia y mantener un *stock* que permitiera trabajar con tranquilidad. Además, se resguardaron las obras que crearon, a lo largo de la experiencia, en un lugar determinado por la investigadora.

Es importante mencionar que en ese momento la investigadora tenía una relación directa con los directivos de la escuela ya que pertenecen a la misma familia, de todas formas, esta vinculación se dialogó y los estudiantes tenían conocimiento previo de esta situación, es decir, esta información era manejada antes de realizarse la investigación.

En relación a lo anterior, fue importante dejar en claro que la información no iba a ser utilizada directamente por los directivos y que los modos de devolver la información y reintegrar información más adelante podrían ser acordados entre los participantes y la investigadora, basándose principalmente en las decisiones tomadas por el grupo de participantes.

V. PRESENTACIÓN DEL CASO Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Contextualización

La información fue producida por un grupo de estudiantes secundarios de 8° a 4° medio, en donde se escogió a un representante por nivel para poder conformar un grupo de 5 personas, en donde 4 de ellos son hombres y 1 mujer,

Los datos fueron extraídos de registros fotográficos y audiovisuales realizados en las 6 sesiones de arteterapia., las cuales se realizaron de manera constante en la oficina de psicología dentro de la escuela.

El análisis de datos de esta investigación se presenta como tres grandes ejes que resumen lo referido por los estudiantes en cuanto al modo en que experimentan su realidad y entorno cercano, así como sus malestares psicosociales y personales. Se debe mencionar que las obras que se muestran en el desarrollo del análisis no representan la totalidad de las obras elaboradas por los participantes, sino que corresponden solo a las que tienen relación con lo expuesto en este apartado.

5.2 Tabla resumen de Categorías y Subcategorías

Tomando en cuenta las rotulaciones de los registros ampliados, se construyó un ordenamiento con base en 16 subcategorías, las que, finalmente, derivaron en 3 grandes categorías construidas. A continuación, se presenta una tabla que da cuenta de estas tres categorías y las subcategorías que las componen:

Categoría 1: lógica tecnocrática	Subcategoría 1: énfasis en la producción económica Subcategoría 2: valoración de capital cultural de alto estatus Subcategoría 3: libertad, hacer lo que uno quiera Subcategoría 4: predominio de lo individual Subcategoría 5: miedo a la crítica social Subcategoría 6: valoración de la tecnología
Categoría 2: lógica comprensiva	Subcategoría 1:

	<p>cercanía profesor-alumno</p> <p>Subcategoría 2:</p> <p>tolerancia a la diversidad</p> <p>Subcategoría 3:</p> <p>búsqueda de sí mismo</p> <p>Subcategoría 4:</p> <p>importancia en la negociación colectiva</p>
<p>Categoría 3: lógica emancipatoria</p>	<p>Subcategoría 1:</p> <p>predominio de las lógicas hegemónicas</p> <p>Subcategoría 2:</p> <p>relación asimétrica</p> <p>Subcategoría 3:</p> <p>incongruencias/inconsistencias</p> <p>Subcategoría 4:</p> <p>falta de identidad en los sujetos</p> <p>Subcategoría 5:</p> <p>atreverse a cambiar</p> <p>Subcategoría 6:</p> <p>pensamiento autónomo como constitutivo del ser humano</p>

Tabla 5: categorías y subcategorías de análisis.

5.3. Análisis categorial

A continuación, se presenta una descripción de las categorías y subcategorías propuestas en el apartado anterior. Estas corresponden a los incidentes extraídos desde los registros ampliados y devienen como diferentes tipos de lógicas presentes en el grupo y, desde una perspectiva macro, se acercan a algún de los tipos de racionalidad que se mencionarán en el apartado de discusión.

Lógica tecnocrática

Esta categoría se creó a partir de las subcategorías indicadas en la Tabla 5. Estas responden a las principales temáticas que fueron discutidas por los participantes y tienen como foco las formas de comprender los procesos sociales que influyen en ellos y en los otros como algo inevitable, naturalizado, operacional y pre-escrito. Específicamente, estas subcategorías refieren a la falta de opciones que los sujetos poseen para cambiar la configuración de la sociedad y el sistema en el que residen, por lo que se reproducen una y otra vez y permean sus pensamientos y formas de ver las distintas etapas de la vida.

En el transcurso de las sesiones, el foco del diálogo se centró, en algunos momentos, en el alcance del Éxito económico dentro del país. Si bien, no se incita a hablar del tema, las imágenes y su contenido facilitaron la emergencia de estas temáticas en específico. Los estudiantes demuestran interés por tener ingresos económicos, es decir, les agrada la idea de tener un buen empleo, una buena remuneración y estatus. Además, valoran a

quienes no poseen sus mismas oportunidades, la convivencia con personas de distinto nivel socioeconómico y ser felices. Al respecto, T se refiere a la figura 13 del siguiente modo:

y no le va tan bien como le iba antes (a su tío) pero a él le gusta. Y esto representa a que en verda'...a que esto no produce, no produce (señala en la imagen a lo que pensaría el tipo detrás del escritorio respecto al músico que tiene en frente), pero él (tipo detrás del escritorio) produce, a él no le interesa que él no produzca, entonces no le toma importancia, simplemente está ahí escuchándolo esperando a que él termine yo creo...esto, eso es lo que se me asemeja de esa imagen. (Sesión 1, p. 46)

Mediante su explicación, T da a entender que tomar elecciones que proporcionan felicidad, más allá de la ganancia económica, es mal visto por la sociedad, ya que ella está formada sobre intereses de éxito económico y acepta el hecho de querer tener un buen empleo, aun cuando este no provea satisfacción personal. Sin embargo, el estudiante difiere de la idea propuesta en la imagen, señalando que él validaría una decisión como esta y se interesaría en la nueva actividad del sujeto.

Otra opinión respecto a esta imagen es la que proporciona A, quien da cuenta de la relación clasista que se presenta en esta. Para ello, el participante desarrolla una crítica respecto a las ideas aspiracionales que rigen nuestra sociedad y con relación a quienes acumulan riqueza para, artificialmente, ser más. En otras palabras, el estudiante fusiona, en lo conceptual, el ser con el tener:

un sistema que se fija en las personas... un sistema que se fija en las personas no como son, sino en lo que tienen. Si tú no tienes, no eres nadie y yo te digo... yo no voy a caer... yo no voy a ir a la dehesa, si me voy por ejemplo a... Peñalolén, algo que está cercano a toda la gente, entonces este país es clasista, en este país clasista que lo único que les importa que el que tiene más, es más. (Sesión 1, p. 18)

Las ideas propuestas por estos participantes comienzan a extenderse en el grupo, por lo que surgen nuevas opiniones respecto a las presiones sociales que genera este “tener más” y “ser más”. Al respecto, V señala:

Ya, eh... esta foto también me hace acordar a mí porque yo todavía tengo este dilema entre...no es que tenga el dilema entre ser feliz y el dinero, sino que hay mucha gente que todavía esta cegada con eso y yo realmente busco tanto mi felicidad, como estar bien de plata porque tampoco quiero estar pobre, tampoco, cachai?... pero... es algo que yo creo que uno nunca está contento, decidido en ese sentido o muchas es como “ya yo quiero hacer esto” pero... “quiero tener plata”, pero tampoco quiero ser feliz por tener plata, pero son como esas cosas medias raras. (Sesión 1, p. 44)

Es importante mencionar que los participantes, por su edad, están en proceso de decidir respecto a sus estudios superiores. Esta decisión se complejiza, ya que deben elegir un camino que les proporcione felicidad y satisfacción personal.

Otro de los focos en el que se centró el diálogo es el desarrollo y progreso del país. El participante B considera este punto como algo incuestionable y que, naturalmente, va bien. Al mismo tiempo, se cuestiona el origen y los medios de este sistema capitalista, los que traen un mayor acaparamiento de la riqueza. Al respecto, menciona:

y como que habla toda esta cuestión de cómo los...las... no necesariamente Estados Unidos sino que las súper potencias porque siempre esta como la...la cuestión de los países tercermundistas en vías de desarrollo, lo más bacanes, y efectivamente a los más bacanes como norma les funciona el capitalismo “ah si la verdadera cuestión” pero siendo de debajo de donde salió toda la riqueza po’ y no les pertenecían a ellos, les pertenecían a los otros países, es como que aceptamos “ah! sí la visión capitalista ta’ bien”, pero yo no veo tantos progresos. (Sesión 1, p. 53)

De este modo, B identifica el capitalismo como nuestro modelo actual. Sin embargo, no percibe que este entregue progresos significativos a la sociedad y alude su éxito a la expropiación de diferentes tipos de riqueza en países subdesarrollados.

Con relación a esta temática consideramos que, con la creciente importancia de la tecnología, la información, los datos y las noticias comenzaron a circular mucho más rápido y con mayor acceso a las personas. Sin embargo, la educación dentro de este sistema ha llegado a ser considerada como bien de consumo, por lo que el acceso a ella suele ser desigual. En este sentido, hay diferentes valoraciones frente al estatus que puede otorgar el conocimiento. Al respecto, B indica que:

a mí me gustaría ver eso porque cuando estoy como con personas que son de ese círculo, que son inteligentes, que cachan más, que son cultos, que se interesan en saber más las conversaciones son súper bacanes dan ganas de estar siempre con ellos porque como que es muy nutritivo y todo, si fueran todos, así como siempre aportando y aprendiendo de los demás sería súper interesante y también por eso saqué esta foto (refiriéndose a la Imagen 8).

(Sesión 1, p. 52)

Este punto es muy interesante, ya que refiere a dos acontecimientos relevantes. Por un lado, los estudiantes consideran que pertenecer a un grupo de alto estatus significaría algo más que solo identificarse con él y, por otro lado, los vincula con un mayor capital cultural.

Otro foco en el que se centró el diálogo con los estudiantes fue la valoración que le otorgan a informarse en fuentes validadas socialmente como, por ejemplo, libros, diccionarios, entre otros. En ese sentido, los participantes no advierten otras posibilidades de conocimiento como, por ejemplo, participar de diálogos colectivos o hablar con personas de diferentes religiones, partidos políticos o clases sociales, para nutrirse de ellas. Es decir, para ellos, los objetos con contenido serían la mayor fuente de validación cultural, como modo de recopilación de información. Esto se puede evidenciar en lo comentado por V, quien menciona que:

de hecho... y yo no soy religioso, pero siempre he dicho que cuando lea la biblia recién voy a poder opinar lo que en realidad creo de la religión

porque si no, no puedo, entiendo lo que creen, pero no... (hace un gesto como con las manos vacías). (Sesión 1, p. 11)

Igualmente, esta situación se ve reflejada en la opinión de A, quien señala que: **“yo, por ejemplo, pensaba que la gente odiaba leer, mucha gente dice que leer es lo más fome, pero... la lectura tiene...”** (Sesión 1, p. 6). Pese a que esta frase no entrega mayor información, sirve para evidenciar el valor que se le proporciona a la lectura. Al parecer, esta actividad tiene un carácter superior a otras que podrían realizarse en la escuela, aunque a algunos estudiantes podría no gustarle.

Los focos centrales que se discutieron respecto a las ideas ya mencionadas, permitieron rotular la subcategoría de Valoración de capital cultural de alto estatus. Los participantes valoraron positivamente actividades como la lectura de libros, la revisión de información al momento de opinar, la búsqueda del conocimiento universal, entre otras. Estas, posicionarían a los sujetos respecto a su capital cultural. En conclusión, la valoración cultural de un alto estatus tiene relación con la forma en la que se accede a la información validada en nuestra sociedad actual.

Esta subcategoría se relaciona, de manera directa, con la subcategoría Valoración de la tecnología. En esta, los participantes se refieren a la relevancia que posee la tecnología para los individuos y las soluciones que esta proveería diferentes problemas actuales. Al respecto, T menciona lo siguiente:

los adultos en especial que viven ahora porque naturalmente gana el mejor doctor o el mejor científico tal vez le tienen miedo al reemplazo o a ser reemplazado por la tecnología. Pero yo encuentro que de verdad es algo de

lo que no debería tenerse miedo, de que debería tenerse confianza y debería utilizarse bien porque de verdad que esto es algo que a mí me fascina, de que solucionara tantos problemas que hay hoy en día, pero... (Sesión 2, p. 9)

Por medio de su propuesta, T destaca el carácter práctico de la tecnología e indica que esta debe ser bien utilizada, con el fin de obtener su máximo potencial y poder trabajar con ella con confianza, sin miedo. Esto lo ejemplifica de la siguiente manera:

Por ejemplo, si po, del papel, por ejemplo, también escribir en pizarra... tal vez debería haber alguna forma de simplemente reemplazar los cuadernos por algo tecnológico porque ya estamos igual dos mil dieciséis, ya hay tanta tecnología, tanto de todo como para reemplazar cuadernos, también los libros. (Sesión 2, p. 9)

Asimismo, T percibe que en el presente deberíamos poder manipular y palpar la tecnología y, así mejorar aún más nuestras condiciones de vida:

tal vez alguien se perdía un día... y todos lloraban porque pensaban que estaba muerto ya porque se perdió el día y lo daban por muerto, pero también ahora gracias a esta tecnología también eeh hay comunicación se puede saber más rápido todo entonces creo que encuentro muy necesario en la vida, es algo a lo que no se le ha dado tanto espacio como yo creo que debería darse y... (Sesión 2, p. 8)

Igualmente, el participante opina que gracias a la tecnología el mundo está globalizado e interconectado, sin embargo, considera que aún no se le ha dado la relevancia que merece y el espacio suficiente en nuestra sociedad.

Junto con la valoración del acceso a la tecnología, surge la subcategoría de Predominio de lo individual. Esta se construye a partir de las ideas que poseen los participantes respecto al resguardo de su individualidad, práctica que perciben como aprendida e instaurada. Al respecto, T menciona que:

Cuando uno es muy chico te enseñan a compartir todos los materiales después llegai' a no sé a... no sé qué curso y no podís prestar la goma al lado en la prueba porque no te dejan, no podís hacer nada cachai'. Entonces te van cambiando las cosas en realidad y todo. (Sesión 1, p. 49)

Esta cita es muy interesante, ya que el participante se refiere a un proceso escolarizante progresivo, que inicia con una metodología más didáctica, grupal, y colaborativa y que luego se transforma en una más individualista y, de cierta forma, más competitiva. Además, el estudiante percibe que estos cambios surgen desde fuera de su institución, como piezas que van mutando a medida que ellos van creciendo. Las ideas anteriormente mencionadas son complementadas con las reflexiones de B, quien opina que:

o sea, qué pasaría si todas las personas tuvieran conciencia de esto que decía de la capacidad de elegir, que nos educaran con los libros con un punto de vista crítico, siempre reflexivo y humano, o sea por que actualmente el

humano no tiene nada de humano, siempre busca estar traspasando a los demás, pisándolos, siempre ahí, como que la sociedad es muy individual, siempre busca, así como, como lo mejor pa' uno mismo, mi familia, quiero ganar tantas lucas y así se va a pasar toda la vida. (Sesión 1, p. 52)

En este sentido, los participantes creen que la metodología que se instaura en las instituciones educacionales provoca competencia e individualismo y que se debería establecer una educación que trabaje el pensamiento crítico y los valores colaborativos. Desde su perspectiva, el individuo ha generado valores negativos dentro de la sociedad como una forma de autoconservarse a sí mismo y a su grupo familiar. Al respecto, L señala: **“hay una frase que no me acuerdo donde la vi, pero dice que... primero sálvate a ti mismo antes que a los demás.” (Sesión 2, p. 13).**

De esta forma, el participante reafirma que, en la sociedad, existe una visión individualista. Sin embargo, el modo en que se asume esta idea parece venir desde el exterior (se ha aprendido o se ha escuchado) y debe ser resguardada como tal.

Las opiniones surgidas en esta subcategoría se relacionan estrechamente con la subcategoría Libertad, hacer lo que quiero. En esta se aborda el concepto de libertad individual, el que fue rotulado por los participantes como “hacer lo que quiero” o “ser dueño de la propia vida”, entre otros. En este sentido, T considera que la libertad se manifiesta en la estética decorativa, es decir, en la utilización de accesorios en el cuerpo como parte de la identidad de cada uno:

Eeeem... también me gusta... eeh. Me gusta expresarme, me gusta sentirme dueño de mí mismo, así como por ejemplo expansiones o la barba y

cosas así, me encantan así, siento que uno es libre de hacer lo que uno quiere. (Sesión 1, p. 8)

Por su parte, L integra la noción de “lo que yo quiero para mí” como factor importante de autovalidación y sensación de libertad: **“(hace un lamento) cómo me cargan que te pongan como una estructura para el estudio... yo puedo estudiar como yo quiero, porque a mi manera yo voy a entender.” (Sesión 1, p. 12).**

Esta idea, igualmente, se plasma en lo planteado por V: **“Yo por mi saldría de cuarto y me iría, a ver a Gringolandia, a ver si reflexiono con la música y... mientras no tenga un hijo o algo así... yo soy dueño de mi vida. (Sesión 1, p.19).** Para este participante, por tanto, la libertad es entendida como la posibilidad que tienen los sujetos de poder elegir, pensando en su futuro éxito individual. Dicha propuesta es avalada por el participante B, quien adhiere el concepto de conciencia a su intervención:

esa es la onda mía... va ligado con lo artístico, lo filosófico lo del... lo del ser como dueño uno de su propia vida en el sentido de que... como en el sentido de las decisiones que uno toma, ser libre, ser libre en tu vida, por ejemplo, voy caminando por la calle y de repente decí yo soy dueño de mi vida y te hací consciente de eso y empezái a tomar tu camino y a elegir qué cosas quieres que esté dentro de ello y qué cosas no... (Sesión 1, p. 20)

Con respecto a este mismo punto, V menciona que:

eh, yo creo que encuentro con sentido la foto porque (refiriéndose a la Imagen 4) ...eh, para lo que yo quiero lograr, no me va a importar que me

digán, en realidad me da un poco lo mismo lo que me digan para lo que yo quiero lograr, obviamente voy a recibir puntos de vista, pero si yo quiero lograr algo soy de los que lo quiere lograr y lo más posible es que lo logre de aquí a un tiempo más y me recordó también a la gente que le da lo mismo lo que le digan cuando en realidad lo necesitan. (Sesión 1, p. 44)

En el contexto de esta sesión, V se refiere a su deseo de ser un artista/músico y a la forma en que esta decisión puede llegar a ser criticada socialmente. Desde este punto de vista, la libertad se remite a no tener a miedo a tomar decisiones, es decir, mantenerse al margen de la opinión de los otros.

Esta última idea se relaciona estrechamente con la subcategoría Miedo a la crítica social, la que se relaciona con las limitantes o topes que los sujetos tienen para mostrarse frente a otros, tal cual como son. Al respecto, B menciona lo siguiente: **“A veces como que algunas personas sienten miedo a asumir como ciertos gustos que tiene como por la crítica que le va a traer de las personas.” (Sesión 2, p. 15)**. Este miedo, en palabras del estudiante, surgiría del temor a ser diferente:

a veces me he dado cuenta que como que a la gente le da como susto ambientarse a cosas que no son como conocidas de los demás así, como que pueden escuchar algo y les gusta así, y digan: “ooh... me gustó esta música, me gusta tanto pero no la puedo escuchar porque la gente me va a leasar si la escucho porque es algo que no es común y me van a discriminar, me van a mirar. (Sesión 2, p. 16)

Esta opinión es complementada por A, quien da cuenta de la percepción que tienen sus compañeros respecto a lo que se entiende por normal. El participante señala que hay ciertas tendencias o tópicos que suelen normalizarse en la escuela y que son validadas por todos los estudiantes como ideología. Para B, el desafío es poder romper con ellas, ya que, a muchos, les da miedo ser juzgados.

Como se puede apreciar en este apartado, la lógica tecnocrática presente en los participantes emerge desde diferentes aristas. Por un lado, los estudiantes entienden la libertad como el poder para hacer lo que queremos con nuestra vida, idealmente, siendo aceptados por la sociedad. Por otro lado, el predominio de la individualidad da sentido a las percepciones de los participantes quienes, como se mencionó anteriormente, están en proceso de toma de decisiones personales. Estas influyen en la valoración cotidiana que otorgan a las prácticas escolarizantes ya instauradas y definirán algunas de sus posibilidades a futuro. Asimismo, los estudiantes consideran que existen objetos culturales más necesarios que otros, como la tecnología, que corresponden a herramientas validadas para el desarrollo científico. Sin embargo, el impacto de las redes sociales como promotoras de opinión pública, genera temor a la crítica social en el entorno de los participantes.

Teniendo en cuenta el énfasis en la reproducción económica como algo que es percibido por los participantes, las subcategorías toman sentido de manera integrada al formar parte de las consecuencias que trae consigo el proceso como un medio para poder cumplir los fines de la reproducción.

Lógica comprensiva

Esta categoría se crea a partir de las percepciones que tienen los participantes respecto a las interacciones que establecen consigo mismos y dentro de la institución educacional a la que pertenecen. Los estudiantes construyen su entendimiento a partir de la intersubjetividad y significados que emergen desde estas relaciones dialécticas que generan con su entorno. A partir de estas interacciones es que se desprenden las siguientes subcategorías: Cercanía profesor-alumno, Tolerancia a la diversidad, Búsqueda del sí mismo e Importancia en la negociación colectiva.

La Búsqueda del sí mismo refiere a las necesidades que los alumnos manifiestan respecto a su exploración y conformación personal. Estas búsquedas difieren entre un sujeto y otro. Por ejemplo, L señala que: **“Es como...es como si el destino te preparara para algo. O sea, es como si... Como decía “B”, es algo espontáneo, pero también de cierta manera ya está preparado, es como... tengo que encontrarme a mí mismo”**. (Sesión 2, p. 14). Con respecto al camino que debe construir, L menciona que siente que este es algo que ya viene, que puede sentir y que es inevitable. Por otro lado, B amplía el espectro de esta construcción, anclándola a una dimensión más espiritual:

si pu' y ampliarse en el sentido espiritual, la gente tiene terrible botao' eso y es re importante en la vida, porque como que al final uno dice al fin tengo plata, ya saqué la u, tengo familia, tengo casa, tengo todos los estándares que marca la sociedad, pero ¿quién soy yo? y como que a veces a la gente le asusta eso, y son como cosas pa' la vida (Sesión 1, p. 54)

B alude a la importancia que tiene cumplir con ciertos cánones exigidos por la sociedad, pero señala que esto deja en desmedro el espacio para la espiritualidad y el sí mismo. Asimismo, se refiere al inminente miedo que tienen las personas a enfrentarse a sí mismas.

Este proceso de búsqueda que vivencian los adolescentes se relaciona, además, con la percepción que tienen respecto de la relación con los otros, es decir, con la relación dialéctica que generan con el fin de construir significados para el entendimiento de prácticas y dinámicas habituales. Una de las relaciones que se establecen en esta etapa, configura la subcategoría Cercanía profesor-alumno, la que refiere al modo en que los estudiantes perciben la relación con sus docentes. Los estudiantes coinciden en que los profesores representan a actores educativos significativos, con los que entablan una relación cercana y de confianza. Este tipo de relación, no solo promovería su interés en el proceso educativo, sino que les proporcionaría mejores herramientas para enfrentarse a determinadas situaciones. Al respecto, A menciona:

también con el profe he aprendido cosas que no son relacionadas con el arte también... hay cosas de la vida y... me gusta también mucho relacionarme con los profes, en la relación de alumno profe no me gusta la distancia entre

el alumno y el profe porque siento que si uno tiene esa distancia con el profe... yo voy a preguntar, puede que no tenga la comodidad para preguntarle ni la confianza. (Sesión 1, p. 6)

En este sentido, para A tiene mucha importancia poder establecer con su profesor instancias de diálogo en confianza, sobre temáticas que rodean la escuela y el diario vivir, ya que, en muchos casos, estas son omitida por no pertenecer a lo que normalmente se hace en la escuela.

Relacionado a lo anterior, T ahonda respecto a la importancia que tiene el vínculo con el profesor al momento de compartir un espacio de aprendizaje y de encuentro. Señala que el cariño y la ternura son factores fundamentales al momento de relacionarse con el docente y que influyen directamente en la disposición para escucharle:

También en el colegio me gusta entretenerme, me gusta harto que haya buena relación entre los profesores y los alumnos como dijo el A, no de esos que simplemente te explican y chao, fome igual... me gustaaa...un ejemplo, como era la profesora “X”, la que se fue, ella era súper tierna con todos los alumnos entonces eso genera mejores instancias de educación incluso, yo encuentro que uno está más dispuesto a escucharla, uno siente interés. En cambio, con los profesores que son no sé (pone ceño fruncido, baja la cabeza y luego la dobla para explicar algo que es desagradable), secos, que no generan esa relación uno que entra como con lata a la clase y muchas cosas así, es como que importa mucho la relación entre el alumno y el profesor.

Siento que se demuestra como el cariño. Igual mi mamá es profesora en el colegio “X” es profesora de gastronomía y eso. (Sesión 1, p. 8)

Así como los participantes consideran fundamental la relación profesor-alumno, igualmente, consideran la Tolerancia a la diversidad como una temática relevante a tratar. El diálogo respecto a esta subcategoría surge del trabajo con las imágenes, específicamente, de la elección de la Imagen 7, por parte de A. El participante escoge esta imagen para exponer su punto de vista sobre la compasión, el que se asocia con la perspectiva que tiene respecto a la relación estudiante-docente.

En este sentido, se puede inferir que los participantes aprecian, en su generalidad, los valores y vínculos positivos que se establecen dentro de la escuela. En este caso, se entiende que más que una relación asimétrica/autoritaria, ellos esperan ser aceptados desde la diferencia válida que pueden tener con el otro, en este caso, con el docente.

Respecto a este punto, A señala:

Porque si te crían, con... por así decirlo... si naciste en cuna de oro? No voy a saber hasta que te pase... qué es.... Dormir en un colchón de paja... nunca lo voy a saber. O sea, siempre tienes que... ah, digo, saber qué es lo que los demás están sintiendo... porque la compasión para mí, es uno de los sentimientos más importantes porque tú no sabes lo que los demás están sintiendo, aparte de la empatía, si tú no sabes lo que el otro está sintiendo, no puedes suponer o pensar o creer en tu mente que es lo que está sintiendo el otro. Se tiene que vivir... lo viví, así que yo sé lo que es. (Sesión 1, p. 57)

Con respecto a esta misma temática, V comenta:

a mí me costó caleta en realidad darme cuenta de eso, porque yo soy una persona que... yo empecé a pensar que... o sea la gente no es igual a mí, hay gente que quiere ser deportista, hay gente que quiere ser ingeniero y que le va a importar nada, un comino que la música sea toda igual y no tiene para su vida la misma importancia que tiene para mí. (Sesión 1, p. 13)

En la cita, V se refiere al modo en que él comprende la tolerancia y la forma en que esta se presenta en su cotidianidad, señalando que puede entender que otras personas tengan diferentes intereses y que todos ellos, pese a diferenciarse de los suyos, son válidos.

Por su parte, B se refiere a otros aspectos que conlleva la diversidad:

No si yo lo mismo que había dicho al principio que si es que quiero hacer un cambio eh... igual quiero ser consecuente con lo que yo quiero cambiar también po, entonces ser el cambio que uno quiera y también invitando a las personas, o sea, demostrarle un poco a este mundo, o sea a mi igual entiendo como un poco la... lo del gusto de las personas, igual yo los invito “oye escuchemos música” quizás van a tener sensaciones que nunca han tenido antes. (Sesión 2, p. 17)

En su intervención, B comparte los argumentos que dan sus compañeros respecto a la importancia de la diversidad. Sin embargo, incita a que se realice una acción/invitación a las personas más reticentes a nuevos intereses, ya que esto fomentaría cambios respecto a las formas de entender las relaciones cotidianas entre los sujetos.

Otro de los focos en el que se centró esta subcategoría surge de la actividad realizada en la segunda sesión. En ella, T se refiere a los grupos minoritarios de la siguiente manera:

Por ejemplo, o se les discrimina o se les trata mal, por ejemplo los punks o tal vez los rastas o los hippies, todos ellos son como discriminados o cosas así, pero tal vez ellos tienen mucho que enseñar o mucho de lo que han aprendido ellos en su grupo, entonces eso a mí me gusta mucho, me gusta ser abierto a diferentes temas, a diferentes grupos, a la música también, todo eso me gusta ser... como recoger de todo un poco no me gusta estar encerrado en algo y... eso quería hablar sobre minorías, o sea... de que en verdad uno no tiene que cerrarse al común o no tiene que cerrarse a lo que uno está acostumbrado, sino que... (Sesión 2, p. 10)

La opinión planteada por T resulta coherente con otras de sus ideas y con las del resto de sus compañeros. Los participantes coinciden en la importancia de mantenerse abiertos y de aceptar diferentes gustos y preferencias. Esta apertura hacia las diferencias individuales y grupales se relaciona directamente con la subcategoría Importancia en la negociación colectiva.

En esta subcategoría, se exponen las apreciaciones que tienen los participantes respecto de los espacios colectivos y la forma en que estos promueven una construcción conjunta y respetuosa. En primera instancia, A se refiere a las expectativas que tuvo previas a las sesiones:

porque pienso que, al venir acá, estamos todos abiertos de mente a aceptar lo que el otro diga... Como una mesa redonda esto... es como que todos vamos a compartir nuestras ideas y a compararlas sin problemas y eso... y hacer un trabajo sobre eso y eso venía más que todo... a ... compartir ideas,

a... hablar como recién de música em... y decir lo que pienso de la música, que los demás me entiendan, a escuchar a los demás... me gustan esas instancias como de diálogo...y eso más que todo (Sesión 1, p. 17)

En este sentido, se puede inferir que A espera que el clima de las sesiones sean espacios en los que todos son escuchados, sin sesgos y con constante retroalimentación.

Se debe mencionar que los participantes, en diferentes ocasiones, se describen a sí mismos como personas abiertas al diálogo. Por ejemplo, V menciona:

Entonces uno sabe por lo que sabemos o lo que ya hemos pasado que puede haber algunos cambios y puede servir para quizás no sé quizás prepararnos para cosas... compartir ideas sobre poder expresarnos de lo que nos gusta y decir lo que no nos parece como lo que si nos parece (Sesión 1, p. 17)

De la cita anterior, se puede inferir que V tiene una visión del espacio como una construcción, ya que asume que, mediante el intercambio de ideas y de expresión en el grupo, podría generarse cambios, algo que los prepare. En este sentido, esta sensación colectiva-grupal genera cierta esperanza en algunos aspectos.

Por su lado, B hace referencia a la Imagen 8 para referirse al trabajo en comunidad:

Qué pasaría si el ser humano se concentrara en cosas que verdaderamente son, de verdad son transversales o sea trascendentales en la vida, entonces por eso mismo también había sacado esa foto donde aparecían como todos trabajando porque al final... o sea yo creo que igual es bueno las personas

inteligentes y todo, pero es mejor cuando están todos trabajando en comunidad. (Sesión 1, p. 52)

En este sentido, el participante añade a la idea de relacionarse con gente inteligente, la noción de trabajar en comunidad, de colectividad, metas comunes y co-construcción.

De este modo, se puede concluir que los participantes tienen una visión agradable respecto a los espacios en los que se desarrolla negociación colectiva o intercambio colectivo e, incluso, tienen la percepción de que estos corresponden a instancias de acompañamiento en sus procesos educativos, los que no necesariamente deben estar guiados por un experto, sino que pueden estar mediados únicamente por el diálogo y la retroalimentación. Asimismo, los consideran como lugares tranquilos para poder visualizar la forma en que se desarrollan las relaciones dentro y fuera de la institución educativa.

Lógica emancipatoria

Esta categoría fue construida con base en los registros ampliados de las sesiones en las que los participantes dialogaron en torno a las limitantes o prácticas a las que se enfrentan a diario, tanto en la escuela como en sus casas, y que son evidentes en su subjetividad. Teniendo en cuenta los fenómenos de reproducción social, de ideología, entre otros, es que emergieron subcategorías como formas de cuestionamiento a estructuras y prácticas ya establecidas. En este sentido, es necesario reiterar que el entendimiento de los participantes está en proceso de formación, por lo que sus

cuestionamientos son coherentes con su período vital. Igualmente, se debe mencionar que, en el transcurso de las sesiones, los participantes movilizaron sus lógicas y racionalidades desde una técnica/comprendiva hacia una sociocrítica. Esto, luego de comprender, analizar y cuestionar las prácticas y dinámicas de las que son participes en la escuela y por las que son afectados.

Una de las subcategorías que emergieron de estos diálogos corresponde al Predominio de las lógicas homogeneizantes. Esta refiere a los cuestionamientos que los participantes tienen respecto a diferentes prácticas normalizadas que observan dentro y fuera de la escuela y que, de cierta forma, permean su día a día. Al respecto, B señala:

Sí, no si igual si aquí... o sea igual a llevar ese... como que también el tema de las diferencias de las personas es como... uno tiene como una sensación como de que esa persona es diferente, de que tiene como... como que tiene una mente que es diferente, que tiene un pensamiento... o sea, que igual puede parecerse a otras personas, pero es auténtico, tiene algo auténtico por así decirlo y yo lo siento en pocas personas de mi curso como en verdad, como que tienen poca como... como resaltar su esencia. Y hay otras personas que simplemente como siguen el común simplemente porque yo creo que también se les hace más cómodo, es como lo más cómodo que tienen o simplemente les da como miedo asumir lo del... lo del tema de... de ser como diferente, las responsabilidades que trae y todo lo que es ser eso.
(Sesión 2, p. 16)

De este modo, B indica que cada sujeto se diferencia de otro por sus atributos, pensamientos y subjetividades, sin embargo, percibe que esta diferencia exige un trabajo personal y autoreflexivo bastante arduo. Esta dificultad hace que, muchos de sus compañeros, prefieran pertenecer a la generalidad o a lo común.

Respecto a este mismo tema, T menciona:

Sería, por ejemplo, a ver... acá en el colegio tal vez un común sería... eeh... a ver, déjeme pensar. Ya, por ejemplo, perdón por poner el ejemplo ah, pero es bacán que todos, o sea el común sería que todos encuentren bacán cortarse el pelo aquí a los lados, ¿ya?, eso es como un común porque a todos les gusta, pero tal vez a otro que se corta diferente el pelo le da vergüenza expresarse porque todos estamos muy concentrados en que cortarse el pelo acá es bacán entonces no dejan que él como que en verdad muestre también lo que tiene para... para enseñar". (Sesión 2, p. 10)

En este sentido, T percibe una tendencia homogeneizante dentro de la escuela, la que se expresa en la necesidad que tienen los estudiantes de seguir las modas impuestas. Además, advierte que, quien elige opciones diferentes a las que el común persigue, son invisibilizado o rechazado. Con relación al rol homogeneizante de la escuela, V opina que:

es que... es que es re chistoso porque uno, o sea yo me doy cuenta, te dicen que es mentira, pero, te están formando para ser uno más, otro más. En realidad, lo único que quieren es que tu seai igual, imagínate si en vez de

buzo fuera un traje, andaríamos con traje y usáramos maletines y pa' lo que nos están preparando es para ser todo iguales cuando salgamos de acá y después no creo que lo cambien, después en la universidad te puedes rebelar entre comillas y después volver al trabajo para que te vuelvan a decir cómo te tienes que vestir y cómo lo tienes que hacer, eso de no te podés poner un tatuaje acá porque no voy a conseguir pega. (Sesión 1, p. 48)

Lo propuesto por V en la cita, ahonda en la idea de que ciertos comportamientos aprendidos se deben al rol hegemónico que tiene la escuela y otras instituciones propias de nuestra sociedad. Complementando estas ideas, A señala que: **“yo quisiera decir que yo vengo con ganas de leer, pero hay veces que yo, así como que no dan ganas porque no hay diferencias...”** (Sesión 1, p. 15). Su opinión da cuenta de un ambiente escolar homogéneo y carente de matices, lo que parece algo desmotivante.

En conclusión, los participantes consideran la escuela como un espacio que facilita la construcción de grupos y de tendencias homogeneizantes, las que se reproducen al copiar masivamente ciertas tendencias impuestas.

Con el fin de continuar el diálogo, L hace alusión a la Imagen 3:

siempre quise ser esto o siempre quise hacer esto, porque nos miran... creo que también se representa lo que dije hace un rato, que siempre nos miran, siempre... están ahí esperando. Mira, aquí estoy... los estudios vienen, tienes que trabajar, tienes que hacer una familia, tienes que ver por tu futuro... y al final no siempre al fin y al cabo terminamos siendo quienes somos sino... obligados a ser quien no somos. (Sesión 1, p. 59)

Como se indica en la cita anterior, esta imagen expresa la sensación que tienen los individuos respecto a su destino, a que algo les debe estar esperando, algo ya dado e inamovible. Este “algo” ya dictaminado intervendría en los procesos de formación personal o de autoconstrucción de los sujetos.

Respecto a esta misma subcategoría, A cuestiona lo que es o parece ser normal para la masa. Al respecto, señala que:

yo creo que hay que optar por lo que te agrada y si no te agrada, te adaptas. Y... como que finalmente te adaptas a lo que te rodea, no hay otra forma. Y... definitivamente el reguetón es... todos los métodos que te dicen, por ejemplo... que te dicen... no, si ya es normal que la gente fume marihuana... no es normal... porque...siempre esta... esta lo anormal, está lo común, lo no común y la excepción, y si todos fuman marihuana no hay poco común ni excepción, entonces no es normal. Entonces... (Pone las manos en gesto de duda) qué es lo normal, no hay normal. (Sesión 1, p.13)

En este sentido, el participante releva la forma en que la tendencia homogeneizadora se normaliza a través de la adaptación a la masa, creando leyes que, para algunos, parecen ser incuestionables.

Siguiendo esta misma línea, B y L perciben una especie de ideología que impera en aquellos compañeros que son más pasivos en el trabajo de cuestionar ciertas prácticas.

Al respecto indica:

B: No, hay mucha gente que no está... está como perdida, o sea...

I: y ¿Cómo los diferencian?

L: Porque está... porque uno ve cuando los demás están bloqueados por lo que la sociedad les indica. (Sesión 2, p. 15)

Así como los estudiantes perciben la homogeneización de ciertas tendencias, también observan la existencia de Relaciones Asimétricas, denominación de una nueva subcategoría. Respecto a esta, A señala que: **“si, te das cuenta que es así... ¿cuánto uno pasa en el colegio? 12 años, son 12 años entre cuatro paredes con una persona superior, superior a la tuya, o sea por una mente superior a la tuya.” (Sesión 1, p. 19).**

El estudiante percibe relaciones de superioridad y autoridad, es decir, relaciones con personas mayores que poseen un mayor nivel intelectual o mental: **“siempre va a haber una persona que te enseñe, porque no le podís enseñar a él, porque si no el no él es una falta de respeto... entonces estamos acostumbrados a eso y tú no puedes ah...” (Sesión 1, p. 19).** Además, el participante percibe que este tipo de relaciones no permite a los estudiantes cuestionar ni enseñar nada a sus superiores, ya que esto se podría verse como una falta de respeto.

Para continuar con la conversación, A hace referencia a la Figura 11. Mediante esta compara la forma en que viven las vacas y las hienas, mencionando que estas últimas se parecen más a nosotros, porque utilizan jerarquías como forma de organización, es decir, relaciones asimétricas:

no, ahí me fui por otro lado. Porque las hienas viven igual que nosotros, es como lo más parecido porque la hiena mujer es la superior, la hiena...la

que... la hiena macho, todas las hienas hembras te hacen pedazo. Porque está la hiena mujer, la bebé de las hienas y ahí recién están los machos, es como que esta todo en jerarquía, es como bien parecido a lo de nosotros y esos son los únicos, no hay ningún otro tipo de animal que use jerarquía.

(Sesión 1, p. 56)

Finalmente, A se refiere a que, como una sociedad, poseemos una organización jerarquizada y es en base a esta organización que las relaciones sociales, por consecuencia, son asimétricas.

Otra de las características que permite que los participantes entiendan su entorno desde una racionalidad sociocrítica es la identificación de Incongruencias/inconsistencia. En esta subcategoría se hace referencia a las contradicciones (entre lo que aparentemente se quiere y lo que realmente se hace y/o se dice) que los participantes han detectado en sus pares y en la escuela. Al respecto, B comenta:

Inconsecuente así, dicen: “aaah, siempre la... no que... los profes que la cuestión que la prueba” pero ¿cuándo hay tomado control de eso? ponte a estudiar, y hay veces que simplemente asumo la consecuencia de la decisión o sea dije: “ya, no voy a estudiar” no le voy a estar echando la culpa al profe po. Quizás puedo decir: “explicó términos mal” y todo, pero al final la culpa la tuve yo de no haber estudiado po’ y al final eso no, eso no me lo va a quitar nadie entonces igual me... me da como... como lata eso de que no, no sean capaces de asumir las decisiones que toman po’ y empiezan a armar el

atao cuando empiezan a dársela de los bacanes, de que yo soy bacán...”

(Sesión 2, p. 13)

Como se aprecia en la cita anterior, B percibe poca autonomía y responsabilidad en el quehacer de sus compañeros. Este participante considera que asumir las propias decisiones es algo muy relevante para poder ser consecuente con las ideas que se quieren transmitir, de otro modo, puede percibirse como una contradicción. En esta misma lógica, L complementa: **“Pasa como... también como cuando los alumnos quieren algo y reclamar, reclaman y reclaman, pero no, al final de todo, de cierta manera son hipócritas.”** (Sesión 2, p. 12)

Desde otra perspectiva, T señala que para poder provocar cambios los sujetos deben ser coherentes con lo que quieren y deben demostrarlo antes de exigirlo:

Yo creo que sí, uno tiene que atreverse a dar el primer paso. Uno mismo, porque si uno quiere un cambio tiene que empezar por uno mismo entonces si yo, por ejemplo, quiero que todos acepten una idea tengo que demostrar de que yo ya la estoy aceptando porque no puedo esperar un cambio si es que yo... si yo no lo genero (Sesión 2, p. 12)

En conclusión, para los participantes asumir responsabilidades y la coherencia son factores muy importantes al momento de demostrar que un discurso es consistente con lo que se expone hacia los otros. Esta subcategoría tiene directa relación con la Falta de identidad en los sujetos.

La conversación respecto a esta subcategoría surge con base en la Imagen 2, seleccionada por B. Al transcurrir el diálogo, surgen temas como el patriotismo en Chile

en comparación con Argentina y la forma en que este se expresa en la escuela. Al respecto, B señala:

O sea, no patriota en el sentido de esto es bacán y esto es mejor que lo otro, pero ellos tienen un gusto por su cultura, acá los chilenos, eh, la mayoría, no por generalizar, aparenta ser gringo, o sea tu vei acá como se visten los cabros en los jeans day (los días en que pueden venir con ropa de color) es como loco aquí veo picaos a hip hopero estadounidense. Entonces, es como... (Sesión 1, p. 53)

La opinión de B manifiesta la falta de identidad nacional que poseen sus compañeros y la facilidad con la que se apropian de culturas extranjeras. Esta idea la refuerza con la siguiente frase: **“o sea la ropa igual era un ejemplo terrible burdo, pero era como algo que siempre estamos aspirando a querer estar siendo eso, sin fijarnos en las propias raíces que tenemos nosotros.” (Sesión 1, p. 53).**

Relacionado con la crisis de identidad, se encuentra la subcategoría Atreverse a cambiar. La percepción que los participantes poseen respecto al cambio fue un tema relevante durante las sesiones. Con respecto a este tópico, T señala:

Mmmm, yo creo que se puede aportar, o sea siempre está la oportunidad de generar un cambio pero si queremos generar un cambio así muy masivo, es lo que dije al principio de que hay que llegar hasta el tope y desde ahí hacer un cambio, o sea es como mi idea siempre de que puedo... siendo estudiante generar un cambio tal vez pero si quiero de verdad que sea para todos para

todos para todos tengo que no quedarme estancado, avanzar, avanzar envuelto en lo que me rodea y cuando por fin pueda estar así como en el tope, en el límite de esa capa que me rodea salir y desde ahí generar el cambio porque en verdad no puedo generar un cambio para tal vez para todo el mundo pero puedo generar un buen cambio desde ahí. (Sesión 2, p. 17)

Como se aprecia en la cita anterior, T propone aportar al cambio, asumirlo y provocarlo desde dentro, incluso siendo estudiante. El participante está consciente de que debe abrirse camino en la sociedad y, desde ahí, comenzar a generar cambios. Respecto a este mismo tema, B indica que:

de hecho, también parece que está en el mismo libro del... de la cuestión política que dice que la democracia no es una cosa fácil porque uno tiene que poner de su parte en eso, si al final está siendo parte de todo un estado y tiene que estar cooperando de esa forma y eso te requiere energía, no podís estar ahí quieto... y la gente le falta como moverse en ese sentido y como de tener el valor de... de asumir eso porque hay veces que como que les da como miedo. (Sesión 2, p. 15)

Al igual que T, el participante B considera que el cambio debe asumirse voluntariamente y que conlleva una gran responsabilidad por parte de los sujetos. Al mismo tiempo, critica a los sujetos que no asumen esta acción cooperativa por miedo. Respecto a este último concepto, L señala que este se basaría en el experimentar cosas nuevas.

Si bien en este apartado se discute sobre el tema del cambio, los participantes también dialogan en torno a la tolerancia y respecto a abrirse a nuevas experiencias. Con relación a ello, L menciona que: **“el cambio es cuando uno mismo... No tener miedo a experimentar cosas nuevas porque es con ello... son esas mismas cosas con las que hacen cambios porque de repente tú crees que estás haciendo un cambio, pero...”** (Sesión 2, p. 18)

En todas las subcategorías que se han señalado, se percibe que la subjetividad de los participantes está influenciada por lo exterior, por lo que se construye para la masa. En este sentido, el Pensamiento autónomo como constitutivo del ser humano deviene como una subcategoría importante. En esta, el diálogo entre los sujetos permite el desarrollo de sus puntos de vista y permite identificar la manera en que sus opiniones varían según su edad o etapa vital. Al respecto, T opina que:

A mirar a su alrededor, o sea darse cuenta que en verdad hay algo que te desagrada cuando uno genera su opinión propia también, entonces eso naturalmente se genera a esta edad por ejemplo entre los catorce, trece años para adelante yo encuentro que ahí es cuando nace el pensamiento propio”. (Sesión 2, p.14)

Además, T identifica diferencias entre lo que pensaba antes de los 13 o 14 años y lo que piensa actualmente, señalando que es en ese primer período cuando desarrolló pensamiento propio y principio de autonomía:

Yo cuando tomé como conciencia de mi ser y la experiencia que tuve con la filosofía y todo eso y varias cosas más como que... no sé cómo que surgió solo, yo ni siquiera me di cuenta. Empecé a darme cuenta... son como cosas que empezaron a salir espontáneamente no más. (Sesión 2, p. 14)

Por su parte, B atribuye el desarrollo de este proceso a la edad y la experiencia, pero también a la influencia de literatura filosófica. L reafirma los dichos de su compañero, señalando que: **“Sí, es como algo que ya viene preparado.” (Sesión 2, p. 14)**

Por último, T se refiere a este proceso de la siguiente manera: **“Sí, ahí ya cuando estay moldeándote tus ideas, ya asimilaste todo lo que tus papás te quisieron enseñar, tal vez no lo capturaste todo, pero por ahí empieza tu pensamiento.” (Sesión 2, p. 14).**

Para este estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico no solo se basa en lo proporcionado por la educación formal, sino que también por lo transmitido por su familia, los medios de comunicación y la sociedad en general. Dichos elementos, se asocian a nuevas experiencias que son seleccionadas e integradas por el mismo sujeto.

VI. DISCUSIONES FINALES

Teniendo en cuenta el análisis de datos ya realizado y la pregunta de investigación, es que se presentan, a continuación, las racionalidades que se desprenden desde las lógicas de los participantes. En este sentido, el diseño del dispositivo arteterapéutico propició el develamiento de tales lógicas, a través de los procesos creativos con imágenes, la creación de obras y el espacio colectivo. Tales elementos, permitieron ingresar en la subjetividad de cada participante, bajo un clima intersubjetivo.

Es importante recordar el contexto educativo en el que se desenvuelven los participantes, como marco de referencia que permite analizar las percepciones que emergieron a lo largo de la experiencia. Se debe tener en cuenta que este espacio educativo no es neutro, ni pasivo, sino más bien está compuesto de variadas relaciones dinámicas que, en forma de prácticas educativas, constituyen parte de la construcción de cada participante, ya sea directa o indirectamente. Freire (2003), al referirse al espacio educativo, señala que inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera ética o no, de afrontar la vida. Este espacio educativo está colmado de prácticas sociales instauradas,

que son producto de las lógicas imperantes. Respecto a esta influencia, Di Pietro (2002) afirma que:

En relación con el aspecto al que se orienta la acción educativa, Bourdieu hace hincapié, no en las transmisiones que se dirigen al intelecto y a la conciencia, sino en las acciones sobre el cuerpo, como resultado de las cuales se constituye el habitus, que no es otra cosa que la incorporación de esquemas de percepción, valoración y acción: es decir, estructura social encarnada. En suma, considera la constitución del habitus como la alienación del sujeto —en tanto es producto de la inscripción del orden social en el orden corporal— y entiende la acción educativa (y la transmisión cultural que se da por su intermedio) como el ejercicio de una doble imposición. El orden político-social se basa en un acto de violencia y de usurpación que debe ser ocultado, legitimado, y ello ocurre a través de la incorporación de ese orden en el propio cuerpo de los agentes, como producto de lo cual cuentan con un sistema de disposiciones que, al ser resultado de las estructuras, genera prácticas adaptadas a sí mismas. (p. 202)

Esta alienación que podría permear a los sujetos, por medio de la acción educativa, se ve reflejada en las obras finales de los participantes (ver Tabla 4). En estas, los estudiantes proponen símbolos y significados que aluden a percepciones comunes de lo que se percibe del entorno como una influencia generalizada que irrumpe en lo cotidiano. Respecto a este punto, V señala:

eh, en el mío, por ejemplo, entre autoridad y orden, pero como que no pueden ejercer autoridad físicamente y como que todos partimos desde el centro y podemos ir para allá, o para allá, otros para arriba, otros para abajo...y alguno se podría desviar y caer, así como ¡uh!, pero uno sigue siendo...

I: ¿y que te quedes ahí...? Es que el tuyo tiene como sentido de movilidad o de que alguien se quede estático, por ejemplo, en un círculo...

V: es que yo creo que está ahí o está en el otro y aunque intente cambiarlo no lo va a hacer porque uno en la vida siempre es de una forma, o sea si yo me voy a quinto básico a como soy ahora, he cambiado caleta, pero sigo siendo igual y adentro no va a seguir siendo igual... (S.6, p. 29).

En este caso, el participante percibe una autoridad que no es física, pero que sí se traduce en autoridad y orden. Por su parte, A y T señalan el concepto de una estructura estática que, pese a tomar diferentes formas, se mantiene siempre igual:

A: aa... eem...convertir tal vez no se pueda convertir nada en nada porque siempre se vuelve a la base, pero, de hecho, hasta las personas que van a terapia vuelven a sus cabales, pero lo que trata de hacer un terapeuta es que la persona se arrepienta de lo que hace, no tratar de que uno lo haga, por eso la terapia es...más que dejar de hacer algo, es convertir algo en el arrepentimiento de su propio ser o de su propia mala costumbre.

I: ¿hay conciencia de por medio?

A: obvio...convertir es como transformar, pero ocultar, convertir es como ocultar o tratar de... mmm...es como una figura geométrica, es como...difícil de explicar, o sea, lo pueden trasladar, lo pueden mandar pa' cualquier lado, lo puedes rotar, lo puede achicar, agrandar, pero siempre va a ser la misma figura, a no ser que...también sabes que, yo pienso que hablando acá de la gente que tiene el poder, la gente cree que tiene poder por la plata, interesante eso de la plata... money, el cash

T: ah, justo dijiste plata, money y yo justo estaba escribiendo así uno, un signo cash ahí (hace un sonido de silbido con su boca).

Como se puede observar, T utiliza las figuras geométricas y hace referencia al dinero para poder explicar lo que significa para él la palabra convertir. En su descripción, señala que convertirse es un proceso superficial, que oculta y que siempre vuelve a la misma figura, es decir, mantiene el sentido de lo estático, inamovible.

El proceso creativo llevado a cabo por los estudiantes permitió plasmar sus percepciones respecto al entorno que los rodea y, posteriormente, apreciar la obra realizada y dialogar en torno a ella.

Otro punto que se debe considerar en el análisis de las percepciones de los participantes es la etapa vital que están atravesando, en la que surgen cambios biológicos, psicofísicos y psicosociales que dialogan con la subjetividad que van construyendo. Al respecto, Gonzalo (2012) afirma que:

La adolescencia es un período crucial, por lo que los talleres de arteterapia pueden ser de mucha utilidad. Los adolescentes con frecuencia son

dolorosamente conscientes de sí mismos, y casi siempre sufren de falta de autoconfianza, a pesar de su arrogancia personal. Precisan de oportunidades para comprobar sus ideas y opiniones sin que se sientan juzgados. Con la creciente complejidad de la vida contemporánea el período de la adolescencia se ha convertido en una etapa mal definida entre infancia y madurez. La integración en los grupos de los iguales tiene una función de aprendizaje, por medio de ensayos/errores, de la vida social y entran en una tendencia de repliegue sobre sí mismo: todo un mundo imaginario en el cual poderse aislar, ponerse al abrigo. Deben encontrar unos modelos o pautas que les sirvan de ejemplo humano, filosófico y práctico, para establecerse su escala de valores e ideales. Existe una cierta dualidad en el adolescente, que está entre la aceptación y la conformidad, el deshacerse de la hipocresía y una necesidad de originalidad (...) La adolescencia es por excelencia el período de ambigüedad, de la elección a hacer, es ante todo una crisis de la identidad, es la etapa en que la persona necesita hacerse con una firme identidad. La adolescencia también es una etapa de adaptación a unas nuevas demandas del mundo exterior. La adolescencia es un período muy favorable para la expresión, la creatividad. La adolescencia es un momento de ruptura (rehúsa a menudo hacer su trabajo escolar, rehúsa el contacto social, rehúsa aceptar el cuerpo tal como es...) de hecho el adolescente busca menos los caminos de acceso a la madurez al estado adulto que los caminos para librarse del niño, de su corte de dependencias (el núcleo familiar,

las ideas de los padres, la escuela), busca ante todo descubrir, experimentar y, esto en todos los dominios, pero raramente solo y por propia iniciativa. (p.53)

Mediante el proceso creativo realizado, se pudo observar que las lógicas subyacentes a la narración de los participantes corresponden a racionalidad técnica, racionalidad comprensiva y también a aspectos emancipatorios. La primera, refiere al funcionamiento institucional de estructuras ya existentes, lo que se traduce en prácticas cotidianas instauradas que exigen a los participantes cumplir con ciertos procesos propios de estas. La segunda, refiere a la comprensión que los participantes tienen respecto a la manera en que se establecen las relaciones o interacciones dentro su entorno.

Respecto a la identificación de racionalidades, Pascual (1998) agrega que:

Habermas no solo se conforma con establecer una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la conservación de la vida y del conocimiento o racionalidad, sino que, además, afirma que las formas en que opera esa misma orientación de las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento. Lo que significa que para asegurar la autoperpetuación de la especie la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos y la manera como se manifiesta la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento. De este modo, los intereses fundamentales por la conservación de la vida de la especie tienen tanto implicancias cognitivas y prácticas, como también constituyen el conocimiento de diferentes maneras. El interés por la racionalidad se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento, los que no solo representan una

orientación de la especie humana hacia el conocimiento, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo y determinan también las categorías mediante las que este se organiza (p. 16)

Con respecto a la cita anterior, podemos señalar que, dentro de los intereses técnicos y comprensivos presente en los participantes, las lógicas de fondo tienen relación con el predominio y reconocimiento del énfasis en la producción económica dentro de la sociedad y la forma en que estas irrumpen e influyen en la cotidianidad de los participantes. Esto se puede evidenciar en las percepciones que tiene los participantes respecto a las relaciones asimétricas, la valoración de objetos culturales de alto estatus, el predominio de lo individual y la percepción de libertad. En este sentido, los intereses fundamentales son, en algunos momentos, de carácter técnico si tenemos en cuenta las lógicas bajo las que se construyeron las categorías.

Sin embargo, se muestran tensiones entre los intereses de esta racionalidad, pues también se encuentran lógicas emancipatorias, en las que los participantes dilucidan y exponen sus percepciones respecto a las interacciones dentro y fuera de la escuela, desde un punto de vista más macro, y una percepción más clara y profunda de lo que se percibe. De este modo, se puede afirmar que los participantes construyen una racionalidad que va tensionando entre intereses técnicos/comprensivos a intereses sociocríticos.

Es importante mencionar que el contenido de los discursos puede parecer una mera queja percibida desde las prácticas escolarizantes por parte de los participantes. Sin embargo, a medida que se desarrollan las ideas, se puede comprender que los

participantes tienen deseos respecto al conocimiento que va más allá de un discurso ideológico adquirido. Esto nos muestra que, pese a los modos estructurales en los que está hecha la escuela, genera racionalidades que tienen intereses de carácter emancipatorio y comprensivo, que pueden ser un aporte a la comunidad.

En conclusión, se entiende que para la escuela la racionalidad siempre será un fin en sí mismo, sin embargo, cada institución tiene sus propias prácticas y sus propias dinámicas de convivencia. Estas son producto de la forma en que los actores educativos organizan los modos y fines para la obtención de un determinado producto educacional. En este sentido, las lógicas que se construyen en la convivencia escolar permean la subjetividad de cada integrante de la comunidad, produciendo ciertos tipos de racionalidades e intereses que responden a esa atmósfera.

El arteterapia se presenta como un espacio y experiencia de encuentro, en el que se develan las racionalidades de los participantes y la forma en que estas se despliegan social y simbólicamente. Es decir, mediante su ejecución podemos observar las dinámicas sociales de los sujetos y adentrarnos en los significados simbólicos de cada uno de ellos. Asimismo, el proceso creativo complementa la información que se obtiene mediante la narración, ya que, al ser un tercer objeto dentro de la relación terapéutica, mediatiza las narraciones y acompaña el entendimiento de los participantes sobre su propia subjetividad.

Mediante este proceso creativo, los participantes expresan, en un primer momento, una racionalidad coherente con los procesos vitales que están viviendo y con lo que quisieron expresar en sus imágenes y obras. También mostraron su modo de ver las

interacciones dentro de la escuela y el funcionamiento social actual. Igualmente, pudieron reconocer aquellos elementos de los que somos dependientes al ser partícipes de una comunidad, reconocieron la dificultad de las etapas escolares que transitan y la profundidad de las decisiones que les toca escoger. Además, reconocieron que se encuentran en un camino en el que muchos les dirán la manera en que deben hacer las cosas, pero, al mismo tiempo, comenzarán a generar la conciencia de ser autónomos, con todo lo que ello implica. Estas opiniones reflejan una racionalidad comprensiva por parte de los participantes, la que les permite no solo sobrepasar un interés técnico, sino que también explotar otras perspectivas que enriquecen sus posibilidades de acción en el mundo.

Al transcurrir las sesiones, expusieron sus deseos de cambio y oposición frente a las lógicas que les parecen limitantes. Dentro de los temas tratados en las sesiones, uno de los más relevantes fue la diversidad. En palabras de los estudiantes, el perder el miedo a ella permitiría un cambio positivo en los individuos. Otro tema tratado en las sesiones fue la incoherencia en el discurso, problema que, para los participantes, visibilizaría el miedo a la responsabilidad sobre uno mismo.

El reconocimiento de las dicotomías presentes en el contexto escolar posicionaría a los participantes en una racionalidad con mayor interés emancipatorio, pues les permite observar que los procesos son dialécticos y no necesariamente se encuentran en oposición lineal.

Si bien se esperaría que los sujetos, durante su período escolar, adquieran una racionalidad técnica, lo que se desprende de esta investigación es que el contexto y las

dinámicas propias de cada escuela van a propender a producir tipos específicos de racionalidades pero con diferentes intereses tensionados entre sí. En otras palabras, estas racionalidades no dependen únicamente de los intereses de quienes direccionan las instituciones educativas, sino que también de los subgrupos y las subculturas que interactúan con aquellas y que en algunos casos encuentra pequeñas fisuras para poder trabajar desde allí. Esto, tal como indican algunos participantes, permite conservar el sentido de esperanza, cambio y transformación de los grupos y de sí mismos. Además, permite que puedan posicionarse por sobre las limitantes que se les imponen desde fuera y ellos mismos, con el fin de seguir siendo sujetos inacabados y con capacidad de superación.

Por esta razón, es que las experiencias arteterapéuticas en el contexto escolar son necesarias si se tienen objetivos educacionales claros en relación a ellas, ya que permiten dialogar, aclarar, discutir y crear espacios formativos de pensamiento crítico que aportan a la cultura y a la sociedad y sobre todo al pensamiento reflexivo de cada participante.

Uno de los factores relevantes del impacto de una experiencia arteterapéutica en el contexto escolar, son los procesos creativos que se desarrollan en ella. En el caso de este estudio, dichos procesos se llevan a cabo utilizando las creaciones de los mismos estudiantes como material de análisis. Al respecto, López (2011) señala que: “El uso de técnicas y materiales se puede abordar desde sus aspectos fundamentales en el proceso terapéutico: en su dimensión psicológica y en dimensión matérica. Ambos aspectos no suponen una visión dicotómica, ya que no se pueden separar.” (p. 184).

La importancia de estos procesos recae en que, no solo facilitan la expresión de la intersubjetividad de los sujetos, sino que también permiten comprender las relaciones que establecen con su entorno social. Al respecto, Levine y Levine (2011) señalan:

La capacidad creativa del cuerpo como un vehículo donde las palabras y el arte se unen es lo que Levine llama poiesis. Se identifica la capacidad de los humanos para dar forma y estar en forma por diversos mundos como construcción del mundo y la autoconstrucción. Las posibilidades creativas que surgen de una respuesta estética a una situación o un problema no sólo generan el cambio en el nivel de la imaginación, pero en la realidad vivida, medible. (p. 11)

Los autores consideran la noción de cambio dentro de la experiencia arteterapéutica, es decir, quien crea la obra no solo moviliza a través de la imaginación, sino que visibiliza y mueve estructuras más concretas.

Aun cuando pueden surgir cuestionamientos respecto a los fines que persigue el arteterapia como disciplina, autores como Kaplan (2007), colocan el foco de este tipo de experiencias en la acción social. Al respecto, el autor señala que:

El arteterapia de acción social opera fuera de la “caja” usual de enfermedad individual (mental o física) y direcciona problemas sociales proporcionando servicios para perpetradores, víctimas (potenciales o actuales), o personas que trabajan con miembros de estos grupos [...] No podemos separar a la gente que tratamos de las herramientas culturales en las que ellos viven y por las cuales han sido influenciados. Ninguno de nosotros existe en un vacío social: cada uno

compromete una amalgama única de herencia genética, crianza familiar, influencias medioambientales, e historia colectiva. (p. 13)

Kaplan (2007) sostiene la importancia de los objetos culturales, los que corresponden a productos de la socialización entre los sujetos y su entorno. Por ello, el o la terapeuta debe estar atento a estas variables, pues aislarlas le proporcionaría una visión parcial de lo que debe comprender y, más aun, de lo que deben comprender los participantes sobre ellos mismos, sobre los otros y acerca de lo otro. En el caso de este estudio, los participantes son parte de una comunidad educativa, por esta razón, se debe mantener un marco ecológico que permita comprender la mayoría de las influencias y relaciones y dinámicas que existen entre los actores educativos de la institución a la que pertenecen. Así como Kaplan (2007) pone el foco en la acción social del arteterapia, Pérez Rubio (2013) aporta desde el análisis del arte y la política. Pese a no ser un arteterapeuta, comienza a investigar y sentar bases y/o posibles evidencias sobre encuentros y espacios afines entre el arte y la acción política y la manera en que estos elementos influyen en la subjetividad los individuos. Al respecto, señala:

Arte y política, entendiendo por tal la posibilidad que esta tiene para propiciar procesos de producción de subjetividades que contribuyan a desencadenar micropolíticas de emancipación y su correlato con relación a la transformación de la sociedad. A tal fin debemos considerar cómo se constituye este nuevo régimen [...] Después de una breve presentación de experiencias concretas a modo de ejemplo, se intentará reflexionar con relación a su potencialidad para

generar procesos de transformación social y producción de sujetos autónomos.

(p. 193)

El potencial transformador que posee el vínculo entre arte y política y la manera en que estos elementos influyen en la subjetividad de los individuos, se debe tener en cuenta en todos los ámbitos del sujeto que tengan relación con su acción social, incluyendo la escuela.

Lo mencionado anteriormente, tiene directa relación con lo que podemos observar como resultado del proceso creativo en una experiencia arteterapéutica grupal, es decir, la obra. Si bien, en esta cita se hace referencia a las obras de arte en general, también se relaciona con lo que pretendemos hacer dentro del arteterapia.

En principio, esto puede explicarse desde distintas perspectivas, pues superada la etapa de la representación del mundo exterior, la obra genera un mensaje ambiguo, susceptible de asumir diferentes significados. En consecuencia, no expone el mundo real, sino que se constituye en un artefacto, objeto o acontecimiento que se construye simultáneamente con la observación del espectador que la comprende y a la vez lo incluye. Desde esta perspectiva, la obra como tal se presenta como un objeto cultural de discusión, ya que representa un determinado período de inteligibilidad del sujeto con respecto a su entorno. Esto, desde la experiencia de arteterapia y con el foco en la comprensión de los sujetos, debería ser trabajado en favor del sujeto para comprensión de su propio actuar, de su propio ser, para comprender lo que le rodea, para mejorar su relación con los otros y para generar acción coherente a sus propios deseos sin dejar de sentí-pensar en el impacto que tiene en el otro y lo otro nuestra acción, para poder poner límite a aquello

que permea la subjetividad producto de una sobre estimulación visual y de masas, para poder identificar fisuras en donde nos encontremos con límites rígidos, para poder construir nuestra edad desde la propia experiencia, crear los símbolos, las vivencias, alfabetizar la adolescencia desde el cómo los propios participantes “leen” sus vivencias. Sobre todo para no imponer realidades de mundo que no son construidas y que no permitan que cada uno albergue un espacio autoreflexivo, el cual es necesario y base para que un sujeto pueda mutar, pensar, construir identidad, y repensar el mundo. Y Por último, aprender a darse el tiempo, el espacio, la voluntad y el valor de/para educar y dejarse educar como educador y educando en una relación dialéctica.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Allen, P. (2011). Special Issue on the Social Action and Advocacy Paradigm in Art Therapy: The Lens of Art Therapy Opens Larger Still. *Journal of the American Art Therapy Association*, 28(2), 48-49.

Ball, S. (2001). *Foucault y la Educación*. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, D.F.), 24(67), 135-156. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.

Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora S.A.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: EDICIONES MORATA S.L.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación*. Recuperado de: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf

Di Pietro, S. B. (2002). Habitus, política y educación. *Política y Cultura*, 17, 193-216.

Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad Estética*. Santiago, Chile: Frasis Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial siglo XXI.

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.

Gonzalo, N. (2012). *La educación y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente*. Universidad Complutense de Madrid, España.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Kaplan, F. F. (2007). *Art therapy and social action*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Krause, M. (1995). La investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.

Levine, E. & Levine, S. (2011). *Art in Action: Expressive Arts Therapy and Social Action*. London, England: Jessica Kingsley publishers.

López, D. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191.

López, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234.

Martin, M. (1987). *Semiología de la Imagen y Pedagogía*. Madrid, España: Narcea, S. A. DE EDICIONES.

Martínez, N. y López, M. (2004). *Arteterapia y Educación*. Madrid, España: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72.

Pérez Navarro, C. (2008). Arteterapia en educación: un camino de autoconocimiento para jóvenes. *Revista Docencia*, 36, 63-67.

Pérez Rubio, A. (2013). Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y Sociedad*, 20, 191-210.

Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S. A.

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.

Potash, J. & Ho, R. T. H. (2011). Drawing Involves Caring: Fostering Relationship Building Through Art Therapy for Social Change. *Art Therapy*, 28(2), 74-81.

Romero, J. (2014). Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil. *Arteterapia- Papeles del arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 203-224.

Tedejo, E. (2016). *Arte y Terapia: Historia, Interrelaciones, Praxis y Situación Actual* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.

Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-15.