Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

LAS PAREDES SÍ IMPORTAN: ANÁLISIS DE LA APROPIACIÓN ESPACIAL EN ESTUDIANTES DE COLEGIOS CON DISTINTOS NIVELES DE BIENESTAR SUBJETIVO. UN ESTUDIO DE CASOS.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Estudiantes:
Camila Bustos Raggi
Alejandra Llanos Morales
Carolina Vidal Aravena

Profesora Patrocinante:
Verónica López Leiva

2014

RESUMEN

La vinculación entre sujetos y espacio físico escolar es un tema de estudio cada vez más relevante en ciencias sociales. Al respecto, el fenómeno de la apropiación espacial supone una aproximación conceptual cuya naturaleza dialéctica permite concebir la influencia entre sujeto y entorno. Este planteamiento teórico es útil para el abordaje del bienestar subjetivo en la escuela, en tanto el espacio físico genera un impacto cognitivo y emocional en las personas. Bajo un diseño de casos múltiples, este estudio se orienta al análisis del fenómeno de la apropiación espacial en estudiantes de colegios con distintos niveles de bienestar subjetivo, de la región de Valparaíso. A través del uso de la técnica participativa *photovoice*, se elaboraron categorías de análisis siguiendo el marco conceptual del modelo dual de apropiación espacial de Pol y Vidal (Vidal, Pol, Guàrdia y Peró, 2004).
Los principales resultados muestran que la apropiación espacial se presenta desde un ámbito comportamental y simbólico a partir de representaciones del espacio escolar orientadas a la funcionalidad del entorno, sus características físico-estructurales y las interacciones que en él se desarrollan. Distinguiéndose en casos de alto malestar la agencia en el territorio escolar desde una vinculación directa con los recursos en él contenidos, y en aquellos casos de bajo malestar una conceptualización del entorno escolar como mediador de relaciones sociales acompañada de un vínculo más indirecto de los estudiantes con el espacio físico.

PALABRAS CLAVE

Apropiación espacial; espacio físico escolar; bienestar subjetivo; psicología ambiental.

INTRODUCCIÓN

Bajo la comprensión de la educación como un agente fundamental tanto en el desarrollo intelectual como socio-afectivo (Ángeles, 2003), son múltiples las variables que inciden en ella. Entre ellas se destaca el espacio físico de la escuela (Dorman, 2002 citado en Olivos, 2010) como un factor involucrado con la satisfacción de la vida en general (Negru y Baban, 2009, citado en Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

El espacio físico escolar mantiene una relación interdependiente entre la comunidad que habita el ambiente, éste mismo y los contextos en los cuáles se despliega (Aragonés y Jiménez, 1991). Tal relación se encuentra mediada por los significados socialmente elaborados que el entorno transmite a los individuos y que éstos interpretan y reelaboran en un proceso de apropiación espacial que afecta a ambas partes (Valera, 1993, citado en Guzmán y Marambio, 2004).

Al mismo tiempo que el espacio deviene en lugar por la transmisión de categorías representativas de quienes hacen uso de él, éste genera un impacto subjetivo en las personas, afectando la percepción de sí mismo, su bienestar y la salud (Corraliza, 2000). Es así que se evidencia una estrecha relación entre la apropiación del espacio escolar y el concepto de bienestar subjetivo, siendo relevante en este caso el bienestar subjetivo infantil. Este último se entiende como aquello que las personas sienten y piensan acerca de sus vidas y las conclusiones afectivas y cognoscitivas que realizan al evaluarla (Diener, 2000, citado en Cuadra y Florenzano 2003).

Si bien la relación entre el espacio físico escolar y el bienestar subjetivo infantil ya ha sido reconocida desde investigaciones previas, su discusión sigue sin tener cabida en el marco de las políticas públicas educativas chilenas.

Primando históricamente una lógica industrial sobre las normativas que regulan la construcción e implementación de las escuelas, la infraestructura educativa se encontró siempre orientada hacia universalidad, antes que hacia la particularidad. En este contexto, emergen las más recientes reformas educativas orientadas a contribuir al mejoramiento en calidad y equidad de la educación. Éstas han destinado gran cantidad de recursos hacia infraestructura dirigidos principalmente a cubrir la necesidad de “hacer espacio” en una jornada a los estudiantes que antes se distribuían en dos (MINEDUC, 1999).

De esta manera, se logra visualizar que si bien se definen desde la normativa las exigencias mínimas para que el establecimiento sea cooperador de la función educativa del Estado, en ella no se considera el valor del espacio escolar sobre la experiencia subjetiva del estudiante. Evidenciándose aquí el foco sobre los resultados académicos antes que sobre el proceso escolar, situación que se

sustenta en una particular mirada del desarrollo humano con foco en lo económico, para lo cual la educación es un importante vehículo (PNUD y UNICEF, 2014).

En definitiva, el espacio físico de la escuela aparece como algo no visibilizado y no problematizado, sino más bien asumido o naturalizado, entendido como un marco en el que se desarrollan las prácticas sociales. De ahí que resulte relevante indagar en el vínculo entre estudiantes y espacio físico escolar a través del fenómeno de la apropiación espacial. Acercarse a la perspectiva de los estudiantes plantea el interés por conocer de su propia experiencia como actores principales del sistema educativo y en tanto sujetos de derecho, reconociendo su participación y rol como agentes de cambio en los espacios sociales en que se desenvuelven, como es la escuela.

Es así como el problema a investigar se traduce en responder a la pregunta sobre ¿Cómo es la apropiación espacial en estudiantes de colegios con distintos niveles de bienestar subjetivo, de la región de Valparaíso? Pretendiendo con esto analizar la apropiación espacial a través de un modelo dual de apropiación propuesto por Vidal y Pol (2005). Para ello se empleó una metodología de tipo cualitativa con diseño de casos múltiples.

MARCO TEÓRICO

La apropiación espacial: la relación dialéctica entre sujeto y espacio.

Las primeras conceptualizaciones acerca del espacio físico y su relación con la conducta humana se encuentran en los planteamientos de Altman, quien reconoce el territorio ocupado como agente relevante para el desarrollo social (Fisher, 1991, citado en Guzmán y Marambio, 2004). Tales ideas establecen los primeros pasos para comprender que la influencia del territorio va más allá de permitir que la acción ocurra. Desde este enfoque se instaurarán nuevas miradas que comprenden el ambiente en una relación dialéctica con los sujetos que lo habitan y hacen uso de él (Guzmán y Marambio, 2004).

Con lo anterior, es posible aseverar que la experiencia de los sujetos está ligada a los lugares en que éstas se viven. Los sujetos atribuyen significados al entorno físico a través del desarrollo de una "representación interna de la organización espacial y de los elementos significativos en torno a los cuales dicha representación se organiza" (Corraliza, 2000, p. 59). Este proceso de atribución de significado a los espacios se relaciona activamente con el modo en que se desarrolla la experiencia psicológica de un territorio y la valoración personal que el sujeto(s) hace de él (Corraliza, 2000). De esta forma hablar de significación considera necesariamente reconocer un proceso de implicación personal en el espacio, fenómeno que desde la perspectiva de Vidal y Pol (2005) será conceptualizado como apropiación espacial.

Desde la perspectiva de la apropiación espacial, el espacio físico se comprende como un actor no neutro de la relación, que muestra y representa un sistema social (Fischer, 1991, citado en Guzmán y Marambio, 2004). Y a los individuos o grupos como poseedores de recursos capaces de re-significar el ambiente con significados simbólicos.

Mediante la apropiación espacial la persona incorpora el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos, dotándose éste de significado individual y social (Pol, 1996, 2002, citado en Vidal y Pol, 2005). Lo que supone un cambio en la representación infraestructural del espacio, hacia una comprensión del mismo en tanto lugar o espacio simbólico (Valera, 1996). Por otra parte, a través de procesos de categorización del yo, las personas y los grupos se auto-atribuyen cualidades del ambiente como definitorias de su identidad (Valera, 1997; Valera y Pol, 1994, citado en Vidal y Pol, 2005). Por consiguiente, se trata de crear por parte de los sujetos una constancia de sí mismos en la relación con los elementos del espacio, a través del proceso de limitación personal del entorno (Fischer, 1991, citado en Guzmán y Marambio, 2004).

En definitiva, un espacio de significado simbólico para una comunidad puede ser considerado como factor de continuidad y estabilidad del self. La apropiación del entorno físico por parte de los sujetos es una forma de comprender la formación de vínculos con los "lugares", en donde se ven implicados procesos de participación en el propio ambiente. De esta manera, el espacio que deviene en lugar tiene una participación importante en los procesos cognitivos, afectivos, de identidad y relacionales (Vidal y Pol, 2005) de los individuos.

En el marco de una perspectiva que aborda el simbolismo del espacio desde teorías como el interaccionismo simbólico, revierten especial importancia los planteamientos de Corraliza (2000) acerca del proceso de construcción de significado espacial. Este autor manifiesta que la atribución de significado responde a una percepción global del ambiente. Se habla entonces de una respuesta afectiva medida por la valoración emocional del ambiente, una respuesta de orientación, la próxima actividad de categorización, sistematización y finalmente, la manipulación que consolida el proceso de apropiación espacial.

Desde la perspectiva de Vidal y Pol (2005), la apropiación del espacio se refiere a un fenómeno, pero también a un modelo para conceptualizar el vínculo entre sujeto y entorno físico.

El modelo dual de apropiación espacial, es el marco para comprender en esta investigación la relación que se establece entre las personas y los espacios. Como ya se ha mencionado anteriormente, la apropiación espacial es el dominio de las significaciones del espacio, y permite a la vez explicar por medio de sus dimensiones el apego al lugar (Vidal y Pol, 2005). El modelo está compuesto por dos dimensiones. La primera dimensión es la acción transformación, que posibilita la comprensión de las

acciones y las huellas dejadas por las personas en el espacio físico. Esto se comprende desde Pol (1996) como marcaje, ocupación y conducta territorial manifiesta en los espacios delimitados. Por medio de la acción y las huellas -marcas simbólicas dejadas por las personas y comunidades-, se posibilita la transformación directa de los espacios. Desde la acción desarrollada por las personas en los lugares éstos se incorporan a los procesos cognitivos y afectivos.

Las acciones consideradas en el modelo dual de apropiación espacial se desarrollan desde tres aspectos: acciones cotidianas, acciones orientadas al lugar y acciones relativas a proyectos futuros del lugar. Las primeras de ellas dicen relación con acciones de carácter cotidiano, como "pasar tiempo en el barrio" y "comprar en el barrio" (Vidal, Pol, Guárdia y Peró, 2004). Todos estos elementos que caracterizan la relación cotidiana entre las personas y los lugares, y que van configurando los modos de ser y hacer en el espacio. Las acciones orientadas al lugar guardan relación con comportamientos que tienen las personas de manera intencionada respecto a "hacer algo por el barrio" (Vidal et. al., 2004, p. 38), esto significa en términos concretos "asistir a las actividades que se realizan en el barrio" (Vidal y Pol, 2005, p. 293). En último término, conforman esta dimensión de acción transformación las acciones relativas a proyectos futuros del lugar. Dichas acciones se asocian con la participación y posible solución de problemas del entorno. Estas acciones posibilitan transformaciones del espacio físico desde una dimensión más bien colectiva dentro del barrio.

La dimensión identificación simbólica es un elemento que permite a las personas poder reconocerse en el entorno. Esto, mediante procesos cognitivos y afectivos en la relación que se establece entre individuos y espacio. Se reconoce la existencia desde Graumann (1983 citado en Vidal y Pol, 2005) de tres procesos que conforman la identificación simbólica: identificar el entorno, ser identificado por el entorno e identificarse con el entorno. El primero de ellos, guarda relación con el reconocimiento del espacio mediante representaciones o mapas mentales que las personas tienen en relación a dicho lugar. Esto se comprende al señalar que los mapas mentales tienen que ver con un constructo que permite ordenar, clasificar y manipular información relativa a los diversos ambientes con los que se interacciona. Permiten "organizar la experiencia social y cognitiva, influir en la organización del espacio y posibilitar decisiones acerca de acciones" (Aragonés citado en Gilmartín, 1998, p.47).

El segundo elemento de la identificación simbólica responde a que la persona sea reconocida como parte del espacio. En esta misma línea, el identificarse con el entorno se asocia a la capacidad de la persona de reconocerse a sí misma como parte del espacio con el que se ha generado un vínculo desde los significados, posibilitando además la autoadscripción de cualidades del mismo entorno que vienen a definir su propia identidad (Vidal et. al., 2004).

Desde Breakwell (1992, citado en Vidal y Pol, 2005) se reconocen cuatro elementos también asociados a la identificación simbólica de la apropiación espacial: la distintividad, que tiene relación con el reconocimiento diferenciado del espacio con el que se vincula la persona. Poder distinguir en definitiva el espacio identificado y simbolizado de otros entornos físicos. La continuidad temporal que permite también darle un sentido de pertenencia al sujeto desde la relación simbólica construida con el espacio, generando una vinculación desde el reconocimiento témporo-espacial con el lugar. Un tercer elemento descrito por el mismo autor es la autoestima, la cual se asocia con el impacto en términos identitarios, cognitivos y afectivos del lugar en las personas, fortaleciendo desde una contribución simbólica el sentido de identidad personal de los sujetos. En última instancia, la autoeficacia se enmarca también en la consideración de un espacio apropiado que brinda continuidad y estabilidad en el sí mismo de las personas, potenciando el reconocimiento identitario con el espacio desde una consideración del lugar como proveedor de cualquier elemento constituyente de la identidad personal (Valera y Pol, s.f).

A través de la acción transformación o desde la identificación simbólica el espacio pasa a convertirse en lugar, volviéndose significativo para las personas. La forma de apropiación del espacio facilita el diálogo entre las personas y su entorno, mediante una relación dinámica. Así, mediante la transformación física o simbólica del espacio el individuo se apropia del lugar y al mismo tiempo incorpora a su sí mismo representaciones mentales, afectos, sentimientos o actitudes relacionadas con el espacio. Contribuyendo esto a su propia identidad (Proshansky, 1976 citado en Valera y Pol, s.f).

El modelo dual de apropiación espacial es dinámico. Está constituido por una secuencialización, en la que la acción transformación es el elemento primario para una posterior identificación simbólica del espacio. Como bien señala Hidalgo (s.f) en una primera fase se actúa sobre el lugar y se modifica, adaptándolo y dotándolo de significación. En un segundo momento, el individuo se identificaría con dicha significación intentando conservarla. No obstante, más allá de este tipo de dinamismo, existe una constante recursividad entre ambas dimensiones.

El espacio físico escolar

El espacio escolar proporciona la plataforma para creación y transmisión del conocimiento académico, el aprendizaje y la convivencia (Muhammad, Maimunah y Ibrahim , 2014). Los usuarios de este entorno implican en él significados individuales y compartidos en un proceso de carácter constructivo y dialógico en que el espacio deviene en lugar (Proshansky y Fabian, 1987, citado en Gilmartín, 2000).

Con lo anterior, una aproximación conceptual al ambiente escolar le sitúa como “el conjunto de

la edificación escolar, tanto sus espacios y equipamientos interiores como exteriores, emplazados en un contexto social y ambiental, ya sea urbano o rural" (Pol y Morales, 1986, citado en Gilmartín, 2000, p. 225). Esta comprensión responde a una perspectiva global del ambiente físico escolar, la cual sitúa como punto central la existencia de una relación interdependiente entre la comunidad que habita el ambiente, éste mismo y los contextos en los cuáles se despliega (Aragonés y Jiménez, 1991).

Existen diferentes enfoques para atender la cuestión del ambiente escolar: enfoques tradicionales basados en el análisis de las condiciones físicas del aula y su relevancia para la participación y aprendizaje-análisis ergonómico y arquitectónico; y otros más ecológicos que amplían la mirada a un plano más comunitario. Tales orientaciones establecen un marco complementario de análisis en que se inscriben otras perspectivas teóricas ligadas a disciplinas como la pedagogía ambiental o psicología ambiental (Olivos, 2010).

En el marco del estudio del espacio físico escolar y su relación con la experiencia educativa, han sido variados los focos de análisis según los autores y la disciplina afín. Así por ejemplo, se reconocen estudios en torno a los efectos del ambiente físico escolar sobre el rendimiento académico (Schneider, 2002), la influencia del medio físico sobre el comportamiento y la interacción social (Muhammad et. al., 2014), la influencia del diseño del espacio físico en las interacciones didáctico-instructivas (Laorden y Pérez, 2002), la influencia de distintas variables ambientales sobre aspectos educativos (Gilmartín, 2000; Duke, 2008), y la injerencia del ambiente escolar en la experiencia emocional (Konu y Rimpela, 2002).

Ahora bien, cuando se hace referencia al espacio físico son distintos aspectos de él los que considera la investigación. Así, según la perspectiva de análisis serán los factores ambientales seleccionados. A grandes rasgos, tienden a ser estudiados factores como el tamaño y capacidad, adecuación funcional de la infraestructura y el mobiliario, locación, el valor simbólico y estético del espacio físico, y las condiciones estructurales, en donde se incluyen: sonidos, el color e iluminación, la temperatura y humedad, y la calidad del aire (Olivos, 2010; Duke, 2008).

Para el presente estudio es de fundamental importancia profundizar en lo referente a la relación entre el espacio físico escolar y la experiencia subjetiva, en tanto se comprende que el espacio físico escolar adquiere significado simbólico a través de la valoración que los individuos hacen de él. Tal fenómeno permitiría la apropiación del espacio físico mediante la transmisión de significados simbólicos presentes en los sujetos o colectividades y en el propio ambiente. De esta manera, dar cuenta de la escuela como un lugar implica pensarla como interviniente en los procesos subjetivos. Y en ello, con injerencia en el bienestar de las personas (Corraliza, 2000).

Bienestar subjetivo en la escuela

En su obra, Seligman y Csikzentmihalyi (2000, citado en Cuadra y Florenzano, 2003) analizan el énfasis de la psicología clásica en el tratamiento de las limitaciones y problemas de las personas bajo el empleo de un enfoque basado en el déficit. Según ellos, tal perspectiva resulta restrictiva para el tratamiento de temáticas relacionadas con un enfoque positivo del análisis de las problemáticas subjetivas. De esta manera, estarían quedando rezagados constructos como el bienestar, la satisfacción, la felicidad, entre otros (Cuadra y Florenzano, 2003).

Con el tiempo este enfoque ha ido paulatinamente variando a partir del surgimiento de un modelo basado en el desarrollo positivo de las personas (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Tal perspectiva reflejará una tendencia social enfocada a la valoración del bienestar en tanto evaluación subjetiva y objetiva de las oportunidades vitales, el modo en que fluctúan los acontecimientos a los que se enfrentan las personas, y la experiencia emocional derivada de ello (Veenhoven, 1994, citado en Oyanedel y Alfaro, 2014).

Respecto al bienestar subjetivo, son reconocidos tres aspectos centrales. El primero de ellos se relaciona con la subjetividad como dimensión básica y general del constructo (Cuadra y Florenzano, 2003). Este aspecto es definido en el informe de Desarrollo Humano del PNUD (2012) como "el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales" (p. 105).

A lo anterior se adhiere lo que plantea Diener (1994, citado en Oyanedel y Alfaro, 2014) al precisar que el concepto de bienestar subjetivo tendría dos facetas básicas: una relacionada con los estados de ánimo del sujeto o los aspectos afectivos-emocionales; y otra centrada en aspectos valorativos y cognitivos (valoración de la satisfacción del sujeto con su propia vida).

Ambas dimensiones estarían en permanente relación con la dimensión subjetiva, lo que implicaría pensar en el bienestar subjetivo como un área de interés científico centrada en aquello que las personas piensan y sienten respecto a su vida. Con esto, resulta atingente hablar del bienestar subjetivo desde lo que plantea Veenhoven (2005) cuando se refiere a que "la felicidad se define como el grado en el cual un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como-un-todo positivamente." (p.7) En este sentido, la valoración individual del bienestar subjetivo no sólo dará cuenta de los juicios de la persona sobre los aspectos que determinan su felicidad, sino que también ésta será precisada a partir de la valoración de la felicidad a lo largo de toda la vida hasta el presente. Desde ese punto de vista, el bienestar subjetivo dependerá en gran medida de las oportunidades que los sujetos hayan tenido.

El bienestar subjetivo representa una perspectiva política y teórica novedosa. Esto debido a que

permite tener acceso a información que normalmente no es considerada en la toma de decisiones que afectan la vida de las personas. Aplicado a la niñez, el bienestar subjetivo infantil permite conocer la calidad de vida que "se desarrolla" en un país, en tanto posibilita relacionar las problemáticas derivadas de las oportunidades vitales y el estado de desarrollo personal de niños y niñas. Así, es posible implicar mayor información en la formulación de planes de prevención, detección, e intervención en las comunidades de riesgo (Oyanedel y Alfaro, 2014).

Si bien las investigaciones respecto a bienestar subjetivo infantil son escasas, éstas se han configurado como un aporte hacia la comprensión de la vida de los niños y niñas (Casas y Bello, 2012). En este ámbito existen estudios que asocian el bienestar subjetivo infantil a diferentes dimensiones, tales como las relaciones entre pares, relaciones familiares, uso del tiempo libre, relación con la comunidad, etc. (Casas y Bello, 2012; Dinisman, Monserrat y Casas, 2012). De todas ellas, la escuela se reconoce como un factor de gran contribución a la satisfacción con la vida en general y la salud de los jóvenes (Negru y Baban, 2009, citado en Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

La investigación desarrollada en torno a la relación entre el bienestar subjetivo y la escuela releva que la percepción del bienestar subjetivo incidiría en la valoración de la formación recibida (Cárdenas et al., 2008 citado en Bilbao, Ascorra y López, 2013), como contexto de apoyo para el desarrollo personal (Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011, citado en Gutiérrez y Gonçalves, 2013) y en el rendimiento académico de los estudiantes (Muhammad, Maimunah y Ibrahim 2014). Tales asociaciones darán cuenta de la relevancia del bienestar subjetivo en la satisfacción con la escuela, estableciéndose con ello una relación dinámica entre ambos constructos.

Al respecto, los autores Sadam, Dur y Freeman (2004, citado en Gutiérrez y Gonçalves, 2013) destacan que los estudiantes que obtienen mayores índices de satisfacción con la escuela, también poseen altas valoraciones de su bienestar subjetivo y presentan autoevaluaciones positivas. De ahí que se reconozca la injerencia de variables de la escuela en la predicción del bienestar subjetivo de los estudiantes (Bilbao, Ascorra y López, 2013). La especificación de estas variables dependerá del modelo de bienestar subjetivo con el cual se trabaje. En ese aspecto, los planteamientos de Konu, Lintonen y Rimpela (2002) resultan de relevancia para el presente proyecto de investigación.

Basados en el modelo conceptual de bienestar de Allardt (1989, citado en Konu y Rimpela, 2002), Konu et al. (2002) levantan una propuesta para el tratamiento de la salud en la escuela. Este modelo considera cuatro categorías: las condiciones de la escuela o el ambiente físico y ambiente interno a ella, las relaciones sociales, el autoconcepto y concepción de logros personales, y el nivel de salud. Estos aspectos son analizados a través de indicadores objetivos y subjetivos, en tanto se consideran las condiciones fácticas del desarrollo vital y la percepción subjetiva del modo en que éstas

se manifiestan.

Recientemente el PNUD y UNICEF han recogido esta estrecha relación entre bienestar y escuela, profundizando en el papel que tiene la educación en la construcción del bienestar subjetivo. Desde la perspectiva de estas organizaciones, la responsabilidad de la educación en el desarrollo ya no se restringe únicamente a lo económico, sino que se trata de promover el desarrollo humano con un énfasis en la subjetividad de los estudiantes (PNUD y UNICEF, 2014).

Dentro de la noción de desarrollo humano con foco en la calidad de vida, emerge el concepto de bienestar subjetivo como central, en tanto objetivo a alcanzar. A partir del Informe sobre el Desarrollo Humano en Chile del año 2012 se determinó el papel clave de la educación y las políticas públicas para la consecución de este objetivo, considerando que es este ámbito educativo donde se construyen capacidades que permitirían a las personas ser agentes para alcanzar sus metas y, por tanto, eventualmente sentirse satisfechas consigo mismas y con la sociedad en que viven (PNUD y UNICEF, 2014).

Estas capacidades son definidas como "recursos sociales necesarios para que las personas puedan ir cumpliendo los objetivos que se han planteado y de esa forma ir desplegando sus proyectos de vida" (PNUD y UNICEF, 2014, p. 13), las que unidas a la agencia –entendida como la "posibilidad de actuar en el marco de sus condiciones sociales" (PNUD y UNICEF, 2014, p.13)– permitirían ir en búsqueda del bienestar.

El estudio sostiene que las políticas públicas y en particular la escuela, debieran potenciar las siguientes capacidades que se vinculan e inciden en el bienestar subjetivo:

1. Gozar de buena salud
2. Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas
3. Conocerse a sí mismo y tener vida interior
4. Sentirse seguro y libre de amenazas: vinculado al sentimiento de protección física, social, ciudadana, ambiental, económica y cívica.
5. Participar e influir en la sociedad: entendida como el poder participar en organizaciones y percibir que se tiene incidencia sobre el medio, en base a las habilidades
6. Experimentar placer y emociones
7. Tener vínculos significativos con los demás
8. Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos: vinculado al reconocimiento como sujeto de deberes y derechos y sujeto de dignidad.
9. Conocer y comprender el mundo en que se vive: relacionada con la posibilidad de acceso a un proceso educativo y la comprensión del medio.

10. Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza

11. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio (PNUD y UNICEF, 2014, p. 14)

De esta manera y a través de ellas, desde el presente educativo se podría estar incidiendo sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas, jóvenes y futuros adultos.

En definitiva, al hablar del análisis del bienestar subjetivo infantil en la escuela como un proyecto político y teórico novedoso, se hace referencia a las potencialidades que este tipo de estudio conlleva en la formación de una mirada de la niñez desde la perspectiva de derecho. En un marco contextual de escasas investigaciones respecto a la infancia, el estudio del bienestar subjetivo infantil considera las condiciones vitales de todos los niños y niñas. Promueve una visión amplia de la niñez al enfatizar la universalidad de sus derechos, y defiende la libertad de expresión de sus opiniones respecto a las temáticas que afectan su bienestar (Oyanedel y Alfaro, 2014).

Desde la Convención, los derechos reconocidos fueron clasificados en tres tipos, siendo la provisión, protección y participación ejes considerados en los derechos de los niños y niñas. La provisión por su parte, refiere al derecho de "poseer, recibir o tener acceso a ciertos recursos y servicios, a la distribución de los recursos entre la población infantil y adulta" (p.71). En este punto se encuentra el derecho a la educación (Artículo 28) y a las disposiciones generales que debe tener este derecho básico (Gaitán, 2006).

Siguiendo esta misma línea, el eje de protección de los derechos, refiere a poder "recibir cuidado parental y profesional, y a ser preservado de actos y prácticas abusivas" (p.71), algo que viene a dar cuenta de la violación de los derechos de los niños desde las figuras protectoras, como padres, familiares u otros adultos responsables, así como las mismas instituciones que deben velar por el bienestar de los niños. Este apartado de los derechos, es la que vendría a ocupar el mayor espacio dentro de los tres ejes, dando cuenta del énfasis en la protección de la infancia (Gaitán, 2006).

La participación –tercer eje considerado en la Convención–, menciona "el derecho a hacer cosas, expresarse por sí mismo y tener voz, individual y colectivamente" (Bardy et al, 1993; 12, citado en Gaitán, 2006, p.71). Este eje, incluye artículos relacionados con la libertad de expresión, de conciencia y de pensamiento. También refiere a que el niño debe ser escuchado en todo proceso donde se vea afectado directamente. Lo anterior, se considera siempre con la guía de los padres, ya que son considerados los representantes de los niños. Desde este punto de vista, Gaitán (2006) menciona que en la práctica real este eje de participación es el que menos se ejerce. Al ser los padres y en general los adultos responsables los intermediarios, existe cierta interferencia para que los niños puedan participar activamente en el mundo social teniendo en consideración este eje del Derecho.

A partir de la Convención se intenta buscar un cambio en el concepto de niñez, de mirar la

infancia como objeto de protección a ser considerada como sujeto de derecho. Además, existiría un cambio en el rol del Estado, pasando de un Estado tutelar a un Estado garante de derechos, lo que significa un cambio en las políticas públicas, desde un enfoque de carencias a un enfoque de derecho (Larraín, 2011). Esto posibilita el espacio para mirar a la infancia desde una nueva perspectiva, donde se priorice su participación en todo ámbito del mundo social.

Sin embargo, cabe señalar que los derechos manifestados en la Convención "que no tocan las relaciones de poder entre adultos y niños, son los más desarrollados" (Gaitán, 2006, p. 72). Por otro lado, como ya se mencionaba anteriormente los derechos relativos a la participación, que desafiarían de algún modo la jerarquía de poder entre generaciones, tienen un alcance limitado y un desarrollo escaso en el ejercicio de los derechos (Agathonos, H., 1993 citado en Gaitán, 2006), lo que pone en juego la práctica en la realidad del derecho a la participación.

En relación al eje de Provisión, la educación, como derecho fundamental de los niños y niñas, debe ser resguardada y garantizada por el Estado. "La educación es un bien social, es decir es un proceso productivo que genera conocimiento, integración de las personas a la convivencia social, lenguaje y ciudadanía" (OPECH, s.f, p.2). Esto es algo que tiene aún más sentido cuando se define que la educación permite que los ciudadanos puedan participar activamente en la construcción de la sociedad desde distintos ámbitos, e integrados a ella.

Entendiendo la educación como factor de desarrollo personal, social y como un derecho, es pertinente señalar que se convierte en uno de los eslabones principales para alcanzar el bienestar de los niños y niñas. Esto acompañado a que es en el proceso educativo donde aparecen ciertos espacios de participación que los niños pueden ir ejerciendo, en tanto van adquiriendo habilidades personales y sociales de construcción de sus propias realidades.

Desde lo anterior, tiene relevancia levantar y escuchar la voz de los niños y niñas para que estos se conviertan en actores activos de su propia vida y del contexto social en el que se desenvuelven a diario. La escuela es un lugar en el que los niños son los principales involucrados puesto que participan activamente en sus propios procesos de aprendizaje personal y social (Contreras y Pérez, 2011).

Así, profundizar en aquellos aspectos que inciden en el bienestar subjetivo de las niñas y los niños no es sólo una propuesta de análisis teórico de la niñez, sino que también una propuesta política de trabajo con la infancia en tanto actores activos en su propio desarrollo, y por lo tanto capaces de incidir en el modo en que son representados y tratados en las políticas públicas de infancia (Oyanedel y Alfaro, 2014).

Política pública educativa chilena en torno al espacio físico escolar

El diseño de los espacios educativos ha estado de una u otra manera normado por el Estado de Chile desde el año 1883. Partiendo por normativas sobre los lugares de construcción de los establecimientos, elaborando los primeros planos tipo y pasando luego por el énfasis en la cobertura con una lógica de implementación industrial de las escuelas (MINEDUC-UNESCO, 1999). Todo esto como un proceso histórico que se mueve de acuerdo al momento sociopolítico y económico del país.

Ya en los años noventa, en el marco de la municipalización y la descentralización quedan en manos de la Superintendencia de Educación las labores de planificación y regulación, y las tareas de ejecución (o de carácter técnico) a cargo de la Dirección de Arquitectura de las municipalidades o el Ministerio de Obras Públicas, según sea el caso. Es en esta década que se explicita la necesidad de definir "una política de infraestructura físico-educativa de responsabilidad del MINEDUC" (MINEDUC-UNESCO, 1999, p.17).

Sin embargo, no es sino hasta la reforma educacional que trajo consigo la implementación de la Jornada Escolar Completa que la gestión sobre los espacios educativos adquiere un mayor énfasis producto de las nuevas necesidades que planteaban estos cambios. Es así como se hace necesario pensar en la manera en que los espacios escolares pueden contribuir a la calidad y equidad de la educación, estos dos conceptos ejes centrales de la reforma (MINEDUC-UNESCO, 1999). Particularmente, en 1997 la urgencia de "tener espacio" en una misma jornada para el número de alumnos que antes se distribuía en dos, plantea la exigencia de generar cambios en la infraestructura y su diseño. La creencia en que la mejora de la calidad de la educación se sustenta en el aumento del tiempo en las escuelas implicó una adaptación de los entornos escolares. Es así como se trata de un desafío para la arquitectura escolar donde los distintos ámbitos a considerar son los siguientes:

> "- *La atención prestada a la diversidad y al contexto actual de los procesos educativos.*
>
> *- El énfasis en la calidad para una pedagogía centrada en el aprendizaje activo y cooperativo.*
>
> *- La apertura de la institución escolar a la comunidad y la tendencia a ampliar la participación de los diversos actores en la planificación y en las decisiones educacionales.*
>
> *- Los nuevos requerimientos de flexibilidad en el espacio y el tiempo.*" (Núñez, 1998 en MINEDUC-UNESCO, 1999, p. 19)."

Tal como se puede apreciar, una vez satisfechos los objetivos de acceso a la educación, la mirada se vuelca sobre la calidad de la misma (MINEDUC-UNESCO, 1999). En el año 1999 se

publican las guías de diseño de espacios educativos como un proyecto conjunto entre MINEDUC y la UNESCO orientado a responder a la necesidad de "optimizar los espacios educativos a través de una arquitectura que le asegure a la comunidad educativa una mejor calidad de vida y posibilidad de formación y superación personal." (MINEDUC-UNESCO, 1999, P.11). Estas guías de edificación y equipamiento buscan regular la construcción y los recursos materiales de los establecimientos a través de recomendaciones técnicas que posibiliten la implementación de los programas y planes de estudios.

Bajo este nuevo entendimiento del establecimiento educacional como "un centro que cumple funciones educativas, culturales, recreativas y comunitarias" (MINEDUC-UNESCO, 1999, p.11), la normativa vigente en relación a la arquitectura de los espacios escolares sostiene que el diseño de los espacios educativos deriva de la confluencia y complementariedad entre una normativa general y un diseño particular que responde a los requerimientos del propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento. Aspecto que es reforzado en los últimos años por el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (s.f).

La normativa vigente en relación a la infraestructura de los establecimientos educativos es: el Decreto Supremo de Educación Nº 548, de 1988; el Decreto Supremo de Vivienda y Urbanismo N° 75, de 2001 y el Decreto Supremo de Salud Nº 289, de 1989 (Guzmán y Marambio, 2004). En términos generales esta norma establece los requerimientos mínimos para que el establecimiento sea cooperador de la función educativa del Estado (Guzmán y Marambio, 2004), fijando como plazo para cumplir las exigencias dirigidas a la comodidad de los estudiantes –desde que comienza a regir el decreto N° 548– un tiempo de ocho años. Es así como se aprecia en la normativa una cierta flexibilidad en las exigencias y en la aspiración de calidad en tanto esto permite una incorporación paulatina a los cambios derivados de la reforma, teniendo implicancias para el cotidiano de los estudiantes y planteando una tensión entre el sentido de la reforma y su puesta en práctica.

Con todo esto parece relevante preguntarse acerca del lugar en que ha estado la preocupación del Estado, las escuelas y estudiantes en torno a la temática de los espacios. En tanto esta preocupación daría cuenta de la conceptualización del impacto del entorno físico escolar en lo emocional y cognitivo, y por tanto en el bienestar subjetivo de las personas. De allí que cobre relevancia analizar la apropiación espacial en estudiantes de escuelas con distintos niveles de malestar.

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

En esta investigación se ha favorecido una perspectiva de estudio cualitativa de investigación, (Flick, 2002) en tanto permite explorar el foco de nuestro estudio –la apropiación espacial– de forma profunda y situada.

Basado en un paradigma fenomenológico, este estudio tiene un diseño de casos múltiples o colectivos. Esta metodología adquiere relevancia en un contexto educativo, ya que el "caso" se entiende como un sistema integrado que interactúa con un contexto específico de características propias (Bernal, 2006). De esta forma, aunque se contemple un número reducido de casos, se puede obtener un cuadro del fenómeno a observar.

La comprensión de los fenómenos educativos no puede ser pensada al margen de los espacios sociales y físicos donde éstos son producidos (Garfinkel, 1967, citado en Jiménez, Urbina, López, Ascorra y Bilbao, en elaboración). De modo que una aproximación etnográfica ofrece la posibilidad de lograr comprensión profunda del problema. Este posicionamiento permite además contar con potencial heurístico (Leiva, 2009 citado en Jiménez et al., s.f., en elaboración), puesto que posibilita establecer nuevas relaciones y describir factores no atendidos anteriormente respecto al objeto de estudio, ofreciendo con ello un escenario para aportar nuevas miradas y discusiones sobre el modo en que los espacios escolares son apropiados por los estudiantes.

Para efectos de esta investigación se ha trabajado con cuatro casos. Cada uno de ellos responde a una entidad educativa caracterizada por distintos niveles de bienestar subjetivo. Así, las escuelas fueron seleccionadas como casos por presentar un alto (Escuelas 1 y 2) y bajo (Escuelas 3 y 4) nivel de malestar desde la perspectiva de los estudiantes. Dichos establecimientos fueron escogidos en función de los resultados de la encuesta de malestar escolar aplicada a estudiantes en 2011, por el proyecto FONDECYT N° 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”. Las escuelas seleccionadas corresponden a los más altos y bajos índices de malestar obtenidos por escuelas municipales y particular subvencionadas de la V Región identificados en una fase de estudio cuantitativa anterior del proceso de investigación (López, 2013).

En la Tabla 1 se esquematizan las características sociodemográficas y educativas de estas escuelas seleccionadas como casos.

Tabla 1. *Características sociodemográficas y educativas de las escuelas seleccionadas para el estudio de casos múltiples.*

Características	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4

Dependencia	Municipal	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado
Ubicación geográfica	Playa Ancha, Valparaíso	Playa Ancha, Valparaíso	Valparaíso	El Belloto, Quilpué
Indice de malestar	0,53	0,75	-1,72	-2,45
IVE (2011)	95,18%	49,26%	85,92%	49,79%
N° de estudiantes	222	186	482	270

Fuente: Informe Final Fondecyt 1110859 (López, 2013).

Participantes

En los cuatro establecimientos educacionales se desarrolló un estudio de corte etnográfico orientado a profundizar en la percepción de malestar de los estudiantes. Derivado de este estudio, y motivado por la relevancia que en sus resultados tuvo el espacio físico escolar y sus recursos, se abordó en la presente investigación la apropiación del espacio que generan los estudiantes en el contexto escolar que habitan. En cada escuela los participantes fueron estudiantes de séptimo básico (entre 12 y 16 años). Dichas escuelas se encontraban participando de un estudio anterior sobre convivencia escolar, el cual incorporó la mirada de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Técnica de producción

La técnica de producción de datos fue *photovoice* adaptado. Esta técnica encuentra su origen en los postulados de la antropología visual, los principios de promoción de la salud, la teoría sobre la educación de una conciencia crítica y la teoría feminista. Tiene por objetivo principal potenciar la participación de las comunidades en la movilización y el cambio de sí mismas (Wang & Burry, 1997; Wang, 2006).

La herramienta *photovoice* se sustenta en imágenes registradas por los sujetos de la propia comunidad objeto de investigación, la cual debe participar activamente con el fin de cumplir tres objetivos: 1) permitir a las personas registrar y representar sus realidades cotidianas, 2) promover el dialogo crítico y conocimiento sobre las fortalezas y preocupaciones personales y comunitarias y 3) llegar a los responsables políticos (Wang, 2006).

En esta investigación la metodología de photovoice se encuentra adaptada, en tanto no se llegó al término del proceso, sino que se abordaron los pasos previos como a) recluir a un grupo de participantes (estudiantes), b) introducir la metodología y sus implicancias ético políticas, c) obtener el consentimiento informado, d) determinar la temática a fotografiar, e) distribuir las cámaras y repasar su funcionamiento con los participantes, f) determinar y facilitar tiempos para hacer las fotografías, y g) reunirse para seleccionar y contextualizar los registros gráficos a través de las siguientes preguntas

orientadoras del análisis de las fotografías (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Preguntas facilitadoras de la discusión del proceso de photovoice*.

Preguntas orientadoras
1. ¿Qué es lo que ves aquí?
2. ¿Qué es lo que realmente está pasando?
3. ¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas?
4. ¿Por qué existe esta preocupación o resistencia?
5. ¿Qué podemos hacer al respecto?
6. ¿Qué cosas me dificultaron o impidieron mi trabajo para sacar fotografías?

Fuente: Elaboración propia.

La codificación de la información en cuestiones, temas o teorías a la base; y la planificación junto a los participantes para compartir los resultados con un grupo de autoridades involucradas en la temática elegida para trabajar no se consideraron como parte del proceso.

La técnica de *photovoice* fue incorporada al trabajo con los estudiantes para que en una primera fase ellos representaran momentos, espacios, instancias o situaciones que les hicieran sentir bien y mal dentro de la escuela a través de una imagen. Y posteriormente, cada estudiante seleccionó la fotografía más significativa tanto para representar el bienestar como el malestar, realizando un relato a partir de estas imágenes.

Más específicamente, mediante una breve presentación de la actividad se pidió a los participantes que las fotografías captadas pudieran graficar visualmente las siguientes dos preguntas:

- ¿Qué es lo que me hace sentir MAL dentro de la Escuela?
- ¿Qué es lo que me hace sentir BIEN dentro de la Escuela?

Una vez que finalizado este proceso, se procedió a un muestreo teórico de la información respecto a la presencia de vínculo entre el sentir del sujeto y el espacio físico (infraestructura y recursos) (Quintana, 2006). En tanto la mención a un vínculo entre sujeto y entorno supone un impacto cognitivo y/o emocional del espacio físico en el sujeto y un proceso de influencia desde el ambiente físico a las personas. Lo que da cuenta de la presencia en la práctica escolar del fenómeno de apropiación espacial (Vidal y Pol, 2005).

De la información recabada, se seleccionó un total de 31 documentos o registros del proceso de *photovoice* adaptado. Del total de la muestra, cada uno de los casos advierte la siguiente cantidad de registros (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Registros de photovoice en los casos seleccionados*.

N° de	**Caso 1**	**Caso 2**	**Caso 3**	**Caso 4**

registros/Casos				
Sentir bien	7	0	6	2
Sentir mal	1	5	7	3
Total	8	5	13	5

Fuente: Elaboración propia.

Técnica de Análisis

Para cada uno de los casos se realizó un análisis de contenido categorial de la información (García, Ibáñez y Alvira, 2000), siguiendo el marco conceptual que brinda el modelo dual de apropiación espacial de Pol y Vidal (Vidal, Pol, Guàrdia y Peró, 2004). Para ello se siguió un procedimiento de análisis que se inicia a través de la agrupación de la información por caso bajo el criterio sentir bien o alto nivel de bienestar subjetivo, y sentir mal o bajo nivel de bienestar subjetivo. Estos criterios fueron escogidos en función de facilitar el posterior análisis intra e intercaso, considerando el bienestar subjetivo como variable central bajo la que se estructuran los relatos. En esta fase preliminar de análisis se formaron siete grupos de categorías. A diferencia del resto de los casos, la escuela que corresponde al caso 2 no presenta códigos en la categoría sentir bien. De ahí la cantidad impar del sistema categorial inicial.

Posteriormente se procedió a realizar un proceso de categorización a priori bajo el criterio analítico que provee el modelo dual de apropiación espacial (García, Ibáñez y Alvira, 2000). Así, se categorizó la información en dos dimensiones del modelo: acción-transformación e identificación simbólica.

Luego se llevó a cabo un segundo proceso de codificación. Éste fue desarrollado haciendo una lectura repetida y exhaustiva de la información recabada (Íñiguez y Antaki, 2003), seguida por un proceso de agrupación del material en temáticas emergentes a través del método categorial de tanteo (García, Ibáñez y Alvira, 2000). Este proceso fue desarrollado de forma paralela por los miembros del grupo de investigación. Una vez hecha una puesta en común del conjunto de códigos creados de manera individual, se consensuaron aquellos que presentaran mayores similitudes y se definieron conceptualmente de manera colectiva. Lo que llevó a la formulación de categorías de análisis por caso.

Las temáticas que emergieron se enmarcaron en las dos dimensiones del modelo trabajado. Éstas permitieron construir categorías abarcativas y articuladas con el modelo de apropiación espacial, sus dimensiones y componentes. A tal procedimiento le siguió un último momento analítico orientado al análisis intercaso, basado en la revisión de aquellos elementos comunes y disímiles entre los casos estudiados respecto al fenómeno de la apropiación espacial y su vinculación con el bienestar subjetivo

de los estudiantes (Quintana, 2006).

RESULTADOS

En el siguiente apartado serán presentados los principales resultados del estudio y sus análisis pertinentes. Para ello se ha organizado esta sección por caso representativo de cada una de las escuelas estudiadas. De modo de facilitar la comprensión de cada uno de los casos, las Tablas 4, 5, 6 y 7 sintetizan el sistema de categorías al inicio de cada subtema.

1. Caso 1: Escuela de dependencia municipal. Alto nivel de malestar.

Tabla 4. *Caso 1. Alto nivel de malestar, dependencia municipal*.

Dimensiones Bienestar	Dimensiones Apropiación Espacial	Categorías
Sentir Bien	Acción Transformación	"Plantar y cuidar las plantas por el bienestar."
	Identificación Simbólica	"Las plantas son buenas para la salud y el medio ambiente."
		"Valoración estética y/o funcional de los recursos de la escuela."
Sentir Mal	Acción Transformación	"Porque faltan herramientas no podemos usar el laboratorio."

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Sentir bien

1.1.1 Dimensión acción transformación

Esta dimensión refiere a la vinculación de los estudiantes con el espacio a través de las acciones, dotándolo así de significado. A nivel del bienestar en esta escuela queda expresada en una categoría.

La categoría es "*plantar y cuidar las plantas por el bienestar (de las personas y el medioambiente)*", y hace referencia a las acciones realizadas en el espacio escolar en relación al cuidado de las plantas que existen al interior de dicho lugar. Identifica quiénes se ven involucrados en estas acciones, así como cuáles son las posibles intenciones de futuro de las acciones asociadas al lugar (Pol, 1996).

Las acciones expuestas en esta categoría se vinculan por un lado a prácticas de carácter cotidiano que tienen lugar en la escuela, como son el reconocimiento de que "hay encargados de regar

y cuidar las plantas" (Estudiante, Entrevista n°6, Caso 1) y que "están trabajando en el patio del colegio y están conviviendo (plantando)" (Estudiante, Entrevista n°2, Caso 1). Esto permite dar cuenta de acciones dentro del lugar vinculadas a lo cotidiano, y que vienen a configurar un modo de ser y hacer en dicho lugar, generando una impronta en el territorio por medio de la participación de los miembros de la comunidad (Vidal y Pol, 2005). Por otro lado, existen acciones orientadas hacia el cuidado y mantención del lugar que permiten, por una parte, fortalecer el vínculo afectivo con el espacio, y por otra, construir un sentido de comunidad en torno al espacio intervenido. Esto se observa en la cita: "alumnos trabajando con la profesora (…) poniendo una planta" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 1).

Lo antes señalado queda registrado en la Figura 1, la cual da cuenta de las acciones cotidianas y de aquellas acciones orientadas al cuidado y mantención del patio de la escuela.

Figura 1. Fotografía Caso 1 (Estudiante, Fotografía photovoice n°2)

La categoría está conformada mayormente por acciones en torno a los proyectos de futuro del lugar.

Se reconoce que las acciones vinculadas al plantar e implementar biblioteca dentro de la sala de clases, tienen un propósito de futuro para un espacio posible de intervenir y transformar. Quedan en evidencia objetivos que la comunidad atribuye a éstas acciones: "para que los alumnos valoren la naturaleza", "para tener más áreas verdes", "para que tengamos mayor vegetación", para "tratar de ayudar al planeta" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 1), para que "hubiera alegría, un ambiente bueno (…) para que hubiera amor, alegría" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 1), "para tener un aire mejor" (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 1) y el reconocimiento de la intención de la profesora respecto a la biblioteca, quien la instaló "para que nos informemos mejor, y para que nos sintamos bien con la sala de clases" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 1). Desde lo anterior, se reconoce que en las acciones relativas a los proyectos de futuro de la escuela existe una intencionalidad de bienestar para los estudiantes y para su contexto escolar, algo que parece ser relevante en el contexto de dicho espacio en relación a esta dimensión. Con lo anterior se puede

comprender tal dimensión, en tanto el bienestar de los estudiantes estaría siendo mediado por el proyecto de futuro con los recursos del espacio (Vidal, Berroeta, Masso, Valera y Peró, 2013).

Desde las acciones cotidianas también se da cuenta del nivel de intervención y participación en el territorio, dejando en el espacio huellas cargadas de significados, atribuyendo el lugar como representativo de un espacio de bienestar y en el que se posibilitan acciones que dan cuenta de la identidad del lugar, así como de la identidad de la comunidad escolar (Pol, 1996). Generando además, impacto en términos identitarios y afectivos en los estudiantes a partir de las acciones que se han evidenciado anteriormente en esta escuela.

1.1.2 Dimensión identificación simbólica

La vinculación a nivel simbólico de los estudiantes con el espacio escolar, se manifiesta en dos categorías.

La categoría 1 "*las plantas son buenas para la salud y el medio ambiente*" hace referencia a la contribución de las plantas hacia el planeta y la salud de las personas. Además se reconoce su valor estético con uno de los códigos que señala que "tener plantas en la sala es bueno porque tienes un ambiente natural porque son bonitas" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 1). Esta categoría permite observar el reconocimiento del espacio –en particular la sala de clases–, mediante la representación de estas plantas que "dan oxígeno al planeta" (Estudiante, Entrevista photovoice n°7, Caso 1), que son buenas y bonitas. Lo anterior, hace referencia a la identificación del entorno en términos cognitivos y afectivos. La forma en que los estudiantes conceptualizan que las plantas contribuyen tanto al medio como a las personas, permite ir configurando esquemas mentales en relación al espacio de la sala de clases y lo que éste significa para ellos (Vidal y Pol, 2005).

Existe una valoración positiva de los recursos del espacio físico del aula, teniendo las plantas importancia por su contribución a la salud y al medio ambiente, y por la relevancia estética y del impacto que esto genera en los estudiantes. Se reconoce una aportación hacia las personas, en donde se señala que "las plantas nos están dando oxígeno (…) con el oxígeno podemos respirar" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 1). Esto da pie para señalar el impacto en términos afectivos que tienen los recursos de la sala –las plantas– para los estudiantes que habitan dicho lugar cotidianamente.

La categoría 2 "*valoración estética y/o funcional de los recursos de la escuela*" alude precisamente a los recursos existentes en el espacio escolar como son libros, insignia de la escuela y plantas. Da cuenta del impacto en términos afectivos que tiene para los estudiantes la representación de una sala de clases como lugar que contiene recursos en términos estéticos y funcionales. Las plantas como ya se ha mencionado son consideradas "buenas" y "bonitas" desde la valoración estética, y

también desde su aporte a las personas y el medio en términos prácticos. En términos funcionales existe una valoración de la biblioteca, donde los estudiantes sostienen que "gracias a la biblioteca nos informamos" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 1) y los "libros nos dan aprendizaje" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 1).

Lo antes descrito queda evidenciado en la siguiente figura:

Figura 2. Fotografía Caso 1(Estudiante, Fotografía photovoice n°4)

Desde los elementos de la identificación simbólica es posible reconocer la existencia de la identificación de recursos del espacio. Cuando se señala que "gracias a la biblioteca nos informamos" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 1), se percibe cómo se identifica la sala de clase como un lugar que posibilita informarse, y que por tanto genera una afectividad positiva asociada, impactando en el significado atribuido al lugar (Vidal et al., 2004). Esto se refuerza con la propuesta de Hernández et al. (2007, citados en Vidal, Berroeta, Di Masso, Valera y Peró, 2013), quienes describen la vinculación emocional que pueden llegar a sentir los estudiantes por la escuela, manifestando felicidad, orgullo e intencionalidad de seguir habitando dicho espacio.

Desde la valoración hacia la insignia de la escuela, aparece la distintividad como un elemento a resaltar. Se dota este recurso del espacio de significaciones que posibilitan el reconocimiento e identificación con la escuela (Vidal et al., 2004). Por otro lado, se reconoce también en el marco de la identificación simbólica un elemento asociado a la continuidad temporal evidenciada en el deseo de "que siga la insignia [de la escuela]" (Estudiante, Entrevista photovoice n°1, Caso 1) y en "las plantas siempre han estado aquí y las cuidamos y a los libros igual" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 1). Esto posibilita hablar de que los recursos del espacio señalados previamente, permiten brindar un sentido de continuidad temporal y diferenciación para la propia identidad de los estudiantes (Vidal y Pol, 2005).

La identificación asociada con el elemento de la insignia y el valor positivo asociado para los estudiantes, queda consignado en la siguiente fotografía:

Figura 3. Fotografía Caso 1 (Estudiante, Fotografía photovoice n°1)

En definitiva esta categoría permite dar cuenta de la valoración de los recursos del espacio desde la estética y funcionalidad de los mismos, y del consecuente apego e identidad de lugar que han ido construyendo los estudiantes dadas las "comodidades y recursos que los espacios proveen" (Vidal et al, 2013)

1.2 Sentir mal

1.2.1 Dimensión acción transformación

En esta escuela, en términos del malestar asociado aparece desde la dimensión acción-transformación una categoría: "p*orque faltan herramientas no podemos usar el laboratorio*".

La categoría hace alusión a acciones cotidianas que tienen que ver con la imposibilidad de actuar en un espacio, de hacer uso de él, en tanto faltan herramientas para "hacer los experimentos que nos dice el libro de Naturales" (Estudiante, Entrevista photovoice n°8, Caso 1). Acompañado de lo anterior, aparece una acción relativa al proyecto futuro de dicho lugar, presentando una demanda explícita para poder cambiar la situación de precariedad en la que se encuentran, y en definitiva, poder hacer uso del espacio del laboratorio: "decirle al gobierno que nos ayude a comprar los materiales" (Estudiante, Entrevista photovoice n°8, Caso 1).

Esta situación queda en evidencia cuando se fotografía la siguiente imagen del laboratorio que está en desuso:

Figura 4. Caso 1 (Estudiante, Fotografía photovoice n°8)

1. 3 Análisis final del caso

En esta escuela existe apropiación espacial evidenciada desde las dos dimensiones consideradas en el concepto. Por lo que es posible establecer un correlato entre acción transformación e identificación simbólica. Las acciones realizadas en el lugar guardan relación con el nivel de identificación que tienen los estudiantes con el espacio escolar que es intervenido desde su actuar. Desde lo anterior, se rescatan las acciones llevadas a cabo en el espacio, que permiten a los estudiantes participar en dicho lugar y cargarlo de significados que posibilitan la identificación con el mismo (Vidal et al., 2004).

El espacio con que los estudiantes de esta escuela se vinculan es la sala de clases. Éste lugar es representado desde sus recursos para la estética, la salud de las personas y el aprendizaje de los estudiantes. Tal referencia guarda relación con representaciones cognitivas y afectivas provenientes desde los recursos de dicho espacio (Vidal et al., 2004). La sala de clases se concibe además como un lugar propicio para el aprendizaje desde la apreciación de la biblioteca. Esto tiene directa relación con la valoración positiva del espacio descrito, y cómo éste permite el fortalecimiento de ciertas capacidades específicas descritas por PNUD y UNICEF (2014) para el bienestar de los estudiantes. Tales como "gozar de buena salud", que puedan "tener cubiertas necesidades materiales básicas" para un mejor aprendizaje, y que puedan "disfrutar y sentirse parte de la naturaleza" (p. 14).

Otro espacio representado es el patio de la escuela como un lugar contenedor de símbolos y de acciones de pertenencia a la institución educativa. La insignia –como símbolo– da cuenta de dicha pertenencia asociada a la escuela, del reconocimiento del espacio desde su distintividad y del bienestar que tiene para los estudiantes poder identificar e identificarse con la escuela desde los significados construidos con dicho símbolo escolar (Breakwell, 1992, citado en Vidal y Pol, 2005). Esto se acompaña con las representaciones configuradas desde las acciones comunitarias llevadas a cabo en el patio.

Es posible señalar también que en el espacio existe una acción comunitaria y colectiva cotidiana, lo que permite dar cuenta de la capacidad de los estudiantes y de la comunidad en general de poder hacer uso de dicho territorio, generando una impronta en el lugar (Pol, 1996).

Los estudiantes pueden potenciar su participación e influencia en la sociedad, comprendido esto desde la ocupación y transformación que realizan del espacio. Que puedan "percibir que se tiene capacidad de incidencia" (p. 14). Además, tienen la posibilidad de "disfrutar y sentirse parte de la naturaleza", de "tener vínculos significativos con los demás", en tanto, pueden desarrollar desde la acción un sentido de pertenencia, de identidad con la comunidad de la escuela (PNUD y UNICEF, 2014, p. 14).

Se caracteriza la escuela desde un nivel de participación activa de parte de los estudiantes, en el reconocimiento que hacen del lugar y en la identificación que tienen con él (Vidal et al., 2004). Además se reconoce el espacio de manera distintiva, ya sea a partir de aspectos estéticos como la insignia del establecimiento o bien, a partir de recursos del espacio intervenidos por la misma comunidad, como son las plantas.

El laboratorio de la escuela es concebido como un lugar en el que no es posible intervenir. Esto posibilita que los estudiantes desarrollen una demanda, ya que dicho laboratorio no tiene las herramientas necesarias para hacer uso y transformar el lugar, generando malestar en los estudiantes. Desde lo anterior, una capacidad a ser fortalecida por la escuela consiste en poder "cubrir las necesidades físicas y materiales básicas" que desde el PNUD y UNICEF (2014, p. 14) señalan como relevante para el fortalecimiento del bienestar de los estudiantes.

En este caso, el fenómeno de apropiación espacial aparece vinculado a los espacios físicos de la sala de clase, el laboratorio y el patio de la escuela, y con los recursos de dichos espacios. Esto, da cuenta del impacto subjetivo que tienen estos en los estudiantes y de cómo la mediación de significados en la relación entre sujeto y espacio estaría dada por los recursos contenidos en el lugar.

En definitiva, el reconocimiento en términos cognitivos que se sostiene de estos lugares se encuentra asociada a la distintividad, la funcionalidad permeada por los tiempos de permanencia, los usos, y expectativas respecto al comportamiento en estos límites espaciales (Vidal y Pol, 2005).

En el caso de esta institución escolar, se evidencian referencias tanto a un sentir bien como a un sentir mal en lo que concierne a las dimensiones comportamental y simbólica de la apropiación (Vidal et al., 2004). Es posible caracterizar a esta escuela como un espacio que potencia tanto la dimensión comportamental de los estudiantes en dicho lugar, además de generar sentido de pertenencia e identificación desde la dimensión simbólica del espacio (Pol, 1996).

Desde la conceptualización de los lugares ya mencionados desde un sentir bien y un sentir mal, es posible comprender la apreciación y significación que se tiene de esta institución educativa como lugar. Es así como tanto desde el plano comportamental como simbólico se construye una representación del espacio escolar.

Desde las acciones cotidianas y orientadas al lugar se reconoce la responsabilidad de los estudiantes con el cuidado y mantención de los recursos de la escuela. Esto es posible asociarlo con el alto índice de malestar de la escuela. Se reconocen las posibilidades de acción y agenciamiento de los estudiantes de la institución escolar en la medida que existen también requerimientos para mejorar los niveles de bienestar, por lo que tiene sentido comprender el agenciamiento de los estudiantes en términos espaciales en función de las necesidades en otras áreas dentro de la institución escolar.

Esta escuela se caracteriza por configurar elementos asociados a un alto nivel de participación y agencia de los estudiantes en el espacio y los recursos que éste tiene. Esto se comprende cuando se evidencian acciones que involucran directamente a los jóvenes con los recursos y el espacio escolar.

En términos generales esta escuela presenta más elementos de la apropiación espacial en torno a un sentir bien. Esto emerge con el reconocimiento de parte por los estudiantes de elementos de la escuela que los hace sentir bien, sumado a la alta participación que tienen en el espacio. Lo anterior, aparece en contraste con el alto índice de malestar emergido en dicha institución escolar. Desde esta perspectiva se vuelve complejo establecer algún tipo de relación en términos de la participación que ejercen los estudiantes y el índice de malestar. Esto, porque dentro del índice de malestar no se han considerado elementos relativos a la participación.

Comprender la participación de los estudiantes de esta escuela con alto índice de malestar en términos espaciales, significa reconocer los elementos que permiten hablar del agenciamiento de ellos con el espacio de la escuela exclusivamente. Esto también responde a la capacidad de los estudiantes de configurar un espacio de participación desde la resistencia frente a los elementos que configuran el espacio escolar.

Los estudiantes son actores claves dentro de la participación de la escuela en términos espaciales. Junto a esto, se identifica en las acciones orientadas a futuro la injerencia que podrían tener la administración recursos en el vínculo con el espacio escolar, por ejemplo, desde la eventual valoración de la naturaleza y la generación de un buen clima de aula.

Convive con esta versión de cómo se significa la escuela el que desde un sentir mal las acciones cotidianas dicen relación con el uso restringido del espacio, con las acciones imposibilitadas o la no-acción. Identificando como solución a la carencia o mal estado de los recursos no la propia agencia de los estudiantes, como en el caso del sentir bien, sino que se externaliza la responsabilidad de la mejora de esta situación a otras entidades, en este caso particular, el gobierno.

En cuanto al vínculo con la escuela desde la vertiente simbólica se identifica ésta como un lugar que guarda recursos beneficiosos para la salud de las personas y para el medio ambiente. Recursos que además se reconocen como contribuyentes en términos funcionales a la estadía en la escuela y que permiten además un sentido de continuidad temporal.

Que los estudiantes puedan identificar e identificarse en el lugar, que puedan reconocer la diferenciación que tiene su escuela –en términos simbólicos– y que además puedan transformar dicho lugar desde sus acciones orientadas en lo comunitario, permite describir esta escuela como lugar que posibilita una vinculación entre las personas y los significados construidos (Vidal y Pol, 2005).

2. Caso 2: Escuela de dependencia particular subvencionada. Alto nivel de malestar.

Tabla 5. *Caso 2. Alto nivel de malestar, dependencia particular subvencionada.*

Dimensiones Bienestar	Dimensiones Apropiación Espacial	Categorías
Sentir Mal	Acción Transformación	"La suciedad y el desorden en la escuela tienen consecuencias para las personas, sus relaciones y el medioambiente."
		"Los estudiantes son los responsables de la suciedad y el desorden"
		"Debemos mantener el orden y limpieza"
	Identificación Simbólica	"En la escuela hay desorden y suciedad."

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Sentir mal

2.1.1 Dimensión acción transformación

En el caso de esta escuela, a nivel de malestar, emergen dos categorías que dan cuenta de esta situación.

La categoría 1 "*los estudiantes son los responsables de la suciedad y el desorden*" describe en primera instancia contextos de suciedad y desorden dentro de la escuela, tales como el comedor y la zona de los casilleros, atribuyendo la responsabilidad de estas situaciones a los mismos estudiantes.

Estas acciones se vinculan por un lado a prácticas de carácter cotidiano que tienen lugar en la escuela, tales como botar basura al suelo. Y por otro lado aluden a acciones orientadas hacia el lugar, en tanto hacen algo por el lugar (Vidal et al., 2004), en este caso perjudicial, por ejemplo, "siempre ensucian el patio, las salas de clases. No botan la basura donde se debe, y tampoco limpian nada" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 2). En todas estas situaciones se reconoce el papel clave de los estudiantes. Los cuales con sus acciones contribuyen a un sentir mal en la escuela. Esto queda retratado en esta imagen:

Figura 5. Caso 2 (Estudiante, Fotografía photovoice n°3).

Finalmente se identifica una acción orientada al futuro, que refiere a una propuesta de solución a este fenómeno descrito (Vidal y Pol, 2005): "[hay que] botar la basura donde se debe" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 2).

La categoría 2 "*la suciedad y desorden en la escuela tienen consecuencias para las personas, sus relaciones y el medio ambiente*", refiere a los efectos que tiene el estado de suciedad y desorden en el patio y el sector de casilleros, que como ya se ha mencionado, se reconoce como una responsabilidad por parte de los estudiantes.

La acción-transformación plasmada en esta categoría refiere principalmente a acciones de carácter cotidiano que tienen lugar en el patio y en los casilleros, dando cuenta de consecuencias presentes de estas conductas y también de un eventual efecto futuro de la pauta de comportamiento actual, lo que desde el análisis de apropiación espacial corresponde a "acciones orientadas al futuro del lugar" (Vidal et al., 2004). En ambos casos se refiere a consecuencias de carácter negativo para las personas, sus relaciones y el medioambiente, tales como el ser retados y cansarse a propósito del desorden, pelear cuando colapsan los casilleros, contaminar el planeta y vivir en ese contexto. Se evidencia en esto la estrecha relación entre las personas y el espacio, imbricándose las consecuencias de las acciones en ambos niveles.

Con todo esto, es posible sostener que los estudiantes se reconocen entonces a sí mismos como agentes de su malestar presente y futuro a partir de la interacción entre sujetos y espacio.

2.1.2 Dimensión identificación simbólica

En esta escuela la vinculación a nivel simbólico con los espacios se resume en una sola categoría. Esta es "*en la escuela hay desorden y suciedad*". Los contenidos de la categoría son aquellos que describen el panorama de la escuela en espacios como el comedor, la zona de casilleros y el patio en términos de desorden y suciedad.

La vinculación simbólica aquí es a nivel cognitivo, representando estos espacios e identificándolos como contaminados y colapsados, a partir de la propia acción sobre él (Pol, 1996),

dando cuenta así de un sentimiento de pertenencia y posesión sobre él desde una dotación de significado individual y social construido a partir de la interacción (Vidal et al., 2004). Esto se plasma en la referencia al "desorden en los casilleros" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 2), situación retratada –entre otras– desde esta imagen:

Figura 6. Caso 2 (Estudiante, Fotografía photovoice n°5)

2.2 Análisis final del caso

Como se ha visto, el entorno apropiado tiene un papel fundamental en los procesos cognitivos, afectivos, de identidad y relacionales (Vidal y Pol, 2005). Todos estos son elementos que se ven contenidos al momento de hablar de bienestar subjetivo.

En el caso de esta escuela, tan sólo se alude al espacio al hacer referencia a aquello que hace sentir mal. En esto se evidencia una vinculación con el espacio tensionada, que da lugar a la emergencia de una queja sobre éste y el uso que se le da, para plantear luego soluciones que permitan superar esta inadecuación. Esta situación da cuenta de un sentimiento de pertenencia sobre el espacio, ante lo que surge la queja y la demanda en defensa del mismo (Brower, 1980, citado en Pol, 1996).

Particularmente aquí se refiere a lugares específicos, dentro de los que se encuentran el patio, el comedor y el sector de los casilleros. Lo común en la alusión y representación de estos espacios es que éstos se encuentran sucios, desordenados y que colapsan, aludiendo con esto último a que se hallan atiborrados de elementos y son objeto de uso masivo simultáneamente. Además, se describe el malestar generado por las consecuencias que esto tiene para ellos a nivel personal, relacional y también a nivel del medio ambiente. Efectos ya referidos anteriormente.

En esto, hay un vínculo con el espacio que es cargado de significados tanto desde la esfera de la acción sobre él, como desde la identificación a nivel simbólico.

En este sentido, la vinculación que poseen los estudiantes con estos espacios afecta en su bienestar en tanto atentan contra las establecidas por el PNUD y UNICEF como capacidades necesarias de promover para la evaluación positiva de la propia vida. Se trata de "recursos sociales necesarios para que las personas puedan ir cumpliendo los objetivos que se han planteado" (PNUD y UNICEF, 2014,

p.14).

En este marco, lo planteado por los estudiantes como aspectos dentro de la apropiación espacial que contribuyen a su malestar se relacionan directa y coherentemente con la condición para el bienestar definida como "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14). Se destaca desde la crítica la deficiencia e insuficiencia de estos espacios de la escuela, al no contar con las condiciones de higiene y orden apropiadas para su uso.

Junto a esto, se reconoce la agencia de los propios estudiantes sobre estas condiciones materiales. Desde las teorizaciones sobre la promoción del bienestar desde la escuela, se plantea que "contar con capacidades relevantes refuerza la agencia de los sujetos, los vuelve más autónomos y proactivos para perseguir su bienestar." (PNUD y UNICEF, 2014, p.14), en tanto brinda a los sujetos la posibilidad de actuar en el contexto social en que se hallan en pos de sus metas. En esta línea, los estudiantes de este establecimiento son capaces de reconocer su posibilidad de acción, aun cuando una de las capacidades se encuentre afectada.

En síntesis, los estudiantes de esta escuela no establecen una satisfacción con su propia vida y la sociedad en que viven a partir de las condiciones que ofrece la espacialidad del colegio, más bien reconocen en éstas elementos que atentan contra su sentimiento de bienestar allí.

A la hora de mirar la representación general de la escuela que podría estar sostenida por estas otras representaciones de los lugares del colegio, se reconoce que en ella se implican tanto acciones sobre el territorio (dimensión comportamental de la apropiación del espacio) y elementos simbólicos de la identificación.

Aquí, si bien se particulariza en el comedor, los casilleros y el patio siendo definidos como lugares sucios, desordenados y que colapsan, esto se sustenta en acciones e identificaciones enmarcadas dentro del establecimiento.

Así, es posible sostener que existen acciones cotidianas dentro de la escuela y orientadas hacia la misma que hacen de este espacio un lugar sucio y desordenado. Es en la escuela donde los estudiantes botan la basura donde no corresponde, es allí donde deliberadamente ensucian y no limpian. Es la escuela el lugar mismo donde sufren las consecuencias de esta suciedad, desorden y colapso de los espacios, viviendo como una acción cotidiana y presente el ser retados, cansarse por el desorden constante, pelear, contaminar y habitar en la falta de higiene.

Ahora bien, desde el reconocimiento de la existencia de esta situación por el propio actuar, emerge también la solución a ello desde la propia agencia, planteando acciones orientadas al futuro del lugar que contribuirían a resolver el problema en esta escuela (Vidal et al., 2004). En esta línea se sostiene que quienes ocupan el territorio debieran botar la basura donde se debe, haciéndose

responsables del estado de la escuela.

Desde la dimensión simbólica los estudiantes se vincularían con el espacio de la escuela desde una conceptualización de ella como sucia y desordenada. Conceptualización a nivel cognitivo arraigada en los comportamientos que se tienen en y sobre ella y que permiten identificarla de tal manera (Vidal et al., 2004). De esta forma es posible sostener que existiría una correspondencia entre las representaciones del espacio escolar y las acciones que sobre éstas se desarrollan.

La institución educativa que aquí se ha presentado tiene un índice de alto nivel de malestar, donde sólo se hace referencia a un vínculo entre persona y espacio al momento de indicar qué es lo que hace sentir mal en la escuela. Esta situación estaría dando cuenta de la relevancia del espacio para los estudiantes de este colegio tan sólo para su malestar, no asociándolo en ningún caso a su bienestar. De modo que no podría entenderse el espacio físico como una variable definitoria a la hora de argumentar sobre aquellos elementos que constituyen el bienestar en los estudiantes.

3. Caso 3: Escuela de dependencia municipal. Bajo nivel de malestar.

Tabla 6. *Caso 3. Alto nivel de malestar, dependencia municipal*.

Dimensiones Bienestar	Dimensiones Apropiación Espacial	Categorías
Sentir Bien	Acción Transformación	"Las relaciones de amistad en la escuela actúan como contención emocional."
		"El colegio debe preocuparse por la naturaleza."
		"Profesora y estudiantes son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje."
	Identificación Simbólica	"Satisfacción con el/los espacios de la escuela."
		"La (no) permanencia en la escuela (im)posibilita las relaciones de amistad."
		"Valoración del rol docente y su efecto en los estudiantes."
		"Valoración positiva de la presencia de naturaleza en la escuela."
Sentir Mal	Acción Transformación	"Normas que encauzan la conducta."

		"Los espacios sucios y desordenados son responsabilidad de los actores educativos."
	Identificación Simbólica	"Mantención y equipamiento deficiente."

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Sentir bien

3.1.1 Dimensión acción transformación

Al analizar la vinculación desde el sentir bien con los espacios a través de las acciones sobre él y su transformación, han emergido tres categorías.

La primera de ellas "*las relaciones de amistad en la escuela actúan como contención emocional*" alude a las maneras de vincularse entre compañeros y compañeras llegando a construir relaciones de amistad caracterizadas por valores y prácticas como la lealtad, la confianza y la compañía.

Desde esta perspectiva las relaciones de amistad estarían actuando como una red de contención emocional, en tanto se refiere a que estos actos permiten a los estudiantes sentirse bien. Esto se evidencia cuando un estudiante manifiesta que "me puedo apoyar en mis amigos, podemos conversar y ser leales" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 3).

Es así como la acción-transformación en esta categoría alude a acciones de carácter cotidiano vinculadas principalmente con relacionarse con gente del lugar al interior de la sala de clases (Vidal y Pol, 2005), marcando entonces el vínculo con la escuela desde las pautas relacionales que en ella se enmarcan.

La segunda categoría denominada "*profesora y estudiantes son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje*" da cuenta de una corresponsabilidad en el proceso educativo reconocido en las acciones. Es así como esta situación se plasma en que "la profesora conversa con un grupo de estudiantes" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 3). Mientras que los estudiantes son quienes dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la responsabilidad de estudiar. Esto se evidencia cuando un estudiante refiere que para no tener malos los ejercicios "hay que estudiar más" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 3).

La acción-transformación en este caso alude principalmente a acciones cotidianas ejercidas por docentes en la sala de clases (Vidal y Pol, 2005). Particularizando, por ejemplo, que el rol guía y conductor de la docente se traduce en acciones de enseñanza, explicación y corrección.

Mientras que los estudiantes, por otra parte, son quienes dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la responsabilidad de estudiar, referido en este caso como una acción futura, no presente. Se plantea entonces la acción como una solución a un problema desde la propia participación (Vidal y Pol, 2005), en la que los estudiantes se hacen responsables de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, asumido como un deber.

El lugar que aquí se destaca como escenario de este proceso es la sala de clases, de modo que éste es representado como aquel en que sucede la enseñanza y aprendizaje, cargándolo de significado a través de las acciones que en él ocurren. Los actores son entonces, a través de su accionar, agentes de su propio bienestar.

La última categoría que vincula el sentir bien con la acción-transformación es "*el colegio debe preocuparse por la naturaleza*". Esta categoría hace alusión a un deber contraído por la institución escolar concerniente a mantener la naturaleza que se encuentra dentro de sus márgenes.

En este caso se trata de una acción orientada al lugar (Vidal et al., 2004) en la que la acción-transformación da cuenta de una vinculación práctica con los espacios a través del cuidado de las áreas verdes a cargo de los auxiliares. Siendo concebida como una "acción y comportamiento que suponen de manera intencionada hacer algo por el lugar" (Vidal et al., 2004).

Si bien en este caso se puntualiza el actuar de los auxiliares como los responsables del cuidado de los árboles, a la vez se reconoce la injerencia de distintos actores en la transformación y mantención del espacio, manifestando igualmente la necesidad de que "en el colegio también se preocupen en la madre tierra" (Estudiante, Entrevista photovoice n°1, Caso 3).

3.1.2 Dimensión identificación simbólica

La categoría "*valoración del rol docente y su efecto en los estudiantes*" hace referencia a una representación positiva de la labor de la profesora, en tanto una estudiante reconoce "(...) y son tan buenas las clases de ella porque sabe explicar" (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 3). Esta valoración se acompaña de emociones que revelan nerviosismo y miedo ante el rol correctivo implicado en la enseñanza por parte de la docente. Así, estudiantes comentan "que algunos se ponen nerviosos [al] ir adelante por miedo a tener los resultados malos" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 3), y "porque tienen miedo a que los ejercicios este [malos]" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 3).

Respecto a la dimensión identificación simbólica, en esta categoría se alude a la identificación del lugar en tanto la sala de clases se referencia como el ambiente físico más preponderante (Pol, 1996). Con esto el aula es un lugar donde ocurren procesos de enseñanza-aprendizaje organizados por

la figura de un docente. Tal representación se complejiza cuando la identificación del ambiente también se encuentra asociada a emociones de temor y nerviosismo ante el fenómeno de la corrección por parte del profesor. La porción del espacio que se relaciona con tal percepción es el sector delantero de la sala, donde se encuentra ubicada la pizarra de clases y el banco del docente. Esta situación queda evidenciada en registros gráficos asociados a los comentarios de temor y nerviosismo.

Figura 7. Caso 3 (Estudiante, Fotografía photovoice n°4)

Figura 8. Caso 3 (Estudiante, Fotografía photovoice n°5)

Ahora bien, aquel ambiente del que dan cuenta los registros fotográficos es el mismo espacio donde la profesora desempeña una labor que es bien valorada por los estudiantes. Lo que supone la existencia de un impacto emocional del espacio físico del aula que ha sido cargado con ciertos significados simbólicos que conviven: la sala es un lugar de buenas clases (me hace sentir bien) y en la sala se corrige (genera nerviosismo y miedo). En ambas representaciones el docente se visualiza como una figura preponderante siempre a través de un rol guía del proceso de enseñanza, el cual genera una valoración positiva, pero también potencialmente negativa si se piensa que el fenómeno de la corrección se encuentra centrado en su figura. Esto último ha de ser considerado a través de la asociación por parte de los estudiantes de la corrección a un sector del aula analizado como territorio del docente, en tanto los alumnos reconocen la posesión a partir del uso del espacio por parte del profesor (Brower, 1980, citado en Pol, 1996).

Llama la atención el presentado fenómeno a la luz de las teorizaciones respecto al rol docente y su relación con la participación estudiantil. Desde las representaciones del espacio del aula, el docente se erige como una figura organizadora tanto de los procesos involucrados en la enseñanza (trasmisión de conocimientos y corrección), como del territorio (y las emociones asociadas) que de forma nominal

pertenecería a los estudiantes en tanto curso séptimo básico. Así, se analiza el impacto de la autoridad pedagógica como una figura omnipresente del proceso educativo, que forma y enseña a sus estudiantes. Este rol activo, transmisor de conocimientos es propio de los enfoques tradicionales de representar la docencia, caracterizados por la presencia de un profesor modelador y corrector (Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos y Quintana, 2014).

La categoría "*satisfacción con el/los espacios de la escuela*" da cuenta de una valoración positiva de la misma y sus espacios desde la representación de la calidad de la infraestructura. Esto en relación a la comodidad que lo infraestructural aporta y a la estética de estos espacios. Tal referencia es consignada en dichos como "nada la escuela es perfecta hasi" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 3), "[la sala de clases] es muy comoda" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 3) y "me gusta mirar hacia afuera por la ventana de la sala" (Estudiante, Entrevista photovoice n°7, Caso 3).

Se evidencia que las mencionadas representaciones de calidad tienen un impacto emocional en los estudiantes cuando se señala que en la sala de clases "se me olvidan todos los problemas" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 3).

En esta categoría se hace referencia a la vinculación con dos espacios: la escuela en general y la sala de clases. En ellos, la dimensión de identificación simbólica se expresa desde la identificación del entorno considerando elementos afectivos (Pol, 1996; Vidal y Pol, 2005). Al respecto, tanto el espacio del aula como la conceptualización de la escuela en general son atribuidos de significados simbólicos referentes a ser la escuela una institución perfecta, y el aula un espacio de comodidad que provee de ambientes de preferencia.

Estas significaciones son fundamentales para la comprensión de la relación interdependiente entre estudiantes y espacios escolares (Vidal y Pol, 2005), en tanto la escuela perfecta podría interpelar el sentimiento de orgullo derivado de la pertenencia al espacio. Lo que ha de ser reconocidos como rasgos de conducta territorial (Brower, 1980 citado en Pol, 1996). Desde otra perspectiva, la comodidad que entrega el aula impacta en su emocionalidad a los estudiantes, quienes vuelven a atribuir el espacio esta vez como un ambiente de contención emocional al reconocer el sentimiento de acogida y la posibilidad de hacer cosas gratas allí.

La categoría "*la (no) permanencia en la escuela (im)posibilita la conservación de las relaciones de amistad*", alude a la manera en que el tiempo que los estudiantes permanecen en la escuela impacta en el sostenimiento de relaciones de amistad entre ellos. Esto queda evidenciado cuando una estudiante comenta el deseo de "lograr que nuestra amistad dure fuera del colegio" (Estudiante, Entrevista photovoice n°6, Caso 3). Tal referencia pone en evidencia la representación del tiempo y la habitación del espacio como condicionantes para la continuidad de relaciones interpersonales entre estudiantes.

Respecto a la identificación simbólica, ésta alude a la identificación del lugar y a la identificación que las personas hacen de sí mismas desde el impacto del espacio en ellas (Pol, 1996).

Bajo la preponderancia del entorno físico general de la escuela, éste es identificado como un lugar de permanencia temporal. Se reconoce entonces que "éste es el espacio que estoy todos los días" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 3) y "yo siempre he estado en [la escuela]. Nunca he quedado repitiendo" (Estudiante, Entrevista photovoice n3°, Caso 3).

Acerca de la identificación simbólica del tipo "identificarse con el lugar", se analizan las relaciones de amistad referidas por los estudiantes como un componente fundamental en el proceso de construcción de identidad personal (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Así, la relación entre permanencia y relaciones de amistad entre estudiantes implicaría que la permanencia temporal en el establecimiento educativo impactaría en la conformación identitaria de los alumnos. En esta misma línea hay inquietud sobre el destino de las relaciones de amistad una vez que la estadía en el colegio se interrumpa.

Por último, la categoría "*valoración positiva de la presencia de naturaleza en la escuela*" da cuenta de una vinculación a nivel simbólico con los espacios escolares. Esta categoría refiere a la existencia de naturaleza dentro del marco de la escuela y la generación de un afecto positivo de ésta en los estudiantes, particularmente a propósito de la apreciación estética de ella. Es así como un estudiante sostiene que "[la naturaleza en la escuela] es algo muy hermoso porque con sólo mirarla te da buenas vibras" (Estudiante, Entrevista photovoice n°1, Caso 3).

Esta vinculación con la naturaleza contenida en la escuela tiene lugar a un nivel afectivo, identificando el entorno como evocador de sensaciones gratas.

3.2 Sentir mal

3.2.1 Dimensión acción transformación

La vinculación con los espacios desde la acción en este caso se puede referir desde dos categorías.

La primera de ellas, denominada "*normas que encauzan la conducta*" contempla aquellos contenidos que refieren a acciones presentes o futuras que permiten regular el comportamiento de los estudiantes.

La manera en que se presenta la acción-transformación da cuenta por un lado de acciones cotidianas en el lugar y por otro de acciones orientadas al futuro (Vidal et al., 2004). Las acciones cotidianas revelan la existencia de deberes y pautas de comportamiento actualizadas en la sala de

clases, tales como “tenemos que estudiar” (Estudiante, Entrevista photovoice n°10, Caso 3) y “mala conducta por culpa de él. Porque él no aprende” (Estudiante, Entrevista photovoice n°13, Caso 3).

Sin embargo, aun cuando se reconocen ciertos deberes que están siendo actuados, se enuncian de igual manera ciertas necesidades para cumplirlos efectivamente. Estas situaciones consisten en acciones orientadas al futuro, las que dicen relación por ejemplo con que “[hay que] retarlo bien retado porque el no sabe comportarse en la sala de clases” (Estudiante, Entrevista photovoice n°13, Caso 3). Se incorporan así, nociones sobre las vías para solucionar las dificultades referentes a regulaciones sobre algunas temáticas de convivencia dentro de la sala y fuera de ella.

La categoría 2, llamada “*los espacios sucios y desordenados son responsabilidad de los actores educativos*” reconoce como situación generadora de malestar la suciedad y desorden de los espacios escolares, tales como la sala de clases, el comedor y el patio, identificando como responsables de ellas a distintos actores educativos, entre los que se considera a estudiantes y auxiliares.

Desde el punto de vista de la acción-transformación se describen situaciones vinculadas a acciones cotidianas y también dirigidas al lugar (Vidal y Pol, 2005), reconociendo la basura como parte del panorama diario a través de dichos como “está desordenado y muy cocino. No limpian.” (Estudiante, Entrevista photovoice n°11, Caso 3).

Esta concepción de la situación como generadora de malestar podría tener su causalidad en la alta frecuencia y habitualidad de estas acciones, lo que resaltaría el que aun cuando se pueda pensar que por lo mismo los estudiantes están familiarizados con esta situación, esto no quita que siga haciéndoles sentir mal.

Al referir a la acción vinculada a la suciedad y el desorden, se identifica a los involucrados en estas acciones como “los grandes” y “los auxiliares”. Indicando que son ellos quienes están dejando de hacer (o haciendo) algunas cosas para que esta situación exista. Es así como se sostiene que “los grandes dejan desordenado el patio” (Estudiante, Entrevista photovoice n°7, Caso 3) y “los ausiliares no se preocuparon del patio y poco a poco se ensusiava mas” (Estudiante, Entrevista photovoice n°7, Caso 3).

Sin embargo, aun cuando se puntualiza en responsables específicos, se señalan distintas estrategias que aplicadas desde la colectividad permitirían superar esta situación de malestar. Es así como se menciona que “[para mantener el lugar] hay que ordenar todos los días” (Estudiante, Entrevista photovoice n°11, Caso 3) y “podemos volver a limpiarlo [el patio] y poner reglas para que todos podamos usarlo y poner recursos.” (Estudiante, Entrevista photovoice n°7, Caso 3). Además de referir el deseo de aplicar aromatizante y el deber de llevarse la basura todos los días. De esta manera, se alude a distintas acciones orientadas al futuro del lugar, en términos de soluciones (Vidal et al.,

2004).

3.2.2 Identificación Simbólica

En el caso de esta escuela, en una sola categoría se resume la vinculación con el espacio a nivel simbólico. Esta categoría es "*mantención y equipamiento deficiente*", la cual contiene referencias al malestar expresado bajo la forma de queja en torno a las condiciones y recursos del espacio escolar. Es así como se señala, entre otros ejemplos, que "me hace sentir mal porque la sacaron, ya no está la radio en el recreo" (Estudiante, Entrevista photovoice n°8, Caso 3).

La identificación simbólica en este caso alude a la sala y al patio (indirectamente a través de la mención del recreo), presentándose a nivel cognitivo y afectivo (Vidal et al., 2004). Se da cuenta de una representación del espacio como no suficientemente bueno y carente frente a las necesidades de los estudiantes. Situación que tiene como consecuencia la emergencia de un afecto negativo, tal como el aburrimiento planteado al indicar que "el recreo ya no es entretenido sin la radio" (Estudiante, Entrevista photovoice n°8, Caso 3).

La vinculación con el espacio se traduce en un sentimiento de pertenencia de y a éste, dando pie al surgimiento de quejas por parte de los estudiantes sobre este mismo lugar y la ausencia de recursos que consideran necesarios para su bienestar. El sentir mal, entonces, se encuentra arraigado a la calidad insuficiente del espacio y sus recursos, enunciado como queja que emerge en defensa del territorio (Brower, 1980, citado en Pol, 1996).

3.3 Análisis final del caso

En este caso la apropiación espacial alude como lugares a la sala de clases, el patio y la escuela en general. Ellos son considerados al momento de referir el sentir bien y el sentir mal en la escuela, tanto desde la dimensión práctica de la apropiación, como desde la dimensión simbólica.

En torno a la sala de clases, este lugar se representa como plataforma del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el escenario en que ocurren las interacciones y prácticas pedagógicas. Esta concepción de la sala a partir del sentir bien resulta coherente con lo establecido por el PNUD y UNICEF (2014) como una de las capacidades necesarias para el bienestar. Esta es la de conocer y comprender el mundo en que se vive. Es así como el aula contribuye al proceso formal de enseñanza –entendido como posibilitador de conocer y comprender el mundo en que se vive– en tanto actúa como escenario físico en que sucede.

Junto a esto la sala de clases es conceptualizada como un espacio que genera comodidad, vinculándose en esto el afecto que evoca en los estudiantes la estadía en el aula. Esta comodidad se

encuentra asociada a la contención emocional y confort dado por las características propias de la infraestructura de la sala, como también por las relaciones de amistad que en su interior se constituyen y que son definidas como un importante soporte para los estudiantes. Este sentir bien en base a la comodidad se sustentaría en la potenciación de las capacidades de "conocerse a sí mismo y tener vida interior", de "mantener vínculos significativos con los demás" y de "experimentar placer y emociones" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14). Esto en tanto el espacio brinda posibilidades para el disfrute personal, incide en los procesos emocionales, en la construcción del autoestima y sobre la conformación y desarrollo de relaciones de amistad.

Junto a estas representaciones conviven las que emergen al momento de indagar en aquello que hace sentir mal en la escuela. En aquellas circunstancias, la sala de clases es conceptualizada como un espacio que requiere de regulaciones sobre la conducta de quienes hacen uso de ella. Tanto para normar relaciones entre los actores educativos como también el comportamiento en torno al descuido y maltrato de la sala por parte de ellos. Esta situación estaría vinculada con la capacidad consistente en "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14). De modo que la queja y demanda sobre la necesidad de normar las interacciones y conductas en el interior de la sala de clases sería conducente a la capacidad de sentir satisfacción consigo mismo y el entorno social en tanto las normas regulan la convivencia y de esta forma las obligaciones y derechos de las personas.

También el aula se representa como un lugar no suficientemente bueno y carente en términos de recursos y mantención frente a las necesidades de los estudiantes. Esta situación estaría mermando la capacidad asociada a la posibilidad de sentir satisfacción consistente en "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14).

Para la constitución de las representaciones de la sala de clases a partir de un sentir bien como de un sentir mal han actuado las dos dimensiones –tanto la de acción transformación como la de identificación simbólica– como mecanismos que permiten vincular a las personas con este espacio (Vidal et al., 2004).

Además de la sala de clases, el patio es otro de los lugares reconocidos en este establecimiento educativo como entorno físico de impacto subjetivo o espacio simbólico (Vidal y Pol, 2005). Es así como desde la referencia al sentir bien el patio es reconocido como un espacio evocador de sensaciones gratas, relacionadas específicamente con la apreciación estética de la naturaleza en él contenida. Esto se sustentaría en que el colegio estaría contribuyendo a las capacidades de "experimentar placer y emociones" y "disfrutar y sentirse parte de la naturaleza" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14), las que permitirían a los estudiantes sentirse satisfechos consigo mismos y el entorno social desde el goce con el acceso y cercanía a los espacios naturales.

Por otra parte, las concepciones arraigadas en el sentir mal dan cuenta de un lugar no suficientemente bueno y carente frente a las necesidades de los estudiantes. Particularmente en cuanto al orden y limpieza que éste amerita de acuerdo a sus perspectivas, además de la materialidad y recursos que consideran necesarios. Esta situación estaría impactando negativamente en la capacidad de "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14), en tanto existen carencias que les impiden sentirse satisfechos con el lugar y en el lugar.

En estas conceptualizaciones del patio se ven imbricadas la dimensión simbólica desde la identificación del lugar y los afectos asociados, y la de acción transformación, tanto desde las acciones cotidianas en el patio como las orientadas al futuro de él.

Por último, en esta escuela se hace referencia al colegio en general como un lugar. En todos los casos al hablar del sentir bien. Es así como se representa como un lugar movilizador de orgullo, que se deriva del sentido de pertenencia a la institución educativa (elemento clave al hablar de apropiación espacial). Esta imagen de la escuela está relacionada con la capacidad de "participar e influir en la sociedad", ya que de la imagen se percibe que se forma parte de una institución (PNUD y UNICEF, 2014, p.14). Así, este vínculo con el espacio permitiría sentirse satisfecho con la escuela.

Además se significa la escuela como un espacio potencialmente condicionante de las relaciones de amistad entre estudiantes, a partir de la permanencia en él. En este sentido la capacidad para el bienestar que estimula la escuela en este caso es la de "tener vínculos significativos con los demás" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14).

Finalmente se representa la escuela como un escenario para ejercer un deber de cuidado y mantención de la naturaleza, lo que se vincula con la capacidad de "disfrutar y sentirse parte de la naturaleza" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14). Se le atribuye así a la escuela un rol con el medio ambiente.

Para la construcción de estas representaciones de la escuela se ven implicadas tanto la dimensión de acción transformación como la de identificación simbólica.

A diferencia de otras, esta escuela presenta un grado de equilibrio entre las representaciones del espacio en la dimensión práctica y de identificación desde lo que respecta a un sentir bien. Lo que supone una coherencia entre las acciones que emprenden los estudiantes de tipo cotidianas, y la identificación que ellos mismos hacen del lugar en que estudian (Vidal y Pol, 2005). De esta forma emergen discursos del espacio escolar representándolo como escenario que contiene las prácticas pedagógicas insertas en el proceso de enseñanza aprendizaje de responsabilidad tanto para estudiantes como para docentes; como agente que permite o no la vinculación amistosa entre estudiantes las cuales son advertidas desde su función afectiva de contención emocional, y como evocador de sensaciones

placenteras derivado de la apreciación estética de los recursos naturales contenidos en el ambiente físico que son de responsabilidad de la comunidad educativa.

Ahora bien, otras representaciones se evidenciarán siendo parte de una u otra dimensión del fenómeno de apropiación espacial. Es así como en el marco de la identificación simbólica el espacio escolar es significado en su infraestructura desde un sentir bien y un sentir mal. Se enuncian entonces representaciones del espacio como inadecuado por la falta de recursos necesarios para suplir necesidades materiales, pero a la vez se le significa como un espacio de comodidad que permite desde la infraestructura el disfrute personal y la acogida emocional. En el mismo nivel simbólico, la escuela es también representada como una institución que genera sentimientos de pertenencia al movilizar el orgullo personal.

Desde un plano comportamental y enmarcado en un sentir mal, las representaciones del espacio escolar también implicarán acciones cotidianas asociadas al establecimiento de normas de conducta y orden aplicados a todos los actores educativos.

Llama la atención en este caso, en que se advierte un índice de bajo malestar, que el vínculo con el espacio en un sentir mal se acota exclusivamente a la administración y dotación del espacio. No así al aludir al bienestar, en que el espacio es referenciado con representaciones diversas y complejas. Lo que nos permitiría teorizar respecto al lugar que tiene el espacio escolar desde su versatilidad en esta institución más bien para reportar aquellos aspectos del bienestar en un contexto de bajo índice de malestar.

4. Caso 4: Escuela de dependencia municipal. Alto nivel de malestar.

Tabla 7. *Caso 4. Alto nivel de malestar, dependencia particular subvencionada.*

Dimensiones Bienestar	Dimensiones Apropiación Espacial	Categorías
Sentir Bien	Acción Transformación	"Buenas relaciones entre compañeros en la escuela influídas por el tiempo y espacio compartido."
	Identificación Simbólica	"La valoración de actividades escolares afecta la valoración de los espacios en que suceden."
Sentir Mal	Acción Transformación	"Para *estar bien* debemos comportarnos."
	Identificación Simbólica	"Insatisfacción con el medio

físico.”

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Sentir bien

4.1.1 Dimensión acción transformación

La categoría “*buenas relaciones entre compañeros en la escuela influidas por el tiempo y espacio compartido*” hace referencia a la representación por parte de los estudiantes de buenas relaciones entre compañeros de curso asociadas a un sentir bien respecto a la escuela. La mención a estos vínculos se halla relacionada con elementos temporales y espaciales referidos a la permanencia en la institución educativa y con ello al contacto permanente entre estudiantes. Esto queda evidenciado con la respuesta al por qué de la situación que un estudiante reconoce como una reunión entre compañeros de curso que son amigos. En la cita se menciona “Que estoy todo el día con ellos me hacen reir, y jugamos caleta y nos hacemos bulling to el día” (Estudiante, Entrevista photovoice n°1, Caso 4), lo cual queda además consignado en la siguiente imagen:

Figura 9. Caso 4 (Estudiante, Fotografía photovoice n°1)

La acción transformación en esta categoría alude a acciones de tipo cotidianas en donde se implican relaciones sociales de confianza (Vidal, Pol, Guardia y Peró, 2004). En este caso, la acción cotidiana se refiere al contacto entre estudiantes que figuran como sujetos de cercanía emocional a través del sostenimiento de lazos de amistad. Tales relaciones se enuncian como habituales cuando por ejemplo se refiere a la temporalidad como elemento que incide en la mantención de los lazos de confianza entre estudiantes (Pol, 1996).

Ahora bien, el lugar que el espacio del aula ocupa en esta categoría es relevante para comprender la cotidianidad de la acción. Al igual que el tiempo de permanencia en contacto, el espacio del aula y la cercanía física que en ella mantienen los estudiantes se evidencia como importante para referenciar la acción de “ser” amigos. Lo cual queda evidenciado en la cita “porque nos vemos siempre y se sientan detrás mío” (Estudiante, Entrevista photovoice n°1, Caso 4), manifestada en respuesta al porqué de la situación de contacto entre amigos. De esta manera el espacio interior se analiza como

contención física de procesos relacionales, en donde la contención no sólo refiere a ser el espacio el escenario de la acción, sino que un elemento implicado en la misma (Vidal y Pol, 2005).

4.1.2 Dimensión identificación simbólica

La categoría "*la valoración de actividades escolares afecta la valoración de los espacios en que suceden*", evidencia la representación de las acciones contenidas en el espacio escolar como determinantes para la formación de una representación de estos mismos (sala de clases y patio). Esto queda evidenciado en los dichos de un estudiante cuando menciona "que es más divertido salir al patio que estar en la sala" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 4), "porque me aburro en clases" (Estudiante, Entrevista photovoice n°2, Caso 4).

El aburrimiento que genera en el estudiante asistir a clases se encuentra vinculado en las citas al espacio en que éstas se desarrollan, la sala de clases. Con esto no sólo la acción de presenciar las clases genera aburrimiento, sino que esta emocionalidad también se vuelca en el espacio en que la acción se desenvuelve. De ahí que sea "más divertido" estar "fuera" del aula, siendo este "fuera" el patio.

A raíz de lo anterior, la identificación simbólica se analiza desde la identificación del lugar con un significado derivado de las acciones en él contenidas. Este significado genera un impacto emocional en el estudiante que afecta ya no sólo su preferencia por una u otra actividad, sino que incluso su preferencia por uno u otro espacio escolar (Pol, 1996).

4.2 Sentir mal

4.2.1 Dimensión acción transformación

En la categoría "*para estar bien debemos comportarnos*" aparece un discurso estudiantil de juicio moral sobre el grupo curso. Éste se encuentra asociado a dificultades de los estudiantes para sostener conductas representadas como positivas dentro del contexto escolar y fuera de él. Tales conductas abordan el orden del aula y el mal comportamiento consignado a través de las anotaciones en el libro de clases, para lo cual se hace uso del siguiente registro fotográfico:

Figura 10. Caso 4 (Estudiante, Fotografía photovoice n°4)

A través de citas como "no estamos acostumbrados a ser ordenados" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 4) y "porque mis compañeros se portan mal" (porque reciben anotaciones en el libro de clases) (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 4), se visualiza la apropiación de una norma de comportamiento entre estudiantes que en el caso del orden va más allá del espacio escolar: "tenemos que tener nuestras cosas ordenadas no solo en el colegio".

En esta categoría la acción transformación da cuenta de acciones cotidianas y acciones orientadas al futuro. Las primeras implican la identificación de una acción que genera malestar (desorden y mala conducta en la sala de clases) y frente a esto las acciones a futuro revelan las formas en que los estudiantes sitúan las posibilidades de cambio de aquellas acciones identificadas (Vidal, Pol, Guardia y Peró, 2004). Esto último se manifiesta a través de dichos como "que se porten mejor y por lo menos que hablen solo un poco" (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 4) y "empezar a tener las cosas ordenadas" (como respuesta a qué se puede hacer para mejorar la situación que genera malestar) (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 4).

Ahora bien respecto a esta categoría las acciones a futuro no sólo se erigen bajo los deberes del alumnado, sino que también a través del apoyo de otros miembros de la comunidad educativa. Así, se construye una expectativa de comportamiento estudiantil desde los propios alumnos que al parecer resulta coherente con las expectativas de otros actores. Esto considerando que "los profesores, el director, etc. nos podrían ayudar" (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 4). Tal situación resulta relevante para comprender los procesos de defensa del territorio de pertenencia, en tanto el apoyo externo en la figura de una autoridad pedagógica contribuiría como expectativa a mantener la norma conductual referida en el espacio interior del aula de clases. Esto aseguraría el control de un territorio que ha sido apropiado a través de la atribución de una pauta conductual referente al orden y al comportamiento (Brower, 1980, citado en Pol, 1996).

4.2.2 Dimensión identificación simbólica

En la categoría "*insatisfacción con el medio físico*" se evidencian menciones en calidad de queja a las condiciones infraestructurales de los espacios escolares o en referencia al uso que se le entrega a los mismos. Con esto, el sentir mal queda definido en parte por las molestias que refieren estudiantes al considerar un espacio exterior (el patio) como de tamaño insuficiente. Esto no sólo se enuncia en tanto queja, sino que también contiene una demanda. Así, un estudiante refiere a que "lo único que no me gusta aquí es el patio porque es muy chico" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 4). Cuando se cuestiona sobre qué poder hacer para solucionar esta problemática, se enuncia la demanda "¡agrandar el patio!" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 4).

La identificación simbólica en esta categoría da cuenta de procesos de identificación del lugar bajo la representación de insuficiencia o de inadecuación de los espacios escolares como el patio y la sala de clases, por ser desordenados o muy pequeños (Vidal, Pol, Guardia y Peró, 2004). Se manifiesta un impacto afectivo del espacio frente a este reconocimiento de inadecuación, a lo que se adiciona una demanda en lo que refiere a la queja por el tamaño del patio. Este fenómeno puede ser comprendido como una reacción de defensa del territorio que está siendo apropiado, en tanto la ocupación del espacio se encuentra amenazada por las características inadecuadas del mismo. De esta manera la pertenencia a un espacio que se encuentra afectado por la inhabilidad del individuo para establecer un uso adecuado del lugar, deriva en la manifestación de defensa del territorio contenida en la demanda enunciada (Brower, 1980, citado en Pol, 1996). Así, la queja daría cuenta de un sentido de pertenencia en que implica el sentido de identificación del lugar como poco adecuado y el sentido de protección en que se enmarca la demanda (Proshansky, 1976, citado en Pol, 1996).

4.3 Análisis final del caso

En este caso, el fenómeno de apropiación espacial aparece vinculado a los espacios físicos del aula y el patio de la escuela. Tal referencia permite pensar en estos ambientes como *lugares*: entornos físicos de impacto subjetivo (Vidal y Pol, 2005). La representación que se sostiene de estos lugares se encuentra permeada por los tiempos de permanencia, los usos y expectativas respecto al comportamiento en estos límites.

En el caso de esta institución escolar, se evidencian referencias tanto a un sentir bien como a un sentir mal, en lo que concierne a las dimensiones comportamental y simbólica de la apropiación (Vidal, Pol, Guardia y Peró, 2004).

Un primer lugar referido como relevante para dar cuenta del fenómeno de apropiación del espacio es el patio de la escuela. Éste se encuentra representado como un lugar de preferencia en contraste con el aula de clases porque "es más divertido salir al patio que estar en la sala" (Estudiante,

Entrevista photovoice n°2, Caso 4). Por otra parte, el patio de la escuela es también comprendido como inadecuado en sus características de infraestructura. Tales representaciones se sitúan en dos formas de concebir del espacio: a partir de los usos reales que se entregan a éste y a partir de las expectativas en la infraestructura para un uso ideal.

En este sentido hablamos de un proceso de apropiación espacial derivado de la identificación simbólica del lugar con las características ya mencionadas, en donde el impacto en los estudiantes es de tipo afectivo. Con esto nos referimos a una vinculación sujeto/estudiante-espacio/patio que afecta la sensación de bienestar subjetivo de los alumnos respecto a las oportunidades dadas para la satisfacción vital en lo relativo a la satisfacción de necesidades físicas y materiales básicas de la escuela (PNUD y UNICEF, 2014). Así, la referencia a "lo único que no me gusta aquí es el patio porque es muy chico" (Estudiante, Entrevista photovoice n°3, Caso 4), hace alusión a un sentir mal derivado de la percepción del espacio del patio como inadecuado.

Una segunda identificación del patio, que lo representa como un lugar de preferencia para los estudiantes también ha de ser comprendida a través del impacto en el bienestar subjetivo de los mismos desde la mención a un sentir bien, específicamente en lo que respecta a la experimentación de placer y emociones. Esto, bajo la consideración del espacio del patio como una plataforma para "poder divertirse, reír, jugar, realizar actividades recreativas, tener y disfrutar de tiempo libre, [...] poder sentir y expresar emociones y afectos" (PNUD y UNICEF, 2014, pág.14).

Por otro lado, el aula de clases es referenciada como un espacio de múltiples significaciones tanto en el plano comportamental, como simbólico.

En el marco de la dimensión comportamental se concibe la representación del aula como un elemento involucrado en el sostenimiento de relaciones de amistad entre estudiantes. Esta comprensión se vincula a un sentir bien respecto a la escuela desde la percepción del espacio del aula con injerencia en la oportunidad de establecer vínculos significativos con los demás (PNUD y UNICEF, 2014).

La sala de clases es además concebida como un espacio atribuido de normas de comportamiento respecto a la conducta y el orden. Tal representación se encuentra asociada al bienestar a través de la capacidad de "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos" (PNUD y UNICEF, 2014, p.14), en tanto las normas que se atribuyen al espacio escolar permitirían regular la convivencia entre las personas que hacen uso de él.

Por otro lado, la sala de clases se enuncia como un espacio que resulta de menor preferencia. Este entorno se reconoce entonces afectado por el impacto emocional de las acciones que allí suceden (clases). Ahora bien, la referencia a esta representación debe ser comprendida junto a la representación preferencial del patio en contraste con la sala de clases, considerando que esta categoría responde a un

sentir bien respecto a la escuela. Con esto, el impacto en el bienestar subjetivo de los estudiantes que posee esta identificación de lugar recae en la capacidad de expresión de placer y emociones, principalmente en lo que respecta a la expresión de estados emocionales (PNUD y UNICEF, 2014).

La institución educativa de la que se ha profundizado, presenta un bajo índice de malestar subjetivo reportado por los estudiantes. Fenómeno que resulta llamativo cuando se observa que los aspectos que dan cuenta de la apropiación espacial en esta escuela se encuentran vinculados de forma más o menos equivalente tanto a un sentir bien, como a un sentir mal. Tal asociación podría implicar entonces que el fenómeno de la apropiación espacial siendo abarcativo de ambos elementos del bienestar, no resulte ser definitorio para profundizar respecto a las condiciones escolares implicadas en el establecimiento de un bajo nivel de malestar en la escuela.

Tanto desde un sentir bien como desde un sentir mal, las representaciones de los lugares de la escuela permiten comprender las apreciaciones generales respecto a esta misma como institución y el vínculo que los estudiantes establecen con ella. De esta forma, podemos hablar de un fenómeno de apropiación espacial en la escuela conceptualizado desde las representaciones que los estudiantes tienen de aquellos espacios simbólicos contenidos en la institución escolar. En este sentido, se reportan representaciones de los espacios escolares tanto desde un plano simbólico como comportamental.

En el marco de la dimensión identificación simbólica, la identificación del lugar se desarrolla a través de la comprensión del ambiente escolar como escenario que despierta emociones polarizadas (diversión y aburrimiento). Es un entorno atribuido de significados simbólicos, los cuales derivan del impacto emocional de las acciones que en él suceden tales como las clases y el periodo de recreo en el patio. También reconoce el espacio escolar como inadecuado desde lo que concierne al diseño infraestructural para dar cabida a expectativas de uso.

La escuela además es conceptualizada por parte de los estudiantes desde las acciones cotidianas que los vinculan con el espacio escolar, permitiendo esto incorporar el entorno físico en sus procesos cognitivos y afectivos (Vidal y Pol, 2005). Estas acciones se referirán al establecimiento de vínculos significativos entre estudiantes y conductas esperadas en tanto normas de comportamiento y orden. Así, el espacio fisico tendría injerencia en las oportunidades para sostener relaciones de amistad entre pares y sería atribuido a las normas mencionadas.

En definitiva, en esta escuela –que presenta bajo índice de malestar–, se identifican las relaciones entre pares en el espacio de la escuela como claves tanto para un sentir bien como par un sentir mal. Estas relaciones se abordan en el contexto de regulación de la convivencia, de los espacios compartidos, y de los vínculos amistosos.

DISCUSIONES FINALES

En torno al alto malestar

Respecto a los casos 1 y 2 o instituciones educativas que presentan un nivel de alto malestar, se evidencia la agencia como punto que articula la conceptualización de la apropiación del espacio escolar en ambos establecimientos. Con esto, la posibilidad de los estudiantes para poder actuar sobre su entorno social se manifiesta a través de la participación y percepción de incidencia que éstos tienen en la mantención de una situación que genera bienestar o para dar solución a algo que hace sentir mal. Tales situaciones responden a la administración del espacio escolar y/o los recursos materiales y naturales que él contiene, a través del reconocimiento de un deber de cuidado y preocupación. Así, los estudiantes perciben la posibilidad de tener injerencia en el modo en que se mantienen vigentes los espacios y recursos de la escuela.

Lo anterior puede ser analizado desde las implicaciones ambientales de las necesidades de los niños y niñas, en tanto la participación como una de las principales necesidades psicosociales estaría siendo abordada a través del vínculo entre sujeto y espacio. Al encontrarse en el entorno un escenario de acción sobre el cual plantear mejoras, mantención o cambios, se tiene un recurso para poder "ensayar" la capacidad de autonomía. Así, la plasticidad del entorno como característica del diseño de infraestructura escolar en estos casos, se evidencia como un elemento para potenciar el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Jimenez y Aragonéz, 1991).

Ahora bien, esta referencia a la agencia de los estudiantes (en referencia al espacio físico) como característica distintiva de ambos casos resulta llamativa a la hora de contrastar este resultado con el nivel de bienestar subjetivo evidenciado en ambas escuelas. Según los resultados de un estudio anterior, las escuelas con alto malestar han sido conceptualizadas como instituciones en que las dimensiones de la participación (el diálogo, comunicación y compromiso) se evidencian limitadas (López, 2013). De esta forma se estaría visualizando una contradicción entre la agencia respecto a los espacios y la "baja" participación en la escuela, en tanto agencia y la participación son convenidos como la capacidad para tener algún nivel de incidencia en las condiciones que determinan su entorno social o físico (PNUD y UNICEF, 2014). Esta diferencia puede relacionarse con las características de ambos fenómenos en el marco de las investigaciones en que han sido trabajados.

El fenómeno de la participación problematizado desde el índice de malestar de ambas escuelas considera que ésta se encuentra determinada por "la falta de más espacios de diálogo entre miembros de la comunidad educativa, el bajo nivel de compromiso por parte de los apoderados, la falta de más

espacios genuinos de participación y la gestión autoritaria del liderazgo" (López, 2013). Tal percepción invita a pensar en la participación desde diversos actores y en el ámbito de contextos variados en que estos actores se involucran. No así, en los casos 1 y 2 de la presente investigación en que la participación es analizada desde los estudiantes, los cuales manifiestan un alto nivel de compromiso con sus labores. Siendo estas tareas aquellas referidas al cuidado y mantención del ambiente físico, distintas a las labores referenciadas cuando se habla de participación en la escuela y que se vinculan a la asistencia de actores a instancias escolares. Así, no sólo existe distinción en los actores sobre los cuales se interpreta la participación, sino que los contextos con los que esta participación se vincula.

Esto último podría dar cuenta de la participación de los estudiantes en su espacio físico como una variable poco significativa o de menor peso para comprender la configuración de un alto nivel de malestar en la escuela.

Ahora, la representación estudiantil de agencia sobre el espacio también podría ser considerada como un elemento que en el marco de un alto malestar, generaría algún sentido de pertenencia y con ello la posibilidad de sentirse comprometido con la institución educativa. Esto porque habiéndose evidenciado el fenómeno de la apropiación espacial, se observa una vinculación con el espacio mediante el sentirlo y pensarlo como propio. Desde esta perspectiva la relación sujeto-espacio en estos casos ha de ser comprendida como un recurso para potenciar la pertenencia a la institución educativa y la participación mediante la autonomía del estudiante sobre su entorno (Jiménez y Aragonés, 1991), en miras de lograr una escuela que efectivamente entregue los mecanismos para permitir que las personas persigan y realicen los fines que se han propuesto (PNUD y UNICEF, 2014).

Por otro lado, el modo en que se enuncia la agencia en los estudiantes adquiere diferentes matices si se relaciona con un sentir bien o mal. En el caso 1, ésta se enuncia en el contexto de perpetuar condiciones que hacen sentir bien y en el caso de 2 para revertir aquello que hace sentir mal. No así, en lo que respecta al sentir mal del caso 1, en donde los estudiantes externalizan la responsabilidad de buscar soluciones a aquello que les genera malestar.

De lo anterior, resulta llamativa la naturaleza de las situaciones que llevan a los estudiantes a ser actores claves en su contexto. Así, se evidencia que la agencia se encuentra asociada a fenómenos sobre los cuales los estudiantes tendrían mayor control, como lo es la administración de los recursos del aula y el cambio conductual. Esto adquiere mayor sentido en el contexto escolar general, en tanto se evidencia un clima escolar con énfasis en lo disciplinar, y por tanto una preponderancia de la norma para controlar las conductas (López, 2013).

Ahora, esta posibilidad de intervenir en las condiciones materiales se ve truncada cuando se reconoce que aquello que genera malestar se refiere a algo de control más precario por parte de los

estudiantes, como lo es la dotación de recursos a la escuela, derivada en este caso del presupuesto de infraestructura escolar. Al respecto, este malestar podría analizarse como acotado a las demandas tradicionales en educación sobre la dotación de los espacios físicos y sobre las cuales el Estado ha actuado con la formalización de fondos para la infraestructura escolar (MINEDUC, 2014).

Más allá de considerar la agencia de los estudiantes como característica del vínculo sujeto-espacio, en las escuelas con alto malestar resulta complejo establecer una mirada común de la apropiación espacial debido a que se enuncian diversas referencias para comprender la relación entre sujeto y espacio escolar. De todas estas referencias un elemento común derivaría de la relevancia de los recursos materiales y/o naturales en vinculación con los estudiantes, ya sea orientado a un sentir bien o mal. Así, el espacio escolar estaría siendo representado por equipamientos interiores y exteriores, más que por la edificación o infraestructura escolar (Pol y Morales, 1986, citado en Gilmartín, 1998).

La relevancia que en las escuelas con alto malestar tienen los recursos resulta un elemento de importancia para pensar en el bienestar de los estudiantes, en tanto se ha identificado que la riqueza y variedad de equipamiento, así como las oportunidades de acción que ofrece el entorno parecen relacionarse con la salud física y mental de forma positiva (Kaplan y Kaplan, 1989, citado en Gilmartín, 1998). De esta forma, no sólo el que se referencien los recursos como importantes en el vínculo sujeto-espacio, sino que también se mencione el involucramiento de los estudiantes con el cuidado y protección de los mismos, se concibe como un factor potencialmente incidente en el bienestar de los estudiantes y por ende necesario de ser considerado en su conceptualización.

En la misma línea de lo anterior, el tipo de recursos con los que se vinculan los estudiantes y la intención que hay detrás de su disposición en la escuela se instaura como importante para pensar en la participación estudiantil. Así, se identifica que los recursos naturales y de valoración estética con los cuales se relacionan los alumnos han sido asociados en investigaciones previas a la participación y la salud mental positiva (Wollin y Montagne, 1981; Lindholm, 1995, citado en Gilmartín, 1998). Asimismo y como bien refieren Jiménez et al. (s.f., enviado), en estos casos la participación de los estudiantes se encuentra focalizada en espacios que son generados y administrados por otros (profesores, directivos), constituyéndose en espacios formales de participación. Esto se evidencia especialmente en el caso 1, en donde se sitúa a la docente como diseñadora del ambiente del alumno, y por ende como agente en el desarrollo psicosocial de los estudiantes desde la promoción de la participación en el cuidado y protección del equipamiento.

En torno al bajo malestar

En base a lo revisado hasta aquí es posible destacar algunos elementos relevantes de ser abordados desde una discusión teórica-empírica en torno al vínculo con el espacio escolar en aquellas instituciones educativas indicadas como de bajo malestar.

En primer lugar es relevante hacer mención a que en el caso de estas escuelas el espacio escolar es concebido como mediador de los vínculos entre pares, particularmente de las relaciones de amistad. Atribuyendo que éstas son posibilitadas por el concurrir a un mismo lugar y por hacerlo a lo largo del tiempo, ya que la escuela es un espacio al que se acude entre seis y ocho horas al día durante doce años (Mena y Valdés, 2008).

En esta línea, el entorno escolar se constituye como una plataforma que brinda las condiciones para construir relaciones favorables entre pares. En el establecimiento de estas relaciones, el espacio escolar estaría satisfaciendo la definida como necesidad psicosocial de tener la posibilidad de comunicarse con iguales (Pol y Morales, 1991). Aspecto que se vincula directamente con el clima social escolar y particularmente con el clima de aula. Así, en el contexto de escuelas con un bajo índice malestar, las relaciones entre pares surgen como un aspecto del clima social escolar que permite a los estudiantes sentirse bien, en tanto el compañerismo, la lealtad, la relación lúdica y la compañía les brinda contención. Esta situación resulta concordante con los elementos distintivos de las escuelas con bajo malestar en torno a la cultura y clima escolar, caracterizadas por un ambiente familiar y acogedor, en que existe un énfasis en las relaciones desde lo afectivo y un interés por construir entre estudiantes vínculos positivos (López, 2013).

En esta misma línea de entender el espacio como lugar en que suceden las relaciones, emergen las normas en estas escuelas como un asunto clave. Como ya se ha visto anteriormente, en el caso de bajo malestar se reconoce el entorno educativo como permeado por normas conductuales que incidirían sobre comportamientos tales como el orden y la limpieza. De manera que en casos de bajo malestar, resulta común que se reconozca por parte de los estudiantes la existencia de estas exigencias conductuales y su necesidad para manejar y solucionar el/los conflictos, siendo ambas escuelas entornos en que se perciben positivamente las normas, en cuanto a su justicia, adecuación y claridad (López, 2013).

Ahora bien, es de suma importancia recalcar que estas normas se reconocen como necesarias por los estudiantes para regular conflictos existentes en espacios tales como el patio y el comedor, los que tienen la particularidad de ser lugares compartidos en los que suceden interacciones y comportamientos que resultan problemáticos para ellos mismos. Esto se encuentra en sintonía con lo planteado por Houseman (1972, citado en Gilmartín, 1998) en relación a que en aquellos espacios donde no existe una delimitación individual hay un mayor índice de conflictos que en aquellas zonas

donde sí la hay. De esta manera, en escuelas con bajo malestar los espacios colectivos y compartidos son escenario de conflictos sobre los que se busca una regulación a través de protocolos que determinen el comportamiento adecuado y esperado para aquellos lugares.

Por otra parte, se ha reconocido que en las escuelas con bajo malestar, el diseño y constitución de los espacios de ellas son asuntos que movilizan en algunos casos conformidad y en otros inquietudes, generalmente a propósito de la emocionalidad que evocan. Así por ejemplo, se alude tanto a espacios docentes, recreativos y de servicios en torno a la comodidad que generan, a su perfección, a lo bien que hacen sentir, a lo aburridos que resultan por la falta de algún recurso, a lo mal tratados que están, a lo pequeños que son.

Esta situación se relaciona directamente con lo planteado por Pol y Morales (1991) en relación a las necesidades de los niños y jóvenes estudiantes y el modo en que éstas devienen en requisitos ambientales para la escuela. Desde esta perspectiva, en las escuelas con bajo malestar se reconocen los aciertos y las falencias en el diseño y constitución de los espacios desde la satisfacción o no de necesidades de tipo fisicobiológicas y psicoafectivas. Encontrándose dentro de las primeras las situaciones vinculadas al acondicionamiento ambiental en cuanto al mantenimiento, por ejemplo en torno a la suciedad, la ventilación y el orden. Y dentro de las segundas, aquellas que dicen relación con la atmósfera, evocando a partir de distintas situaciones el sentirse o no acogidos por el entorno escolar. Es entonces a partir de la respuesta a esta clase de necesidades que en las escuelas de bajo malestar los estudiantes refieren explicita y directamente al impacto de los espacios y su diseño en su sentir bien o sentir mal. Existiendo de igual modo, a pesar de la queja y su sentir mal, un sentido de pertenencia a estas instituciones (López, 2013).

Finalmente, es de suma importancia referir que tan sólo en la escuela municipal indicada como de bajo malestar, se vincula el entorno escolar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. El foco en ellos está dado por el rol de los distintos actores y los efectos emocionales que el proceso de aprendizaje y enseñanza tiene sobre ellos.

Resulta particularmente llamativo que en este caso se enuncia dentro de un sentir bien el hecho de sentir nerviosismo y miedo al ser corregido por la docente en la parte delantera de la sala. Esta situación podría dar cuenta de una cierta naturalización de un rol docente y un proceso de aprendizaje que genera ansiedad, dado que no refieren esta situación dentro de un sentir mal, sino que dentro de un sentir bien. Indicando que "(…) son tan buenas las clases de ella [la profesora] porque sabe explicar" (Estudiante, Entrevista photovoice n°4, Caso 3), "la profesora está enseñando" (Estudiante, Entrevista photovoice n°5, Caso 3) y que dentro de ese contexto el ser corregidos les genera miedo y nerviosismo.

Aquí se reporta un vínculo positivo –para los estudiantes– entre espacio y proceso de enseñanza

y aprendizaje, más allá de las emociones evocadas. Esta situación podría interpretarse a la luz de los planteamientos de investigaciones previas en torno a la sala de clases y el aprendizaje. En ellas se sostiene que especialmente en primaria el profesor es concebido como "dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje y como diseñador del ambiente de aprendizaje" (Gilmartín, 1998), y particularmente en el caso de estas escuelas como una fuente de bienestar (López, 2013). En este sentido, acudir al sector delantero para ser corregido es acudir al espacio del profesor, dónde éste se sitúa en un lugar preferente y de control especialmente sobre las zonas más próximas. Es así como la zona delantera se constituye como zona de acción pedagógica, donde "sucede" la participación y donde parece ejecutarse finalmente el deber asumido por los alumnos de esta escuela de estudiar. Se plasma aquí entonces la relación entre una tendencia pedagógica y el modelo estético-estructural del espacio educativo (Pol y Morales, 1991).

En definitiva, en casos de bajo malestar el espacio escolar es concebido como un escenario de continuidades. Un escenario marco en que suceden las acciones y emociones implicadas en el proceso educativo y que no se vincula mayormente a nivel explícito y directo con el sentir bien o mal, abriéndose entonces la pregunta sobre las formas de entender la educación en estas escuelas y el modo en que en ellas se implica el entorno escolar.

Entre bajo y alto malestar

Considerando los diversos casos presentados en esta investigación, es relevante tomar en cuenta los espacios señalados transversalmente por los estudiantes como importantes para su subjetividad, con incidencia en los procesos de construcción identitaria.

El patio y la sala de clases se han convertido en lugares simbólicos, y coincidentemente son estos espacios lugares de convivencia permanente entre estudiantes. En este marco, se reconoce la importancia de la generación y construcción identitaria de los jóvenes en los espacios colectivos (Valera y Pol., s.f). Esta concepción permite dar cuenta del modo en que los jóvenes estudiantes se identificarían con el entorno del que son parte por medio de los significados y símbolos construidos en torno al lugar. Desde esto, es posible considerar el espacio urbano representado en la escuela, como algo más que el escenario físico donde se desarrolla la vida de los estudiantes, siendo un producto social desde la interacción simbólica que se da entre los jóvenes que comparten determinado espacio.

Respecto a las escuelas que fueron evaluadas con un alto índice de malestar (Casos 1 y 2), es posible reconocer la forma en que se concibe el espacio escolar como lugar con el que se mantiene un tipo de vínculo más directo. Esto es observado a partir de las concepciones y representaciones surgidas desde el reconocimiento de los recursos e infraestructura de las escuelas. El fenómeno ya ha sido

referido anteriormente, en términos del nivel de participación y acción directa que tienen los estudiantes con el espacio escolar y cómo se caracteriza dicha ocupación del territorio (Pol, 1996). Tal referencia facilita la comprensión del espacio como lugar de importancia y agenciamiento para el bienestar de los estudiantes.

En el caso de las escuelas con un bajo índice de malestar (Caso 3 y 4) –y diferenciándose de los casos que presentan alto malestar–, el espacio escolar es concebido como escenario en el que se desarrollan relaciones sociales. De ahí la vinculación con el espacio parece encontrarse mediada por estas relaciones. Lo antes descrito posibilita la reflexión en torno al tipo de concepciones de espacio que en estas escuelas existirían y cómo tales representaciones se evidencian en un contexto de alto y bajo malestar.

El fenómeno señalado, se vincula con el reconocimiento de las relaciones interpersonales como un elemento fundamental para poder comprender el bienestar social de los estudiantes. Es decir, que los jóvenes puedan reconocer cómo los elementos sociales generan un impacto en su subjetividad, en la percepción del entorno y la valoración que hacen de él.

Como bien señala Keyes (s.f., citado en Vázquez y Hervás, 2008) existen elementos contextuales y sociales que pueden favorecer o impedir el desarrollo del bienestar social y el desarrollo de los individuos. Esta conceptualización del bienestar permite comprender con mayor claridad el impacto de las relaciones sociales para el bienestar de los estudiantes en estas escuelas. Así, una representación del espacio más bien al servicio de las relaciones sociales entre estudiantes, podría relacionarse con un bajo nivel de malestar si se piensa que son éstas mismas (el modo en que se desenvuelven) las que como elementos contextuales y sociales podrían estar afectando el bienestar de los alumnos.

En los casos de alto índice de malestar se reconoce agencia de parte de los estudiantes, lo que ha sido abordado en comparación con un bajo nivel de participación a nivel de escuela. Tal fenómeno si bien puede ser comprendido desde lo que se reconoce por participación en uno u otro estudio, puede ser analizado también desde las implicancias que tendría la emergencia de espacios de participación en una institución que no necesariamente los promueve. De esta forma podría pensarse que la agencia de los estudiantes sobre su espacio daría cuenta de un acto de resistencia ante la no disposición de plataformas de participación a nivel macro en la escuela, en tanto se estarían definiendo nuevas formas de agrupación respecto a la mantención del espacio, de decisión, nuevas prácticas sociopolíticas, novedosos modos de ejercer liderazgos (Carvajal y Vega, 2005, citado en Contreras y Pérez, 2011).

Así, los estudiantes propiciarían su participación en aquellos territorios reconocidos como propios, tales como el aula y el patio. Ahora bien, la conceptualización de resistencia desde el plano de

la participación aparece en estos casos supeditada a una cultura escolar jerárquica, en tanto los estudiantes tendrían injerencia en un espacio diseñado previamente por una autoridad pedagógica (López, 2013).

Lo anterior no es evidenciado en los casos de bajo malestar (caso 3 y 4), fenómeno que podría estar relacionado con un liderazgo participativo, apertura al diálogo y compromiso de los docentes a ser parte de la institución. Estos casos abordan una vinculación con el espacio desde su regulación a partir de normas, no así teniendo una conducta territorial manifiesta y de manera más directa con el espacio como ocurre en los casos de alto malestar (Vidal y Pol, 2005).

Por otro lado es importante señalar que en el caso de las escuelas con bajo malestar existe una regulación del contexto escolar –particularmente de los conflictos de convivencia– desde el ejercicio colectivo. Lo anterior, es posible de comprender cuando se señala en el proyecto anterior que la convivencia en las escuelas con bajo malestar es comprendida en un sentido amplio, y no sólo se restringe a la relación entre los estudiantes. Esto, se relaciona con que la regulación de la convivencia en dichos espacios es a partir de estudiantes y profesores (López, 2013). Lo antes descrito guarda relación con el poder comprender estos espacios de bajo malestar como lugares en el que la regulación es a partir de la comprensión del espacio como un lugar comunitario, del que se hacen partícipes tanto docentes como estudiantes.

Hay distintas maneras de simbolizar la escuela según se trate de instituciones con alto malestar o bajo malestar. Sin embargo, los casos referidos dan cuenta de las formas tradicionales de simbolizar los espacios como lugares apropiados (Pol y Vidal, 2005). Así,en el caso de aquellas con bajo malestar hay un foco sobre las prácticas sociales e interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan la escuela. Esto permite relacionar las significaciones construidas con el espacio escolar mediante la consideración de las capacidades a ser desarrolladas por el mismo espacio educativo, de acuerdo a lo señalado por el PNUD y UNICEF (2014). Éstas aluden a cubrir por una parte, las necesidades básicas y materiales, y por otra el posibilitar un espacio que brinde vínculos significativos entre quienes conforman la comunidad escolar. Además, se espera que en estos espacios los estudiantes sean reconocidos y respetados como sujetos de obligaciones y derechos.

De esta manera existe una distinción entre escuelas con alto malestar y aquellas con bajo malestar. En el caso de las primeras el foco de las significaciones sobre la escuela está en las características físico-estructurales y en la funcionalidad ligada a las prácticas sociales vinculadas a los recursos con que se cuenta. Esto permite comprender que es asunto de interés para los estudiantes la cobertura de las necesidades básicas y materiales de dicho espacio. Siguiendo esta línea, y de acuerdo a lo planteado por Konu, Lintonen y Rimpelä (2002), en las escuelas con alto malestar el que se otorgue

mayor relevancia a la infraestructura y funcionalidad del espacio a la hora de significarla, se vincularía con el factor *having* del modelo de bienestar subjetivo escolar.

Distinto es el caso de las escuelas con bajo malestar. Su representación viene dada por las relaciones sociales que tienen lugar en ella, las que de acuerdo al modelo antes citado tendrían relación con el factor *loving* del bienestar subjetivo escolar y que contempla elementos tales como clima escolar, dinámicas de grupo, relaciones entre pares, relación escuela-familia, entre otros (Konu et al., 2002).

Con todo esto pareciera ser que la referencia al entorno escolar adquiere mayor presencia cuando hay malestar en la escuela. No siendo identificado con un rol central en el sentir bien y sentir mal de los estudiantes en casos de bajo malestar.

CONCLUSIONES

Como bien se ha profundizado a lo largo de este estudio, los espacios tienen un lugar especial en la configuración afectiva y cognitiva de las personas. A través de un proceso de vinculación simbólica entre sujeto y espacio, se desarrolla la apropiación espacial. Las personas se apropian de un espacio por el impacto que el significado simbólico que ha sido atribuido a éste tiene. Este significado simbólico puede derivar de las características físicas-estructurales, de la funcionalidad del lugar ligado a las prácticas sociales que allí se desenvuelven, o de las interacciones simbólicas entre los sujetos que habitan el entorno físico (Vidal y Pol, 2005).

Si referimos a lo común en el caso de las cuatro escuelas analizadas, el vínculo entre sujeto y espacio aparece ligado a la funcionalidad que para los estudiantes tiene la escuela en tanto espacio simbólico. Desde un sentir mal, ésta se identifica como un espacio que ha sido y/o está siendo maltratado por los propios estudiantes. Lo que genera que se represente como sucia y desordenada. Tal mirada de la escuela es analizada desde el concepto de *affordance*, el cual considera que los espacios son significados desde la oportunidad ambiental que representan o percibidos desde lo que se puede hacer con él y/o en él (Gibson, 1979, citado en Vidal y Pol, 2005). Así, el espacio de la escuela en todos los casos estaría siendo representado desde el uso (o mal uso) que a éste podría darse.

Ahora bien, ¿cuál sería la razón para que los estudiantes tengan la percepción de que el espacio puede ser maltratado? Si bien no es posible establecer respuestas concretas a este cuestionamiento, sería oportuno plantear en este punto algún supuesto en miras de las proyecciones de la presente investigación.

El estudio de la apropiación espacial se remite a la profundización de la vinculación sujeto y espacio, relación que desde el abordaje metodológico de esta investigación ha sido captada desde un análisis secundario de información producida con otros fines. De este modo, no ha sido factible profundizar en los factores que determinan la representación que los estudiantes tienen de los espacios escolares. Este fenómeno se deja entonces como un punto a retomar en otros posibles estudios.

Bajo el supuesto que la construcción de un corpus teórico tiene implicancias sobre las prácticas sociales, la falta de teoría que vincule el espacio educativo con el bienestar de los actores escolares en este país, pudiese encontrarse asociada a una potencial respuesta del mencionado cuestionamiento. Así, el que el espacio pueda ser entendido como dispuesto a recibir maltrato implicaría desconocimiento acerca de la función del mismo en los procesos escolares, y especialmente de su relación con el bienestar subjetivo.

Al respecto, pensamos que la política pública tiene un rol fundamental. Esto debido a que

tradicionalmente su aporte al lugar de la infraestructura en los procesos escolares deriva de la formación de fondos para intervenir en la calidad de los espacios físicos (MINEDUC, 1999). Y aunque tal iniciativa se agradece, ésta se reduce a hacer los entornos físicos más funcionales para las personas y no necesariamente a permitir que éstos se comprendan como relevantes en los procesos sociales. De esta forma, una política pública educativa orientada a la infraestructura es insuficiente si pensamos que el espacio es más que un escenario de eventos vitales. Se trata de un territorio propio, que le pertenece a las comunidades y que por tanto, es un espacio que se transforma desde la participación de sus miembros.

Bajo el entendido que todos los miembros de la comunidad se implican con el espacio, sería interesante como proyección de este estudio indagar en la apropiación del entorno escolar por parte de la comunidad educativa en su totalidad. A ello se acompañan, las posibilidades de transformación en el espacio educativo al considerar la aplicación completa de la técnica de *photovoice*, en tanto estrategia de participación y acción hacia el cambio (Wang, 2006).

Creemos en una política pública que potencie la apropiación de la comunidad educativa sobre sus espacios y que promueva la responsabilidad territorial de las personas sobre los lugares de convivencia en función del bienestar, de modo que la optimización de los espacios efectivamente pueda contribuir a la mejora de la calidad de vida, la formación y superación personal.

REFERENCIAS

Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogías chilenos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 12*(2), 1-31. ISSN 1409-4703.

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje.* Recuperado el 24 de Mayo de 2014, de Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Intervención Educativa: http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf

American Psychological Association (APA). (2010). Principios Éticos De Los Psicólogos Y Código De Conducta. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de: http://www.proyectoetica.org/descargas/normativas_deontologicas/APA%202010.pdf

Aragonés, J. y Jiménez, F. (1991). *Introducción a la psicología ambiental.* Madrid: Editorial Alianza.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* México: Pearson Educación.

Bilbao, M., Ascorra, P., y López, V. (2013). Variables predictoras del bienestar social de estudiantes en escuelas de la región de Valparaíso. *Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia.* Santiago.

Blanco, R. (1999) Hacia Una Escuela Para Todos y Con Todos. OREAL/UNESCO Santiago Boletin del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n°48, pp 55-72. *Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago*

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, 2*, 53-82. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3

Casas, F. y Bello, A. [Coord.] (2012). Calidad de Vida y Bienestar Infantil Subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO? UNICEF España. Madrid.

Colegio de Psicólogos de Chile. (Marzo de 2012). *Código de Ética Profesional*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de: http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Codigo-de-Etica-Profesional-Psicolog%C3%ADa-PUCV.pdf

Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2* (9), 811 - 825.

Corraliza, J.A. (2000). Emoción y ambiente. En J.I. Aragonés y M. Amérigo (Eds.), *Psicología Ambiental* (pp.59-76). Madrid: Pirámide, 2ª ed.

Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología, 12*(1), 83-96: 0716-8039. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de http://www.redalyc.org/

Dayrell, J. (2010) Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 4(4). Recuperado el 20 de junio de 2014, de: Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf

Dinisman, T.; Montserrat, C. & Casas, F. (2012) The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review.* Vol. 34, Núm. 12, pp. 2374-2380.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 31*(1), 113-135. Recuperado el 28 de junio de 2014, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052005000100007.

Duke, D. (2008). Does it matter where our childrens learns? University of Virginia. National Research Council of the National Academy of Sciences and the National Academy of Engineering. Washington D.C. Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de: http://casenex.com/casenex/WhereOurChildrenLearn.pdf

Flick, U. (2002). *An introduction to Qualitative Research*. London Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.

Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Politica y sociedad. Universidad Complutense de Madrid*, *43*(1), 9-26. Extraído el día 1 de julio de 2014 desde http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130009A.PDF

Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad. Universidad Complutense de Madrid*, *43*(1), 63-80. Extraído el dia 16 de junio de 2014 desde http://es.scribd.com/doc/188623026/EL-BIENESTAR-SOCIAL-DE-LA-INFANCIA-pdf

García Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad.* Barcelona: Paidós.

Gilmartín, M. (2000). Ambientes Escolares. En J.I. Aragonés y M. Amérigo (Eds.), *Psicología Ambiental* (pp. 221-237). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.*, *13*(3), 339-355. Recuperado el 10 de Junio de 2014, de http://www.ijpsy.com/volumen13/num3/366/ajuste-escolar-y-bienestar-en-adolescentes-ES.pdf

Guzmán, S., y Marambio, J. (2004). *Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes de dos liceos municipales. La construcción de la escuela como espacio carcelario.* Santiago, Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 9 de Mayo de 2014, de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/guzman_s/sources/guzman_s.pdf

Hidalgo, C. (s.f). *Apego al lugar: Ámbitos, dimensiones y estilos.* Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. Recuperado el día 17 de noviembre de 2014, de ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs48.pdf

Iñiguéz, L., y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, (44), 63.

Jiménez, F., Urbina, C., López, V., Ascorra, P. & Bilbao, M. (s.f.). Amplificando la voz de los estudiantes: participación inclusiva en el mejoramiento de la convivencia escolar. Enviado a Revista de Educación.

Konu, A. y Rimpela, R. (2002). Well-being in school: A conceptual Model. *Health Promotion International. 17*(21) 79-89. Oxford University. Great Britain.

Konu, A., Lintonen, T., y Rimpela, M. (2002). Factors associated with schoolchildren´s general subjective well-being. *Health Education Research. Theory and Practice, 17*(2), 155-165. Oxford

University. Great Britain.

Larraín, S. (2011). "De objeto de protección a sujeto de derecho" En Cousiño, F. & Foxley, A.M. (Eds.) *Políticas Públicas para la infancia* (pp. 91-98). Comisión nacional chilena de cooperación con UNESCO.

Laorden, C. y Perez, C. (2002) El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, Revista de Educación.* 25. 133-146.1577-0338.

López, V. (2013). El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar.Informe Final Proyecto FONDECYT N° 1110859. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología.

Mena, I., y Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar.* Recuperado el 20 de Mayo de 2014, de Documento Valoras UC: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

MINEDUC-UNESCO. (1999). *Guía de diseño de espacios educativos.* Chile. Extraído el 9 de Mayo de 2014, de: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (s.f). *Modelo de calidad de la gestión escolar.* Chile.

Muhammad, S., Maimunah, S., y Ibrahim, S. (2014). Academic Buildings and Their Influence on Students' Wellbeing in Higher Education Institutions. *Social Indicators Research, 115*(3), 1159–1178. 10.1007/s11205-013-0262-6.

Muñoz, J.M (2005). *El lenguaje de los espacios. Interpretación en términos de educación.* Ediciones Universidad de Salamanca. (pp.209-226)

Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (s/f). *La crisis del sistema educativo y el debate actual.* Recuperado el 22 de junio de 2014, de: http://www.opech.cl/mailing/bole_17/curso/clase_2_educacion_publica.pdf

Olivos, P. (2010). Ambientes Escolares. En J. Aragonés, & M. Amérigo, *Psicología Ambiental.* 205-222. Madrid: Pirámide. Recuperado el 26 de Abril de 2014, de http://es.scribd.com/doc/49780781/Ambientes-Escolares

Oyanedel, J., y Alfaro, J. (2014) *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y*

los niños chilenos? Resultados de la encuesta internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. Santiago: Universidad del Desarrollo.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano.* México: McGraw Hill.

PNUD. (2012). Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo. Santiago: Chile.

PNUD y UNICEF. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno.* Chile.

Pol, E. y Morales, M. (1991). El entorno escolar desde la psicología ambiental. En Jiménez, F. y Aragonés, J. I. (Eds.), *Introducción a la psicología ambiental.* (pp. 284-301). Madrid: Alianza Editorial.

Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En Iñiguez, L. y Pol, E. (Eds.) *Cognición, representación y apropiación del espacio.* Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*. (pp. 47-84). Lima: UNMSM

Schneider, M. (Noviembre de 2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes. Recuperado el 20 de Mayo de 2014, de http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf

UNICEF. (1989). *Texto oficial de la Convención sobre los Derechos del Niño.* Extraído el día 28 de junio de 2014 desde http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion

Valdemoros, M., Ponce de León, A., y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. En: *Contextos educativos, 14*, 11-29.

Valera, S. (1996). Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 18*(1), 63-84.

Valera, S. y Pol, E. (s.f). *El concepto de identidad social urbana: Una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental*. Universidad de Barcelona.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva aplicada. Bilbao Desclee de Brower.*

Veenhoven, R. (2005). Lo que sabemos de la felicidad. In L. S. A. Garduno Estrada, Bertha y Rojas Herrera, Mariano (Ed.), *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México,*17-56. México: Plaza y Valdés.

Vidal, T., Pol, E., Guàrdia, J. y Peró, M. (2004). Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. *Medio ambiente y comportamiento humano, 5*(1/2), 27-52.

Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología, 36*(3), 281-297. Recuperado el 10 de Junio de 2014, de http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61819/81003%26a%3Dbi

Vidal, T., Berroeta, H., Di Masso, A., Valera, S. y Peró, M. (2013). Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana. *Estudios de psicología, 34*(23), 275-286.

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369-387.

Wang, C. (2006). Youth Participation in Photovoice as Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice, 14*(1/2), 147-161.