

Experiencia artística en La Araucanía: un espacio de resistencia en la educación desde las voces de sus actores

Leslie Alarcón Toledo¹, Juanita Baeza Lizama², Ricardo Elgueta Riquelme³, Carolina Manzano Fernández⁴, Carlos Manzano Fernández⁵, Dennis Smythe⁶

Recibido: 29/03/2019
Aceptado: 30/04/2019

*Quiero hacer teatro porque me gustaría hacer algo por mí y por los demás; quiero hacer teatro, porque creo que sirve para comunicarse entre los seres humanos, e intentar mejorarse los unos a los otros; porque creo que puede ser un espejo para nosotros mismos, en el cual podríamos apreciar nuestros propios errores y así evitar ciertas injusticias, porque puede ser un camino hacia la comprensión y al entendimiento y porque (...) yo quiero cambiar el mundo. ¡Me encantaría cambiar el mundo! Y creo que todavía se puede cambiar
(Extracto película Noviembre)*

¹ Licenciada en Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Chile.

² Licenciada en Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Chile.

³ Licenciado en Trabajo Social, Universidad Autónoma de Temuco, artista educador área Literatura.

⁴ Actriz, Licenciada en artes escénicas, Universidad Mayor de Temuco, artista educadora área Teatro.

⁵ Músico y compositor, Escuela de Música y Organismo Técnico de Capacitación (OTEC) Angel Piana Temuco, artista educador área Música.

⁶ Autor *senior*, Licenciado en Trabajo Social Universidad de la Frontera, candidato a magíster en Trabajo Social, Familias, Interculturalidad y Políticas Públicas del departamento de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Chile.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es abordar elementos presentes en una experiencia artística en contexto educativo, la cual se encuentra situada en una comuna aledaña a la ciudad de Temuco en la región de La Araucanía. En este se abordan reflexiones críticas sobre el sistema educativo chileno y la experiencia artística en contexto educativo, considerada como un espacio de resistencia en el que se originan transformaciones sociales y tensiones entre diversos actores del espacio educativo en torno a dicha experiencia. La metodología, se deriva del proceso de una investigación-acción colaborativa entre estudiantes de trabajo social, artistas y estudiantes del Liceo La Perdiz realizada durante el año 2018, que permitió dar a conocer, en un proceso de reflexión acción, las voces de sus actores. Los resultados permiten revalorizar la experiencia artística como un espacio de resistencia, que configura transformaciones sociales en el ámbito educativo, enfocado en la creación de relaciones posibles y sociales en un clima de convivencia y colaboración. Las conclusiones que se desprenden de este trabajo nos hacen repensar en las acciones interdisciplinarias en los campos educativos, el posicionamiento del arte en la educación y la construcción de nuevas prácticas de acción para el trabajo social crítico, cuestionando su actual acción asistencial.

Palabras clave | *Experiencia artística, escolarización, trabajo social, resistencia, educación*

Artistic experience in La Araucanía: a space of resistance in education from the voices of its actors

ABSTRACT

The aim of this article is to address the elements that are present on an artistic experience within an educational context located in a neighborhood near the city of Temuco in the Araucania region. This article addresses some critical reflections on the Chilean educational system and the artistic experience within the educational context, which is considered as a space of resistance in which social transformations can be originated, along with the tension between the different parties of the educational system in relation with said experience. In terms of the methodology, this study is a collaborative action-research conducted during 2018 among students from the social work program, artists, and students from Liceo La Perdiz. This methodology allowed us to acknowledge the voices of the different parties involved through an action-reflection process. The results from this research allow us to reevaluate the artistic experience as a place of resistance that configures the social transformations of the educational context, thus focalizing the creation of possible and social relationships within a place of cohabitation and collaboration. The conclusions that are drawn from this study allow us to rethink the interdisciplinary actions within the educational field, the placement of arts in the education, and the creation of new action practices for the critical social work, thus questioning its actual assistance action.

Keywords | *Artistic experience, schooling, social work, resistance, education.*

INTRODUCCIÓN

La escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo humano, pues es el contexto donde más horas al día niñas, niños y jóvenes viven su vida cotidiana, así como un espacio en el que al convivir con otras personas se transforman espontáneamente, haciendo su modo de vivir progresivamente más congruente con el del otro (Maturana, 1990). Esto convierte a los contextos educativos en escenarios donde las transformaciones vividas son la antesala de los cambios que viviremos como sociedad (Concha, 2016). Lo que somos hoy como país es reflejo de las interacciones que se dan dentro de dichos contextos, en donde se mantienen y se reproducen las relaciones “mecanizadas”, sustentadas en la conveniencia de los individuos, que tiene como base un pensamiento utilitarista o de competencia edificado en una constante negación del otro (Maturana, 1990).

Actualmente, la educación chilena se refiere a sí misma como un sistema inclusivo y de calidad, que busca contribuir en la formación integral de las y los jóvenes (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2009). Sin embargo, en la realidad, esta formación integral no se lleva a cabo, puesto que lo cognitivo adquiere un énfasis especial, en detrimento de lo emocional, quedando este último prácticamente olvidado en el sistema educativo (Mundet, Beltrán & Moreno, 2015, Eisner, 1998). Esta problemática ha sido cuestionada por diversos movimientos sociales y estudiantiles en nuestro país, los que interpelan la calidad del sistema de educación, demandando la incorporación de otros conocimientos asociados con las artes en el currículum educativo, como lo es por ejemplo el MISEA (Movimiento Interdisciplinario y Social por la Educación Artística), colectivo que insta la consigna “Sin arte no hay reforma” (Rojas, 2017). Estos movimientos, además de criticar fuertemente la educación de mercado existente en la actual educación chilena, problematizan la segregación que esta genera por medio de instrumentos como las pruebas estandarizadas (Quevedo, 2015). Explicitan su rechazo a la prueba “Simce”⁷, la que al ser funcional al mercado inserto en la educación, fomenta lógicas de competencia, precariza la educación y no considera la multiplicidad de inteligencias (Cooperativa, 2016).

Lo anterior, ha permitido instalar en la agenda pública ciertos acuerdos en relación con la importancia del arte dentro de la educación, pero el avance en términos de la

⁷ Simce es la abreviatura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile, que considera distintos exámenes para medir los conocimientos de los y las estudiantes de temas del currículum escolar. El signo \$ que se ha usado en este artículo para reemplazar la letra S en el acrónimo con que es conocido comúnmente este sistema de medición, proviene de la constante protesta estudiantil que busca visibilizar la vinculación de educación de y para el mercado laboral.

implementación de la acción ha sido lento y deficiente (Concha, 2016). En términos de políticas públicas, el programa Acciona –del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio–, se posicionó como una de las escasas instancias en las que se logró hablar de experiencias de educación artística, las que desaparecieron cuando el programa llegó a su fin. Esto sitúa a la autogestión como una forma de concretar en estos espacios procesos más sostenibles en el tiempo, lo que conlleva a hablar de experiencias artísticas en contexto educativo más que de educación artística propiamente tal, pues este tipo de iniciativas están contempladas solamente en las horas extraprogramáticas.

De ahí que sea necesario problematizar la realidad que viven las comunidades y el sistema educativo en general, así como el estado actual de la educación artística a nivel regional y nacional, sobre todo si se considera que los objetivos de calidad y equidad en educación no podrán ser alcanzados meramente por la vía del mejoramiento de la calidad del profesorado, ya que la complejidad educativa demanda intervenciones complementarias (Castillo y Rodríguez, 2015). En este sentido, el trabajo social y las artes, al realizar un trabajo interdisciplinario, permiten otorgarle una dimensión social a los procesos educativos propios de la experiencia artística.

Existen diversos estudios sobre los aportes del arte en la vida de las personas. Por una parte, es destacado como una herramienta de comunicación, dado sus diversos lenguajes y características expresivas (Mundet et al., 2015). Por otra parte, también está la propuesta del teatro del oprimido de Augusto Boal (2001), que otorga la posibilidad de observarse en la acción, donde el mismo teatro transforma al público, más allá de las reflexiones y observaciones, con el objetivo que estos se hagan partícipes, en una actitud de espectador-actor. Todo esto, a su vez, se vincula con los aportes que tendría el teatro a nivel individual, grupal o comunitario en los procesos de transformación social (Vega, 2015).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado y a partir de la vinculación que las facilitadoras, en su calidad de estudiantes de la Universidad Católica de Temuco, han realizado desde el año 2015 con la plataforma artístico cultural *4Elementos*, se llega a la conclusión de que, además de visibilizar el aporte del arte al desarrollo humano, hoy se hace apremiante trascender de la visión del arte como herramienta. Para ello, es necesario desarrollar un trabajo interdisciplinario enfocado en fortalecer los espacios de experiencias artísticas en contexto educativo, que no solo pongan en valor los aportes de las artes en la educación, sino que también permitan reflexionar en torno a los procesos educativos que forman parte de estas experiencias, los que generarían otras posibilidades en el futuro de las y los jóvenes de la región de La Araucanía.

Es por lo anterior que, en el marco del trabajo de título para optar al título de trabajadora social de la Universidad Católica de Temuco, las facilitadoras realizaron

una investigación-acción colaborativa, con la que se incorporaron durante el año 2018 al plan de artes integradas del complejo educacional Liceo La Perdiz⁸ de una comuna aledaña a la ciudad de Temuco. Este proyecto, a cargo de *4Elementos*, se hizo con el fin de conocer y visibilizar, desde las voces de los actores, los elementos que están presentes en su experiencia artística en contexto educativo y así problematizar el estado actual de la educación artística a nivel local y nacional y proponer lineamientos de acción.

DESARROLLO

Metodología

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción colaborativa, la cual es entendida como un proceso de indagación en que los y las participantes se transforman en colaboradores del proceso, con responsabilidades diferenciadas, desde sus diversos roles (Suárez, 2002). Uno de sus objetivos principales es desarrollar un proceso de investigación que contribuya al análisis reflexivo y al desarrollo de acciones que fortalezcan el trabajo que se realiza en el plan de artes integradas en el contexto educativo. Así también, se espera poner énfasis en los elementos de carácter social asociados con la experiencia artística. A modo de contextualización, el proceso de investigación-acción colaborativa se desarrolló en el plan de artes integradas del complejo educacional La Perdiz, siendo este último un espacio educativo formal, particular subvencionado, que tiene como principal sostenedor la Fundación del Magisterio de La Araucanía.

Este establecimiento entrega una educación Técnico Profesional a jóvenes que, en su mayoría, presentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y socioeducativa, así como también a quienes provienen de zonas rurales y aisladas de las regiones de La Araucanía y Los Ríos, contando para ello con un internado para mujeres y hombres que lo requieran. Las y los jóvenes que estudian en el liceo tienen una edad promedio de 15 a 18 años y son hijas e hijos de ex estudiantes del liceo, quienes eligen este establecimiento por su trayectoria, por la posibilidad formativa en carreras técnicas, así como también por la rigidez y control que proporciona en términos de escolarización.

Por otra parte, el plan de artes integradas se desarrolla los días lunes, martes y miércoles entre las 15:30 y las 18:00 hrs., en el marco de “talleres extraprogramáticos” de la jornada escolar completa (JEC) dispuesta por el Ministerio de Educación. El plan de artes integradas surge de una solicitud del director del complejo educacional a las y los profesionales de *4Elementos*, como parte de la implementación del plan de mejoramiento educativo.

⁸ Tanto el nombre del establecimiento como de las personas entrevistadas han sido modificados con el propósito de resguardar el principio ético de confidencialidad.

En este sentido, cuando en este documento se habla de la experiencia artística, se refiere al trabajo realizado por *4Elementos* durante los meses de marzo a diciembre en este espacio educativo. Este plan posee cuatro pilares fundamentales: apreciación, mediación, interpretación y creación artística, que tienen como objetivo desarrollar un trabajo artístico con las y los jóvenes que se estrenaría a finales del mes de agosto en la Gala de artes integradas en la ciudad de Temuco.

Con respecto al trabajo desarrollado por la plataforma artístico-cultural *4Elementos*, es necesario mencionar que este es un colectivo independiente, formado por un equipo multidisciplinario de profesionales ligados al arte, las comunicaciones, las ciencias sociales y la educación, con una trayectoria de nueve años.

A partir de los diferentes lenguajes artísticos se desarrollaron cuatro líneas de trabajo: artes integradas, educación artística, investigación-acción y residencias artísticas comunitarias. Su experiencia se ha desarrollado en la región de La Araucanía y Los Ríos, sumando componentes como la identidad y el territorio, en tantos ejes transversales de las distintas líneas de trabajo. Del mismo modo, se hacen presente en su vinculación con la educación artística proponiendo el desarrollo de las artes integradas, específicamente en los lenguajes artísticos de Teatro, Música y Literatura (*4Elementos*, 2016).

La investigación-acción colaborativa surge desde la necesidad identificada por los y las artistas, así como también por las facilitadoras, de fortalecer la experiencia artística en el contexto educativo, el cual, a pesar de sus seis años de ejecución, aún sigue siendo un espacio que presenta diversos obstaculizadores que afectan directamente tanto a estudiantes como a los y las artistas. La investigación tuvo una duración de siete meses, en los que se llevó a cabo una constante recogida de información por medio de entrevistas, conversatorios, grupos focales, análisis FODA y registro de notas de campo mediante observación participante. Estas técnicas permitieron dejar registro de los cambios personales logrados por las y los participantes, los momentos y/o fases del proceso, así como también de las acciones realizadas según las necesidades que se fueron presentando (Colmenares y Piñero, 2008). Así también, el desarrollo de esta investigación-acción colaborativa, se realizó mediante un trabajo interdisciplinario del quehacer profesional desde el trabajo social y el oficio del artista: uno enfocado en la reflexión sobre la experiencia artística en contexto educativo y el otro enfocado en la creación artística por medio de un arte colaborativo. Ambos focos consideraron un proceso de reflexión-acción, en el que la experiencia significativa de los actores generó problematizaciones respecto de la misma práctica y sobre diversos temas que se consideraron necesarios abordar en este documento, los cuales se desprendieron del análisis de discurso realizado en la investigación.

Es importante señalar que, en coherencia con el trabajo interdisciplinario desarrollado en la investigación, la devolución implica en sí mismo un proceso. Es por ello que, durante el primer semestre del año 2019, se está desarrollando la teatralización de la investigación con las mismas personas participantes, acción que permite llevar a cabo la devolución de los resultados de la investigación con todos sus actores, así como la posibilidad de compartir este proceso con el resto de la comunidad escolar.

Reflexión crítica sobre el sistema educativo

Por medio de este proceso, se realizó una reflexión crítica en torno a diversas temáticas, dentro de las cuales se hizo presente el cuestionamiento de los fundamentos del sistema educativo propio del contexto en que se sitúa la investigación. En relación con estos resultados, se puede mencionar que el sistema educativo chileno que impera y se desarrolla en la dimensión global/local, tiene como fin transmitir el legado cultural de nuestra sociedad a las nuevas generaciones (González, 2015). En este sentido, transmitir adquiere una condición, la de reproducir por medio de la escolarización, un “deber ser” como sociedad, es decir, en la que se repite lo ya establecido (Calvo, 2017). Como menciona una de sus participantes:

La educación es un espacio donde supuestamente nos forman, para ser buenas personas, para tener futuro y... no sé, es como todo, lo hacen todo muy mecánicamente, diciéndonos todos los años lo mismo, y no sé, como que no es un lugar donde me sienta cómoda, tal vez por los compañeros, los profesores...o el simple hecho de estar en un lugar donde no estás cómoda (Francisca, 2018).

Es por ello, que en términos metodológicos, la enseñanza escolar se ha vuelto absolutista y agresiva con las y los estudiantes que no se adaptan a estas prácticas, en la que existen “silencios”, “retos”, “estrés”, “castigos” y, como señala una de sus integrantes, se convierte en un espacio que no facilita la expresión de los estudiantes: “no me siento libre en la sala de clases, ahí tienes que seguir un reglamento, no se usan teléfonos, no puedes estar conversando, o en una prueba, si cometes un error, te la ponen mala” (Tania, 2018).

A partir de esta metodología instaurada en el contexto educativo, se suma otro elemento indispensable en la configuración de la conducta de las y los estudiantes, enfocada en el error, el que es castigado mediante una baja calificación o una anotación negativa en la hoja de vida del estudiante, lo que se vive como una negación de su identidad (Maturana, 1990). Lo anterior, tiene por consecuencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el asumir una actitud de miedo al error o a equivocarse

(Calvo, 2017), lo que no contribuye al desarrollo de la exploración, la imaginación ni a la búsqueda de respuestas y a formularse nuevas preguntas, por lo que el estudiante va adquiriendo un rol pasivo, ya establecido. Además, se destaca la importancia patológica que se les da a las calificaciones por sobre el aprendizaje (Calvo, 2017), lo que, siguiendo a Gardner (1997), termina por validar los resultados memorísticos por sobre la comprensión genuina, como el fin último del sistema educativo: “me ha pasado de estar estudiando de un solo tema para una específica prueba y después se me olvida y esa fue mi nota” (Tomás, 2018).

Se comprende que, a partir de la experiencia vivida, la escolarización, al estar centrada en el producto, es decir, en la calificación, la evaluación, las pruebas Simce, la prueba de selección universitaria (PSU), etc. genera una alienación de la experiencia del conocer, en que quien se está educando desconoce el sentido y la relación práctica de esa información traspasada en el aula para su vida cotidiana (Monastoque, 2016). Además, pretende convencer a las y los estudiantes, con toda la información que se intenta traspasar, que aprender es un proceso difícil y casi imposible (Calvo, 2017). En relación con lo planteado, un estudiante señala que se hace necesario que los contenidos traspasados en la sala de clases adquieran un sentido en su realidad, manifestando que en las salas de clases se debiera “tomar temas importantes (...), así como que uno lo pueda llegar a entender y que a uno le pueda llegar a servir, real” (Vicente, 2018). Del mismo modo, una profesora refiere una crítica al sistema educativo, debido al exceso de contenidos por sobre objetivos de aprendizaje, “estudié matemáticas y me hicieron geometría ¿qué es lo que ocupó acá en clases? Las cuatro operaciones básicas, porcentajes y una que otra ecuación y eso es todo” (Luisa, 2018).

A partir de los diversos elementos que aparecieron durante el proceso de investigación-acción, la pregunta que se hace el equipo de investigación es ¿qué se está entendiendo por educar y a qué propósitos responde la educación? Desde las reflexiones realizadas por los diferentes actores, se entiende que la educación, y específicamente la educación técnica profesional, es concebida como un insumo del aparato productivo, destinado a capacitar a las personas con menores recursos para ingresar al mercado laboral en las mejores condiciones posibles (Ortega, 2007). Así como lo señala el padre de un joven que participa en el plan de artes integradas:

A mí me enviaron a estudiar al liceo técnico porque tenía que sacar obligatoriamente el cuarto medio para después ir a trabajar, salíamos con herramientas para desenvolvemos técnicamente al nivel que ellos preparan gente, pero no teníamos el conocimiento real de lo que necesitábamos saber (Juan, 2018).

Al profundizar sobre las implicancias del educar y sus propósitos, es posible percibir que existe una fragmentación de las prácticas educativas. Según Ortega (2007), una educación de calidad debiera contar con cuatro dimensiones educativas: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Actualmente existe una priorización por el aprender a conocer y el aprender a hacer, por sobre las de aprender a ser y aprender a convivir, lo que conlleva a que los aprendizajes de contenidos sean considerados primordiales en el contexto educativo, mientras el desarrollo personal de las y los jóvenes es visto como secundario (Mundet et al., 2015). De esta manera, existe una fuerte vinculación entre la educación y la preparación para el mercado laboral de las y los estudiantes, donde estos adquieren las dos primeras dimensiones, que implican solamente el desarrollo cognitivo y así estar preparados para realizar aquello para lo que fueron entrenados, mientras que el sentir, el pensar, el imaginar, el soñar y el crear –que guardan estrecha relación con el desarrollo de habilidades sociales–, les son negados dentro de sus oportunidades formativas.

Por otra parte, los hechos sociohistóricos ocurridos en Latinoamérica, desde el periodo de la Conquista en adelante, constituyen un paradigma cultural que se fundamenta en el pensamiento binario, el cual asume la realidad de una manera dual, separando la mente del cuerpo, la razón de la emoción, la sociedad de la naturaleza, el sujeto del objeto y la teoría de la práctica (De Souza, 2013). Por ello, la escolarización en los contextos educativos separa explícitamente la razón de la emoción y la mente del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en los demás ámbitos de la vida familiar, social y cultural.

De igual forma, a partir de la experiencia de las y los jóvenes del plan de artes integradas, se cuestiona desde su realidad cotidiana el paradigma predominante que, además de separar en términos de contenidos, también separa en términos de relaciones, tal como lo afirma uno de los jóvenes al señalar que “debería existir una capacitación de arte para los profesores como que vean de otra forma a los alumnos, no solo entregarles conocimientos (...), sino tener un contacto (...), emocional y que aprendan que no es tan importante matemáticas ni historia” (Pedro, 2018).

Lo anterior guarda estrecha relación con la lógica de educación bancaria definida por Paulo Freire (2012), donde el educador (profesor) deposita sus conocimientos en el educando (estudiantes), adquiriendo el segundo un rol pasivo en su experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, en vez de educar para la libertad, se escolariza a las y los estudiantes para formar parte de un sistema, en el que los roles ya están establecidos y son reproducidos tanto en las salas de clases como en los talleres extraprogramáticos del mismo complejo educacional, exceptuando el plan de artes integradas, que se presenta como un espacio diferente, según refiere un estudiante: “en los demás talleres,

tú llegas y a veces ni siquiera saludas a tu profesor, solamente te sientas y escuchas que te den órdenes (...), te enseña algo y tienes que cumplirlo y así estás aprendiendo y no es forma” (Tomás, 2018).

Asimismo, retomando las ideas de educación, mercado, alienación y educación bancaria, se considera que “la escuela eurocéntrica, al escolarizar los procesos educativos, ha dejado de educar y se ha limitado a escolarizar. La diferencia entre ambas es tan radical como sencilla: al educar se crea, al escolarizar se repite” (Calvo, 2017, p. 122).

Por consiguiente, los fines últimos de la educación, de acuerdo con los discursos entregados por la docente y los artistas, son tan contradictorios como claros: por un lado, la docente afirma que educar es entregar un mejor futuro, en relación con la idea de progreso/desarrollo (De Souza, 2013), refiriendo que educar “para mí significa un mejor futuro para nuestros alumnos (...), y yo les digo que la única forma de conseguir esas cosas es siendo un profesional universitario” (Luisa, 2018). Mientras que, por otro lado, para los artistas educar se comprende como “crear, realizar y validar en la convivencia, un modo particular de convivir” (Maturana, 1999, p. 147):

Nosotros estamos aquí para generar una experiencia que sea significativa, para todos, que aprendamos, que compartamos, que construyamos un espacio amoroso, porque eso no sucede en todas partes y creemos que el arte es parte de la vida cotidiana de todos, nos pertenece, además queremos que todos seamos felices (nota de campo reflexión de equipo 4Elementos con jóvenes, 2018).

Experiencia artística y la generación de relaciones posibles y de convivencia

No obstante, a pesar de que el pensamiento binario centrado en lo racional y lo cognitivo impregnó los sistemas pedagógicos y educativos en Occidente y América Latina como una forma de colonización, imponiendo una homogeneización en las formas de aprender y de relacionarse, se han encontrado diversos caminos para resistir aquello (De La O y Jiménez, 2017). Estos caminos y luchas de resistencia contra el sistema hegemónico se presentan como luchas colectivas, en las que son clave el diálogo y la reflexión entre quienes integran las comunidades educativas, así como la apertura de espacios de discusión sobre el ámbito social en la educación (De La O y Jiménez, 2017).

Por ello, en este contexto social, la presencia de diversas experiencias artísticas en los contextos educativos actualmente cumplen un rol disruptivo (Da Porta, 2016), al crear espacios que permiten desarrollar la innegable conexión de la razón con la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la educación artística adquiere un

valor y una posibilidad de generar nuevos procesos, en que pensamiento y sentimiento se entrelazan en la educación (Eisner, 2012), pues mediante el posicionamiento de las experiencias artísticas en contextos educativos como acciones políticas, estas instancias se transforman en puntos de fuga de las fuerzas controladoras del poder hegemónico, que pretenden escolarizar más que educar (González, Colmenares y Ramírez, 2011).

Considerando lo que plantea Maturana y Sima (como se citó en Pateti, 2007), la educación debe posicionarse como un espacio donde las dimensiones de lo humano se integran de una manera en que cuerpo y espíritu se involucran en toda manifestación de la vida. De esta manera, es posible afirmar que el espacio del plan de artes integradas desarrolla un proceso que considera otras dimensiones del ser humano, de manera que las y los estudiantes sientan mientras piensan y piensen mientras sienten, convirtiéndose en sujetos críticos y sensibles de su realidad (Einer, 2012). Así es como lo señala una de sus participantes, luego de presentar la obra “Voces mestizas” en la VI Gala anual de artes: “se sintió bonito participar de algo así, que tiene relación con todo lo otro, algo que es único y que se involucra todo, todo lo que es arte, talento, se involucra todo, no se echa nada afuera” (Tania, 2018).

Por otra parte, en relación con la experiencia artística, no es el encuentro lo que define el espacio, como señala Maturana (1990), sino las emociones que lo constituyen. Es esta la clave que establece la diferencia entre el espacio del plan de artes integradas y el de una sala de clases, lo que es manifestado por las voces de los actores de la siguiente forma: “me di cuenta que en el momento de estar acá... no es lo mismo estar en la sala con cuaderno y los profes con así la cara, eso es como muy distinto” (Fernanda, 2018). Esta percepción lleva a definir el espacio como “una calurosa bienvenida, que te conforta, que te llena, que te cobija, que te ofrece un hombro para poder llorar, para poder reírte, para poder jugar, para poder trabajar, para todo, es el ambiente ideal” (Hugo, 2018). Es por ello que el plan de artes integradas se configura como proceso educativo y no como un proceso de escolarización, pues este es capaz de generar diversas experiencias significativas que dejan huellas en las y los estudiantes (Calvo, 2017).

Lo anterior ocurre gracias a la visión que poseen las y los artistas sobre el educar, ya antes mencionada, la que tiene coherencia con la metodología del plan de artes integradas, basada en un arte colaborativo que crea un espacio amoroso y que se desmarca de la repetición de relaciones preestablecidas en el sistema educativo, que son regidas por las fuerzas controladoras del poder hegemónico (González et al., 2011), las cuales están basadas en el constante ambiente de negación del otro (Maturana, 1990).

Esta vivencia es problematizada por las y los estudiantes, quienes dan cuenta de las relaciones establecidas en el contexto de la escolarización, al señalar que “cuando entré, igual fue complicado, porque igual los profes no tenían mucha paciencia, los profes

eran medios amargados, como que no soportaban nada, pero igual me enseñaron bien” (Carla, 2018). En contraposición, la misma estudiante reconoce que el plan de artes integradas se constituye como un espacio de creación de relaciones basadas en el amor, pues “me sentí como súper acogida porque los profes son buena onda, son como súper cariñosos, no sé, da gusto estar acá” (Carla, 2018).

De ahí que sea posible argumentar que el espacio del taller en el contexto educativo permite la generación de relaciones posibles (Calvo, 2017), esto debido a que las emociones que las fundamentan, se transforman en relaciones sociales, pues apelan a la aceptación de un otro en un ambiente de amor y colaboración (Maturana, 1990). Es así como lo refiere uno de los estudiantes, en un espacio de conversación entre estudiantes y artistas: “no sé si me pasa solo a mí, pero yo no los veo como profes, es como un amigo que sabe más que tú y te trata de enseñar” (Pedro, 2018). Esta dinámica de aceptación y colaboración se hace práctica tanto en las formas de relacionarse, como en las acciones que van en contracorriente o se resisten a los principios del sistema educacional ya manifestados.

Por ejemplo, una de esas transformaciones es la aceptación del error como una fuente de aprendizaje, respetando y promoviendo el derecho a la equivocación. Lo anterior transforma la aceptación en algo más que un discurso que se desarrolla en la práctica, pues la valoración positiva del error otorga la oportunidad de que las y los jóvenes se acepten a ellos mismos (Maturana, 1990). Como señala la actriz del colectivo durante un ensayo, “pedagógicamente, no importa que salga bien o salga mal, lo que importa es que ustedes aprendan de esa situación” (Gabo, 2018). Este tipo de actitud se transmite a las y los estudiantes y es tomada como una oportunidad para seguir adelante y aprender:

No importa si te equivocai, porque nadie te va a decir nada, no es que te vayan a pegar, o te vayan a retar, tal vez una llamada de atención. No, ni eso, sino que te dicen “ya sigamos intentando” tú puedes cometer errores sin que pase nada malo... si no que te impulsan para arriba, que tu podi y cuando uno entra a teatro es así (Tania, 2018).

Otro elemento enunciado por las y los estudiantes en relación con la experiencia artística, es que en el espacio del plan de artes tienen la libertad de poder ser ellas y ellos mismos sin ningún temor de dar a conocer sus pensamientos y opiniones, es decir, pueden ser lo que “son” (Read, 1991). Esto les permite otorgarle valor al ejercicio de su libertad, que en el contexto educativo muchas veces se pierde por los procesos escolarizados. En palabras de un estudiante: “diría que es un espacio bien expresivo pues muestras tu punto de vista en todos los temas, en todos los aspectos, puedes

ser quien eres, sin importar quién está ahí adelante enseñando” (Tomás, 2018). Es decir, sentirse aceptado, en un ambiente seguro, en el que “pueden liberarse, o sea, ser realmente lo que uno es” (Irma, 2018).

De esta manera, el plan de artes integradas se convierte en un espacio educativo en el que las y los jóvenes “son y están”, a diferencia de los espacios escolarizados, en los que solo “están”, pues en estos últimos, no se les permite mostrarse tal cual son dentro de las relaciones preestablecidas de la escolarización (Calvo, 2017). Así también destaca el hecho de que el proceso educativo de este plan tiene como propósito que las y los jóvenes desarrollen sus potencialidades, valorando positivamente la diversidad de estas (Read, 1991), lo que debiese verse reflejado en cómo confían artistas y estudiantes, en el ejercicio de su autonomía, en los procesos de autoorganización del espacio en que el caos y el orden se complementan (Calvo, 2017).

Las y los jóvenes participantes son conscientes de lo anterior y se dan cuenta de que este espacio y la manera en que se relacionan artistas y estudiantes, no comparte las mismas reglas preestablecidas que posee la escolarización, que apunta al “orden”, sino que se les es permitido ejercer su libertad, una libertad que no significa ausencia de restricciones, sino que ejercicio de su autosuficiencia (Read, 1991). De este modo, la resistencia que se genera como experiencia artística y como acción transformadora, no recurre a la repetición de las mismas lógicas de dominación, sino que, de manera contraria, crea un espacio de convivencia (González et al., 2011). Como lo comenta una de sus participantes:

Ser libre, aparte que acá no hay reglas, uno puede hablar, así como uno quiere, es como relajado, no es como lo de siempre que si tú dices algo el profe se enoja, libre es la palabra (...), sí, uno tiene sus límites, pero no es como un límite que ya está dado, esto, esto va por voluntad propia (...) y uno sabe qué hacer y qué no hacer y no hay necesidad de que el profe lo diga (Irma, 2018).

Finalmente, tomando en cuenta las diversas voces de esta experiencia aquí señaladas, que tienen distintos tonos y ritmos, más o menos afinados y desafinados, consideramos que se hace necesario que la educación chilena reconstruya desde sus propias comunidades educativas los imaginarios sobre el o los sentidos de educar, en que se reconozca y se fortalezca el aporte del arte para la formación integral de las y los jóvenes tanto a nivel personal, grupal y comunitario (Vega, 2015). De igual forma, es importante revalorizar el sentido del arte en la educación y su aporte en la creación de nuevas relaciones posibles frente a una sociedad hostil, evidenciando que es tan necesario como la formación en lenguaje o matemáticas (Calvo, 2017; Eisner, 2012; Maturana, 1990).

Transformaciones sociales por medio de la resistencia artística

Tomando en consideración un contexto educacional que se encuentra constantemente negando a las y los estudiantes y obstaculizando otros modos de relacionarse, basados en el amor y la colaboración, las experiencias artísticas en contexto educativo, y en este caso particular, el plan de artes integradas, se configura como un espacio de resistencia social. En efecto, dentro de un espacio físico donde priman lógicas controladoras del poder hegemónico, el plan de artes integradas se presenta como un espacio que se contrapone a estas, en tanto acto político de resistencia no violenta, basado en relaciones de horizontalidad que permiten el cambio, la diversidad y las potencialidades de ser y hacer sin límites impuestos, enfocándose en la creación de nuevas subjetividades al generar la posibilidad de encontrar otros modos de relacionarse (González et al., 2011).

Maturana (1990) menciona que hay dos etapas importantes en la vida de una persona, una durante la niñez, que es el momento para enseñar la convivencia basada en la aceptación del otro, y otra en la juventud, momento en que se prueba la validez de ese mundo, en el modo de relacionarse en el diario vivir. El espacio del plan de artes integradas otorga a las y los estudiantes no tan solo la posibilidad de vivenciar aquello, sino que genera transformaciones personales que los lleva a incorporar el principio de la colaboración.

De esta manera, en términos de acción, la colaboración se visibiliza en la presentación de la obra de teatro “Voces mestizas”, donde no prima la competencia con el otro por un mayor “protagonismo”, sino que las y los estudiantes comprenden que se necesitan unos a otros y que su correspondencia dentro del escenario incluye la presencia de otros y no los niega (Maturana, 1990). Las y los estudiantes desarrollan de manera natural el trabajo colaborativo y amoroso, tal como señala una de sus participantes: “eso es lo que me gusta que estamos todos unidos así, siempre preocupándonos por el otro” (Francisca, 2018).

Un ejemplo de aquello es cómo las y los estudiantes buscan estrategias para apoyarse mutuamente en el escenario, ya que, de no ser así, consideran que eso ya no sería arte, señalando que “si te equivocai ya eso pasó, como que cada uno se quiere superar a sí mismo no hay un rival, cada uno es por sí, y eso igual es bueno porque si fuera la competencia, no sería tanto como arte” (Pedro, 2018). Esto se debe a la metodología del arte colaborativo desarrollado en el plan de artes, con la que no solo se les transmite a las y los estudiantes la importancia sobre la identidad y el territorio, sino que, tal como señala la artista de *4Elementos* “estas herramientas le van a servir para la vida al final, independiente de que decidan o no ser artistas (...), les va a servir la disciplina, el compromiso, el trabajo en equipo” (Gabo, 2018).

De esta manera, se refleja el sentido de la acción del plan de artes integradas, el cual tiene por objetivo trascender en la formación integral de las y los jóvenes. Más allá de aprender una disciplina artística o aprender a tocar un instrumento, se trata de vivir el arte en una relación que se enmarca bajo los conceptos de horizontalidad, colaboración, respeto y amor.

En este sentido, el aporte del arte en la educación mediante el movimiento libre de los cuerpos en el espacio, como una forma de aprendizaje, genera poder de decisión y gestión (De La O & Jiménez, 2017). Según lo expresa uno de sus participantes: “yo lo defino, así como que tengo el poder, es como que yo tengo el poder de decir algo, pero lo digo con herramientas, así como con cosas... lo embellezco” (Hugo, 2018). En esta misma línea, la docente expresa que el arte es importante para las y los jóvenes, especialmente en cuanto a su desarrollo tanto personal como social, al definir que “es importante porque te ayuda para la personalidad, para que el alumno piense” (Luisa, 2018).

Referente a los aportes del arte en la educación, no solo artistas, estudiantes y docente reflexionan sobre aquello, sino que también el padre de un joven participante, quien refiere que en su hijo ha visto cambios significativos desde que participa en el taller, manifestando que “ha desarrollado harto su personalidad, ha sabido desenvolverse y eso es por la misma comunicación que tiene ahí con otras personas (...), a ellos principalmente los enriquece hasta de alma” (Juan, 2018). Este tipo de transformaciones se han visto multiplicadas y visibilizadas en los distintos espacios cotidianos de los cuales forman parte sus participantes, ya sea en el establecimiento educativo, la sala de clases y la relación con sus pares, la familia y la comunidad.

Por otra parte, la experiencia artística en contexto educativo tiene como fin la democratización de la cultura, pues puede permitir cerrar la brecha de desigualdad que existe en el acceso de las artes, así como también alcanzar la democracia cultural involucrando a los y las estudiantes en la producción y disfrute de las artes, donde cada persona conduce su vida para desarrollar sus potencialidades (Ander-Egg, 2006). Por consiguiente, se puede decir que la relación del arte y el trabajo social en su quehacer profesional se hace más estrecha debido a su ética profesional, comprometida con la justicia social y el resguardo de los derechos humanos, así como específicamente, al acceso de los derechos culturales.

Al realizar una relectura del ejercicio de los derechos culturales en campo educativo, se comprende que “todos los individuos pueden ejercitar libremente su derecho a la cultura, en el marco de su doble dimensión: la de acceder y gozar (papel pasivo) y la de tomar parte, crear y contribuir (papel activo)” (Harvey,

2008, p. 6). De este modo, se hace necesario que “los colegios se transformen en centros culturales” como lo señaló en su momento Jaime Jory, premio nacional de danza, quien desarrolló gran parte de su trayectoria en la educación artística en La Araucanía. Considerando el contexto educativo y social en que las artes y la cultura siguen siendo reservadas para la élite (Ucar, 1999), en esta experiencia en particular, *4Elementos* ha desarrollado distintas estrategias como acto de lucha social por los derechos culturales, con el fin de resistir en este espacio educativo después de tres años de ejecución del plan de artes integradas, tales como: encuentros nacionales de educación artística, redes con otros artistas, espectáculos artísticos, encuentros íntimos, espacios de mediación artística, vinculación con distintos profesionales, tanto del área social como comunicacional. Todos estos actores son externos al complejo educacional en el que se imparte el plan de artes integradas, en parte por el tipo de relación que se genera entre artistas y docentes del liceo, puesto que estos últimos presentan en su mayoría indiferencia por el desarrollo de estos procesos y un expreso desconocimiento sobre la relevancia del arte en el campo educativo.

Tensiones presentes en el contexto educativo ante la experiencia artística como espacio de resistencia

A pesar de las diferentes estrategias desarrolladas por el colectivo artístico, la actitud de indiferencia de parte de los docentes persiste, reforzada por una constante apelación a desconocer los aportes del arte en la educación. Esto corrobora la idea de que aún existe la reiterada necesidad de justificar la presencia del arte en la educación, lo que da cuenta de la gran fragilidad de las disciplinas artísticas no solo en el mundo escolar, sino sobre todo en la sociedad (Palacios, 2006). Esto sucede, según Daporta (2016), debido al rol disruptivo que posee el arte en la educación.

Mas, este rol disruptivo solo ocurre cuando el arte asume su papel político en términos de proceso creativo y producto de la creación artística (Rojas, 2017). Lo anterior, se ve reflejado en la experiencia del plan de artes integradas, en el que *4Elementos* declara que, en términos del producto sobre la creación de la “obra”, esta tiene como fin transmitir un mensaje social y cultural, que interpele al espectador. Esta visión no es compartida por algunos profesores y profesoras del complejo educacional, quienes han expresado que lo más adecuado sería llevar a cabo un proceso de creación artística por la línea del realismo, que entregue entretenimiento, con la excusa de ser una sugerencia para que se sumen más jóvenes al taller o porque directamente consideran que el trabajo realizado por *4Elementos* “es muy comunista”.

Este tipo de tensiones ocurren solo con el plan de artes integradas, ya que es el único espacio del complejo educacional que asume el rol político del arte en términos de proceso creativo. A diferencia de los otros talleres, este no ve como fin único y primario producir modelos ejemplares de obras (Gardner, 2011), que solo se enfoquen en un quehacer práctico necesario para poder llevar a cabo una pieza teatral de corte realista que sea creíble. Como lo refiere la profesora del complejo educacional:

Lo que no me gusta de los *4Elementos* es que todo está relacionado con Pablo Neruda, Gabriela Mistral, los veo muy tirado por el lado proletariado, muy comunista, veo un asunto así (...), tantos libros de las obras de arte más joviales, aquí en la biblioteca, por ejemplo, cuando les hacen leer libros así, los personajes están, a lo mejor eso, ese tipo de arte donde los niños se expresen, pero acá está todo... no sé, lo encuentro deprimente, es que es un asunto para mí político, la verdad... ellos hacen bien su trabajo, no tengo nada que decir, pero lo que hacen en sí a lo mejor también es bueno para los alumnos, sí, debe ser bueno, pero a mí no me gusta (Luisa, 2018).

Por otro lado, es importante mencionar que, en términos de creación artística, esta se realiza de manera colectiva, pues quienes participan son parte de un proceso que involucra improvisación corporal, musical, así como espacios de diálogo y reflexión en torno a la temática abordada dentro de la obra, como lo fue en este caso la migración. Algo que al parecer es irrelevante dentro de las lógicas escolares, las cuales continúan valorando prácticas de repetición, memorización y reproducción. De esto se desprende la idea de que el arte es bienvenido en los contextos educativos solo cuando este deja de lado aquellas discusiones, tanto estéticas e históricas, que le dan sentido al hacer de la creación artística (Gardner, 2011). Es decir, es bien valorado cuando se transforma en el espectáculo artístico del liceo y, como señala Rojas (2017), cuando se despoja de su rol político, así como también de la creación colectiva que se da por medio del pensamiento crítico y reflexivo.

Este rechazo del arte en su rol político no solo se hace presente mediante la indiferencia, sino que también por medio de la tolerancia, la cual se comprende como una negación postergada (Maturana, 1990), que es una consecuencia del modelo de sociedad en el que se han culturalizado, tal como relata la misma docente:

Negatividad, negatividad, negativos, por ejemplo acá, bueno, hay colegas (que dicen) “pero qué les enseñan, no hacen nada”, “pucha colega si hacen esto, el alumno va aprender esto” “pero les están pagando cuánto”, negatividad, porque les pagan con la plata SEP (...). Envidia, no me gusta esa palabra, miedos, porque los colegas tienen miedo a lo nuevo (...). Si ustedes observan a los profesores comen amargados, llegan amargados, digo chuta, esta con la carita que va hacer clases, eso es importante también (...). Por ejemplo, aquí el trabajo colaborativo no funciona (...) no hay trabajo colaborativo (Luisa, 2018).

Es por ello que, debido a las relaciones laborales competitivas, se hace complejo plantear un trabajo colaborativo entre los diversos actores de la comunidad educativa. Ante este contexto, el colectivo artístico ha desarrollado distintas estrategias para resistir, y que, ante su aplicación, tienen como respuesta acciones y actitudes que obstaculizan el desarrollo de la experiencia artística. Lo anterior se ve reflejado en las prácticas ocurridas durante el proceso de investigación, tales como las ocurridas el primer día del III Encuentro de educación artística, cuando “durante el concierto en el patio en la hora de almuerzo, los artistas que estaban tocando se extendieron en seis minutos de la hora de recreo, ante aquello el timbre tocó por más de tres minutos, dos veces” (Nota de campo, 2018). Estas acciones y actitudes fueron problematizadas por los mismos estudiantes del plan de artes integradas, mostrándose las tensiones que se originan entre la experiencia artística y los procesos de escolarización.

La profe, cuando el Keko estaba haciendo la prueba de sonido para la presentación de la Brígida, se puso a grabar en la sala y dijo que iba a ser como un reclamo (...). La visión que tienen los profes, o sea, la cara que puso la profe (nombre) cuando nos fue a sacar el Ricky poco más que nos pega (Francisca, 2018).

Finalmente, como señala Calvo (2017), consideramos que el problema actual de la educación es el paradigma que lo sustenta, el cual dificulta el trabajo colaborativo y la generación de nuevas/otras lógicas basadas en la convivencia, tolerancia y amor, necesarias para generar una experiencia educativa y que va entrapando a quienes integran la comunidad en las dinámicas de escolarización y en las exigencias de estas, lo que se logra apreciar en las reflexiones de las diversas voces que quisieron estar presente en esta discusión.

CONCLUSIONES

A partir de este artículo, es posible evidenciar la importancia de revalidar el desarrollo de las artes en la educación, en un contexto político y social en que se declara otorgar educación de calidad para la formación integral, creando políticas para acercar las artes a las y los jóvenes, por medio de acuerdos entre el Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio y el Ministerio de Educación, pero que a la hora de implementarse en los contextos locales, genera disrupciones en las dinámicas tradicionales en las que opera la educación chilena formal, y que no es educación artística lo que se desarrolla, sino que más bien son experiencias artísticas ejecutadas en horarios marginales en la educación. Es por ello que la incorporación de las artes en el campo educativo se hace presente mediante disposiciones políticas para generarlas y que tan solo llegan a un bajo porcentaje de escuelas y estudiantes, como lo ocurrido con en el plan de artes en la educación 2015-2018, así como por las disposiciones personales que pueda tener un director de un liceo para generar experiencias artísticas, como lo fue en este caso. Sin estos dos elementos (políticos y altos cargos) e incluso con ellos, la incorporación y el desarrollo de experiencias artísticas en la educación presenta tensiones en la realidad local, dada las transformaciones sociales que conlleva.

Las diversas voces que se hicieron presente en este artículo señalan que actualmente los procesos de escolarización continúan enseñando a las y los jóvenes a establecer relaciones basadas en la competencia, la negación del otro y la pasividad. A pesar de que en las salas de clases se les habla constantemente de la importancia del trabajo en equipo, de la colaboración y de la convivencia, son los mismos estudiantes quienes se mueven cotidianamente en un espacio educativo que constantemente les niega aquello.

Es aquí donde la experiencia artística se configura como un espacio de resistencia en el contexto educativo, donde se hace práctica la construcción de otras maneras de relacionarse, entendiéndose que “la idea de resistencia social no violenta rompe el imaginario de subordinación (...), la resistencia, por el contrario, propone relaciones de horizontalidad que permiten el cambio, la diversidad y las potencialidades de ser y hacer sin límites impuestos” (González et al. 2011, p. 243). Es decir, la resistencia que se hace presente en la experiencia artística, parte desde el momento en que se transmiten otras lógicas de relacionarse entre estudiantes, artistas y trabajadoras sociales, lo que permite, sin antes instalar la discusión, que los mismos estudiantes realicen la lectura sobre las dos formas distintas de relacionarse que operarían en el complejo educacional, una enfocada en la escolarización y otra en la de educar.

Por otra parte, las experiencias artísticas permiten que todos quienes sean parte puedan conectarse con su dimensión emocional y corporal, las cuales se encuentran negadas en los espacios educativos. Esto da a artistas y estudiantes la posibilidad de ir más allá de relaciones humanas jerárquicas, facilitando en su lugar relaciones sociales basadas en la convivencia y la aceptación mutua (Maturana, 1990). Además, el arte, al asumir su rol político, otorga un espacio para poder generar un pensamiento crítico y reflexivo en quienes lo vivencian (Rojas, 2017).

El desafío que se desprende de este documento es cómo trabajadores sociales y artistas, asumiendo sus compromisos éticos y políticos, logran problematizar las dinámicas relacionales de la escolarización dentro de sus comunidades educativas, para que de esta manera quienes están formando parte de dichas comunidades avancen en establecer nuevas normas de convivencia, dejando atrás aquellas centradas en el control, las que, dicho sea de paso, en tiempos de “democracia” ya debieran estar siendo cuestionadas. No obstante, todavía existe la percepción de que la educación es un campo que les pertenece únicamente a los profesores, a pesar de la paulatina incorporación de diversas profesiones, como el trabajo social, la psicología, la kinesiología, la terapia ocupacional y, en este caso, la artística, que han logrado visibilizar la complejidad propia de los procesos educativos.

En este sentido, la disposición al trabajo interdisciplinario y colaborativo es de gran importancia, sobre todo en el contexto educativo, por ser estos los lugares en los que niñas, niños y/o adolescentes aprenden a relacionarse entre ellos y donde las relaciones establecidas son su punto de referencia para la vida. No obstante, si la incorporación de estas profesiones tiene como base mantener y fortalecer las lógicas de escolarización basadas en el control y la obediencia, las cuales se han venido transmitiendo en los últimos 50 años, más que abordar los procesos desde sus complejidades, se terminará por simplificar y extrapolar las lógicas de la educación bancaria, para lo cual no es necesaria la incorporación de nuevas disciplinas en los contextos educativos. Esto conlleva cuestionar el actual quehacer del trabajo social en la educación, preguntándonos qué es lo social en el campo educativo, para que de esta manera el rol que asume esta disciplina sea realmente un aporte en los contextos educativos y trascienda de lo asistencial, lugar que actualmente ocupan los trabajadores sociales en la educación, específicamente en labores relacionadas con otorgar beneficios sociales materiales a las y los estudiantes.

Del mismo modo, para mejorar la educación por medio de procesos socioeducativos que apuntan a la calidad e integralidad de la educación, al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de las y los jóvenes con su entorno, se hace necesario que las y los profesionales logren involucrarse

en procesos basados en prácticas en las que asuman su ética y su compromiso político con el futuro de la sociedad que se desea construir. Así también, se deben considerar fundamentos claros como el amor, la colaboración, la relación simétrica y la convivencia, esto con la finalidad de alcanzar transformaciones sociales, que, en este sentido, son cambios que suceden en términos de relaciones sociales, siendo estas la piedra angular de las transformaciones macroestructurales.

Asimismo, se hace urgente realizar una relectura de esto desde el trabajo social crítico, para asumir la dimensión socioeducativa de la disciplina en su quehacer profesional en los contextos educativos. Es fundamental hacer un llamado a las diferentes escuelas que forman trabajadores sociales en Chile para que retomen las metodologías participativas y los enfoques de animación sociocultural, de manera de abrir nuevas perspectivas de acción y reflexión. Por otra parte, específicamente desde el campo académico, el trabajo social puede aportar a la educación artística procesos de investigación social y sistematización de experiencias, con el objetivo de compartirlas, reivindicando las resistencias para la democratización y democracia cultural, enfocada en los derechos culturales.

Es necesario repensar lo social de la educación, así como el quehacer actual del trabajador social en el campo educativo, pues permitirá valorizar su compromiso ético y político con la transformación de la sociedad. Otro elemento por considerar es el trabajo interdisciplinario, el cual permite articular la calidad en los procesos creativos de la educación artística y los procesos de intervención social, en que razón y emoción son uno, teoría y práctica son praxis. Lo social tiene belleza y la reflexión-acción contribuye a generar otros procesos creativos de intervención profesional “más allá de la silla cómoda de un hermoso escritorio”, lugar desde donde se pierde o se invisibiliza la responsabilidad profesional con el cambio social.

En definitiva, ante este escenario, el trabajo interdisciplinario es necesario, pero no un trabajo interdisciplinario donde lo social hace uso del arte, sino uno que se transforma en acciones colaborativas. Es decir, que a los procesos de creación artística dirigidos por artistas se le sumen elementos relacionados con la reflexión crítica desde el trabajo social. En aquellos contextos en los que ya existan estos espacios artísticos, a partir de la investigación concluimos que se hace necesario que se fortalezcan por medio de la gestión y el apoyo, para así generar un trabajo que conlleve prácticas socioeducativas orientadas tanto a la creación cultural como al empoderamiento de las y los estudiantes, con el fin último de que ellos sean capaces de expresarse en amplio sentido de la palabra (Ucar, 2000). El trabajo interdisciplinario permite que desde el trabajo social se genere un aporte a las experiencias artísticas, las cuales trascienden del espacio en el que están situadas actualmente, por medio del apoyo

y la colaboración metodológica. De esta manera, es posible que la experiencia en sí se transforme en un proceso colectivo, en la que se pueda, a partir de la dimensión social de la educación, reflexionar, cuestionar y problematizar en la creación artística.

Para finalizar, es necesario evidenciar que el trabajo interdisciplinar dentro de las experiencias artísticas, entre artistas y trabajadores sociales, permite reivindicar los derechos culturales en los espacios educativos, de los cuales devienen procesos de empoderamiento y de problematización, capaces de visibilizar la realidad de los contextos educativos. Es por ello que se hace necesario dar cuenta que los derechos culturales no son de exclusiva responsabilidad de los artistas, así como la educación no es un campo tan solo de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2006). *¿Qué es la animación socio cultural?* Córdoba, Argentina: Editorial Espartaco.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2009). *Ley general de educación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974&idVersion=>
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. Santiago, Chile: Ediciones de la Junji.
- De La O, V.& Jiménez, F. (2017). Hacia una búsqueda de metodologías de cuerpos expresivos en la educación. *Revista Rupturas*, 7(2), 193-214.
- Castillo, V. & Rodríguez, C. (2015). Los aportes de los asistentes de la educación: La escuela como campo de intervención para el Trabajo Social. *Cuaderno de trabajo Social UTEM*, vol. 8. 62-84.
- Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Concha, L. (2016). Teatro, educación, arte y desarrollo humano en Chile. En H. Ponce & P. Olivares (Ed). *Teatro y educación: Diálogos por una pedagogía crítica de la escena*. (30-37). Santiago, Chile: Jinete azul.
- Cooperativa (18 de octubre de 2016). Escolares penquistas se niegan a rendir la prueba Simce. *Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/escolares-penquistas-se-negaron-a-rendir-la-prueba-simce/2016-10-18/224743.html>
- Da Porta, E. (2016). Escuela, educación artística y producción cultural. Dejar paso a la experiencia. En H. Ponce & P. Olivares (Ed). *Teatro y educación: diálogos por una pedagogía crítica de la escena* (15-36). Santiago, Chile: Jinete azul.
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En C. Walsh (Ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Serie pensamiento decolonial.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.

- Eisner, E. (2012). Los nuevos paradigmas de la educación artística en México y en el mundo. *Primer Simposio Internacional llevado a cabo en Mexicali (Baja California)*.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: Cómo aprenden los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Nueva York, Estados Unidos: Espasa Libros SLU.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- González, J. (2015). La identidad étnica mapuche en Chile en el contexto de la globalización: más allá del territorio. En C. Tilley (2015). *Antropología e identidad. Reflexiones interdisciplinarias sobre los procesos de construcción identitaria en el siglo XXI*. Valladolid, España: FIFIED.
- González Higuera, S., Colmenares Vargas, J. & Ramírez Sánchez Vargas, V. (2011). La resistencia social: una resistencia para la paz. *Hallazgos*, 8(15), 237-254.
- Harvey, E. (2008). *Los derechos culturales: Instrumentos normativos internacionales y políticas culturales nacionales*. Documento informativo presentado en la Cuadragésima sesión del comité de derechos económicos, sociales y culturales. Consejo económico y social de Naciones Unidas, Ginebra.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en la educación y política*. CED (1-48). Santiago, Chile: Hachette/comunicación.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Dolmen ediciones.
- Mundet, A., Beltrán, A. & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 315-329.
- Ortega, R. (2007). *Fundamentos de la educación en el Chile actual*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-129.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*. 46. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Quevedo, S. (27 de octubre de 2015). Cerca de 200 estudiantes intentarán movilizarse por la Alameda hasta el Mineduc. *Publimetro*. Recuperado de <https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2015/10/27/cerca-200-estudiantes-intentaran-movilizar-se-alameda-hasta-mineduc.html>
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós.
- Rojas, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo. La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1).
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1).
- Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la educación*, 11, 217-255.
- Unesco (2006). *La agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.
- Vega, A. (2015). Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica. *Documentos de Trabajo Social*. nº55.
- 4Elementos (s.f.). Los 4Elementos. Recuperado de http://productora4elementos.cl/?page_id=7