



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO
ESCUELA DE PSICOLOGIA

EXAMEN DE GRADO:

**INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA EN TORNO A LA TEMÁTICA MEDIOAMBIENTAL Y
CONTAMINACIÓN EN UNA ESCUELA BÁSICA DE LA LOCALIDAD DE LA CHOCOTA, PUCHUNCAVÍ**



INFORME FINAL

Para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Estudiante: Bryan González Niculcar

Profesora Patrocinante: Claudia Carrasco Aguilar

2013

A Mirko

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. DIAGNÓSTICO	12
2.1 Procedimiento	13
2.2 Metodología del Diagnóstico	14
2.2.1 Estrategia de Indagación	14
2.2.2 Producción de la Información	15
2.2.2.1 Muestreo Cualitativo	15
2.2.2.2 Técnicas de Producción de la Información	16
2.2.3 Consideraciones Éticas	17
2.2.4 Técnica de Análisis de la Información	18
2.3 Resultados	18
2.3.1 Categoría 1: Las relaciones humanas se caracterizarían por tender a la verticalidad: <i>“Sacas al pastor y las ovejas se pierden”</i>	18
2.3.2 Categoría 2: Los vínculos con el medio ambiente y las industrias: La instalación de la paradoja de que para dar vida hay que dejar morir.	21
3. DISEÑO	24
3.1 Nudos Críticos	25
3.2 Líneas de Acción	27
3.3 Cuadro Resumen	30
3.4 Supuestos Metodológicos a la Base del Trabajo	33
3.3.1 Fases para la Implementación de las Líneas de Acción	33
3.3.2 Estrategia metodológica para la implementación: Taller Educativo	34
4. IMPLEMENTACIÓN	35
4.1 Línea de Acción 1: El lugar y valor de la palabra en la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura	37
4.1.1 Fundamento	37
4.1.2 Actividades Línea de Acción 1	40
4.1.2.1 Actividades de Reflexión Pedagógica y Planificación	40
4.1.2.2 Actividades del Taller de Jardín en la Escuela	46
4.1.2.3 Actividades de Producción de Texto	50

4.1.2.4 Actividades de Trabajo en Red	51
4.1.3 Análisis de Procesos	53
4.2 Línea de Acción 2: Descubriendo la palabra que se quiere decir	58
4.2.1 Fundamento	58
4.2.2 Actividades Línea de Acción 2	59
4.2.3 Análisis de Procesos	71
4.3 Actividad Final: Últimas reflexiones y despedida	76
5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS	77
5.1 Respecto a la Construcción de Espacios	78
5.2 Respecto a la relevancia de los espacios construidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje	79
5.3 Respecto a la construcción de espacios futuros en torno a la temática medioambiental	81
5.4 Respecto a la participación	81
6. DISCUSIONES	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
AGRADECIMIENTOS	95
ANEXOS	

● INTRODUCCIÓN ●

1

●



El presente informe contiene el proceso de una intervención psicosocioeducativa realizada en una escuela básica de la localidad de La Chocota, comuna de Puchuncaví—Quinta región, entre marzo y diciembre del año 2012; y que se constituye en un Examen de Grado para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El proceso señalado se llevó a cabo en el marco del proyecto: “Campaña propositiva en defensa de los Derechos Humanos de la población de la Bahía de Quintero, Valparaíso, Chile” Patrocinado por la ONG de Desarrollo CEPAC de Valparaíso y auspiciado por la Institución X menos Y de los Países Bajos.

El trabajo acá presentado tuvo como objetivo fundamental facilitar la construcción de espacios de problematización y reflexión educativos en torno a la relación de los seres humanos con el ambiente y con la contaminación producida por las industrias en la zona; que permitan la expresión y comprensión de *la propia palabra* en la comunidad educativa. Al referirse a la expresión y comprensión de *la propia palabra* se considera lo que Freire (2001b) menciona como motor para la liberación y enfrentamiento crítico de las propias condiciones de vida, entendiéndose a través de ésta como un sujeto en la historia. Esta consideración se convierte en una metáfora para este proceso, teniendo en cuenta que las condiciones de vida de los habitantes de la zona los ha puesto en un espacio entre la vulneración de derechos fundamentales y la permisividad de las actuales leyes y normativas en torno a la temática medioambiental y la contaminación entrópica. Este marco legal pareciera facilitar que la experiencia sea acallada, y que las posibilidades de cambio estén relacionadas con el desarrollo económico del país; esto ocurre muchas veces sin dar cuenta de manera responsable y explícita del impacto que este desarrollo tiene para la vida de los seres humanos y del entorno en general.

Para comprender el contexto social y político en que se desarrolla este trabajo es relevante destacar, en primer lugar, que la situación de desarrollo industrial de la zona, y por ende la exposición a la contaminación de sus habitantes, ha crecido de manera exponencial. Actualmente el cordón industrial en la localidad de Las Ventanas, comuna de Puchuncaví está conformado por 18 empresas, privadas y con porcentaje estatal. Este número no incluye los proyectos próximos a establecerse.

La instalación de industrias y el consecuente desarrollo del cordón industrial en dicha comuna comenzó a gestarse a fines de la década del 50 cuando se lleva a cabo la construcción de la planta de CHILECTRA (1958) actual AES GENER y de la fundición a manos de la ENAMI (1964). Las razones que se declaran para la construcción de estas industrias en la zona hacen referencia a una estrategia basada principalmente en el factor económico (cercanía del puerto y conectividad) añadiendo a esto, que las condiciones geográficas y climatológicas estaban a favor de que el sector no fuera afectado por la contaminación de los gases emitidos por dichas empresas, lo cual fue publicado en el diario El Mercurio de la época (INFORME DE LA COMISIÓN DE RECURSOS NATURALES, BIENES NACIONALES Y MEDIO AMBIENTE, 2011) lo que finalmente es esclarecido por estudios realizados en décadas posteriores y que tiran por la borda esta teoría demostrando que la contaminación del aire por material particulado respirable (MP10) y dióxido de azufre (SO₂) es nociva y excesiva en la localidad y que por ende se requiere de la formulación de un plan de descontaminación del aire, el cual comienza a implementarse en el año 1992 con el fin de disminuir las emisiones de CHILGENER S.A. (actual AES GENER) y de la Fundición Ventanas. Sin embargo, el impacto de estas industrias ya se evidenciaba a no más de una década de instaladas, lo cual queda claro en un oficio emitido por Carlos Figueroa Serrano, Subsecretario de Agricultura en el año 1968, donde se hace patente una denuncia de daños en los cultivos agrícolas de la localidad de Los Maitenes ocasionadas por las emanaciones de la refinería de Ventanas (Figueroa, 1968).

El plan de descontaminación que se pone en marcha durante 1992, tiene como principal estrategia de mitigación, la instalación de una red de monitoreo de la calidad del aire. Según lo declarado en el informe señalado, gracias a ésta al año 2009 se habría logrado reducir significativamente las emisiones cumpliendo así las metas establecidas bajo la nueva normativa. De esta manera la red de monitoreo habría registrado una inversión de la tendencia positiva que se venía dando hasta el año 2007 (INFORME DE LA COMISIÓN DE RECURSOS NATURALES, BIENES NACIONALES Y MEDIO AMBIENTE, 2011). No obstante, en la actualidad existen evidencias de que estas torres de monitoreo se encuentran defectuosas y fuera de funcionamiento, así como una serie de irregularidades que hablan más de la interpretación de las leyes por parte de las industrias que de una real acción e interés por la descontaminación y la responsabilidad medioambiental.

Sin duda, el desarrollo y ampliación de las industrias, así como también las acciones organizadas por parte de la comunidad frente al impacto medioambiental, que se han gestado de manera paralela, también se han visto sometidas a los diferentes contextos históricos y políticos. Es así como la relación entre ambos, es decir, entre la creciente ampliación del campo industrial y la comunidad organizada de la zona, se puede entender según Sabatini, Mena & Vergara (1996) y colaboradores como un proceso en espiral donde se evidencia “una secuencia entre impactos ambientales, conciencia y organización de la comunidad, respuestas de las empresas, y salidas al conflicto” (p.30), secuencia que por ende se ha vuelto recursiva en estas últimas cinco décadas.

Continuando con la idea anterior, en ciertos lugares de esta espiral nacen y se desarrollan diversas formas de organización social, generando diversas medidas que, si bien no han resuelto el conflicto, han implicado resultados concretos para la localidad. Entre estas agrupaciones que se han ido conformando se encuentran Sindicatos; agrupaciones como las Viudas de exfuncionarios de CODELCO, así como también el nacimiento de ONG como OCEANA, Chinchimén, entre otros.

Por otro lado, es en relación a estas situaciones medioambientales que se puede observar también la realización de una gran diversidad de investigaciones en la zona, las cuales han intentado abarcar un espectro amplio en términos disciplinares de lo que ha venido ocurriendo, enfocándose principalmente en las implicancias y el impacto de la contaminación ambiental para la salud de los habitantes (Para una revisión: Sánchez, Romieu, Ruiz, Pino & Gutiérrez, 1999), así como también en temáticas de las ciencias sociales; como el desarrollo socioeconómico de otras áreas (pesquera, agrícola), y la relación de esto con las situaciones políticas que contextualizan cada realidad (Para una revisión: Malman, Sabatini & Geisse, 1995; Sabatini, Mena & Vergara, 1996), estudios sobre representaciones sociales y el impacto medio ambiental de las termoeléctricas (Para una revisión: Morales & Salazar, 2011), de identidad de grupos como pescadores (Para una revisión: Besnier, 2010), de participación ciudadana (Para una revisión Farías, 2010) entre otros. Con todo lo anterior, podríamos decir que la situación de la localidad es de urgencia, pero no sólo para las personas que allí habitan, sino de urgencia ética para las ciencias sociales, que implique cuestionarse las posibilidades de trabajo que permitan o faciliten la construcción de espacios de problematización y transformación con miras a conseguir soluciones reales.

Esta situación de urgencia da cuenta de que en las últimas cinco décadas las leyes que avalan nuestro desarrollo económico y social son las que a su vez permiten que toda una comunidad viva

las consecuencias de estar constantemente expuestos a las emisiones industriales. Este desarrollo se sustenta en sí mismo, y desde allí pareciera ser indiscutible, facilitando la aceptación de una localidad que comienza a definirse como *zona de sacrificio*, o poniendo a los grupos sociales en este proceso de lucha espiral.

Al reflexionar en este contexto, la escuela emerge y se considera como un escenario relevante a la hora de realizar procesos que permitan un aprendizaje y profundización en torno a la situación medioambiental y de contaminación de la zona, entendiendo ésta como un espacio político complejo que reúne en su funcionamiento una diversidad de dinámicas que dan cuenta, sin duda, de los espacios sociales más amplios en los cuales se encuentran insertas. En este sentido, las escuelas son consideradas como lugares que pueden potencialmente constituirse como productores de cambio; así como también pueden ser reproductores de las lógicas existentes (Giroux, 1983). Esta comprensión teórica aplicada a la realidad observada de los establecimientos educativos de la zona, da cuenta de una relación entre éstos y las industrias que, al igual que los otros espacios sociales de la localidad, se puede entender en la tensión entre el desarrollo económico y la calidad de vida como aspectos aparentemente negociables. A partir de esto, se genera y se sustenta un vínculo de dependencia entre las industrias y las escuelas, que finalmente es naturalizado no sólo por la localidad sino que también por la sociedad en su conjunto. Dos situaciones que ejemplifican esta relación en las escuelas son el financiamiento de proyectos por parte de las industrias de la zona (materiales, talleres, laboratorios, etc.) y el desarrollo de prácticas y formación académica dual en las industrias. Esto da cuenta que las implicancias que esta situación tiene en las escuelas no se reducen exclusivamente a las de estar expuestos de manera constante a las emanaciones industriales, al deterioro del entorno, y al crecimiento indiscriminado del cordón industrial en la zona, lo cual ya es grave en sí mismo, sino que además las sitúa en un lugar que propende a la perpetuación de determinadas relaciones de poder que resultan opresoras bajo una lógica que muestra su revés tanatopolítico (Del Valle, 2009).

En relación a lo anterior, se considera este trabajo como un proceso que intenta profundizar en esta *palabra* antes mencionada, aquella que permite a las personas ser testigos de su propia historia y condiciones, pero que fundamentalmente les permite ser autores conscientes de su protagonismo. Por esta razón la escuela como epicentro de nuestra educación formal, emerge como posibilidad y desafío, y se intenciona desde allí un trabajo en una escuela de la zona,

específicamente con un primer año básico, considerando las características de los contenidos mínimos obligatorios (particularmente en la asignatura de lenguaje y comunicación) y del desarrollo de competencias esperadas para este nivel, en que se pretende que los niños y niñas aprendan a comunicar de manera escrita y oral. Para ello, este trabajo involucra a sus distintos actores en sus distintos niveles, es decir, a estudiantes como protagonistas a la hora de escribir esta historia, a docentes como facilitadores de la *propia palabra* de sus estudiantes y de sí mismos, y a padres y apoderados en una propuesta de profundización en torno a su experiencia que intenta además involucrarlos con la escuela desde un escenario distinto a los establecidos históricamente.

En virtud de lo anterior, se presenta en este informe un recorrido por el trabajo realizado donde se da cuenta del proceso de diseño, implementación y evaluación de un conjunto de acciones llevadas a cabo en cuatro apartados que se encuentran estrechamente vinculados. En primer lugar, se expone el Diagnóstico realizado expresando el procedimiento y los supuestos metodológicos a la base de su realización. Vale decir, que en esta etapa comienza un proceso paralelo de conformación de un equipo de trabajo, en el establecimiento de vínculos con actores educativos y de la comunidad escolar. También se incorporan las reflexiones que fueron emergiendo en el proceso, para finalmente proponer dos categorías que reflejan una mirada comprensiva a partir de un análisis de contenido categorial temático.

Posteriormente, se presenta la fase de Diseño, que reúne aquellos elementos desde los cuáles se fueron construyendo las acciones que dieron cuerpo al trabajo. En este sentido, se presentan los nudos críticos emergentes y las condiciones de producción de estos, así como la manera en que fueron abordados para desde allí construir dos líneas de acción que tienen su punto de encuentro en el aprendizaje y la expresión de *la propia palabra* (Freire, 2001b) de los actores. Desde este planteamiento se expone la matriz lógica del proceso, en la cual se hace énfasis en los objetivos planteados y su vinculación con determinadas acciones, pensando éstas como una posibilidad de trabajar y movilizar las dinámicas planteadas en los nudos críticos.

En consecuencia del apartado de Diseño, se presenta el desarrollo de las acciones ofreciendo al lector una descripción detallada de las actividades que las conforman, para desde allí dar cuenta en un análisis de procesos de aquellos elementos emergentes y de las condiciones en que se llevó a cabo el trabajo.

A partir de la presentación de la implementación y de lo propuesto en los objetivos, se expone una evaluación de resultados y procesos considerando como ejes evaluativos la construcción de espacios educativos, la relevancia y proyección de estos, y la participación; considerando esta última desde la facilitación, el compromiso, y la asignación de sentido de los involucrados.

Finalmente, se presenta a modo de Discusiones, una reflexión que pretende abrir preguntas en torno al rol de la Psicología en las urgencias sociales actuales, considerando entre estas los asuntos ambientales y de contaminación que hoy en día constituyen determinadas *zonas de sacrificio*, tomando como caso particular la bahía de Quintero y Ventanas. Desde esta idea, se plantea la posibilidad de pensar en una Psicología Ambiental Latinoamericana, cercana y sensible a estos conflictos, con base en una ética aplicada que nos permita facilitar la construcción de espacios de reflexión y problematización de las condiciones de injusticias en función de generar acciones que propicien transformaciones. En este sentido, a partir del desarrollo de este trabajo y de la experiencia vivida, se propone la escuela y la educación formal como un espacio posible y necesario en el cual incluir la temática ambiental.

● DIAGNÓSTICO ● 2 ●



2.1 Procedimiento

El desarrollo del proceso diagnóstico se llevó a cabo entre marzo y agosto de 2012. Éste contempló dos dimensiones que se retroalimentan entre sí, las cuales permitieron tener una lectura más fiel a la complejidad de la comunidad socio educativa. La primera dimensión trata de la revisión y reflexión sobre el material documental e investigaciones existentes en la zona y que guardan relación con la temática de la contaminación medioambiental. Esto permitió formular determinadas directrices e interrogantes (Tabla 1) que guiaron la segunda dimensión.

Interrogantes
¿Con qué información cuenta la comunidad educativa respecto del tema de la contaminación en la bahía, implicancias en la salud, aspectos legislativos y políticos, etc.? ¿De dónde proviene esta información, cuáles son las fuentes?
¿Existe alguna conexión, por parte de la comunidad, entre la exposición a la contaminación ambiental y la vulneración de sus DDHH?
¿Existe inmovilidad por parte de la comunidad educativa respecto a la creencia sobre el cambio o la transformación de la situación medioambiental actual de la bahía? ¿De estar presente, qué es lo que la sustenta?
¿Qué relaciones existen entre las industrias de la zona y las instituciones educativas?

Tabla 1. *Directrices para el Diagnóstico Situado*

La segunda dimensión contemplada en este diagnóstico corresponde al diagnóstico situado, el que se divide a su vez en dos etapas. La primera etapa corresponde a lo que Mori (2008) refiere como evaluación preliminar, respecto de la realidad de la comunidad, que implicó un primer acercamiento a la escuela a través de técnicas cualitativas tales como: revisión de documentos, entrevistas en profundidad, y observación participante.

Esta labor exploratoria y comprensiva se complementó con actividades propias de la educación popular (técnicas participativas) que permitieron abrir espacios de producción de información. Estas últimas actividades, dan paso a la segunda etapa, que se yuxtapone a la fase de diseño del proyecto, y que hace referencia a la conformación de un equipo de trabajo con docentes dentro del establecimiento. Esto último es especialmente relevante, ya que desde la

mirada de la participación, se puede decir que en principio este diagnóstico fue realizado a partir de una participación más bien vertical (*desde los participantes*), en lo que respecta a su definición metodológica y de indagación, así como también de los análisis iniciales¹. Sin embargo, en lo que respecta a la etapa de diseño e implementación del proyecto, es donde efectivamente fueron problematizados los resultados del diagnóstico (evaluación preliminar), en la búsqueda de las necesidades propias de la comunidad educativa, intentando facilitar la horizontalidad en la participación (*con los participantes*), cuidando y reflexionando en torno a las relaciones de poder que se fueron construyendo, y cómo estas repercuten en la toma de decisiones.

2.2 Metodología del Diagnóstico

2.2.1 Estrategia de Indagación

El proceso de diagnóstico situacional se realizó a partir de supuestos cualitativos con un enfoque paradigmático sociocrítico, desde el cual se asume una determinada postura frente a los hechos que se indagan, bajo la hipótesis de que ninguna investigación es neutral, así como tampoco lo es la educación (Pérez Serrano, 1994).

Para el desarrollo de este proceso se incorporaron elementos propios de la etnografía, principalmente en términos de sus procedimientos y de la intención por adentrarse y familiarizarse con las prácticas sociales que se recrean en los grupos determinados (Rockwell 1991; 1994 en Piña, 1997). este proceso diagnóstico también incorpora elementos de lo que se entiende como micro-etnografía (Rockwell, 1980) en la investigación educativa, la cual básicamente pone su atención en las interacciones que se dan, como menciona la autora, en los “eventos educativos” (P. 7), los que en este caso se relacionan con la intención de acercarse a situaciones de aula y de trabajo con las docentes y apoderados tras la temática de la contaminación ambiental de la zona y la vulneración de derechos fundamentales de sus habitantes, que no depende estrictamente de categorías formales de la didáctica, lo cual es

¹ Esta decisión se fundamenta en las características del proyecto en el cual se enmarca este trabajo, donde se puede decir que la necesidad inicial es de carácter ético-político de quienes pertenecen a la ONG patrocinante; así como también en las características de la temática, sobre la que existe una especial reticencia de ser tratada en la zona, sobre todo en los establecimientos escolares dadas las relaciones que existen entre éstos y las industrias del sector. Este punto es parte importante de las reflexiones durante esta fase, donde los cuestionamientos se basan en cómo resolver estas limitantes propias y externas para facilitar un proceso que fuera implicando en el tiempo mayores grados de participación de la comunidad.

también reconocido por esta autora como el principal aporte de la micro-etnografía en estos contextos (Rockwell, 1980).

2.2.2 Producción de la Información

2.2.2.1 Muestreo Cualitativo

Para definir la manera en que se llega a la selección de los participantes de este proceso diagnóstico es necesario dar una mirada hacia la fase anterior al muestreo, la cual es definida por Alberto Quintana como mapeo o *“mapping”*. Ésta se basa en el ejercicio de trazar mentalmente el mapa del terreno o escenario en el cual se desarrollará la investigación con el fin de situarse en este (Quintana, 2006).

En el caso de este diagnóstico, se realizaron inicialmente reflexiones en torno a la problemática actual de contaminación de la zona, considerando en primer lugar, por su fuerte impacto y repercusiones posteriores la nube tóxica emanada el día 22 de marzo de 2011 desde la división Ventanas de CODELCO, que afectó directamente la salud de los habitantes de La Greda, principalmente a quienes estaban en la escuela de la localidad. Producto de esto, la escuela La Greda fue reubicada en abril de este año a 2 kilómetros de su ubicación anterior. Este antecedente es considerado como un hito importante para la decisión de pensar en las escuelas como lugares de intervención posible, no sólo por la literalidad de lo ocurrido, sino que también por el supuesto teórico de que *“Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas, sino también sitios políticos, culturales e ideológicos...”* (Giroux, 1983 P.39), lo que las constituye como escenarios con potencial transformativo desde su propia experiencia local.

Desde lo anterior se puede entender el comienzo de la fase de muestreo o de selección de actores y lugares como un muestreo abierto *“in situ”* (Strauss y Corbin, 2002 en Quintana, 2006), el cual se realizó de manera intencionada a través de la visita a distintas escuelas de la zona que se definieron en un radio cercano a la antigua ubicación de la Escuela La Greda (Figura 2). Se visitaron y se les realizó la propuesta del proyecto a cuatro establecimientos de la zona.

Finalmente se encuentra la posibilidad de trabajar en una Escuela Básica de la zona, y en específico con un primero básico, sus docentes (profesora jefe y monitora), y apoderados. Esto último se relaciona con un criterio posteriormente establecido y que hace referencia al muestreo

por conveniencia, donde también ocupan un lugar aquellas consideraciones de tipo práctico (Quintana, 2006) en términos de tiempo y recursos.

El establecimiento en el cual se desarrolla este proceso, se encuentra ubicado en la localidad de La Chocota, y fue fundado en agosto de 1966; durante el año 2012 contaba con una matrícula de 241 estudiantes de pre-kinder a octavo básico. El primer año básico, curso donde se enfoca este trabajo, tenía 24 estudiantes a la fecha de las acciones implementadas. El equipo docente de la escuela, estaba formado por diez profesores, cuatro monitores contratados por la ley SEP (para primero, segundo, tercero, y cuarto básico) y cuatro técnicas en educación de párvulos (dos para cada nivel) además de dos docentes directivos (Ver Anexo 1).

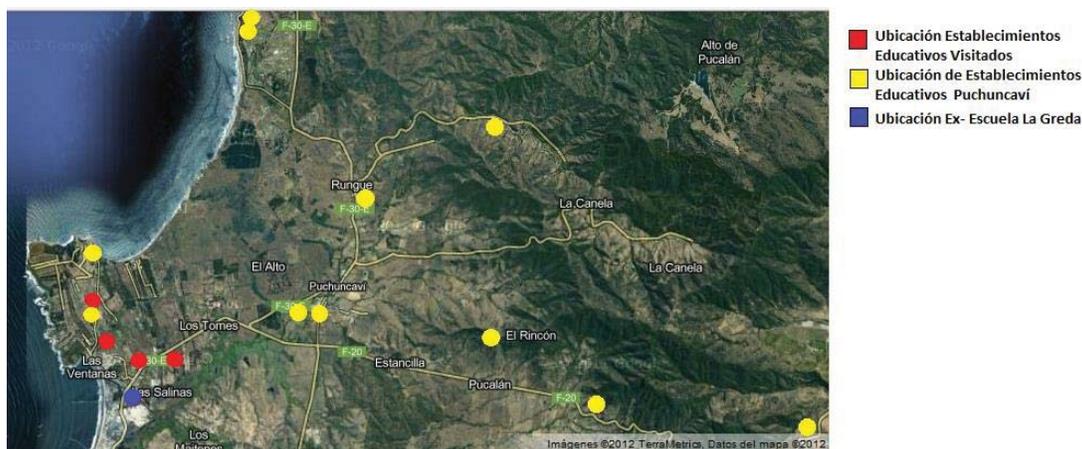


Figura1. Establecimientos Educativos Provincia de Puchuncaví

2.2.2.2 Técnicas de Producción de la Información

En coherencia con los planteamientos anteriores es que las principales técnicas utilizadas para la producción de información en esta fase diagnóstica han sido: a) Revisión de documentos, b) Observación Participante, c) Entrevistas, d) Actividades participativas.

- a) **Revisión de Documentos:** se revisaron documentos referidos a la situación medioambiental de la zona, como el informe emitido por la comisión de medioambiente de la cámara de diputados; así como también documentos del establecimiento educativo que permitieron obtener información general y contextual de este (esencialmente, Proyecto Educativo Institucional).
- b) **Observación Participante:** La observación participante es una herramienta imprescindible, en tanto, a través de esta se pretende tener un acercamiento a los participantes, que

implique un involucramiento en situaciones que son cotidianas para ellos (Kawulich, 2005), es por ello que se vuelve un requisito de esta que haya una participación intensiva y durante un tiempo prolongado con los sujetos de estudio además de un registro cuidadoso de cada jornada (Prieto, 2001). En términos concretos de este diagnóstico se considera como instancias de observación todo aquello ocurrido en terreno desde el comienzo del proceso, lo cual ha sido registrado en un cuaderno de campo con notas detalladas de cada observación (Taylor & Bogdan, 1987), destacando: reuniones con docentes, reunión con padres y apoderados, recreo, actividad con los/las estudiantes, y situación de aula que luego se tradujo en un registro escrito ampliado a partir de la observación in situ y la grabación estereofónica.

- c) **Entrevistas:** se realizaron dos entrevistas en profundidad individuales (Apoderada y Docente) y una en pareja (Docentes de aula, posterior a la observación de aula realizada) con el fin de realizar un recorrido panorámico por el mundo de significados del entrevistado (Prieto, 2001) en relación a la temática definida desde los objetivos iniciales. En la ejecución de las entrevistas se resguardaron las condiciones necesarias para su ejecución, destacando la confidencialidad de las mismas. Todas las entrevistas fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas.
- d) **Actividades participativas:** Se realizaron dos actividades de carácter participativo, basadas en la técnica de la “Lluvia de ideas”, la cual facilita una instancia de análisis colectivo en torno a una temática puntual (Proyecto Jalda, s/f), aunque con ciertas adaptaciones. Una de estas fue realizada con los niños y niñas de primer año básico, la cual concluyó en un dibujo realizado de manera individual bajo la consigna: ¿Qué es la contaminación ambiental para ustedes? (Ver Anexo 2). La otra actividad fue desarrollada con los padres y apoderados sobre la interrogante en torno a la relevancia que ellos le asignaban a la temática ambiental de la zona, y las posibilidades de realizar un proyecto al respecto.

2.2.3 Consideraciones Éticas

Una vez entabladas las primeras conversaciones con el establecimiento, se realizó una carta formal solicitando el ingreso y la posibilidad de realizar el proceso de diagnóstico e intervención, declarando las características generales de este. Las características del proyecto, fueron presentadas y compartidas con los participantes de manera verbal y escrita, con consentimientos

informados para el establecimiento (firmado por el director), docentes, y apoderados; y los asentimientos informados para los/las estudiantes (Ver Anexo 3).

Por otro lado, en el caso de este informe los nombres propios de los participantes han sido obviados o reemplazados por pseudónimos con la intención de mantener el anonimato.

2.2.4 Técnica de Análisis de la Información

Se realizó un análisis de contenido cualitativo categorial temático, que desde los planteamientos de Vázquez (1994), pretende la realización de inferencias a partir de los datos manifiestos, lo cual implica una intención de realizar un análisis que permita obtener un significado que trascienda a dichos datos y que facilite tener una lectura de las condiciones en que estos fueron producidos (Vázquez, 1994). El proceso de análisis, contempló tres etapas consecutivas y recursivas: Etapa de Preamálisis, Codificación y Categorización.

2.3 Resultados

A partir del análisis realizado se obtienen dos categorías (Ver Anexo 4) que pretenden mostrar un acercamiento a las relaciones y significaciones que las y los participantes poseen respecto al medioambiente y a la temática de la contaminación ambiental en la zona, desde distintos aspectos de su vida cotidiana. Para exponer estos resultados se presenta un resumen de las categorías ofreciendo un esquema que da cuenta del análisis realizado.

2.3.1 Categoría 1: Las relaciones humanas se caracterizarían por tender a la verticalidad: *“Sacas al pastor y las ovejas se pierden”*

Esta categoría da cuenta principalmente de que pareciera existir una tendencia en las relaciones entre las personas de la comunidad, la cual tiene que ver con sostener relaciones caracterizadas desde la directividad, lo que incluso es detectado en algunos casos como una necesidad, conceptualizado especialmente en la figura del líder: *“Sacas al pastor y las ovejas se pierden”* (Entrevista Apoderada). En una interpretación sobre esto, podemos pensar que las relaciones tienden a ser de carácter vertical, las cuales se van evidenciando en distintos niveles o espacios en que las personas se ven involucradas. Es así como pareciera existir, en estos términos,

una concordancia en la relación Grupos organizados/Población no organizada con la relación Profesor(a)/Alumno(a).

Esta tendencia a establecer relaciones verticales se articula desde el lugar de la información (Figura 2) y del conocimiento otorgado respecto de la situación medioambiental y de contaminación de la zona, y cómo la propia jerarquización y división de un conocimiento oficial (científico) versus un conocimiento vulgar (basado en la observación cotidiana e histórica) aporta a la producción de determinadas tensiones entre los grupos organizados y la población no organizada en tanto pareciera otorgarles a los primeros un lugar de poder/saber (Foucault, 1988, 1992) que los posiciona virtualmente por sobre los otros configurándose una lógica en que los primeros invitan a participar a los segundos a la lucha pensada por los primeros. Estas tensiones se grafican en críticas bidireccionales, que van desde una noción de poblador sumiso, egoísta y sin conciencia social a una noción de líder que en el transcurso de su activismo busca sólo un beneficio personal. Es en este escenario donde podemos ver que la politización de los procesos de desarrollo local por parte de los grupos organizados (Bengoa, 2006 en Bowen, Fábrega, & Medel, 2012) así como la presencia de liderazgos narcisistas (Montero, 2004 en Farías, 2011) generan tensión y distancia entre los grupos organizados y la población no perteneciente a estos grupos. Estas tensiones a su vez dan cuenta de la reproducción de determinadas pautas jerárquicas propias del modelo político y económico de nuestro país y limitan la posibilidad de masificación de la lucha ambiental (de la Torre, 2010) alejándose así de la posibilidad de constituirse como un movimiento social y limitándose a la existencia de organizaciones sociales (Iñiguez, 2003).

Al acercarse al terreno escolar y en específico al trabajo de aula, es posible observar que estas pautas jerárquicas mencionadas anteriormente que propenden al establecimiento de dinámicas relacionales caracterizadas por la directividad y verticalidad, tienden a reproducirse en la relación Profesor(a)/Alumno(a), donde el proceso de enseñanza se centra en el docente que sirve como modelo y es quien entrega y transmite contenidos, proceso que es metaforizado por una de las docentes como un *“ayudar a dar vida”*, lo que Núñez (2004) referiría como una identidad docente apostólica. Esta situación pone al centro una noción de pedagogía bancaria (Freire, 2008b), donde la alfabetización es un regalo de los que saben para quienes no saben (Freire, 2008a). Lo anterior es observado en los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura que se basan en el método sintético de descomposición y repetición, considerando esto último como la acción que permite el aprendizaje (Ferreiro, 2002). Las nociones anteriores implican que la experiencia de

quien en este caso se encuentra en el polo de Alumno(a) sea instrumentalizada, en tanto es útil para el logro de un determinado aprendizaje, no obstante, esto no permitiría las posibilidades de un involucramiento crítico de los sujetos y sujetas ya sea en su proceso de aprendizaje como en su participación en la lucha medioambiental.

Finalmente, es posible ver que hay una intención por parte de las docentes de definirse desde un lugar que va más allá de una *entregadora de contenidos* así como de los grupos organizados de facilitar procesos colectivos. Sin embargo, la tendencia hacia las dinámicas descritas anteriormente los lleva a un lugar en que el cambio se ve como algo imposible, asumiendo las condiciones como parte de la existencia, lo que Freire (2008a) definiría como conciencia mágica, desde la cual no puede devenir una acción crítica.

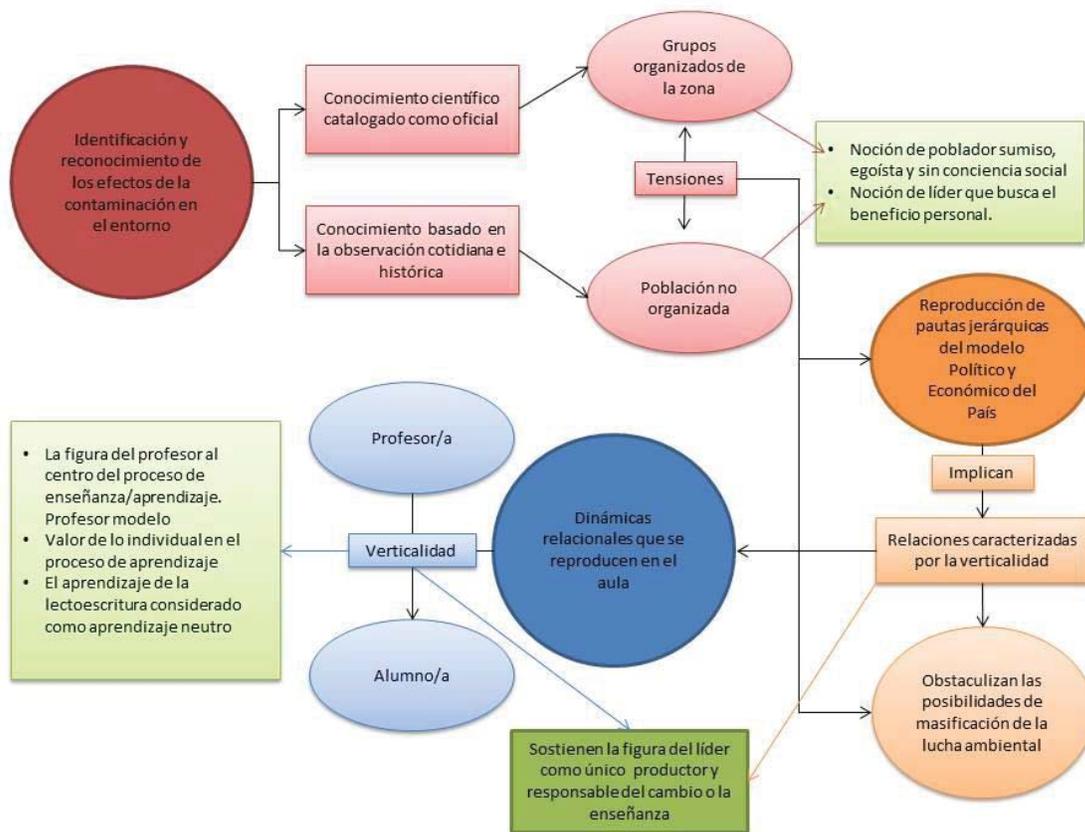


Figura 2. Esquema Categoría 1

2.3.2 Categoría 2: Los vínculos con el medio ambiente y las industrias: La instalación de la paradoja de que para dar vida hay que dejar morir

Esta segunda categoría de análisis trata de los vínculos que los participantes construyen con el medio ambiente y con las industrias, e intenta por ende comprender la forma en que se encuentra significada esta vinculación y las posibles implicancias que tiene en la vida actual y futura de la comunidad. En consideración de esto, el desarrollo de la categoría incorpora las formas habituales de vinculación de los habitantes con estos dos ejes (medioambiente e industrias) donde se destaca una relación Ser humano/Medioambiente basada en el cuidado, la dominación del hombre por sobre el medio, y la sobrevivencia. Esta cadena finalmente implicaría entrar en una paradoja al pensar en el lugar económico, político, y social que hoy en día (tras sesenta años) ocupan las industrias en la zona.

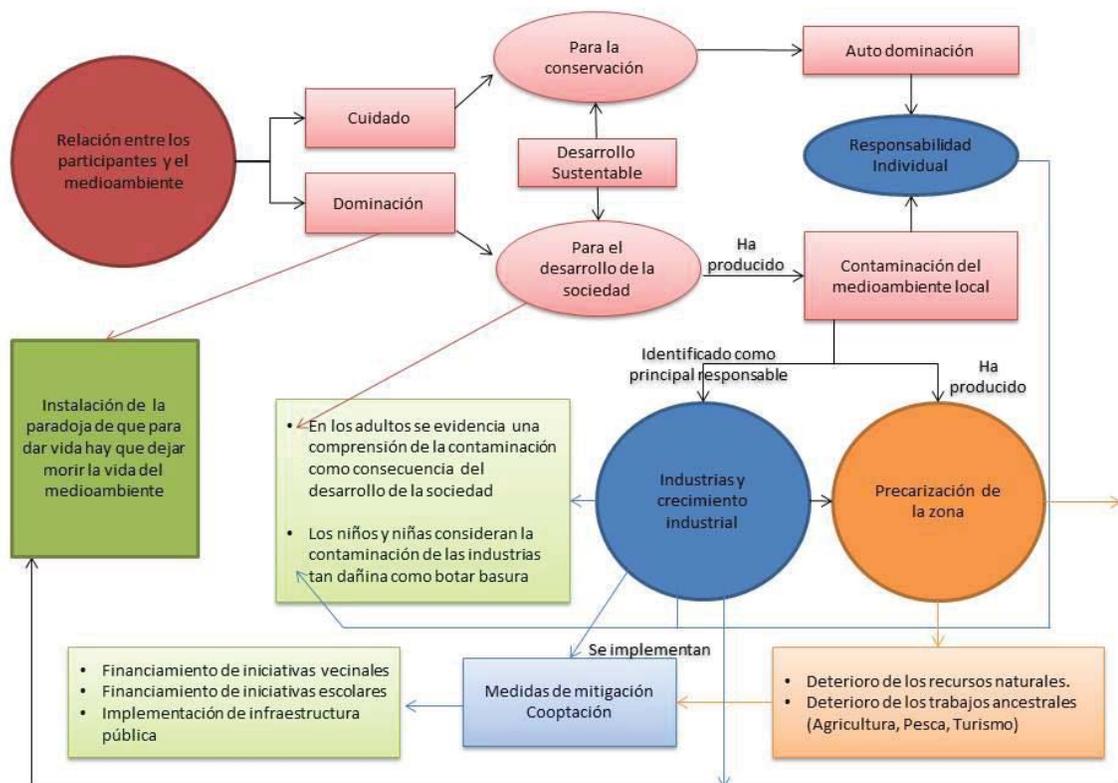


Figura 3. Esquema Categoría 2

Respecto de la relación entre los participantes y el medioambiente, y como se presenta en el esquema (Figura 3) es posible observar que existen dos aspectos que se encuentran a la base. En primer lugar emerge el cuidado como garante de la conservación del entorno, así como la dominación de éste como mecanismo a la base del desarrollo de la sociedad. En este sentido, el equilibrio entre la noción de cuidado (ligada a la autodominación de la conducta) y la dominación en donde se sujetarían las conceptualizaciones de sustentabilidad que nos hablan de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer el desarrollo de las generaciones venideras (Moser, 2004; Wiesenfeld, 2003).

No obstante lo anterior, a la hora de incorporar en esta relación a las industrias y su efecto contaminante para la zona, la identificación de éstas por parte de los participantes es de las principales responsables de la contaminación. Esto se encuentra presente tanto en los niños como en los adultos, identificando en ambos casos la muerte como consecuencia última de la exposición a la contaminación producida por las industrias. Sin embargo, en lo que respecta a los adultos se evidencia una vinculación en que el desarrollo económico juega un lugar relevante, en tanto estamos frente a una zona que se ha precarizado en la medida que la industria ha ido creciendo, en tanto se ha visto el deterioro de los recursos naturales y por ende de los sectores de trabajo ancestral (agricultura, pesca, turismo) transformándose de un sector principalmente agrícola y pesquero rural a una zona urbana industrial (Malman, Sabatini & Geisse, 1995).

En el escenario anterior se implementan medidas de mitigación por parte de las industrias que al ir en un nivel diferente al daño causado, pero consecuente con la precarización de la zona es posible decir que se hace presente como tecnología de poder (Foucault, 1976 en Besnier, 2010) la cooptación, definiendo una relación de supuesta dependencia económica de los habitantes de la zona respecto de las industrias; quedando el tema de la contaminación medioambiental relegada a este circuito relacional perverso.

En un análisis de lo anterior, es posible observar que esta relación de dominación del entorno y del medioambiente para garantizar la vida de los seres humanos sin mediar el deterioro producido a éste último nos enfrenta a una paradoja, en que Del Valle (2009) menciona que aseguramos la vida de la humanidad “dejando morir la vida del medioambiente”, sabiendo incluso que sin este último es imposible garantizar nuestra vida. Esta paradoja convive con el desarrollo económico de nuestro país, donde pareciera seleccionarse una localidad para sufrir las consecuencias y los costes de éste; reificando así a las personas y a la naturaleza (Del Valle, 2009).

En consideración de lo mencionado, es posible ver cómo la figura y el rol del Estado es considerado como pasivo, entendiendo que el poder económico de carácter privado está por sobre éste. No obstante, existen momentos en que se responsabiliza al Estado frente a su permisión, estableciéndose allí un dilema ético, que podría entenderse en la diferencia entre una buena ética (que promueve desarrollo económico y social) y una ética buena (que garantiza los derechos y la dignidad de los seres humanos) (Dussel, 1998).

● DISEÑO ●

3.



3.1 Nudos Críticos

Los resultados del análisis realizado dieron paso a la construcción de tres nudos críticos que son detectados como fundamentales para la temática y los objetivos de la intervención; y que sirvieron como base para definir las líneas de acción preliminares de la propuesta de trabajo, la que pasó por dos instancias de problematización. La primera instancia, supone un ejercicio de metasupervisión², la cual hace referencia a la comisión revisora de este examen de grado, quienes a partir de una exposición realizada y desde la lectura de los resultados del informe diagnóstico, aportaron a la comprensión de estos nudos en el contexto de trabajo, enfocándose principalmente en cómo estos se traducen posteriormente en acciones. En segundo lugar, estos nudos críticos fueron problematizados con las docentes (profesora jefe y monitora) a cargo del primer año básico, sustentando en ese momento el inicio oficial de la conformación de un equipo de trabajo dentro del establecimiento.

En consideración de lo anterior, estos nudos críticos son comprendidos como aquellos elementos racionales, emocionales, y relacionales que facilitan o sustentan ciertas dinámicas manteniéndolas rígidas, pero que a la vez tienen el potencial de ser “desanudados”.

1. LA VERTICALIDAD DE LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULO: Se puede observar una tendencia por parte de las docentes del 1° básico curso a sostener relaciones directivas con los niños y niñas, desde las cuales se desprenden pocos espacios para la reflexión y por ende hay poco desarrollo de una conciencia crítica respecto de la educación, así como también de su entorno, y contexto social. Esto centra el proceso de enseñanza/aprendizaje en el profesor, quien deposita el conocimiento en el alumno, acción que es resultado de una conciencia mágica³, donde se asume la realidad como algo dado, superior, más grande e imposible de ser modificada, y frente a lo cual no valdría la pena añadir esfuerzos. Estas sensaciones que se encuentran a la base de los procesos bloquearían la posibilidad de definir nuevas formas de comprender el proceso de aprendizaje que faciliten la problematización del lugar actual en el que se encuentran y de las consecuencias que este

² Vale decir que existió una instancia de supervisión sistemática durante todo el proceso con la actual directora de la ONG de desarrollo CEPAC, quien a su vez es la Profesora Patrocinante de este Examen de Grado.

³ Para definir determinadas conciencias en este caso, se utiliza la categorización realizada por Paulo Freire (2008a) que da cuenta de tres grados diferenciados de conciencia a la hora de referirse a nuestro proceso de constitución como sujetos: *Mágica*, *Ingenua*, y *Crítica*.

tiene a nivel pedagógico aun cuando existe un interés por parte de las docentes de integrar la experiencia de los estudiantes a los métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje situado y significativo.

2. **LA PARADOJA DE LA IMPOSICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN:** Respecto a las relaciones que los habitantes de la zona construyen con los grupos organizados se puede ver que están basadas en críticas bidireccionales que disminuyen las posibilidades de construir un encuentro dialógico entre ambas. Por un lado los grupos organizados de la zona llaman a participar, en este llamado hay una connotación un tanto instrumentalizada de los pobladores, donde pareciera que lo que se requiere es una gran cantidad de gente adherida a los ideales de lucha de los grupos, lo cual no es extraño en tanto las conceptualizaciones básicas de los movimientos sociales hablan de la representatividad o de amplitud en cuanto a número de personas, organizaciones, instituciones, etc. como un requisito para hablar de movimiento. Sin embargo, las personas que no son parte de estos grupos, no acuden a este llamado a unirse, no precisamente porque no sean simpatizantes del tema de fondo por el cual se lucha, sino porque pareciera ser que las definiciones de cómo se participa establecidas por los grupos no son lo suficientemente idóneas como para que consiguientemente las personas se sientan representadas o son efectivamente modelos demasiado impuestos.

3. **LA DOMINACIÓN COMO EXPRESIÓN DE LA RELACIÓN SUJETO/NATURALEZA:** Las nociones construidas respecto del medio ambiente hablan de una relación entre ser humano y entorno no integrada, propia de las civilizaciones modernas, la cual se establece a partir de la dominación de la naturaleza por el hombre/mujer, la cual no facilita la incorporación del daño al entorno natural como un daño a sí mismo en un sistema global, sino más bien a una posición de cuidado de este para el dominio, lo cual es coherente con las nociones de desarrollo sustentable en lo que respecta a la preservación de las futuras generaciones. Esta noción por sí sola no permite visualizar finalmente la conservación del entorno en su totalidad, sino que sólo habla de la humanidad como especie que debe ser resguardada.

3.2 Líneas de Acción

Considerando las instancias mencionadas anteriormente en el diagnóstico, el diseño se basó en dos líneas de acción donde se ven involucrados los nudos críticos antes expuestos, entendiendo que estas líneas de acción aportaron a movilizarlos, bajo el supuesto de que en las relaciones dadas se mantendrían anudados y no permitirían abrir espacios de reflexión crítica en torno al lugar de cada uno respecto de la situación medioambiental, lo cual a su vez, se vería limitado en esta tendencia a establecer relaciones verticales.

No obstante la relevancia del supuesto anterior, que responde fundamentalmente a cómo abordar la relación entre la teoría y la práctica; toma mayor presencia este supuesto que se construyó al ritmo en que los análisis se fueron comprendiendo y profundizando con las docentes. Es decir, *la propia palabra*, aquella palabra referida por Freire (2008b) como la verdadera, la cual nos permitiría acercarnos a la reflexión crítica de los sucesos y condiciones de nuestra vida, y que se constituye finalmente como una metáfora que guía este trabajo. En este sentido, la palabra es entendida como portadora de poder, del poder de quien la emplea, de quien la reconoce como propia y puede expresarla al mundo. Una palabra que puede ser de descontento, de ira, de miedo, de lucha. Una palabra transformadora que viene desde la propia comunidad, mostrándonos lo que Montero (2006) define como el poder de la comunidad. Y que en el contexto de esta intervención se ve imbricada con la comprensión de la educación como un proceso social, y que por ende no puede desentenderse de la injusticia y el abuso actual al que se ve sometida la zona; definida y muchas veces asumida por los propios pobladores como *zona de sacrificio*⁴.

La primera línea de acción (El lugar y valor de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura) intenta abarcar el primer y tercer nudo crítico antes descritos (Figura 4), donde se entiende que el escenario construido dentro del aula y dentro de los establecimientos educativos, tiene un vínculo directo con aquello que acontece en la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Desde allí se pueden observar ciertas lógicas relacionales que son reproducidas dentro de los establecimientos. En este caso, la relación docente/alumno podría ser comprendida en un sistema mayor en que las relaciones de verticalidad se ven sustentadas. En este sentido, aquello que ocurre como proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del aula se entiende como un espacio

⁴ Esta conceptualización es actualmente utilizada en el contexto de localidades que se ven expuestas a las consecuencias del desarrollo industrial indiscriminado, como lo es el caso de Quintero-Ventanas. Además en los últimos meses, por las movilizaciones y organización de sus habitantes, sale a la luz pública el caso de la localidad de Huasco, sumándose a las zonas de sacrificio ya existentes en el país.

posible de intervención y problematización incorporando la temática medioambiental, en lo que respecta a la relación entre los seres humanos y el entorno, así como también las condiciones de contaminación que caracterizan la zona, y que tras su historia comienzan a correr el riesgo de ser naturalizadas al nivel de asumir la contaminación producida por las industrias como parte de la vida. Esto último, nos lleva a pensar en la incorporación de la temática medioambiental y de contaminación al currículum del primer año básico, no sólo en una lectura de la inclusión del contexto, la vida, y la cultura de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo; sino que además entendiendo la educación, como se ha mencionado anteriormente, como un proceso social y político no neutral.

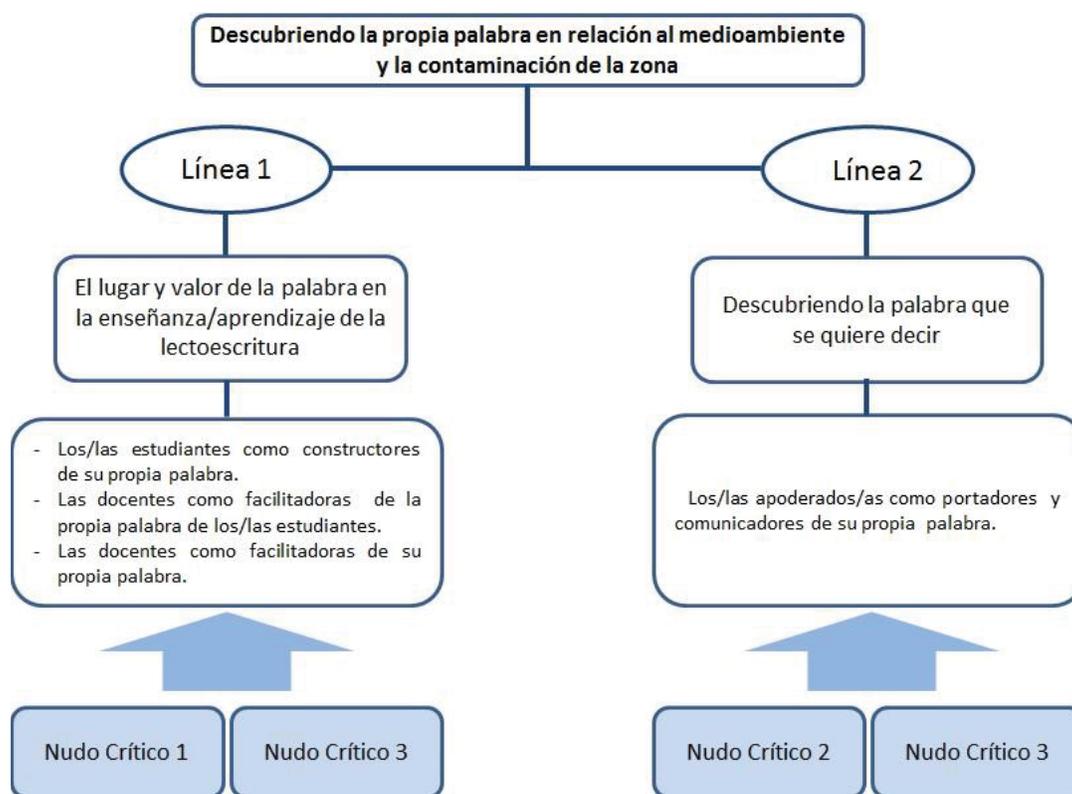


Figura 4. Líneas de acción y nudos críticos de la intervención.

En lo que respecta a la segunda línea de acción referida, los nudos críticos que se encuentran a la base, hacen referencia en primer lugar al escenario de las movilizaciones ciudadanas que se desarrollan en la zona, fundamentalmente a las relaciones que se establecen entre los grupos organizados y los habitantes no organizados (Figura 4). Estas relaciones también implican aspectos verticales, los que se podría estar sustentando en los liderazgos narcisistas por

parte de los grupos organizados, produciendo una tensión entre ambos que no facilita el involucramiento de aquellos que no pertenecen a éstos. En este aspecto se fundamenta el eje que atraviesa esta intervención, es decir, la propia palabra como elemento que permite el desarrollo de una conciencia crítica respecto de las condiciones de contaminación medioambiental de la zona. Y donde se puede descubrir qué es lo que se quiere decir, incluso más allá de las imposiciones, apelando de igual forma al fortalecimiento de un movimiento social. En este sentido, la escuela es un escenario que reúne la mixtura de las comunidades en las que se encuentran ubicadas; así como también desde su propia estructura piramidal define actores y formas de participación en sus procesos. Esto que en la primera línea de acción se focaliza en el proceso de enseñanza/aprendizaje se extiende en esta línea de acción a otras relaciones que se dan dentro del establecimiento como lo es el caso de los padres y apoderados, quienes generalmente ocupan un lugar principalmente accesorio, limitado muchas veces a la participación en actividades de celebración y paseos de fin de año. Esta estructura que es visible también en las relaciones antes mencionadas, pareciera sustentarse en una lógica de imponer-asumir. Esta verticalidad es visible también en la relación de dominación del entorno por parte de los seres humanos, lo que corresponde al tercer nudo crítico, el que formalmente se encontraría a la base en esta dinámica relacional en que se sobrepone la dominación a las relaciones como una estrategia de sobrevivencia, sin mediar muchas veces las implicancias de ésta, incluso al nivel de convertirse en una situación paradójal.

Vale destacar, que el tercer nudo crítico señalado se asume como transversal en la construcción de las líneas de acción y desarrollo de este trabajo, en tanto responde a una comprensión del estilo de vida que como humanidad hemos ido construyendo en función de la utilización de la naturaleza como recurso para nuestra sobrevivencia. Este aspecto si bien puede ser comprendido únicamente desde un lugar filosófico, tiene su relevancia operativa a la hora de facilitar instancias que permitan la reflexión respecto de nuestras relaciones con la naturaleza evidenciando sus implicancias y consecuencias.

Las acciones que contemplaron cada una de las líneas de acción se presentan a continuación (Figura 4) y detallan en el cuadro siguiente en relación a los objetivos generales y específicos que guiaron el trabajo. No obstante, el detalle de cada una se presentan en el siguiente apartado correspondiente a la fase de implementación.

3.3 Cuadro Resumen del Diseño del Proyecto

OBJETIVOS		
Objetivo General	Resultados Esperados	Fuentes de Verificación
Facilitar la construcción de espacios de problematización y reflexión educativos en torno a la relación de los seres humanos con el ambiente y con la contaminación producida por las industrias en la zona; que permitan la expresión y comprensión de la <i>propia palabra</i> de sus participantes.	<p>Que se construyan espacios con distintos actores de la comunidad educativa</p> <p>Que estos espacios permitan trabajar la temática de la contaminación ambiental y la relación de estos con el medio ambiente.</p> <p>Que los espacios tengan relevancia para el proceso de enseñanza/ aprendizaje de niños y docentes</p>	<p>Registro escrito y audiovisual</p> <p>Planificación y registro de las sesiones y actividades Evaluaciones finales</p> <p>Evaluaciones Finales</p>
Objetivos Específicos	Resultados Esperados	Fuentes de Verificación
<p>Construir espacios educativos que permitan la problematización en torno a la relación de los seres humanos con el medio ambiente.</p> <p>Generar instancias que faciliten la reflexión respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación al encuentro de la <i>propia palabra</i>.</p> <p>Facilitar espacios reflexivos que permitan que los participantes descubran lo que necesitan decir y saber respecto del estado de contaminación de la zona.</p>	<p>Que se construyan espacios educativos que incorporen la temática medioambiental como eje transversal.</p> <p>Que se creen instancias que permitan mirar reflexivamente el proceso de enseñanza/ aprendizaje; y que estas tengan repercusión en las acciones.</p> <p>Que se construyan espacios donde sea posible reflexionar y generar acciones concretas en torno a la relación de los participantes con el estado de contaminación de la zona.</p>	<p>Registro escrito y audiovisual Evaluaciones Finales</p> <p>Planificación y registro de las sesiones y actividades Evaluaciones finales</p> <p>Registro gráfico y fotográfico Evaluaciones Finales</p>

ACCIONES						
Objetivo específico con el que se relaciona la acción	Nombre de la Acción	Descripción	Resultado Esperado	Medios de verificación	Duración	Actores involucrados
2	Reflexión pedagógica y de planificación	Realización de sesiones de reflexión pedagógica y planificación de las actividades para el taller de producción de texto. (Reuniones semanales en horario adicional)	Que las docentes participen de las sesiones de reflexión y planificación. Que las docentes puedan incorporar la experiencia del taller de jardín a los objetivos de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes.	Registros de reflexión y planificación semanal Registro de evaluación final grupal	10 semanas	Docentes, Facilitador
1	Taller de Jardín Escolar	Construcción de jardines por parte de los estudiantes de primero básico en espacios del establecimiento.	Que al menos el 80% de los niños y niñas puedan participar de la experiencia.	Listas de participación Registro fotográfico	10 semanas 5 sesiones	Estudiantes, Docentes, Facilitadores (Autor y Técnica Agrícola)
1 y 2	Producción de texto	Actividades de aula que implican la producción de texto a partir de las experiencias vividas en la construcción del jardín. (Asignatura de lenguaje y comunicación)	Que al menos el 60% de los niños y niñas puedan producir y leer textos a partir de la experiencia de construcción del jardín.	Textos producidos por los estudiantes en actividades de aula.	10 semanas 4 sesiones	Estudiantes, Docentes, Facilitador

<p style="text-align: center;">3</p>	<p>Taller con Apoderados: Construcción de plan de acción y difusión</p>	<p>Realización de sesiones de taller que permitan a los apoderados interesados reflexionar en torno a la temática medioambiental y situación de contaminación de la zona, para construir un plan de acción y difusión. (Horario adicional)</p>	<p>Que al menos 4 apoderados participen en el taller. Que al menos 4 apoderados puedan construir un plan de acción y difusión.</p>	<p>Listado de participación Plan de acción y difusión</p>	<p>10 semanas 6 sesiones</p>	<p>Apoderados, docentes, Facilitador</p>
---	---	--	--	---	----------------------------------	--

3.4 Supuestos Metodológicos a la Base del Trabajo

Para la puesta en marcha de las fases de planificación, implementación y evaluación del conjunto de acciones de este Examen de Grado, se consideraron supuestos de la psicología comunitaria (Montero, 2004, 2006; Mori, 2008; Wiesenfeld, 2001); incluyendo algunos elementos de la Investigación Acción (Balcazar, 2003; Carr & Kemmis, 1988; Elliot, 1990). Si bien el trabajo realizado no corresponde en estricto rigor teórico y metodológico a una Investigación Acción, éste intenta construir un espacio de problematización a partir del conocimiento de los nudos críticos, con una intención de mejorar las prácticas (Suarez, 2002).

3.3.1 Fases para la Implementación de las Líneas de Acción

En el proceso de implementación de las Líneas de Acción es posible establecer ciertas fases recursivas que la conforman, las que son (Mori, 2008):

Fase	Acción Contemplada
a. Fase de Conformación Grupal	<ul style="list-style-type: none">- Identificación del marco de valores, ideales y expectativas del equipo facilitador.- Consolidación del equipo de trabajo.
b. Fase de Delimitación de la Problemática	<ul style="list-style-type: none">- Determinación conjunta de la temática a trabajar y definición de líneas de acción.
c. Fase de Planificación y Consolidación del Plan de Acción	<ul style="list-style-type: none">- Construcción del Marco Lógico. Formulación inicial de objetivos y delimitación de los resultados esperados.- Puesta en marcha de las acciones definidas en el Marco Lógico.
d. Fase de Acción-reflexión-Acción	<ul style="list-style-type: none">- Proceso reflexivo transversal con el equipo de trabajo que reúne instancias de planificación (reflexión), acción, y evaluación (Reflexión).

Tabla 2. Fases para la implementación de las líneas de acción.

3.3.2 Estrategia metodológica para la implementación: Taller Educativo

Al pensar en las estrategias concretas que permitirían el desarrollo de las Líneas de Acción, y en consideración a los aspectos de participación y expresión de *la propia palabra* de la comunidad educativa, es que cobra sentido la modalidad de taller educativo para facilitar ciertos espacios de construcción de conocimiento y reflexión colectiva; así como también de expresión emocional.

Según Montenegro (2001), un espacio de taller implica el involucramiento de los participantes como actores privilegiados, y que en definitiva se transforma en la búsqueda de este proyecto de intervención dados los análisis realizados en la fase diagnóstica.

En términos concretos los talleres se desarrollan a partir de la formulación de determinados objetivos, que permiten guiar una acción que luego se encuentra con la emergencia y los procesos puntuales que los grupos participantes viven, es decir, que tener a la base los objetivos permite no perder el centro o el sentido de la realización del taller, no obstante la planificación de las sesiones y actividades se va construyendo en la medida que el mismo proceso avanza y se complejiza. En este sentido el rol del interventor es de un facilitador que requiere potenciar la escucha, la sensibilidad, la creatividad, y la reflexión.

4.

IMPLEMENTACIÓN



La implementación de las líneas de acción tuvo lugar entre septiembre y diciembre del año 2012, y comienza tomando en consideración los análisis construidos durante las fases de diagnóstico y diseño, que han sido presentados anteriormente (Ver Figura 4). Desde allí la separación de dos líneas de acción encuentra su fundamento en los nudos críticos, los que fueron trabajados en términos concretos a partir de la realización de diversas actividades (Ver Figura 5) que dieron cuerpo a este proyecto. Estas líneas de acción se conectan principalmente en *la palabra*, como concepto a la base, siendo la constante mirada hacia lo local lo que las caracteriza, aspecto donde las actividades llevadas a cabo cobran un sentido que permite la reflexión situada de la experiencia con el medioambiente y de las condiciones ambientales y relacionales.

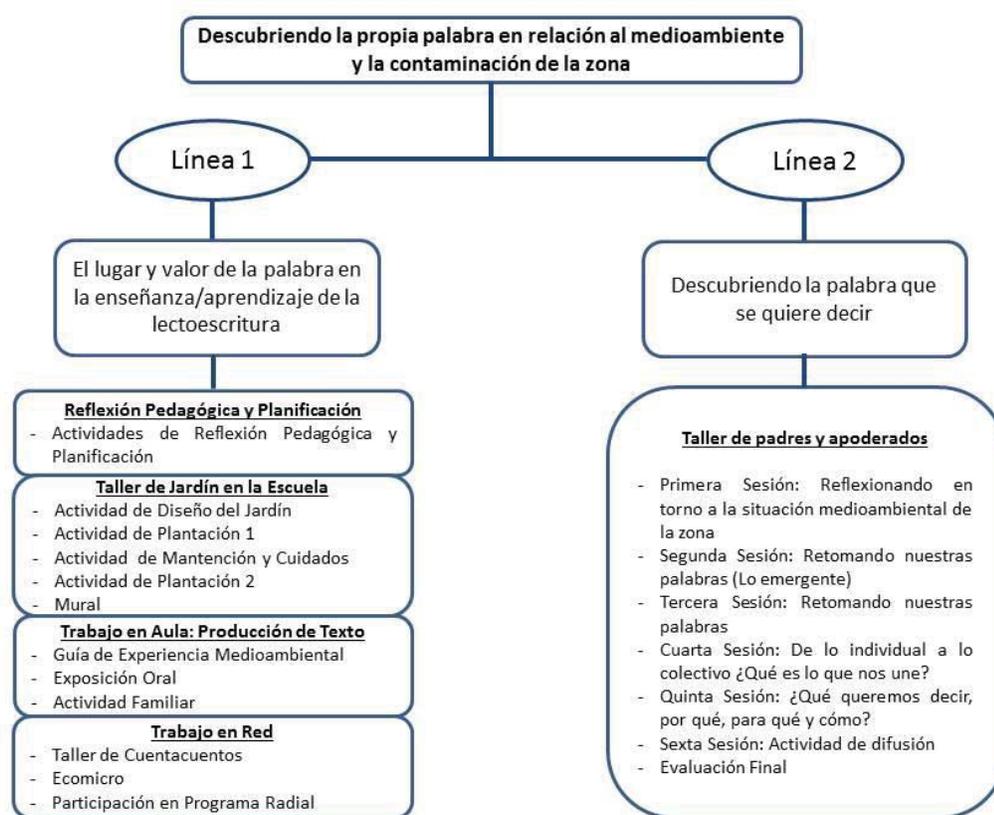


Figura 5. Líneas de acción y actividades realizadas.

La primera línea de acción implementada “**El lugar y valor de la palabra en la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura**” se comprende fundamentalmente en el desarrollo de las tres acciones que se observan en el esquema anterior (Reflexión Pedagógica y Planificación,

Taller de Jardín en la Escuela, y Trabajo en Aula), y una cuarta que representa una acción emergente del trabajo realizado (Trabajo en Red) y que incluye actividades particulares de profundización y expresión respecto de la temática medioambiental y que a su vez implicaron una ampliación de la cobertura del trabajo.

En relación a la implementación de la primera línea de acción presentada es importante destacar que ésta se desarrolla gracias a la conformación de un equipo de trabajo, el que comienza a gestar sus vínculos desde la fase diagnóstica, pero que se concreta y consolida en esta etapa del trabajo. No obstante, este punto será abordado más adelante en la presentación de las actividades que facilitaron esta conformación, es relevante tener en cuenta para su lectura que al hablar del equipo de trabajo estable se está haciendo referencia a la docentes de primer año básico (Profesora Jefe y Monitora) y al autor de este informe (Facilitador).

La implementación de la segunda línea de acción **“Descubriendo la palabra que se quiere decir”** se concreta en el desarrollo de un taller de padres y apoderados del primer año básico, facilitado principalmente por el autor de este informe, y donde las docentes del curso (pertenecientes al equipo de trabajo en la línea 1) fueron participantes del taller. Esta decisión es tomada en conjunto con el equipo y se da en un contexto particular que será detallado más adelante.

Considerando lo anterior, se presenta a continuación la implementación de cada línea de acción explicitando sus fundamentos y detallando descriptiva y analíticamente las actividades realizadas.

4.1 Línea de Acción 1: El lugar y valor de la palabra en la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura

4.1.1 Fundamento

Como se referenciaba anteriormente, esta primera línea de acción implicó a su vez tres acciones que comprometieron espacios de trabajo con docentes, estudiantes, y diversos actores de la comunidad escolar. Estas acciones se presentan en el cuadro resumen (P. 30-32) mostrando allí su vínculo con determinados objetivos (Tabla 3), y llevan por nombre: Taller de Jardín Escolar, Producción de Texto, y Reflexión Pedagógica y Planificación.

Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Construir espacios educativos que permitan la problematización en torno a la relación de los seres humanos con el medio ambiente. - Generar instancias que faciliten la reflexión respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación al encuentro de la <i>propia palabra</i>. 	
Reflexión Pedagógica y de Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Generar instancias que faciliten la reflexión respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación al encuentro de la <i>propia palabra</i>.
Taller de Jardín en la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Construir espacios educativos que permitan la problematización en torno a la relación de los seres humanos con el medio ambiente.
Trabajo en Aula: Producción de Texto	<ul style="list-style-type: none"> - Construir espacios educativos que permitan la problematización en torno a la relación de los seres humanos con el medio ambiente. - Generar instancias que faciliten la reflexión respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación al encuentro de la <i>propia palabra</i>.

Tabla 3. Distribución de Objetivos por Acción.

La acción **Taller de Jardín Escolar** trató de la realización de jardines ornamentales en lugares no utilizados de la escuela, con el sentido de construir un espacio educativo que permitiera la problematización en torno a la relación de los seres humanos con el medio ambiente. Este objetivo intenta abordar el tercer nudo crítico elaborado a partir de los análisis del diagnóstico, el cual habla de la tendencia de los seres humanos a establecer relaciones de dominación con el entorno, no facilitando la incorporación del daño al medioambiente como un daño a sí mismo en un sistema global; sino más bien afirmando una posición de cuidado de este para la explotación, lo que resulta coherente con las nociones imperantes de desarrollo sustentable, puntualmente en lo que respecta a la preservación de las futuras generaciones (Moser, 2003; Wiesenfeld, 2003). Esta noción de sustentabilidad por sí sola no permite visualizar la conservación del entorno en su totalidad, sino que sólo habla de la humanidad como especie que debe ser resguardada, casi sin importar los medios, lo que Del Valle (2009) define como el *dejar morir la vida del medioambiente*, donde terminaríamos por obviar que nuestra propia vida depende y se significa en una relación inseparable con este.

En este sentido, la posibilidad de realizar un trabajo en contacto directo con la tierra, de prepararla para que ésta reciba nuevas plantas, aportaría un espacio para construir un diálogo que nos ayude a integrarnos, a mirar y sentir desde una cosmovisión que pretenda traspasar la

relación dominador/dominado. Extendiendo esto a una comprensión ética de la sobrevivencia, donde el concepto de sustentabilidad avanza y cubre espacios más amplios que tan sólo la vida de la humanidad.

Lo anterior se conecta con la acción de **Producción de texto**, en tanto la construcción de los jardines escolares sirve como una posibilidad para vivir relaciones diferentes a las acostumbradas haciendo énfasis en la participación de los propios estudiantes, constituyéndose esta acción a su vez en una posibilidad metodológica y didáctica facilitadora del proceso de enseñanza/aprendizaje de determinados elementos del currículum de los/las estudiantes, donde parte de las habilidades formuladas en las bases curriculares para este ciclo corresponden a la experimentación de la escritura para comunicar, así como la capacidad de escribir oraciones completas para transmitir mensajes, lo cual se conecta además con la capacidad de comunicar ideas de manera oral (Mineduc, 2012). Este vínculo, entre la experiencia de construcción del jardín y las habilidades a desarrollar por parte de los niños y niñas en el subsector de lenguaje y comunicación se constituyó como una instancia concreta de trabajo en aula que da cuenta del objetivo de generar instancias que facilitaran la reflexión respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación al encuentro de la *propia palabra* de sus actores, y que por ende se cuestionara las relaciones profesor/alumno existentes.

Los objetivos de las acciones anteriores se completan con la acción de **Reflexión pedagógica y planificación** que en su desarrollo implicó instancias de reflexión constantes con las docentes respecto de temáticas propias del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura así como también el lugar y sentido de la propia palabra de los/las estudiantes y de las docentes en relación con la temática medioambiental y las posibilidades efectivas de ser integrada al currículum. En este sentido, el espacio construido con las docentes se constituye además como un reflexionar en la acción, donde el fundamento de las actividades se encuentra en la reflexión así como a su vez las acciones alimentan las posibilidades de reflexión.

Finalmente, el desarrollo de las acciones anteriormente señaladas permitieron la incorporación de una nueva acción que se expondrá como **Trabajo en Red**, y que se concreta a partir de ciertas actividades emergentes durante el proceso, dando cuenta de cómo el trabajo se fue ampliando e incorporando aquellas instancias nuevas como invitaciones y propuestas, así como también las inquietudes del equipo. Es así como estas actividades cobran una especial relevancia a la hora de entender este trabajo como un proceso que se sostuvo en determinados

fundamentos, y que a partir de estos tuvo una búsqueda por ir nutriendo de manera coherente las acciones inicialmente diseñadas, y que en este caso incluye distintas actividades que implicaron un trabajo que incluyó a personas más allá del propio equipo.

4.1.2 Actividades Línea de Acción 1

4.1.2.1 Actividades de Reflexión Pedagógica y Planificación

La acción de reflexión pedagógica y de planificación se constituye como el eje transversal del trabajo realizado con las docentes del primer año básico de la escuela, en tanto se sostienen y fundamentan las actividades realizadas en las otras acciones. Para que esta acción comience a constituirse como tal, es necesario considerar los primeros acercamientos, desde las conversaciones preliminares respecto de la propuesta hasta el momento en que se presenta el diagnóstico realizado⁵. Una vez que el diagnóstico es presentado, y de alguna forma abierto, democratizado y problematizado con las docentes, comienza a definirse concretamente su rol y participación en el diseño e implementación de este proyecto, y es en este punto donde se puede hablar del comienzo de la consolidación de un equipo de trabajo.

En relación a lo anterior, la reflexión pedagógica y de planificación va incorporando diversos objetivos, que involucraban las distintas actividades (Tabla 4) a las cuales el equipo se disponía. En primer lugar, se utilizó como un espacio para planificar, proponer y decidir las actividades que se realizarían (Eje de Planificación); y en segundo lugar como una instancia de reflexión sobre lo pedagógico. Incorporando elementos sobre el sentido del aprendizaje de la lectoescritura, los métodos, la didáctica, el rol de los docentes, y la relación con los estudiantes; así como la relevancia de la temática medio ambiental, la situación de contaminación de la zona, y las posibilidades de ser incorporada al currículum (Eje de Reflexión Pedagógica). Estas tareas incluyen la evaluación constante y simultánea (Eje de Evaluación) de las actividades desarrolladas, dando cuenta de la recursividad necesaria del proceso y de cómo a partir de este se va generando un determinado conocimiento que cobra sentido en la acción. Todo esto atravesado por la reflexión en torno al lugar de la *propia palabra* y experiencia, de los estudiantes y de las docentes, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

⁵ Considerando las condiciones de realización de la etapa diagnóstica.

Acción	Actividad
Reflexión Pedagógica y de Planificación	1. Eje de Planificación
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instancias de Planificación para la construcción del Jardín 2. Instancias de Planificación de Actividades en Aula 3. Instancias de Planificación de Actividades de Trabajo en Red
	2. Eje de Reflexión Pedagógica
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de expectativas en relación al trabajo 2. Presentación del diagnóstico y nudos críticos 3. Diseño del proyecto: Supuestos metodológicos y Líneas de acción. 4. Relación con el medioambiente, contaminación medioambiental, y posibilidades de incorporación al currículum. 5. La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura: El lugar de la palabra. 6. Derechos Humanos y Contaminación medioambiental: la educación desde el enfoque de derecho.
	3. Eje de Evaluación
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de actividades 2. Evaluación final del Taller de Jardín en la Escuela 3. Evaluación final de equipo 4. Presentación en Consejo de Profesores

Tabla 4. Actividades Realizadas en Acción de Reflexión Pedagógica.

En lo que refiere al **Eje de Planificación**, se destacan principalmente tres aspectos que contemplaron una atención constante, por parte del equipo, respecto de las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso (Tabla 4). En este sentido, es importante tener en cuenta que tras cada una de estas actividades hay una instancia que llamamos planificación, que implica el ejercicio de llevar al plano de lo concreto las reflexiones emergentes a partir de los objetivos, del contexto, y de los análisis del diagnóstico así como también de los que se fueron suscitando en el transcurso del trabajo.

Considerando lo anterior, el **Eje de Reflexión Pedagógica** comienza desarrollarse con tres actividades puntuales (2.1, 2.2, 2.3 Tabla 4), que conforman la base para el desarrollo posterior del

trabajo, y desde donde se facilita la consolidación del equipo de trabajo⁶. En términos concretos se comienza con una reunión en que se trabajaron las expectativas de las docentes respecto del desarrollo del proyecto donde se destacan las intenciones pedagógicas que la experiencia pudiera tener para los niños y niñas, rescatando su protagonismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el rol de las docentes como acompañantes en éste. A su vez, las expectativas de las docentes implicaron una necesidad de abordar la temática medioambiental y de contaminación de la zona y la importancia respecto del cuidado del medioambiente.

Por otro lado, en una segunda instancia de trabajo en equipo, se abordaron los análisis elaborados a partir del diagnóstico y los respectivos nudos críticos, generando una instancia de explicitación y problematización de estos, lo cual fue más allá de un aspecto metodológico, en tanto se abrió una oportunidad de contrastar las diferentes visiones, algo que hasta entonces no se había dado. En relación a eso se destaca la reacción que las docentes tuvieron frente al segundo nudo crítico que hablaba de la verticalización de las relaciones dentro del aula, y de las posibles implicancias de esta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. En este sentido apelaron a que no era parte de sus intenciones ni ideales, emergiendo una noción de estudiante como un *ser integral* y situado en un contexto. En este punto reaparecen aquellos elementos que también emergieron durante el diagnóstico y que fueron presentados como fisuras a las relaciones que prevalecían dentro del aula, y que definen un rol docente que va más allá de un *entregador de conocimientos*.

Una tercera actividad que complementó las dos antes referidas, trató del trabajo respecto de los supuestos metodológicos y las líneas de acción pensadas. En este sentido, la metodología pasa de ser una propuesta por parte del facilitador a una apuesta del grupo, de que si bien existía un fundamento que movilizaba la realización del proyecto, el desarrollo de este implicaba un paso más allá, es decir, que incluía un compromiso de efectivamente hacer algo. Vale recalcar que si bien este trabajo no se ciñó estrictamente a una IAP sí se considera como una propuesta para enfrentar críticamente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Un segundo cuerpo de actividades realizadas en el contexto de las reuniones de reflexión pedagógica implicó un involucramiento del equipo en temáticas que se enuncian en la tabla

⁶ Es importante tener en cuenta, de que si bien estas actividades centran su planificación en la facilitación de la constitución de un equipo de trabajo en base a la explicitación y trabajo de las expectativas y los supuestos teórico-metodológicos del proyecto, este aspecto es considerado como transversal, lo que implica una atención permanente durante todo el proceso.

anterior (2.4, 2.5, 2.6 Tabla 4) y que hacen referencia a la educación ambiental y sus posibilidades de inclusión en el currículum escolar, a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, y a las condiciones de contaminación medioambiental y vulneración de derechos fundamentales en la zona.

En este sentido, las actividades realizadas con el equipo de trabajo tuvieron la intención fundamental de reflexionar en torno a la inclusión de la escuela en su territorio geográfico, social y político, entendiendo por ende que la definición de un determinado currículum no es neutra sino que representa explícita e implícitamente determinados intereses. Esto implicó que el desafío estuviera puesto en cómo generar un proceso que a partir de una práctica reflexiva pudiera dar cuenta de que lo trabajado tuviera incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas reflexiones permiten que las actividades experienciales tengan un sentido adicional, donde el contexto de vida se intenta incorporar al aula.

En relación a lo anterior, y en una forma de abordar la incorporación de la temática medioambiental al currículum de los estudiantes, y de concretizar los supuestos analizados en el diagnóstico respecto al potencial de la expresión de la *propia palabra*, como palabra verdadera versus la reproducción de la palabra impuesta, se realizó un trabajo reflexivo en torno a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. Esto se fundó en los objetivos de los planes y programas del primer año básico que implican que los niños de dicho nivel aprendan a leer y a escribir, desarrollando la capacidad de expresión. Este elemento como se ha hecho alusión previamente está fuertemente presente en los análisis del diagnóstico, donde las estrategias se basan fundamentalmente en el modelo sintético, esto permitió una lectura de las implicancias que para el grupo curso podría tener, y una discusión sobre cómo incorporar otras estrategias de enseñanza. Estas reflexiones a su vez, tomaron fuerza por la propia inquietud profesional de las docentes quienes coincidían en que ambas eran *novatas* en la experiencia de enseñar a un primer año básico; esto a pesar de tener una de ellas más de veinte años de ejercicio de la docencia (refiriéndose a sí misma como de “*la vieja escuela*”) y la otra habiendo estudiado pedagogía siendo adulta, pero contaba con años de experiencia como asistente de educación.

En términos particulares, se propiciaron instancias de reflexión que vinculaban esta temática con diferentes actividades. Una de estas instancias implicó la reflexión en torno al artículo “*La alfabetización de los niños en la última década del siglo*” (Ferreiro, 2002). Este texto fue compartido con las docentes y luego trabajado en una reunión grupal a partir de extractos del

artículo se fue abriendo la conversación en torno a las nociones a la base y el sentido de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura (Ver Anexo 5). Respecto de esto, se destaca la importancia fundamental de la lectura fuera de la escuela, como una herramienta que además de permitirnos entender nuestro mundo nos puede facilitar la reflexión crítica de nuestras condiciones de vida.

Otra de las temáticas que fueron emergiendo hacia el final del trabajo, y que es preciso relevar, tiene relación con la temática de derechos humanos. Si bien el tema de derechos estuvo presente en las reflexiones y en los fundamentos del proyecto, que se centraba principalmente en la situación medioambiental de la zona de Quintero-Ventanas que es vulnerada en sus derechos fundamentales a los cuales Chile como nación se adscribe; no había ocurrido la explicitación de este tema en lo que refiere directamente a la educación desde un enfoque de derecho. En términos particulares se trabajó en base a la carta de derechos de la infancia vinculando esto con el capítulo 3 “Currículum y educación en derechos humanos” del libro Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy (Magendzo, 2006. P. 35-47). Esto permite generar espacios de reflexión que facilitan poner en su contexto político y social la educación, y desde allí dar cuenta en la praxis de la no neutralidad del currículum. Este trabajo reflexivo en torno a las condiciones medioambientales de la zona fue propiciado también por la monitora del curso, quien participaba activamente en un grupo organizado del sector⁷, poniendo constantemente sobre la mesa una visión actualizada y política de los acontecimientos ambientales, facilitando así su profundización.

Finalmente, el **Eje de Evaluación** (Tabla 4) se constituye, al igual que el eje de planificación como un ejercicio sistemático presente en las reuniones del equipo. Estas evaluaciones implicaron una constante revisión de los fundamentos del trabajo a la luz de los elementos emergentes una vez que se realizaban las actividades planificadas, es así como en este proceso reflexivo fue posible definir nuevas actividades o mejoras que permitieron el abordaje de los objetivos.

En relación a lo anterior es importante destacar la evaluación final del Taller de Jardín (3.2 Tabla 4), la que fue realizada en conjunto con la docente de ciencias, y que emerge partir del intento fallido de incorporar directamente a las reuniones de reflexión pedagógica y planificación a la docente de ciencias y a la docente de tercer año básico, quienes fueron parte de un proyecto

⁷ Movimiento de Comunidades por el Derecho a la Vida.

de construcción de jardines ornamentales⁸ que se dio de manera paralela a la acción contemplada. Considerando su participación como una posibilidad de agregar continuidad a la temática de trabajo implicando a cursos mayores, extendiendo así la experiencia. Esto fue propuesto y conversado con las docentes, quienes estuvieron de acuerdo, encargándose ellas mismas de invitar a las otras docentes, no obstante, aunque esto no se concreta hubo una coordinación durante todo el proceso para la realización de las actividades concernientes al jardín.

Frente a lo anterior, se propuso al final del proceso una reunión, para reflexionar sobre lo realizado, con todos quienes estuvieron involucrados, de la cual participaron las docentes del equipo más la docente de ciencias, y el facilitador. Esta reunión se centró la experiencia de construcción del jardín, lo que implicó una conversación sobre pedagogía, sobre didáctica, y sobre el rol de los y las docentes en el establecimiento en lo particular y en la educación en general; donde es posible destacar la frustración de la docente de ciencias respecto de la poca participación de sus colegas en actividades que implicaban acciones diferentes a las acostumbradas, sobre esto, destacó el trabajo realizado por las docentes de primer año. Por otro lado, respecto de los significados otorgados por las docentes a la experiencia del jardín se relevan el aprender a comunicar a través del contacto con la naturaleza, el aprendizaje de contenidos concernientes a la asignatura ciencias, el desarrollo de un trabajo colectivo, así como también se destaca su aporte a la generación de conciencia y valoración medioambiental.

Por otro lado se destaca la evaluación final del equipo (3.3 Tabla 4), la cual es una instancia facilitada con dos fines. En primer lugar se consideró necesario abrir un espacio de reflexión final que permitiera a las docentes profundizar en el sentido de lo trabajado, lo cual se llevó a cabo en una actividad que consistió en la evaluación a través de colores; para ello cada uno tenía una plantilla con tres círculos (Ver Anexo 6) los que fueron pintados con los colores que podían representar el sentido asignado a lo realizado en el proceso. Cada una de estas creaciones se compartió grupalmente, e incluyeron como factor común emergente el color favorito de cada uno, un color representativo de la naturaleza, y otro referido a un aspecto de carácter valórico (como la esperanza, la sabiduría). Un aspecto final es que cada uno de los integrantes incorporó un elemento que unifica estos tres círculos.

⁸ Se detallará esta situación en el apartado correspondiente a la realización del Taller de Jardín ornamental en la escuela.

A partir de lo anterior se realizó un ejercicio en que se construyeron objetivos para cada una de las actividades realizadas. Esta tarea de redactar objetivos a posteriori permitió incorporar aquellos aspectos de la propia experiencia de las profesoras (Ver Anexo 7). En este sentido se destaca lo experiencial como un aspecto fundamental y cómo esto potencia la creatividad y permite que los niños y niñas comuniquen a nivel oral y escrito incluyendo una temática central para la zona como lo es la contaminación y el medioambiente. Por otro lado, este mismo ejercicio permitió estructurar la presentación de lo realizado en el proyecto (segundo fin) en el consejo de profesores.

En consideración de lo anterior, la actividad de presentación de lo realizado en el consejo de profesores (3.4 Tabla 3) consistió en mostrar a los docentes, en una exposición, los fundamentos que sustentaron el proyecto, mostrando las acciones y actividades que lo conformaron. Se expuso lo realizado con las niñas y los niños de primer año básico en el aula y en el jardín destacando las instancias de reflexión, además se hizo énfasis en la participación de los otros cursos en la construcción del jardín en relación a la iniciativa de las docentes de ciencias y de tercer año básico, quienes también comentaron su experiencia. Finalmente se expuso la experiencia en el taller de padres y apoderados; entregándoles a los profesores el regalo simbólico que los padres construyeron al finalizar el taller (Se detalla esta actividad en el apartado correspondiente a la Línea de Acción 2). Para finalizar la presentación se recogieron impresiones, consideraciones, y/o sugerencias al respecto del proyecto, sobre el cual algunos docentes hablaron refiriendo la importancia de la temática pensando en el contexto en el que se encuentran. En última instancia habló el director de la escuela quien refirió estar conforme con lo realizado, en tanto se cumplieron los objetivos propuestos, diciendo para cerrar que es necesario el trabajo en torno a la temática medioambiental y de contaminación en la zona, porque es algo que *“no está bien, así no debe ser, y no se trata sólo de normativa, los ciudadanos debemos exigir a las autoridades que deben responder frente a esto...”*. Posterior a esto la presentación terminó para dar paso al consejo de profesores.

4.1.2.2 Actividades del Taller de Jardín en la Escuela

La construcción del jardín escolar comenzó con actividades de planificación en torno a los fundamentos y aspectos prácticos a la base de su realización involucrando al equipo conformado

por las Profesoras, el Facilitador y una Técnico Agrícola⁹ quien aportó con elementos propios de la plantación y cuidados que el resto del equipo no manejaba.

Esta acción, que en principio desarrollaría sólo con estudiantes de primer año básico se unió a un proyecto previo formulado por la profesora de ciencias y la profesora del tercer año básico; que propusieron al establecimiento la realización de jardines en espacios infrautilizados, con la intención de ornamentarlos y de utilizarlos como un espacio para abordar contenidos de unidades correspondientes a la asignatura de ciencias naturales en diferentes cursos. Esta unión implicó que para el desarrollo de esta línea de acción el equipo de trabajo se ampliara, se replantearan aspectos logísticos (fechas, materiales, lugares) y se profundizara en los propósitos de éste.

En relación a lo anterior, el proyecto de construcción de jardines intentó involucrar a todo el establecimiento, llevando a cabo lo que se nombró como “El día de la planta”, que consistió en que la comunidad educativa (estudiantes, apoderados, docentes, auxiliares, directivos) fue invitada, a través de una circular, a llevar de manera voluntaria un planta de exterior para construir el jardín. Esta actividad permitió la inclusión de gran parte de la comunidad escolar, incluyendo a las auxiliares de aseo quienes también participaron de la construcción de jardines.

Los materiales e implementos para el desarrollo de esta acción fueron gestionados por las docentes involucradas a partir de donaciones de miembros de la comunidad, así como también por colaboración del establecimiento y la ONG CEPAC.

Acción	Actividad
Taller de Jardín en la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> ● Sesión 1: Diseño del Jardín por estudiantes de primer año básico ● Sesión 2: Primera Plantación ● Sesión 3: Mantenimiento y Cuidados ● Sesión 4: Segunda Plantación ● Sesión 5: Realización del Mural <ul style="list-style-type: none"> a. Diseño del mural y Concurso Escolar b. Diseño del Mural en Terreno c. Pintado del Mural

Tabla 5. *Actividades Realizadas en Taller de Jardín en la Escuela.*

⁹ La Técnico Agrícola Daniela Aedo, es parte del equipo de CEPAC. A partir de una propuesta que fue conversada con el equipo de docentes, ella se incorporó en las actividades comprometidas con la construcción del jardín escolar.

Tras la planificación de los aspectos necesarios para la concreción de esta acción, se realizó una actividad (Sesión 1. Tabla 5) en que los niños y niñas del primer año básico diseñaron a partir del reconocimiento del lugar físico un proyecto de jardín que reunía sus expectativas, al que además le pusieron un nombre (Ver Anexo 10.1). En estos diseños se destacan alusiones por parte de los estudiantes de construir un espacio para toda la escuela.

A raíz del diseño realizado, se planificó una primera plantación (Sesión 2. Tabla 5) por parte del primer año básico. Vale decir que el jardín había comenzado a construirse por el tercer y quinto año a cargo de las docentes de ciencias y del tercer año. Por ello, en una primera instancia los niños y niñas observaron las plantas que sus compañeros de cursos superiores habían plantado. Para la observación se les entregó a cada uno una lupa (material disponible en el establecimiento), para que pudieran apreciar con detalle el entorno. Esta instancia fue libre, es decir, los niños y niñas recorrieron el jardín, mientras tanto las docentes, el facilitador y la técnico agrícola estuvieron allí principalmente para resolver las dudas o preguntas que emergían. El segundo momento de la actividad fue dirigido por la técnico agrícola quien les enseñó los pasos para plantar: la preparación del suelo y las plantas (Ver Anexo 10.2). Posterior a la plantación se llevó a cabo una actividad en aula¹⁰ que fue previamente planificada por el equipo.

La tercera sesión contempló un primer momento de aula, en que las docentes preguntaron a los estudiantes lo que ellos consideraban que las plantas necesitaban, y fueron escribiendo en la pizarra sus respuestas. La segunda parte de la actividad se llevó a cabo en el jardín, allí se conversó respecto del riego, una de las docentes les entregó una pequeña regadera, mencionándoles que había que armar un plan para mantener las plantas regadas. Los niños regaron las plantas, trasplantaron algunas que quedaban en macetas, y limpiaron el lugar. Algunos advirtieron que había plantas que estaban muertas, se les explicó la reacción que algunas de estas tenían al ser trasplantadas y que había que darles para que se acostumbraran a su nuevo suelo. Estas situaciones permitieron abordar de manera concreta elementos propios de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, considerando los objetivos que se desprenden a partir del tercer nudo crítico.

¹⁰ Esta actividad es parte de la acción de Producción de Texto, por lo que será detallada más adelante, pero básicamente consistió en una guía que tuvo como objetivo que los niños y niñas plasmaran la experiencia vivida con la intención de ser comunicada.

La cuarta sesión se planificó en virtud de que llegaron más plantas al establecimiento, sin embargo, no eran suficientes como para que todos pudieran plantar y se compraron plantas de estación conformando parejas de trabajo (Ver Anexo 10.3). Además se consideró como una nueva instancia para retomar la primera experiencia. En relación a esto último, se recordaron las presentaciones que las y los estudiantes realizaron a partir de la guía realizada. Para ello, las docentes realizaron una lluvia de ideas en el aula, donde los niños fueron recordando los pasos a seguir en el plantado. Posteriormente nos dirigimos al jardín, donde los niños en pareja y de manera más autónoma realizaron la actividad. Esta jornada finalizó con una actividad planificada por las docentes la cual debía ser realizada en casa junto a los padres y/o apoderados.

Para finalizar la experiencia de construcción del jardín se realizó la actividad de mural (Tabla 4) en conjunto con los demás cursos involucrados. La idea se sustenta en objetivos similares a los del jardín, que implicaban llevar a cabo actividades para mejorar visualmente el entorno. No obstante, en un proceso de profundización en la planificación de esta actividad se considera como un fruto concreto y final del proyecto. En este sentido, se rescata el potencial expresivo de la técnica artística del mural, entendiendo que esta es también una manifestación, en este caso, de los y las estudiantes del establecimiento. En términos concretos la convocatoria fue extensiva a todos los cursos, desde pre-básica hasta octavo básico. En primera instancia se propuso como un concurso, no obstante se trataba de que todos quienes quisieran pudieran participar, para ellos se les pidió a los profesores encargados de cada curso encabezar y facilitar la actividad. El resultado de esta convocatoria fue el recibimiento de las ideas graficadas grupales e individuales de los distintos cursos. Posterior a la recepción de los dibujos, el equipo realizó una preselección estableciendo tres criterios: Originalidad, Contenido Ambiental, y Viabilidad (en términos de complejidad para ser plasmados en un muro). Se seleccionaron entre tres y cuatro diseños por curso que fueron devueltos para que en conjunto cada curso decidiera cuál realizarían; vale decir que cabía la posibilidad de que se realizara un nuevo diseño si el curso así lo estimaba.

En el caso del primer año básico, el proceso del mural, tuvo tres instancias: La primera ya señalada en que los niños y niñas hicieron un dibujo bajo la consigna del mural en el contexto del proyecto medioambiental; anterior a este dibujo las docentes explicaron al curso de qué se trataba la realización de un mural. La segunda instancia fue la de diseño en la pared (Ver Anexo 11), para ello se les presentaron a los estudiantes los tres dibujos preseleccionados, finalmente el diseño fue elegido por votación a mano alzada. Para dibujar el diseño en la pared se utilizaron tizas

de colores, las que estuvieron a disposición de los niños que fueron plasmando la idea del diseño elegido, agregándole elementos en conjunto así como también individualmente. Finalmente, se realizó el pintado del mural (Ver Anexo 10.4).

4.1.2.3 Actividades de Producción de Texto

Esta acción, se desarrolló en un vínculo ineludible con las acciones descritas anteriormente. Esto se encuentra fundamentado en la metodología de trabajo, que obedece a su vez a un proceso reflexivo constante en el cual se van concretando determinadas acciones. En este sentido, la construcción del jardín escolar así como las instancias de reflexión pedagógica se transforman en los componentes que permiten además la generación de acciones dentro del aula; que reflejen, de alguna manera, lo que el equipo fue trabajando en torno a la temática medioambiental, así como también a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. Vale decir, que en este espacio, el rol del facilitador es menos activo (más bien de observador pasivo) en lo que respecta a la ejecución de las actividades, entendiendo que este es un rol netamente destinado a las profesoras. No obstante, se mantuvo la dinámica de equipo de trabajo reflexivo y problematizador en cuanto a las planificaciones de estas actividades.

Acción	Actividad
Trabajo en Aula: Producción de Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guía de Experiencia Medioambiental 2. Exposición Oral 3. Actividad Familiar

Tabla 6. *Actividades de Producción de Texto.*

La primera actividad referida a esta acción consistió en una guía de trabajo que se desarrolló a continuación de la primera actividad de plantado y que incluyó la posibilidad de realizar una actividad que permitiera a los y las estudiantes dar cuenta de la experiencia vivida. En este sentido, se diseñó una guía que llevó por título “Guía de Experiencia Medioambiental” (Ver Anexo 12.1) en ella se presentaron preguntas referentes a la experiencia así como también a contenidos vistos en Ciencias Naturales específicamente a los sentidos y sus órganos respectivos. En esta actividad se incluye un trabajo que permite activar los conocimientos facilitando la expresión escrita y que se continúa (una semana después) en un trabajo de expresión oral (Actividad 2. Tabla

6) y que emerge a partir de la revisión de la guía en que se observó la diversidad con que los niños y niñas construyeron la historia dibujada sobre la experiencia y los pasos para plantar. En esta actividad los niños salieron frente al curso para contar sus historias a modo de relato. Dado que el día en que se realizó la actividad escrita no todo el curso estuvo presente, las docentes propusieron a quienes no asistieron a que realizaran preguntas para ampliar las exposiciones.

Una tercera actividad relacionada con la producción de texto tuvo lugar después de la segunda actividad de plantación, para ello se diseñó una actividad que involucró a los padres y apoderados en la producción de un texto en conjunto con sus hijos (Ver Anexo 12.2), que además cumplía la función de resumir la experiencia llevada a cabo para iniciar la actividad del mural. Es importante destacar, que esta actividad se relaciona con las reflexiones en torno a los actores involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en donde se pretende potenciar el involucramiento de los padres y apoderados.

4.1.2.4 Actividades de Trabajo en Red

Esta acción emergente del trabajo con el equipo, dio cuenta de la necesidad de ir nutriendo y conectando lo realizado con la comunidad escolar y con el sector en que la escuela se encuentra ubicada. En este sentido, esta acción se considera como una instancia que permitió ampliar la cobertura del proyecto inicial incluyendo a otros actores y gestionando actividades que permitieran profundizar en la temática de la situación medioambiental de la zona, así como de sus posibilidades de inclusión en instancias educativas dentro de la escuela.

Acción	Actividad
Trabajo en Red	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Cuentacuentos • La Ecomicro • Participación en el programa radial “Aire Puro”

Tabla 7. Actividades de Trabajo en Red.

La primera actividad que da cuenta de esta acción consistió en una iniciativa gratuita, propuesta en el marco de este examen de grado, pero implementado por monitoras que trabajan en ONG CEPAC. Esta tuvo como objetivo entregar una instancia de aprendizaje de la técnica de cuentacuentos para los docentes y trabajadores de la educación de la escuela, con el supuesto de que esta técnica participativa y expresiva puede ser una aporte para los y las docentes en aula;

considerando además que el proyecto intentó facilitar la expresión de la palabra para el desarrollo de aprendizajes como la lectoescritura.

Esta actividad se llevó a cabo en coordinación con el equipo y con las gestiones de infraestructura y tiempos necesarios por parte del director. La invitación al taller fue enviada por escrito a cada uno de los trabajadores de la escuela: docentes, asistentes, técnicos y profesionales; además se les invitó de manera personal destacando que la participación era completamente voluntaria. Este se realizó durante el mes de noviembre con 10 participantes (8 docentes, la psicopedagoga del establecimiento, y la secretaria). En términos concretos la actividad consistió en una sesión de dos horas en que las cuentacuentistas mostraron parte de la técnica como una posible estrategia para facilitar el aprendizaje, a través de una dinámica participativa (Ver Anexo 8).

Una actividad importante de destacar es la realizada con el equipo de la Ecomicro (Tabla 7), la cual es considerada por el equipo de trabajo como una posibilidad de aprendizaje para los estudiantes en el contexto del proyecto; y donde todo el establecimiento podía participar de la experiencia. La Ecomicro es un pequeño bus adaptado (Ver Anexo 9) para reutilizar aceite vegetal (comestible) como combustible, lo que le permitió desplazarse durante el año pasado por diversos lugares de Latinoamérica. En esta actividad los estudiantes de todos los cursos de la escuela pudieron conocer diversas tecnologías sustentables vinculadas al cuidado y preservación del medioambiente guiados por los monitores y creadores de la Ecomicro. Esta exposición itinerante es patrocinada por entidades privadas y gubernamentales, dentro de estas últimas se encuentran el Ministerio de Medioambiente, el Centro de Energías Renovables del Ministerio de Energía, y el Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones.

En relación a los objetivos del proyecto de la Ecomicro vale destacar que este *“no solamente aporta en el desarrollo de contenidos ligados al currículum de Ciencias Naturales, sino que además apunta al desarrollo personal, ético, social, deportivo e intelectual de los estudiantes como parte de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) planteados por el Mineduc.”* (Propuesta Técnica Ecomicro, S/F).

Por otro lado, una actividad importante a la hora de compartir la experiencia del trabajo realizado con la comunidad fue la participación en el programa radial “Aire Puro” (Tabla 7) que sale al aire a través del dial de la radio comunitaria de Ventanas, Radio Océano afiliada a la red

ARCCO¹¹. Este espacio radial es sustentado por participantes de la agrupación “Movimiento de comunidades por el derecho a la vida”; quienes se mostraron interesados por visibilizar la iniciativa que se estaba desarrollando en la escuela. Esto se concretó en la participación en uno de los programas para comentar lo realizado en el contexto del proyecto, a nivel de estudiantes, docentes, y padres y apoderados¹². A la semana siguiente el equipo fue invitado nuevamente al programa para conversar en torno a la situación ambiental y política de la zona, vinculando el caso del sector de Quintero-Ventanas con la emergencia de las movilizaciones en la localidad de Huasco, reflexionando en torno a la emergencia de propiciar instancias de trabajo con la comunidad.

4.1.3 Análisis de Procesos

En esta línea de acción se intentó realizar un trabajo, que según los nudos críticos construidos a partir de los análisis realizados en la fase diagnóstica, incidiera en los procesos de enseñanza/aprendizaje del primer año básico. Esto implicaba a su vez, la inclusión de aquellas dinámicas relacionales sostenidas en aula entre docentes y estudiantes que se vinculaban a su vez con una lógica relacional que históricamente se ha sostenido entre la comunidad y el desarrollo industrial de la zona, que tiene como consecuencia directa la exposición de sus habitantes a altos índices de contaminación. Este análisis que considera las dinámicas dentro del aula como una recreación de lo ocurrido a nivel comunitario, da cuenta de una verticalización de las relaciones que oprime a los seres humanos y que los lleva a una noción de vida sometida, asumiéndose como seres en sacrificio. Es en este punto donde comienzan las reflexiones que sustentan la intervención, es decir, cuál es el lugar de la educación y de los establecimientos educativos en la reproducción de esta lógica, y cómo desde este mismo lugar se pueden construir espacios que faciliten la problematización y propicien una posibilidad de cambio desde los propios campos de acción.

No obstante, las reflexiones anteriores, se encuentran con un aspecto concreto y que toma relevancia en tanto se vuelve un ejemplo de cómo las relaciones de poder se verticalizan y se asume desde allí una forma de estar en el mundo. Para comprender este análisis es necesario retomar la fase diagnóstica, que en este tipo de intervención jamás debe darse por sentada,

¹¹ Articulación Regional de Comunicación Comunitaria Océano.

¹² Esta actividad fue conversada con el director de la escuela antes de aceptar la invitación.

aunque de alguna manera sustente nuestras acciones. Es importante entonces, comprender que el diagnóstico realizado se basa en la construcción de una necesidad ético-política emergente, en este caso, no desde la propia comunidad sino que desde el interventor. Esta situación se sustenta en el desarrollo del diagnóstico que se configura como una instancia investigativa, entonces su utilidad inicial conlleva una intención comprensiva, que entre otras cosas intenta resolver el acercamiento del interventor a las personas. Sin embargo, todas aquellas intenciones de horizontalidad se juegan su factibilidad en el contacto real con la escuela, con sus participantes, con su cultura, con su historia y contexto. Entonces es imposible decir que las decisiones son tomadas exclusivamente por el interventor, ya que al momento de plantear la idea al establecimiento se comienza a abrir la complejidad de las relaciones que superan a los individuos.

Como es posible darse cuenta en el apartado de la fase de diagnóstico, el resultado de éste habla de un investigador al que se le ha dado licencia para entrar y conocer. Sin embargo, esta licencia no implica necesariamente el paso de la posición investigativa a la intervención, por lo que dar un paso a la posibilidad de accionar fue algo que implicó la explicitación de la necesidad. En este momento fue posible ver dos posibilidades que luego se conjugarían para dar cuerpo a esta intervención. Una posibilidad que sostiene el rol disciplinar, en este caso del psicólogo como interventor, ofreciendo instancias de desarrollo para la comunidad educativa en torno a la temática planteada y sujeta desde esta necesidad ético-política, y la posibilidad de facilitar una intervención participativa que pusiera a la base de su realización la conformación de un grupo de trabajo, en el que se involucraran las necesidades propias de quienes pertenecen a la comunidad (Wiesenfeld, 2001).

En términos concretos, la implementación de esta primera línea de acción comienza con la democratización del diagnóstico realizado con las docentes del primer año básico, el cual intenta acercarse a un análisis crítico que no contribuya a la complicidad ideológica entre psicología y pedagogía que niega la educación como proceso social (Bock, 2003), no obstante, esto es recibido por ellas como una crítica negativa, lo que no se debe a una cuestión formal, sino que principalmente se sustenta en la verticalidad de su producción, la que transforma para las docentes el diagnóstico en un análisis de un fenómeno individual que viene a poner una mirada externa al ejercicio de su profesión. Sin duda, este aspecto supone una relación entre psicología y pedagogía que es histórica y que da cuenta de una tensión disciplinar que contribuye a la oposición por parte de las docentes a este análisis que les resulta violento. En este sentido, fue necesario establecer

una conversación abierta y explícita de lo que generaban estos análisis, y la comprensión de estos más allá del fenómeno individual, es decir, de la inclusión de un contexto que resulta superior a sus actores, pero que asimismo implica una reflexión respecto del rol contribuyente a esta lógica o un rol como actor social que potencialmente puede producir cambios a través de sus acciones. Esto implica una comprensión tanto para las docentes como para el interventor, de no asumirse atrapados dentro de estos análisis, como si de una crítica personal se tratara, sino que más bien encontrar allí la posibilidad de revisar las propias prácticas profesionales. En este sentido, la propuesta metodológica que comienza desde la conformación grupal incluye la posibilidad de construir sentido conjunto y no sólo de una asignación de sentido. Sin duda, este proceso es lento y reaparece en todas las instancias de esta intervención, pero nos configura como un equipo que va construyendo objetivos y va reflexionando sobre ellos para el desarrollo de las actividades.

Considerando los análisis anteriores, y en el mismo escenario en que se ve como posibilidad el dar un paso hacia una participación horizontal propiciada por la conformación de un grupo de trabajo reflexivo, se hace necesario realizar una lectura del contexto en que esta línea de acción¹³, se desarrolla y que da cuenta del escenario en que se fueron tomando las decisiones en el proceso. En este sentido es posible comprender al equipo de trabajo en una relación de diálogo explícito con quien en este caso representa la dirección del establecimiento. No obstante, y a pesar de que esta relación se encuentra sustentada en la confianza de la amistad y en la historia de trabajo conjunto entre las docentes y el director; así como también por el sentido que éste último le otorga a la temática medioambiental de la zona, la relación necesariamente se basa en la negociación cuando se le agrega como componente a esta dinámica la figura del DAEM¹⁴. Este departamento como entidad política y administrativa implica que todo proceso de negociación pase necesariamente por su poder, es decir, que no necesariamente se dé cuenta explícita de cada una de las acciones realizadas, sin embargo, el discurso con el que opera ésta se encuentra internalizado en sus representantes, sirviendo como regulador automático de las decisiones. En este sentido, actividades como el programa de radio, o la actividad realizada con la Ecomicro, implicaron un proceso de reflexión en que se incluye al director del establecimiento. Para comprender de manera más clara este análisis es importante retomar lo realizado en el programa

¹³ Si bien en términos concretos es el mismo contexto de producción para la línea 2, esta última se encuentra en una posición que en lo analítico pareciera ser menos amenazante para la cultura escolar, quizás por su comprensión más marginal, que los objetivos que movieron la línea de acción 1.

¹⁴ Departamento de Administración de Educación Municipal.

radial¹⁵, ya que éste se posiciona como una instancia de reflexión política de la temática de contaminación y estado ambiental de la zona; y por ende su inclusión en esta intervención conecta el trabajo realizado en un contexto educativo con su trasfondo político. Este aspecto, es facilitado principalmente por la docente que pertenece a una agrupación¹⁶ de la zona, lo que a su vez incita que las reflexiones realizadas por el equipo estén constantemente vinculadas a la pregunta sobre el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, las reflexiones y sus respectivas actividades realizadas en el marco de esta línea de acción, no sólo respondieron a un análisis del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también implicaron pensar en el currículum en su nivel explícito e implícito (Magendzo, 2006; Baltar, 2003), con la pretensión de incorporar allí la temática de contaminación y condición medioambiental de la zona. No obstante, este ejercicio resulta complejo, ya que las nociones sobre currículum tienden a sujetarse en una realidad aparentemente neutral, donde los planes y programas son más que una lista de habilidades de lo que debieran aprender los niños y niñas, y se transforman en una regla disciplinaria que se relaciona con el mundo productivo, la competitividad, las ciencias, y la tecnología, más que con las posibilidades de comprender el currículum como aquel conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñanza, y que por esta condición selectiva es necesariamente no neutral (Magendzo, 2006). Asimismo, es importante destacar que es en consideración de la propia cultura escolar donde se termina por construir el “currículum real”. Esta última reflexión permite generar un espacio de apertura para el equipo y el desarrollo de la intervención la que se afirma en el desafío de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, y nos lleva a la planificación de espacios que facilitarían esta inclusión como el trabajo del jardín escolar como una instancia que permitió ir más allá de lo didáctico, es decir, como una forma de enseñar/aprender, sino que además involucró una instancia de vinculación diferente, de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes extendiendo los espacios del aula, así como también incorporando un valor experiencial a la expresión escrita y oral.

Pero ¿por qué tiene sentido el abordaje de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura considerando como perspectiva temática la educación ambiental? Es quizás a partir de esta pregunta en que comienzan a configurarse las actividades de esta línea de acción, y responden en

¹⁵ Espacio radial llamado “Aire Puro”. Sale al aire desde principios del año 2012 una vez por semana a través de la radio comunitaria de Ventanas.

¹⁶ Movimiento de Comunidades por el Derecho a la Vida

primer lugar a la consideración del espacio inmediato de los estudiantes, el rescate de lo local como motor para el aprendizaje, donde en este caso, el aprendizaje de la lectura como una forma de leer el mundo, tiene su sentido y relevancia puesto fuera de la escuela (Ferreiro, 2002), así como en su conjunto la escritura implica un potencial expresivo que nos permite decir algo. Aquí el ejercicio pedagógico se centra en qué decimos, qué comunicamos, y para qué lo hacemos, y se asume como fundamental un aprendizaje enlazado al contexto en que éste se desarrolla, intentando ir en contra de una lógica de desaprendizaje (Magendzo, 2006), y de una visión enciclopédica de la educación ambiental demasiado abstracta y lejana a la realidad del entorno local (González, 2001).

No obstante, las líneas son difusas cuando se trata de llevar a cabo actividades que contengan coherencia interna con sus fundamentos, porque en sí mismas no se pueden definir a través de variables aisladas, sino que se desarrollan en un entramado que les otorga su carácter de complejidad, es así como en ciertos aspectos las mismas actividades, como la construcción del jardín en la escuela que para la docente de ciencias tenía un principio y un fin didáctico, se convierten en un instrumento para aprender sobre la naturaleza desde un saber enciclopédico. Pero es en sus mismas reflexiones finales donde podemos ver que la construcción del jardín implicó aspectos relacionales para los estudiantes, de trabajo colectivo, así como de una instancia para ser conscientes de una determinada relación en este caso con las plantas. Aquí, la realización de un jardín ornamental, que en un comienzo fue una decisión sólo logística (de viabilidad en su ejecución) se constituye posteriormente como una actividad que da cuenta de un espacio de relación con lo natural que puede ir más allá de la dominación, y de lo simplemente estético. Entonces, en su complejidad se transforma en un espacio de enseñanza, de aprendizaje, de trabajo colectivo, de vinculación con la tierra, y de reflexión en torno a la temática medioambiental.

Por otro lado, emerge en esta línea de acción un interés comunicativo que se ve reflejado en las actividades realizadas en el programa radial, así como también en la instancia de exposición de los fundamentos de la intervención en el consejo de profesores de la escuela. Este interés por comunicar lo realizado, se sustenta en la necesidad de continuar con la problematización en el encuentro con otras personas que si bien fueron indirectas a la intervención son parte de la comunidad en que se llevó a cabo ésta. Este aspecto, que permite ampliar las miradas es quizás un elemento que queda menos trabajado o incompleto, porque no se generaron mayores

actividades en torno a este eje, sin embargo, se considera como un aporte a la hora de incluir la temática y las preocupaciones por las condiciones ambientales de la zona en un grupo mayor, ampliando de alguna manera su cobertura.

4.2 Línea de Acción 2: Descubriendo la palabra que se quiere decir

4.2.1 Fundamento

Esta segunda línea de acción, que se llevó a cabo de forma paralela a la presentada anteriormente, y al igual que el trabajo llevado a cabo con docentes y estudiantes, se fundamenta en la *propia palabra* dicha en el contexto de contaminación medioambiental de la zona, así como también de la relación entre los seres humanos y el entorno. Es a partir del acto de decir *la propia palabra* que se construye un espacio grupal; siendo precisamente este el objetivo general¹⁷ de esta línea de acción, que se centró en facilitar la construcción de un espacio de reflexión que permitiera que los y las participantes descubrieran lo que necesitaban decir y saber respecto del medioambiente y el estado de contaminación de la zona. Para efectos de concreción de esta acción, el objetivo general antes referido se operativiza a partir de la definición de cuatro objetivos específicos que guiaron el camino recorrido (Tabla 8).

Objetivo General: Facilitar la construcción de un espacio de reflexión que permita que los y las participantes descubran lo que necesitan decir y saber respecto del medioambiente y el estado de contaminación de la zona.

Objetivos Específicos:

- Reflexionar en torno a las creencias y significados que los padres y apoderados poseen respecto de la situación medioambiental y de contaminación en la zona.
- Promover un espacio de diálogo y aprendizaje respecto de la experiencia de los y las participantes en relación a la contaminación de la zona.
- Reflexionar en torno a las posibilidades de acción y transformación respecto de las condiciones de contaminación ambiental.
- Facilitar la construcción de instancias que permitan mostrar a la comunidad escolar las reflexiones y posicionamientos de los y las participantes, respecto a la contaminación medioambiental de la zona.

Tabla 8. *Objetivos Línea de Acción 2*

¹⁷ Que se corresponde con el objetivo específico número 3 de la matriz. Página 30.

Lo anterior tiene sentido si consideramos el contexto de las relaciones que se pueden observar en la zona, entre aquellos que son parte de grupos organizados y los habitantes que no lo están directamente. Como ha sido referido anteriormente, es posible enunciar que existen tensiones y críticas negativas, en ambas direcciones, que no permitirían un encuentro dialógico entre estos grupos. En este sentido, existe un cuestionamiento que hace referencia al sentido que las personas que no estarían movilizadas podrían atribuir a la convocatoria que constantemente los grupos de la zona realizan, y qué tanto de esto es considerado como una palabra ajena o impuesta; a pesar del reconocimiento social que se les puede atribuir a estos grupos. Por esta razón la convocatoria comenzó en una reunión de apoderados donde se les expuso en términos generales el proyecto que comenzaba a construirse con las docentes; la temática que este abordaba así como también de la invitación a éstos a ser parte de éste, donde se realizó una lista con posibilidades horarias para tener una primera reunión. Posteriormente, cuando se vio un horario que coordinaba las disponibilidades de los padres y apoderados se les envió una comunicación, la que además fue comentada verbalmente con ellos.

4.2.2 Actividades Línea de Acción 2

En base a las conversaciones previas con el grupo de padres y apoderados del primer año básico y en virtud a su disponibilidad y expectativas, se llevó a cabo, como acción, un taller con la participación total de 9¹⁸ padres y apoderados quienes no se encontraban directamente involucrados en los grupos organizados de la zona¹⁹, sin embargo, la participación de una de las docentes del equipo, esta vez como participante (más adelante se profundizará en este acuerdo), facilitó la posibilidad de encontrarse con algunas de estas tensiones antes mencionadas, debido a su participación en uno de los grupos ambientales consolidados de la zona.

La convocatoria además de considerarse como una instancia pertinente en virtud de los análisis, nudos críticos, e intenciones del proyecto de difusión; incluye una nueva forma de

¹⁸ La asistencia fue variando en las sesiones, no obstante, el grupo constante fue de 6 padres más las docentes.

¹⁹ Este no fue un criterio pre-establecido para la convocatoria, es decir, que esta se encontraba abierta a todos los padres y apoderados que quisieran participar, no obstante, lo que se dio como característica general fue que ningún padre o apoderado del curso se encontraba participando directamente en algún grupo, lo cual sustentaba el sentido de los análisis y por ende la decisión de la convocatoria.

comprender el rol de los apoderados dentro de la escuela, más allá de la tradición de ser considerados para actividades de entretenimiento y celebración de festividades nacionales.

La metodología a la base del taller incorporó elementos propios del taller educativo, en el que realizaron 7 sesiones (Tabla 9) y en el que se implicó la integración de los participantes desde su dimensión corporal, emocional y cognitiva con énfasis en la reflexión y el aprendizaje a partir del trabajo colectivo. En relación a la anterior, la planificación de las actividades se realizó sesión a sesión de manera tal que los elementos emergentes, así como las inquietudes y necesidades propias del grupo, fueran incorporados en las reuniones consecutivas.

Acción	Actividad
<p>Taller de Padres y Apoderados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sesión 1: Reflexionando en torno a la situación medioambiental de la zona 2. Sesión 2: Retomando nuestras palabras (Lo emergente) 3. Sesión 3: Retomando nuestras palabras 4. Sesión 4: De lo individual a lo colectivo ¿Qué es lo que nos une? 5. Sesión 5: ¿Qué queremos decir...por qué, para qué, y cómo? 6. Sesión 6: Actividad de difusión 7. Instancia de Evaluación Final Formal

Tabla 9. Actividades Realizadas en Acción Taller de Padres y Apoderados

a. Sesión 1: Reflexionando en torno a la situación medioambiental de la zona

La primera sesión del taller se realizó en una sala de clases del establecimiento, por lo que al comenzar se distribuyeron las sillas formando un círculo, y una vez que llegaron los participantes se dio un breve espacio de tiempo para las conversaciones cotidianas emergentes. Posterior a esto, se les pidió a cada uno que se presentara diciendo su nombre, como un símbolo de algo importante, reseñando que han existido culturas que eran muy cuidadosas con su nombre, que creían que en él se contenía el alma de las personas, por lo cual no era entregado a cualquiera, por lo que este gesto se transforma en un acto de confianza en un grupo que comienza a construirse.

1. De las expectativas al compromiso

En este momento del taller, se tocaron algunos puntos relevantes que permitieron vincular las actividades que se venían realizando con las docentes y los niños y niñas; dando paso a una

actividad para reflexionar en torno a las expectativas que consistió en que los y las integrantes escribieran, hicieran un dibujo, o un símbolo en base a dos interrogantes: 1. ¿Qué esperamos construir en este espacio? 2. ¿Con qué puedo comprometerme?

Una vez terminadas las creaciones, éstas se pusieron en un lugar que permitió a todos observarlas. Posterior a este ejercicio se abrió un espacio para compartir sus expectativas. Al comienzo, la conversación se centró en los/as niños/as, enunciando que se encontraban allí por sus hijos/AS; hablando del cuidado y respeto que ellos deben tener respecto del medio ambiente, de lo que deben aprender, señalando que los éstos tienen una misión enorme, y que los adultos deben guiarlos. Además la conversación abordó el tema del aprendizaje de la lecto/escritura y las potencialidades del dibujo como forma de expresión. En este sentido los participantes valoran como positiva la experiencia de construcción del jardín, pero consideran que también deben educarlos respecto de lo negativo refiriéndose con esto a la situación ambiental a la que se encuentran expuestos, ya que consideran que los niños tienen derecho a manifestarse y a tener una opinión.

Ap1	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de apreciar mucho más las cosas simples - Participar más con el curso - Descubrir que puedo hacer algo por nuestro medio ambiente
Ap2	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los niños el respeto por el medio ambiente
Ap3	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar más reuniones sobre el medio ambiente, para el futuro de nuestros niños, y cuidar el poco de vegetación que nos está quedando.
Ap4	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo e ideas nuevas - Contenido y opinión
Ap5	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar y proteger el medio ambiente - Amar la naturaleza y comunicarme con ella - Trabajar la tierra para aprender a sembrar y cultivar
Pa1	<ul style="list-style-type: none"> - La visión de los niños, por más adversa sean las condiciones, es el juego, a través de él se expresan. Me gustaría que ellos conozcan el medio, el entorno que los rodea y poder opinar de lo que ven.
Pa2	<ul style="list-style-type: none"> - Información → Conocer el entorno → Conocer el pensamiento de la comunidad → ¡Reflexión! Problema medio ambiental

Tabla 10. *Expectativas de los participantes sesión 1*

Luego, emerge una conversación respecto a la experiencia personal, donde seis de los participantes comentan que la decisión de vivir en la zona involucraba para ellos una mejor calidad de vida, ya que estos anteriormente residían en Santiago, pero que se encuentran con la situación

de contaminación, manifestándolo como una sorpresa. Esto se contrasta con quienes llevan viviendo más años en el lugar y expresan cómo han visto cambiar el entorno, no sólo por la mayor cantidad de industrias, si no que por las expresiones de la naturaleza, como los cambios de la playa y de los cultivos. Es así como consideran que este espacio, es importante en tanto puede ser una forma de educarse e informarse respecto del tema.

2. Actividad de Análisis: Lluvia de ideas

Este momento de la reunión se inicia con el video “Zonas de Sacrificio: Ventanas”²⁰, comentándoles el contexto en que fue producido, y los actores involucrados en este. Posterior al video se les pregunta a los participantes las sensaciones que emergieron a partir del video, así como las posibilidades de cambio visibilizadas y la detección de responsables en esta situación.

Respecto lo anterior, emergieron opiniones referidas a los cambios que la zona ha vivido en el tiempo, el impacto que ha tenido las industrias en su masificación, tanto a nivel visual, así como también en la contaminación de la playa. Esto se comenta como algo perdido, realizando una reflexión en torno a la responsabilidad de cada uno en esta situación, dando cuenta de las relaciones con el entorno: *“Tenemos una misión de disfrutar, de cuidar, de aprovechar, de mantener lo que nos han dado, pero ¿hasta dónde puede llegar la ambición del ser humano?”*.

Otras reacciones frente al video dieron cuenta de la cercanía entre ellos y las consecuencias de la contaminación, en tanto refirieron conocer a las personas protagonistas del video, declarando sensaciones de pena y tristeza, sintiéndose como seres humanos inferiores y anulados por los *“poderosos”*. Esto último se vincula con la consigna de *“Zona de sacrificio”*.

3. Actividad de evaluación: Nos quedamos con una palabra

Finalmente, se les pidió a los participantes que escribieran una palabra que lograra definir la sensación con que se quedaron, emergiendo las siguientes: Lucha, Transformación, Compromiso, Esperanza, Amor, Lucha, Esperanza, Unión.

²⁰ Este video fue realizado por la ONG OCEANA, y se encuentra disponible: <http://www.youtube.com/watch?v=CDPXuri1V84>

A partir de la elección de la palabra se abrió un espacio de conversación final que dio cuenta de una sensación de inferioridad respecto al poder de las industrias viendo dificultades para generar cambios en una lucha desigual, no obstante emergen intenciones de construir espacios de visibilización y reclamo con el fin de ser escuchados. Se detallan a continuación en un extracto textual de la conversación, algunas de estas sensaciones y opiniones:

Ap1: *¿De qué forma yo, un simple bicharraco, puedo ir a exigirle a este tremendo monstruo?*

Ap2: *No somos simples, todos tenemos el derecho de estar aquí, y tenemos el poder de la palabra.*

Pa1: *Podríamos hacer una protesta con puros niños. ¿Cuántos niños hay en la zona?*

Ap3: *Yo no he tenido tiempo, pero me voy a tomar todas las panderetas que vea en la calle. Que alguien sepa lo que yo pienso, eso no lo pueden tomar como una amenaza...*

Ap1: *Si quieres que te escuchen, hay que hacer que te escuchen por todos los medios.*

Ap3: *Podríamos hacer un “Cuaderno de dibujos tristes”, que todos los niños dibujen a la ENAMI, que todo el colegio dibuje, hacer un cuaderno que de nervio. (Registro primera sesión de taller)*

b. Sesión 2: Retomando nuestras palabras (Lo emergente)

Anterior al horario acordado para llevar a cabo la segunda sesión del taller se realizó una reunión del centro de padres y apoderados del curso. Vale decir que el presidente, la tesorera, y la delegada habían participado de la primera sesión. Esta reunión se extendió más allá de lo planificado y los otros padres que llegaron al taller se incorporaron a la conversación, ya que trataba de la organización de actividades para reunir fondos para el paseo y las actividades del cierre del año escolar. Con la incorporación de los padres la conversación continuó, por lo que el facilitador pasada ya media hora y con la llegada de una apoderada al taller tomó la decisión de incorporarse al círculo. Los padres discutían que la responsabilidad no podía recaer sólo en quienes se habían ofrecido para ocupar un cargo, sino que el éxito de las actividades dependía de todos los padres. Posterior a esto, la conversación se transformó en una demanda explícita de los padres a las docentes de que ellas se hicieran cargo como cabeza del curso. Finalmente, una de las docentes menciona que pueden seguir conversando después del tema, que el horario estaba definido para el taller en el contexto el proyecto medioambiental, sin embargo, se aprovechó la posibilidad de conectar la conversación en virtud de la necesidad de un líder que guíe las actividades con la conversación que emergió en la reunión anterior respecto a las posibilidades de producir un cambio real en la zona. Esta decisión implicó que la planificación de la segunda sesión

fuera postergada; considerando además el poco tiempo así como también que habían llegado padres que no participaron de la primera sesión. En el mismo contexto de la conversación, los padres que habían estado presentes en la primera reunión propusieron que los que se integraban vieran el video de las zonas de sacrificio. Esta propuesta fue aceptada y la reunión terminó con las impresiones de los padres al respecto, que a diferencia de la primera reunión agregó una visión más local de personas que siempre han vivido en el sector, integrando además la problemática al aspecto económico y al poder de las empresas incluso por sobre el Estado.

Esta decisión en lo emergente implicó que, pasada esta reunión y antes de la siguiente, se plantearan algunas discusiones con el equipo de docentes, que anteriormente se habían pasado por alto, pero que en la reflexión sobre la misma, dan cuenta de la definición de roles en lo que respecta al equipo. Es importante no olvidar que en el caso de la línea de acción 1 siempre existió a la base un interés explícito de conformación grupal y de trabajo colaborativo, sin embargo, en lo que respecta a la acción 2 en particular esto no había sido conversado; y lo que emergió en este segundo encuentro fue un rol de facilitador de la conversación que tomó decisiones que podrían ser comprendidas como por fuera del equipo de trabajo. En virtud de esta reflexión y del cuidado y vigilancia de no reproducir las lógicas de dominación y verticalización de las relaciones, que formaron parte de los análisis en la fase diagnóstica se abrió el diálogo con las docentes preguntándoles cuál era el rol que ellas tomarían en la realización del taller para padres. Sobre lo cual explicitaron querer un rol de participantes del taller, lo cual fue argumentado desde su rol como docentes del curso, pero también como madres, y en el caso de una de ellas además como apoderada del establecimiento (de estudiantes de cursos superiores), sintiendo además que esta posibilidad les permitía tener un mayor acercamiento al grupo de padres y apoderados desde otro lugar distinto al de profesoras de sus hijos.

c. Sesión 3: Retomando nuestras palabras

La tercera sesión del taller intentó retomar la planificación realizada para la segunda reunión, incorporando además los elementos emergentes de esta última. Teniendo como objetivo central facilitar la reflexión de los participantes en torno a las temáticas abordadas sobre la contaminación y el lugar y posición de ellos como habitantes del sector. Tomando como punto de inicio las historias personales de cada uno.

1. Actividad de Caldeamiento

Para comenzar se realizó una actividad de relajación y reflexión con la intención de entrar en sintonía con los temas que se trabajaron marcando corporalmente la diferencia entre estar reunidos en el espacio determinado y las actividades en las que se encontraban anteriormente. Para ello, se les pidió a los participantes que se pusieran lo más cómodos posible en el espacio, se les invitó a quienes quisieran a cerrar los ojos y a concentrarse en la propia respiración, sintiéndose conscientes de su cuerpo y del lugar y poco a poco, siguiendo el ritmo de la respiración, se les invitó a alejarse del lugar mentalmente y a recorrer el camino a sus casas y que en ese recorrido pensarán en algún momento que consideraran importante y que tuviera relación con el lugar en que viven.

Posteriormente se les pidió que una vez que reconstruyeran esta imagen pudieran visualizar a quienes están con ellos, quienes los acompañan, y qué elementos hay alrededor, desde allí se les pidió que hicieran una fotografía mental y que una vez capturada esta imagen volvieran al lugar.

2. Actividad de Análisis : Encontrándonos con Nuestras Palabras

Posterior a la actividad de caldeamiento se les preguntó a los participantes como se sintieron, algunos aludieron a que fue un momento de detención del día y otros comentaron que les fue difícil concentrarse. No obstante, se les menciona que cualquiera haya sido esta experiencia la podían ocupar en la siguiente actividad. Ésta trató de la construcción de un collage o afiche que mostrara las historias de cada uno en relación con el entorno en que viven actualmente, pudiendo además involucrar en estas las palabras que emergieron en la primera reunión²¹. Para esto se puso a disposición las palabras impresas en pequeñas tarjetas, habiendo varias copias de cada una de ellas.

Para facilitar la actividad se pusieron a disposición de los participantes diversos materiales (revistas, diarios, lápices de colores, pegamento, tizas, pinturas). Los participantes acomodaron las mesas formando un círculo y se sentaron alrededor, mientras cada uno trabajaba emergió una conversación respecto a la temática del dibujo en la que ellos mismos se preguntaban cómo habían llegado a vivir allí, y en qué lugares vivían²². Una vez que los padres terminaron sus creaciones (Ver Anexo 13), se les pidió que voluntariamente expusieran lo que habían querido

²¹ Lucha, Transformación, Compromiso, Esperanza, Amor, Unión.

²² Incluyendo al facilitador, que si bien no realizó la actividad gráfica, estuvo presente en la conversación.

transmitir con sus dibujos. Esta reunión finalizó con las exposiciones, no obstante, se les indicó a los participantes que en la próxima sesión se continuaría este trabajo, ya que faltaba una parte de la actividad.

d. Sesión 4: De lo individual a lo colectivo ¿Qué es lo que nos une?

1. Actividad inicial: Galería de arte

El trabajo realizado en la cuarta sesión retoma las creaciones hechas por los participantes en la reunión anterior. Para ello se preparó anteriormente el espacio poniendo sus dibujos como si fuera una exposición artística, donde se podía ver cada uno de éstos con una breve reseña que recogía las palabras textuales que ellos utilizaron al exponerlos. A medida que los participantes fueron llegando se les pidió que entraran a la sala y observaran la exposición. Coincidió que hubo padres que no asistieron a la reunión anterior y que se encontraban más sorprendidos que aquellos que si habían sido parte, por esta razón luego de que cada uno pudo acercarse a los distintos dibujos, se les sugirió que quienes habían sido parte de la experiencia pudieran contextualizar a aquellos que no lo fueron.

Las oraciones textuales seleccionadas por cada dibujo, aportaron a la comprensión por parte de los otros participantes de lo que cada uno quiso expresar, no obstante, se facilitó la conversación entre ellos para que fueran complementando o ampliando sus ideas.

Dibujo 1	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia de la transformación – Venir a Chocota es parte de una transformación en mi vida. - Nada se puede hacer en la vida sin amor. - El amor nos trae esperanza, una esperanza para mí y una esperanza para poder entregarles a ustedes. - La importancia de hacer las cosas unidos.
Dibujo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra casa construida – representa el amor - En ella mi marido ha sembrado hortalizas, tiene un huerto. - En el futuro quiero tener árboles frutales - Esta casa se ha construido de a poco, pero con mucho amor.
Dibujo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Estas plantitas son las que queremos mantener, representan también el amor. - Este humo es lo que nos quita esa posibilidad, y tengo la esperanza de que esto no muera.
Dibujo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros tenemos tres cosas que nos inquietan: Nuestra casa, el colegio de nuestro hijo que está al medio, y la contaminación

	<ul style="list-style-type: none"> - En mi casa está el amor - Para transformar la contaminación tenemos que tener compromiso, para tener compromiso tenemos que ser unidos y con mucha esperanza luchar. - Los políticos son también responsables.
Dibujo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría que toda la gente se uniera por la lucha - Una familia: Quisiera poder salir con mi familia, disfrutar, y que no haya contaminación. - Tenemos que transformar esto.
Dibujo 6	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos la opresión sobre nosotros. - Necesitamos transformación, el hombre puede transformar las cosas a partir de la creatividad. - La familia y el amor son lo fundamental y lo más importante - Con la unión y la lucha podemos hacer algo
Dibujo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un antes y un ahora. Por este “ahora” tenemos que luchar para ser felices y poder transformar esta situación. En esto la esperanza es importante.

Tabla 11. Oraciones textuales de los participantes respecto de sus dibujos realizados en la sesión 3

2. Actividad grupal: ¿Qué nos une?

Considerando la experiencia de la galería de arte y de lo que pudieron observar y conversar, se abrió un espacio de diálogo bajo la pregunta ¿Qué nos une? Lo primero que emerge son los hijos donde lo que los une es el *ser padres*, abarcando inmediatamente el concepto de familia; donde reconocen que de una u otra forma la familia es parte central de las preocupaciones, así como también de los sueños y de las esperanzas. Otro elemento que emerge posterior a la familia es el tema del lugar donde viven, geográficamente viven cerca mencionando que esa realidad los vincula directamente con lo que ocurre en la zona, desde allí la conversación se dirige a las condiciones de contaminación y de abusos por parte de las industrias, explicando esto desde el factor económico, es decir, que los abusos son posibles porque son pobres.

Una vez avanzada la conversación se les propone como una forma de sistematizar estos elementos que los unen, la realización de una creación colectiva, que nace de alguna manera desde las creaciones individuales, pero que es mayor en tanto incorpora el propio espacio del taller donde podemos ver en lo concreto desde la expresión individual al trabajo colectivo. Para la realización de este dibujo se pone a disposición de ellos un pliego (120X80cms) de papel hilado, plumones, pinturas, lápices de colores, revistas y otros materiales.

Una vez finalizado el dibujo (Ver Anexo 14) se puso este en un lugar visible para todos, que fue la pizarra de la sala. Comentaron sobre este que representaba una metáfora de cómo ellos ven las relaciones entre las industrias y las personas que habitan en el sector, poniendo al centro de esta una familia que se encuentra tentada con un billete que esconde un anzuelo de una caña de pescar manejada por la caricatura de la chimenea característica de la división CODELCO Ventanas. Un elemento importante es que el espacio está dividido en dos, en lo que respecta a las empresas donde el entorno está dañado y el espacio de la familia que aún conserva el verde, sin embargo, los adultos del dibujo tiene una expresión triste en el rostro y los niños una expresión feliz; los padres aluden a esto como a la función de protección de parte de ellos sobre la vida de sus hijos, donde su función principal sería rescatar esta felicidad que refieren como propia de los niños y niñas. Este dibujo se corona con la imagen de un payaso con un sombrero que dice “Codelco” que desde sus manos se extienden hilos con los que maneja a todos. Finalmente refieren un mensaje que se encuentra entre el humo que sale de la chimenea y que dice: “No caigamos en su juego”.

Esta reunión termina con la exposición del dibujo, y una conversación que consideró elementos anteriores, como las posibilidades de cambio y el rol de ellos como ciudadanos, se habla de unión, como palabra importante, refiriendo que existen diferencias entre estar solos y estar unidos.

e. Sesión 5: ¿Qué queremos decir...por qué, para qué, y cómo?

La sesión comenzó con una actividad que retomó el dibujo colectivo realizado en la reunión anterior poniéndolo en un lugar visible para todos y pidiéndole a quienes quisieran que presentaran los elementos que habían incorporado a esto. Esto se decidió en virtud de que como había ocurrido en otras oportunidades, dos de los asistentes no habían participado de la actividad.

1. Revisando “lo que se dice”

Para esta actividad se les pidió a los participantes que se reunieran en grupos de tres, conformando a su vez tres grupos de trabajo (el facilitador se incluyó en uno de los grupos). A cada uno de estos se les entregó un material diferente que hacía referencias a noticias respecto de la contaminación, a una imagen de un mural realizado en una pared del centro de la ciudad de Quintero, y una tabla con los derechos humanos que estarían siendo vulnerados en la zona (Ver Anexo 15). El objetivo fue trabajar el material en estos grupos reducidos realizando una

sistematización, rescatando los elementos que consideraban relevantes, intentando reflexionar en el contexto en que fueron realizados y las implicancias de esta información. Posteriormente se abrió la conversación en que se hicieron presentes diversas opiniones y manifestaciones emocionales como la rabia y el miedo, y la impotencia frente a la situación de la zona.

2. ¿Qué queremos decir?

En este momento de la reunión se retoman aquellas emociones que emergieron a partir de la conversación en torno a los documentos, y se les propone a los padres una actividad de análisis que permitió sistematizar aquellos elementos que estuvieron presentes en las reuniones previas con el fin de llegar a acciones concretas en función de lo que como grupo querían decir a la comunidad educativa. Para ello se llevó a cabo una actividad bajo la modalidad de lluvia de ideas que consideró tres ítems fundamentales: Qué queremos decir, por qué queremos decirlo y para qué queremos decirlo.

¿Qué queremos decir?	¿Por qué queremos decirlo?	¿Para qué queremos decirlo?
<ul style="list-style-type: none"> - Queremos informar. - Queremos que haya unión. - Queremos que conozcan sus derechos. - Expresar el amor por nuestros hijos y por las futuras generaciones. - Dar a conocer las organizaciones existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque lo que está pasando con la contaminación es demasiado. - Porque la unión hace la fuerza. - Porque los derechos están siendo violados. - Porque nuestros hijos son lo más importante que tenemos. - Porque no se sabe que existen organizaciones y estas nos permiten informarnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para que todos podamos estar informados de lo que ocurre. - Para lograr un cambio positivo, no más abuso. Para no ser más pisoteados. - Para que nuestros hijos puedan crecer sanos y felices. - Para que podamos sentir que no estamos solos.

Tabla 12. Actividad de análisis Sesión 5

Una vez que se trabajó en torno al qué, por qué y para qué, se dio paso al trabajo de la pregunta sobre el cómo. Esto permitió al grupo comenzar a organizarse, considerando los fundamentos que emergieron durante el taller y que fueron sistematizados en la actividad

anterior. Este momento implicó una nueva lluvia de ideas, que tuvo como fruto la decisión de realizar una exposición en que se le entregaría a la comunidad escolar un regalo simbólico que llevara un mensaje consigo. Se pensó entonces en un pequeño paquete de semillas de girasol (por su fácil germinación), con las instrucciones de plantado y con un mensaje. Finalmente, decidieron agregar dos mensajes: 1. *Cuida de esta semilla como cuidarías de tus hijos. ¡No a la contaminación!* 2. *La contaminación me mata. Y a nuestros hijos también. ¡Infórmate!*

El resto de la reunión fue utilizada por los padres para ponerse de acuerdo en los materiales, y en el día en que se realizarían y distribuirían estos regalos.

f. Sesión 6: Actividad de difusión

La sexta sesión se constituyó en dos momentos. El primero tuvo que ver con la actividad de elaboración de los regalos simbólicos acordados en la reunión anterior. Para ello decidieron reunirse durante la mañana para que una vez terminada la jornada escolar poder repartir las semillas. Para realizar esto se solicitó en el establecimiento al sala de laboratorio, allí los padres que llegaron trabajaron en la construcción del regalo (Ver Anexo 16.1), decidiendo en ese momento que instalarse fuera del establecimiento con un *stand*, prepararon lo que dirían a los otros padres al entregarle las semillas, mencionando como aspectos importantes, que esto se realizaba en el contexto de un taller de padres y apoderados, y que se les invitaba a informarse de la situación de contaminación medioambiental y de abuso en la zona.

Una vez terminados los regalos, en los que en su interior llevaban las semillas y las instrucciones de plantado, y fuera de este los mensajes que los padres querían difundir, se llevó a cabo la actividad de entrega, que representa el segundo momento. Se instalaron, como se planificó, unas mesas a fuera de la escuela y a medida que los otros padres llegan a buscar a sus hijos los mismos padres del taller se acercaban y les comentaban a los otros de la actividad (Ver Anexo 16.2). Algunos padres se detenían, otros simplemente recibían el regalo dando las gracias, varios preguntaban si tenían que pagar. Los niños y niñas se mostraron curiosos de la actividad acercándose, y para los más grandes que se iban solos a sus casas se les entregó también para que pudieran dárselos a sus padres.

g. Instancia de Evaluación Final Formal

La evaluación final consistió en una conversación con 6 de los participantes, los padres que faltaron se excusaron por un viaje que debían realizar. En primer lugar se conversó en torno a la actividad de difusión realizada, la cual se consideró como importante a la hora de culminar el taller y como un aporte que permitió expresar lo trabajado, no obstante consideraron que les quedaba una tarea importante de informarse, educarse, y movilizarse respecto de la contaminación en la zona. En segundo lugar se amplió la conversación respecto a la experiencia en general, sobre la cual los padres declararon que fue una instancia de aprendizaje, que a veces sintieron miedo de darse cuenta de lo que ocurría, y otras veces rabia, pero que entendían que las cosas debían cambiar. En este sentido emergió un comentario por parte de uno de los padres, quien mencionó que hace algunos minutos se encontraba en la repartición de los dineros que Codelco otorga para el desarrollo de la comunidad, él mencionó esto diciendo que sabe que hay una diferencia entre recibir dinero de las empresas y pensar que eso es equivalente a sus vidas. Sobre esta misma experiencia se profundizó en las relaciones que se establecen en la zona con las industrias.

4.2.3 Análisis de Procesos

Esta línea de acción comienza a configurarse a la base de los análisis y nudos críticos antes señalados, y aunque si bien comparten fundamentos con la línea de acción 1, ésta tiene particularidades en el contexto en que se produce que son importantes de destacar y explicitar. En primer lugar, el desarrollo del fundamento de esta línea comienza con las últimas actividades del diagnóstico realizado, específicamente en una de las reuniones en las que se conversa con ellos las ideas generales respecto de la intervención. Allí emergen las primeras opiniones de los padres y apoderados que dan cuenta de un interés por conocer y por informarse respecto de la situación medioambiental de la zona. En este punto es posible detectar una necesidad por parte de ellos que posiciona al interventor como un experto en la temática, y es este primer punto donde comienza a construirse una propuesta que tenga como dirección un aprendizaje grupal, lo que posteriormente deriva en el taller de padres y apoderados realizado.

Una primera reflexión importante al respecto de esta acción, tiene que ver con el lugar que ocupan los padres y apoderados en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos. Si bien, la participación de estos y el lugar ocupado se encuentra en una relación estrecha con la propia cultura escolar, contiene elementos que son observables en las dinámicas generales de cómo son considerados los padres y apoderados en los establecimientos educativos en nuestro país. Este rol

principalmente se encuentra caracterizado por la participación en festividades y actividades vinculadas al centro general de padres (aseo de salas, paseos recreativos, etc.). En consideración de esto es que se piensa la facilitación de un espacio que propiciara la inclusión de reflexiones en torno a la situación medioambiental de la zona y las posibilidades de agrupación y movilización de la comunidad, entendiendo nuevamente los distintos estamentos de la escuela como parte importante de la comunidad, es así como los padres y apoderados juegan un rol importante para estos efectos, ya que se encuentran en una posición que a priori se asume como por fuera del establecimiento, pero que en lo concreto realiza un aporte al desarrollo de la cultura escolar.

Para la construcción de este espacio se realizó una primera convocatoria abierta sustentada en lo conversado durante la reunión antes mencionada en la que se solicitó la disponibilidad horaria de los padres; se enviaron invitaciones escritas fortaleciendo estas con invitaciones cara a cara. A raíz de esta invitación se llevó a cabo la primera sesión del taller, y es allí donde emerge la inquietud de los padres sobre la participación de sus pares argumentando que “siempre somos los mismos”. Esto tuvo como consecuencia que se decidiera ampliar la convocatoria para la próxima reunión, sin embargo, posteriormente se declinó esta intención considerando las limitaciones de tiempo y la importancia de propiciar un espacio en que se pudiera construir un grupo de trabajo, por lo que la convocatoria se cerró para las sesiones siguientes, favoreciendo la conformación grupal y la generación de un vínculo entre los participantes.

La concretización del taller de padres y apoderados implicó una primera definición del rol del interventor, que un principio emerge como un facilitador del espacio, lo cual se hace necesario de explicitar pasada la primera reunión, ya que al realizarse de manera paralela a línea de acción 1 se había pasado por alto una conversación necesaria para definir la participación de las docentes en este espacio. Esta necesidad de explicitar esta situación con el equipo, se fundamentó en la intención de no reproducir la lógica de verticalización de las relaciones de manera natural, tal y cómo habíamos observado y nos encontrábamos trabajando con las docentes. Es entonces que la definición de los roles pasa por una conversación que finalmente derivó en la participación de las docentes en el taller como asistentes, y donde el interventor se reafirmaba como facilitador del proceso. Esta situación podría considerarse como algo de menor importancia, sin embargo, permitió abrir un espacio de diálogo en torno a las relaciones construidas en el equipo, y además otorgó claridad a la intención del trabajo con los padres, liberando de alguna manera las tensiones de carácter cotidiano que se dan entre las docentes y los apoderados.

A pesar de las limitaciones temporales, el valor de la conformación grupal tuvo un lugar preponderante en las reflexiones de planificación de las reuniones, considerando ésta no sólo como un medio para alcanzar algo sino que en este caso particular como un fin en sí mismo, es decir, de la importancia de trabajar la temática facilitando los procesos colectivos, intentando con esto ir más allá de lo individual. Estas reflexiones se sustentan en las propias dinámicas observadas, donde la individual tiende a caracterizar la comunidad, cerrando posibilidades de participación colectiva. Esta situación se convierte en un desafío particular de este proceso, donde se intenta ser vigilante frente al riesgo de reducir los fenómenos colectivos a tan sólo la expresión y manifestación de sentimientos de privación, cayendo en un enfoque de carácter psicologista (Iñiguez, 2003). Esta característica parece una definición de nuestra sociedad actual, fortalecida por los años de dictadura y sostenida por las nuevas políticas de separación entre las personas. Por lo tanto, más allá de esta reflexión macroestructural, se realiza un trabajo en el taller que intenta ir desde la historia individual a una historia construida colectivamente, como algo que no se encuentra dissociado. Por esta razón el punto de partida es “lo que nos caracteriza como familia”, para luego comprender y trabajar desde allí los elementos que los unifican, dándonos cuenta de cómo las historias que se podrían considerar individuales se encuentran en la historia social.

En relación a lo anterior, es posible ver que las reflexiones emergentes durante el taller se vuelven cada vez más complejas, en tanto se dan en un entramado que incluye la historia vital, la historia de la comunidad, la situación de contaminación, el rol del estado, el trasfondo socioeconómico del conflicto, lo cual propicia un espacio en que emergen diversas emociones por parte de los padres y apoderados, como el miedo tanto a informarse como a la situación misma, la impotencia frente a su aumento descontrolado, y de la marginación de la comunidad por parte del Estado; así como también emergen la rabia, y también las posibilidades de identificación con los otros. No obstante, este aspecto de compartir socialmente emociones caracterizadas como negativas podría contribuir a generar efectos interpersonales y psicosociales positivos (Páez, Campos, & Bilbao, 2009), es considerando además como un motor para propiciar reflexiones que impliquen posibilidades de movilización o cambio.

Retomando lo anterior, la familia emerge como una categoría social relevante, la que por las propias características del grupo, su conformación implica necesariamente a los hijos, es decir, los padres y apoderados hablan de su familia centrándose en el bienestar de sus hijas e hijos, allí se afirman sus inquietudes y sus reflexiones, se posicionan como protectores de su infancia, y por

ende la contaminación de la zona es una situación que les provoca contradicciones. Esto último se vincula particularmente a que varios de los participantes, en distintos momentos de la vida, decidieron emigrar de ciudades más grandes como Santiago, acercándose a este entorno al cual se le atribuye tranquilidad y mejor calidad de vida. Esto entra particularmente en una aparente contradicción ya que son ellos mismos quienes han evidenciado y se posicionan como testigo del desarrollo industrial y sus consecuencias, pero ¿por qué es una contradicción aparente? Porque es posible ver que la contaminación de las industrias, en el fondo es naturalizada, es decir que se percibe ésta como algo natural en sus vidas y que por lo tanto su cambio implica su propia destrucción (Montero, 2006), poniéndola incluso al mismo nivel que la contaminación doméstica. Entonces la situación vista desde allí tiende a perder su connotación política y de vulneración de derechos fundamentales, panorama desde el cual las movilizaciones no se justificarían. Esto último es lo que antecede a la idea de asumirse como una zona de sacrificio.

Sin embargo, el taller permite generar una reflexión en torno a estas situaciones de naturalización, intentando develarlas. Una consecuencia de esas reflexiones que permiten desnaturalizar aquellos aspectos a la base de la contaminación de las industrias, es que se despierta esta intención de protección por parte de los padres hacia sus hijos, que son considerados como constituyentes de la categoría de familia; y por quienes finalmente se debiera movilizar la lucha. Este deber tiene un potencial ético colectivo, en tanto incluye una defensa de algo que se extiende a la individualidad de cada sistema familiar, donde en el rescate de aquello que los une (sus hijos e hijas), se encuentra también una intención por conservar lo que los hace felices (Hervás, Sánchez & Vásquez, 2009).

Un aspecto importante que emerge en el taller tiene que ver con los análisis de las condiciones socioeconómicas a las que se ven enfrentados, esto queda graficado en la creación conjunta realizada en la cuarta sesión, donde el poder económico se encuentra por sobre ellos sometiéndolos a esta lógica de destrucción, el dinero entonces se vuelve algo que los hace entrar en el juego perverso de las industrias. Esta situación se condice con la degradación socioeconómica que ha vivido la zona en relación con el desarrollo del cordón industrial (Malman et al, 1995), donde pareciera que a mayor cantidad de industrias menor es el nivel socioeconómico de los habitantes de la zona, lo cual como se hacía referencia anteriormente termina por sostener los vínculos y las acciones de mitigación y cooptación por parte de las industrias. No obstante, estas mismas reflexiones son las que alimentan las siguientes actividades

realizadas en el contexto del taller, es decir, cómo en el análisis de este contexto podemos desarrollar las potencialidades del grupo y pensar acciones que impliquen un futuro en que la misma rabia e impotencia se transforman en ingredientes que permiten rescatar la esperanza que desde la posición en que se encuentran se pueden realizar acciones; comprendiendo además el valor de la unión entre ellos, aspecto que se materializa en la sesión siguiente donde el trabajo realizado involucra una visión hacia acciones futuras, un itinerario, donde se ven involucradas la situación actual y aquello que se desearía lograr; agregando a su vez la reflexión en torno al “para qué” que permite un develamiento de las intenciones comunicativas de la experiencia vivida en el taller.

El aspecto comunicativo o de difusión que el taller tuvo, es de alguna manera el elemento que ayuda a afirmar sus propios fundamentos, y que intenta concretizar las reflexiones realizadas compartiéndolas con la comunidad educativa. En este sentido la decisión de los padres de dar un regalo simbólico el cual facilitara sus propias palabras, asimismo el regalo es entendido como un acto que ayuda a unificar las actividades realizadas, en el que las semillas representan la posibilidad de hacer germinar algo nuevo, nacer de la tierra para vivir en un estrecho vínculo con ella, y florecer.

4.3 Actividad Final: Últimas reflexiones y despedida

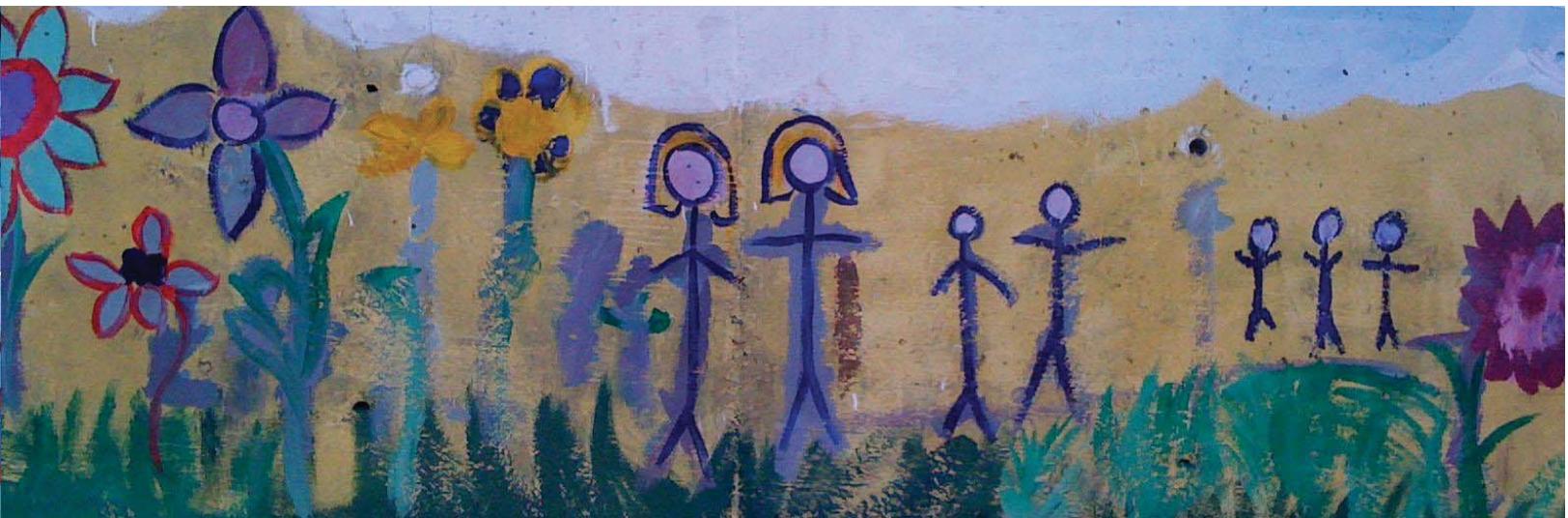
Esta actividad final emerge desde las docentes del curso quienes cumplieron el rol de organizarla, y trató de una visita al Jardín Botánico de viña del mar. Esta actividad fue propuesta al director del establecimiento como una instancia educativa y de cierre del proyecto realizado con el primer año básico, consiguiendo a través de sus gestiones el financiamiento de los buses para trasladar a los niños y a los padres. La actividad duró toda la mañana y comenzó con una visita guiada por los trabajadores del Jardín (Ver Anexo 17), y luego una actividad de recreación donde los niños pudieron jugar y divertirse, al final de esta se compartió helados y bebidas.

La actividad terminó con la despedida del facilitador, quien dio las gracias y destacó la participación de todos, resaltando los desafíos que quedaban por delante. Así mismo las docentes refirieron la importancia de la experiencia vivida; al igual que algunos padres que agradecieron el espacio y el hecho de ser considerados en el trabajo.

Finalmente antes de que todos se subieran a los buses para regresar a almorzar a la escuela, los niños y niñas abrazaron grupalmente al facilitador, algo que era costumbre cuando este llegaba al establecimiento.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

5.



5.1 Respeto a la Construcción de Espacios

La construcción de espacios educativos fue parte fundamental del trabajo realizado, ya que además de encabezar la acción pretendida en el objetivo general, se comprende como una manera de incorporar nuevos elementos a la vida cotidiana de la escuela a partir de instancias que permitieran reflexionar en torno a la temática medioambiental y de contaminación de la zona, y la injerencia de esta en la vida de sus habitantes; considerando el potencial de la temática para facilitar un aprendizaje situado y significativo para los estudiantes, donde se comprometiera una visión de la educación como un proceso social y político.

Sin duda estas intenciones puestas a la base de la construcción de espacios pueden ser consideradas demasiado ambiciosas, no obstante, en la implementación de la intervención se van gestando diferentes instancias en las que se ven involucrados estos elementos, y que en su novedad se conforman como un punto de partida para su reflexión y problematización favoreciendo el trabajo grupal y colectivo.

En consideración de lo anterior, los espacios construidos se van caracterizando por ser educativos, reflexivos, y de alguna manera facilitadores de acciones. Vale decir, que es posible dar cuenta de que estos tuvieron un potencial educativo, en tanto se produce un encuentro que se nutre desde la experiencia (histórica y emocional) de sus participantes, y que tiene como función poner en su contexto aquello que se enseña y/o se aprende, entendiendo la educación como un proceso social. Por otro lado, la construcción de espacios reflexivos, en tanto incorporaron esta característica como un proceso de develamiento de las condiciones en que se produjeron las acciones y que tuvo como finalidad la aproximación hacia un quehacer crítico de las propias prácticas.

Espacio Construido	Resultados
Reuniones de Reflexión Pedagógica y planificación	<ul style="list-style-type: none">- Reflexión respecto de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.- Reflexión e inclusión de la temática medioambiental y la contaminación de la zona como contenido del currículum del primer año básico.- Reflexión en torno a la contaminación medioambiental como una vulneración de derechos fundamentales.- Planificación y realización de actividades concretas de trabajo en aula y fuera de esta.

Taller de jardín en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de los y las estudiantes con una actividad en contacto con la tierra y lo natural. - Reflexión en torno a la temática medioambiental y de contaminación de la zona. - Realización de un trabajo colectivo, que involucró a todo el establecimiento. - Construcción de un espacio potencialmente facilitador de aprendizajes en subsectores específicos (Cs. Naturales, Lenguaje y Comunicación).
Taller de Padres y Apoderados	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión en torno a la temática medioambiental y de contaminación de la zona. - Aprendizaje y reflexión grupal. - Participación de padres y apoderados en instancias nuevas dentro de la escuela. - Realización de acciones de difusión (Stand, regalo simbólico).
Realización del mural	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión gráfica de las reflexiones en torno a la temática medioambiental y de contaminación de la zona. - Realización de un trabajo colectivo (Participación de todos los cursos del establecimiento).
Participación en programa radial "Aire Puro"	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión y problematización del trabajo realizado en la escuela puesto en el contexto de la situación medioambiental y de contaminación de la comunidad.
Jornada con la Ecomicro	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión en torno a la temática medioambiental y de contaminación de la zona. - Vivir una experiencia de contacto y aprendizaje con tecnologías de desarrollo sustentable y ecológico.
Taller de cuentacuentos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de estrategia facilitadora de la propia palabra para docentes y asistentes de la educación de la escuela.

Tabla 13. *Resultados por espacio construido.*

5.2 Respecto a la relevancia de los espacios construidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje

En los resultados concernientes a este aspecto se destacan las significaciones y evaluaciones realizadas por el equipo de trabajo en que a partir de la construcción de los espacios determinados se fueron abriendo posibilidades no abarcadas anteriormente, pero que fueron incorporando los intereses y experiencias del equipo. En este sentido, considerar la temática de las condiciones

medioambientales y de contaminación de la zona como facilitadora de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del primer año básico fue un desafío que, como se hace referencia en el apartado anterior, se encontró con obstáculos, pero también con elementos potenciadores. Un obstáculo importante, tiene que ver con la inversión de energía que este proyecto implicó para las docentes en un principio. Por un lado existe una tendencia a considerar este tipo de prácticas como algo adicional, lo que a su vez implica un aumento en la sensación de sobrecarga del quehacer docente. No obstante, el valor inmaterial del ejercicio de la pedagogía así como su componente emocional, potencian el interés de las docentes, que a pesar de su experiencia en la profesión, se abren a la oportunidad de vivir nuevas experiencias, buscando las formas de que lo realizado sea efectivamente novedoso, pero no necesariamente adicional. Es en este punto donde estuvieron centrados los esfuerzos, es por ello que las reflexiones siempre intentaron abarcar los elementos curriculares, sin embargo, esto no se realiza a un nivel del currículum completo de los estudiantes, sino que se abarcan aquellos elementos referidos a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, como un aspecto acotado y posible de intervenir en el espacio y tiempo determinados para este trabajo.

En relación a lo anterior, respecto de aquellos espacios construidos para incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje y en consideración de las evaluaciones finales realizadas con el equipo de trabajo, se puede dar cuenta de los siguientes resultados:

Espacio Construido	Resultados
Taller de jardín en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la creatividad. - Incentivar la relación con el entorno natural. - Fomento del trabajo grupal entre pares. Solidaridad y socialización. - Fomento de la toma de conciencia del medio ambiente, la contaminación y sus consecuencias.
Trabajo en Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral a partir de la experiencia. - Fomento de la comunicación de la propia palabra. - Fomento de la toma de conciencia del medio ambiente, la contaminación y sus consecuencias.
Realización del mural	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la expresión y comunicación a partir de una obra plástica. - Fomento de la toma de conciencia del medio ambiente, la contaminación y sus consecuencias.

Tabla 14. Resultados en torno al trabajo con los estudiantes.

5.3 Respeto a la construcción de espacios futuros en torno a la temática medioambiental

Un resultado relevante de destacar, tiene que ver con lo que movilizó este trabajo en sus actores involucrados en términos de la proyección de acciones, y en este caso cómo se pueden considerar acciones futuras que extiendan el trabajo de la temática en el tiempo, y que de alguna forma incorporen continuidad a lo que se inició con este proyecto. En términos concretos, el establecimiento en el escenario de las planificaciones para el año escolar 2013, decidieron armar un taller medioambiental en el contexto de las horas destinadas a los Talleres de la Jornada Escolar Completa, que anteriormente han sido utilizadas para el desarrollo de talleres artísticos, tecnológicos y de reforzamiento de otros subsectores como lenguaje y matemáticas. Esta decisión es, según lo declarado por el equipo directivo del establecimiento, algo emergente a partir del proyecto realizado, y en consideración del escenario medioambiental que afecta la zona. En este sentido es posible dar cuenta que las acciones y reflexiones llevadas a cabo, logran un efecto que permite pensar en acciones futuras que fomenten la inclusión y trabajo de la temática medioambiental como un elemento propio de la vida de sus habitantes, intentando construir espacios educativos formales de sensibilización y concientización; aportando a su vez a la visibilización de la problemática.

5.4 Respeto a la participación

Para efectos de presentar la evaluación de los resultados en relación a la participación de la comunidad educativa en el proceso de intervención es necesario distinguir, para facilitar su comprensión, aquella participación de carácter cuantitativa, y la participación cualitativa que emerge a partir de la facilitación y el compromiso que fueron adquiriendo los distintos actores involucrados en este trabajo.

a. Participación en términos cuantitativos

En la siguiente tabla se presentan los participantes involucrados en la intervención diferenciando los distintos espacios construidos durante la realización de esta:

Espacio Construido	Participantes
Reuniones de Reflexión Pedagógica y planificación	- Participación constante de Profesoras (primer año básico), y la participación ocasional de la docente de ciencias.

Taller de jardín en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes primer año básico (X=20) - Estudiantes tercer año básico - Estudiantes de quinto año básico - Profesoras de primer año básico - Docente de ciencias - Docente de tercer año básico - Educadoras de párvulo y Técnicas de párvulo. - Estudiante en práctica - Auxiliares de aseo
Actividades en Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes primer año básico (X=20) - Docentes primer año básico (2)
Taller de Padres y Apoderados	<ul style="list-style-type: none"> - Total de 9 padres y apoderados, de los cuales 6 se mantuvieron constantes durante el taller. - Docentes primer año básico
Realización del mural	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de pre-kinder a octavo año básico - Docentes de primer año básico - Docente de ciencias - Educadoras de párvulo y Técnicas de párvulo. - Estudiante en práctica
Participación en programa radial "Aire Puro"	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes primer básico - Participantes del movimiento de comunidades por el derecho a la vida
Jornada con la Ecomicro	<ul style="list-style-type: none"> - Todo el Establecimiento
Taller de cuentacuentos	<ul style="list-style-type: none"> - 8 docentes - Psicopedagoga - Secretaria

Tabla 15. *Participación de la comunidad escolar en los espacios construidos*

b. Participación en términos cualitativos

Al referir la distinción entre participación cuantitativa y cualitativa, se considera el concepto en dos dimensiones, sin embargo, esta última es aún más compleja, en tanto se puede comprender desde distintas connotaciones (Montero, 2004). En primer lugar, en este caso particular es importante considerar el grado de involucramiento de los participantes en los espacios que se fueron planteando y finalmente construyéndose a partir de este mismo involucramiento. En este sentido, el involucrase, se vivió como un proceso de crecimiento progresivo, lo que también implicó una acción consciente de facilitación dadas las diversas condiciones de producción del trabajo.

Considerando más detalladamente las connotaciones en torno a la participación, es importante destacar ésta como una acción conjunta en la cual se intercambian y se producen conocimientos considerando el contexto y la historia de los niños/as y sus familias, de las docentes, desde la propia comunidad. Es desde este lugar donde los espacios que conforman este trabajo se van construyendo a partir de la colaboración y del compromiso de los participantes.

En relación a lo anterior, se puede mencionar como elemento concreto y representativo de la colaboración y el compromiso, la participación de las docentes, con quienes se conforma el equipo que da sustento a este trabajo y donde la democratización en la toma de decisiones aporta la intensidad del compromiso de éstas con un proyecto que en el tiempo se va volviendo cada vez más propio en tanto se pueden compartir los intereses personales. Esta misma dinámica relacional se intenta trasladar a todas las acciones y actividades, favoreciendo las instancias de diálogo y propiciando la reflexión en torno al tipo de relaciones que se construyen entre los distintos actores de la comunidad escolar.

Por otro lado, en lo que respecta a la participación de los padres y apoderados, es posible caracterizar ésta basada en una necesidad de información manifestada por ellos, que luego deriva en una instancia de intercambio de experiencias y conocimientos de manera grupal, donde aquellos elementos en común permiten dar un paso a una participación que genera acciones, como lo fue en la preparación del stand y de la entrega del regalo de semillas a la comunidad escolar. En este espacio es posible dar cuenta de un grado particular de participación que se basa en el dar y recibir.

Finalmente, en el caso de la participación de los niños y las niñas, se destaca que a pesar de proponerse las actividades para ellos como instancias dentro de un contexto institucionalizado, la participación que tuvieron les permitió un nivel de involucramiento desde el diseño hasta su ejecución, donde se intentó considerar sus intereses y experiencias. En este sentido se pueden destacar la participación de éstos en los diseños y ejecución de las actividades del jardín, que luego comienza a tomar sentido en su manifiesta preocupación por los cuidados necesarios de las plantas, que ocuparon un lugar que antes no tenía un uso particular, pero que terminó por ser incluido como un espacio propio e importante de la escuela. Así mismo la realización del mural en sus distintas etapas los hizo protagonistas de una forma de expresión sensible a su propia creatividad.

● DISCUSIONES ●

6.



“¿Cuál es la centralidad del tema ambiental? ¿Con qué enfoques y de qué modo incluirlo en los temarios educativos? ¿En qué sentido es un tema de actualidad? ¿Por qué caracterizarlo como irrenunciable? ¿Cómo justificar la relevancia de sus contenidos?” (Gurevich, 2011)

El proceso llevado a cabo, así como también este informe que intenta representarlo y resumirlo, están de alguna manera conectados a las preguntas que se plantea Raquel Gurevich (2011) al comienzo de su capítulo “La cuestión ambiental y sus derivas educativas”. Considerando estas interrogantes se proponen algunas discusiones en torno al contexto de contaminación, abuso y vulneración de la zona en el que se enmarca este trabajo. Por otro lado se incorporan algunas reflexiones sobre el rol de la Psicología entendida desde su dimensión ético-política, incluyendo una aproximación comprensiva a la necesidad de una definición de Psicología Ambiental Latinoamericana que responda a los requerimientos sociales actuales. Finalmente se intenta enlazar estos cuestionamientos con la posibilidad encontrar puntos de encuentro entre la Psicología y la Pedagogía, que nos permitan proponer una relación que facilite la construcción de espacios psicosocioeducativos en torno a la temática ambiental y de contaminación.

La pregunta por lo ambiental, que da pie a los primeros pasos de este trabajo, comienza como una observación localizada, que guarda un explícito posicionamiento ético y político, sobre lo que en la bahía de Quintero y Ventanas ha venido ocurriendo desde fines de la década del 50. Esta situación en la actualidad va acompañada de la crisis energética en la cual supuestamente nos encontramos, y desde donde parecieran afirmarse los argumentos que permiten el desarrollo industrial (de industria contaminante, y catalogada como peligrosa) indiscriminado frente al cual somos testigos, que no se ha detenido a pesar de los esfuerzos, y que tiene como consecuencia directa el deterioro y la contaminación de todo su entorno, afectando los cultivos, la flora y fauna terrestre y marina, así como también la salud y la calidad de vida de los habitantes de las distintas localidades aledañas al sector industrial.

En este caso puntual, existe además un componente claro de injusticia social, en que el Estado desprotege a una comunidad completa al no cumplir con su rol de garante de los derechos humanos. Pero en este caso, ¿cuál es la centralidad del tema ambiental? Una lectura posible a esta situación, tiene que ver con el trasfondo socioeconómico del conflicto (Malman et al, 1995), donde nos encontramos con una localidad históricamente empobrecida en términos económicos y

sociales, lo cual potencia el abuso de las industrias por un lado y la aceptación y acallamiento de la comunidad por otro lado, generándose una relación entre industrias y habitantes que se puede comprender desde el concepto de cooptación. Aquí el Estado sería el gran ausente, si éste no tuviera que ver directamente con la zonificación del territorio, y con el manejo de un alto porcentaje de la división Ventanas de Codelco, por poner un ejemplo.

No obstante, la centralidad del tema ambiental no sólo deriva en un conflicto social y económico, sino que también tiene que ver con un aspecto relacional, entre los seres humanos y el ambiente, que a través del desarrollo de la humanidad hemos ido construyendo y donde se podría afirmar que “primero lo social se ubicaba en los intersticios; hoy, lo natural se aloja o se refugia en los intersticios de lo social” (Santos en Gurevich, 2011). Si seguimos esta afirmación es posible comprender los actuales movimientos y acuerdos mundiales en torno a la sustentabilidad (Informe Brundtland, 1987) que fundamentalmente apelan a acciones protectoras donde permitimos a lo natural refugiarse en los intersticios de nuestra sociedad. Sin embargo, la sustentabilidad no se termina en el resguardo de lo que queda de natural en el mundo para preservar el planeta para las futuras generaciones, sino que además se transforma en un concepto que se aleja del bien común y se pone a la orden de la hegemonía del mercado sirviendo para mostrar una imagen de sociedad supuestamente preocupada, enmascarando a través del fetichismo de “lo verde”, una necesidad de parecer un país desarrollado, a pesar de que nuestro conflicto industrial y energético actual se encarga de mostrarnos a diario que nuestra crisis es anterior. En este sentido, pareciera que hemos incorporado la relevancia de la tecnología en nuestras vidas como un signo de desarrollo, sin embargo, debemos comenzar a tomar consciencia de los límites y riesgos que estas tecnologías generan (Olivé en Gurevich, 2011).

Considerando lo planteado, cuando pensamos en la contaminación ambiental inmediatamente nos remitimos a los residuos de la vida cotidiana que no han sido debidamente desechados o reciclados, tomando conciencia de este asunto como si sólo de un fenómeno individual se tratara. En este sentido, no es extraño ver en la zona una brigada de niñas, niños, y adultos recogiendo los plásticos, botellas, papeles, etc., en una actividad organizada por una ONG en colaboración con alguna industria de la zona y la guardia de marina del sector. Sin duda, la intención no es poner la crítica directamente sobre esta acción que en sí misma puede ser relevante y apropiada para sus involucrados, sin embargo, podemos considerarla como tendenciosa, en tanto, entrega un discurso en el que la contaminación y la responsabilidad de

ésta se remiten únicamente al individuo, por lo que se decide mostrar un actuar en función de esta, pero no es posible ver acciones comunicativas por parte de las industrias de las medidas que toman respecto de la contaminación que estas emiten, ese proceso es invisible. Finalmente este tipo de acciones también ayudan a que la industria sea naturalizada por quienes viven a su alrededor, naturalizando incluso sus consecuencias.

No cabe duda que la presencia de distintas agrupaciones sociales que incorporan en sus bases una preocupación directa por las consecuencias de la contaminación de las industrias, aportan a incluir la temática ampliando las discusiones en torno a esta, sin embargo, se encuentran en un escenario político complejo, ya que por un lado son considerados como agrupaciones que se oponen al desarrollo quedando entrampadas en el rótulo de ambientalistas, lo que termina por marginarlas, sintiéndose solas en una lucha en la que pareciera que los demás habitantes no quieren participar, alimentando la misma lógica individualizante a la cual se hacía referencia anteriormente, y que en este caso podría estar bloqueando las posibilidades de acciones colectivas que devengan un movimiento más amplio.

Cuando se realiza una aproximación al contexto desde estos elementos, el trabajo de la temática ambiental debiera ser irrenunciable, en la educación y en los diversos espacios de nuestra sociedad, en tanto, en este caso puntual se constituye como una situación de vulneración y de daño a todos quienes forman parte de este ambiente. Esta afirmación, incluye en la discusión el factor ético como eje fundamental de las posibles acciones. En el caso del trabajo realizado, este es un punto crucial, en el que la pregunta sobre la ética se extiende a los diversos actores involucrados. Es decir, a la ética de los establecimientos educativos, de los docentes, de los trabajadores de la educación, de los actores que componen la comunidad educativa en general. En este mismo ejercicio interrogatorio se llega al cuestionamiento sobre la ética disciplinar ¿Cuál es la ética de la pedagogía y de la psicología frente a esta situación?

Esta pregunta no tendría sentido sin la consideración de la educación como un proceso social y político no neutral, pero tampoco tendría cabida si viéramos una ética que separe las disciplinas entre sí. De esta forma, se hace necesario encontrar los puntos que las unifican, intentando no entrar en una pugna por el poder, sino que más bien construyendo espacios que nos permitan proponer una educación explícita en sus intenciones e inagotablemente reflexiva, que repercuta de manera positiva en el crecimiento y aprendizaje de las y los estudiantes, y de la comunidad.

No obstante lo anterior, la psicología como tal debe constantemente revisar el lugar que ocupa en la sociedad, y atravesar en lo cotidiano de sus acciones sus inclinaciones hacia la prestación de servicios a los poderes hegemónicos. En este sentido la psicología debiera ser, venciendo incluso su propia historia, una disciplina sensible al sufrimiento que provocan las injusticias sociales actuales (Bock, 2006), no transformando esto en un slogan publicitario, sino que poniéndolo a la base de nuestras acciones, promoviendo una psicología comprometida con las urgencias sociales de América Latina (Bock, 2006). Esta misma discusión ética de las disciplinas en torno a los problemas e injusticias sociales, nos lleva del compromiso ético recién referido a una ética de la responsabilidad situada en este debate que es también educativo. En palabras de Cornu (2004):

“A diferencia de cualquier moralina abstracta, esta ética busca justeza en situaciones que sabe singulares: no es codificable y puede ser silenciosa. Su formulación no puede venir de un discurso dominante que anuncia desde afuera y desde arriba qué hace falta o qué sería suficiente hacer. Esta ética invita a un discurso reflectante que se meta en la escuela de las prácticas, que busque decir cuáles son sus sentidos. No una aplicación de deberes, sino una ética aplicada, un muestrario de principios vivientes actualizados en actos justos.” (Cornu en Gurevich, 2011. P. 30)

Esta misma reflexión, se puede situar en el desarrollo histórico de la Psicología Ambiental, entendida si se quiere como una especificidad de la disciplina, que desde ciertos enfoques es definida como el estudio respecto a la influencia del entorno en la conducta humana, derivando posteriormente al estudio de las relaciones recíprocas entre los seres humanos y el ambiente, en virtud de las capacidades de adaptación de las personas (Baldi & García, 2006). Pero esta comprensión de una Psicología Ambiental, no se termina de articular sino que hasta fines de la década de los 60 donde se incorpora una visión de carácter más social en torno a la calidad de vida y a la satisfacción residencial, antecedida por las necesidades de reconstrucción de las ciudades a consecuencia de la segunda guerra mundial (Valera, 1996). Sin embargo, a esas alturas el interés de la disciplina seguía puesto y centrado en el individuo y en cómo este se relaciona con el entorno, lo que en el contexto de esta discusión se transforma en un elemento a reconsiderar, ya que si vamos a pensar en una Psicología Ambiental actual y Latinoamericana, tenemos que ser conscientes de las necesidades actuales, ya sea en su espacio investigativo, pero sobre todo en su ejercicio interventivo.

Considerando que las posibles necesidades actuales se relacionan estrechamente con la emergencia de zonas de sacrificio ambiental, en que el desarrollo industrial provoca un deterioro directo en la vida y en el bienestar de las localidades; y donde existe coincidencia en que las autoridades y el Estado tienen una tendencia a hacerse los sordos ¿Cómo se debieran llevar a cabo las intervenciones que involucran la temática ambiental en estas zonas? ¿Cuáles consideraciones debieran tener los actores/interventores a la hora de pensar en las posibles acciones?

En un acercamiento disciplinar a la reflexión anterior, es posible encontrar en la literatura, una propuesta de Psicología Ambiental que se apega al ejercicio de la psicología comunitaria, poniendo atención a los procesos y necesidades que afectan a las comunidades, y definiendo desde allí sus métodos y prácticas (Wiesenfeld, 2001). No obstante, estas reflexiones no son exclusivas de la Psicología, sino que encuentran en la Educación Popular y en la educación Ambiental Popular (González, 2001) como un elemento fundante, representando un nuevo punto de encuentro entre ambas disciplinas; donde el conocimiento de la comunidad o de los estudiantes se valida como un saber/poder que muchas veces es ignorado por ellos mismos, o bloqueado por la intromisión de determinadas ideas hegemónicas (Montero, 2006), por lo que es en ese lugar donde se pueden comenzar a construir ciertos espacios de trabajo que potencien el develamiento y la expresión de estas voces.

Pensando en las posibilidades de concreción de las preguntas anteriores, y en la conexión de éstas con el trabajo realizado, es que emerge como relevante el concepto de participación. Aunque no es mi intención realizar aquí un análisis profundo respecto del concepto, es necesario entender éste como un proceso particular, que se define contextual y situadamente, pero que apela a un proceso dialógico y democrático. Sin duda, para participar se hace necesario conocerse, escucharse, tomar acuerdos, y ser honestos frente a lo que nos mueve; teniendo claros los límites y el respeto. Esto no apela a una determinada moral, sino que se basa en la posibilidad de conectarse con las emociones compartidas. Y entender desde allí la necesidad de la participación y la necesidad de asumir colectivamente nuestras responsabilidades en el mundo.

En el caso de la educación formal, donde intenta encontrar un espacio este trabajo en la posibilidad de incluir la temática ambiental en el currículum de los estudiantes de primer año básico, se hace también imprescindible la reflexión en torno a la participación. Una participación que destaque a los protagonistas reales y en los cuales se centra la educación, es decir, los

estudiantes, esto implica escucharlos y fomentar la expresión de sus voces (Prieto, 2001b). Este ejercicio si bien resulta absolutamente complejo, es fundamental para el desarrollo de aprendizajes que potencien a los estudiantes como seres humanos activos capaces de leer y construir el mundo. Sin embargo, las preguntas respecto de los enfoques y sobre el cómo incluir la temática quedarán abiertas, porque responderlas es una tarea mucho más complicada, no obstante, este trabajo puede ser considerado como una propuesta, como una lectura crítica, pero inclusiva, y donde se vio como una posibilidad el poner dentro del aula y fuera de ésta las discusiones respecto del entorno natural y la contaminación. Siendo a su vez un lugar para aportar a la construcción de una educación vista desde la heterogeneidad.

En este sentido, el intento de entrar en la educación formal poniendo la temática ambiental a la base del aprendizaje, es una estrategia con visión a largo plazo, pero es solamente una arista de todas las posibilidades, y no se vuelve excluyente a otras formas de intervenir y manifestarse, de generar movimientos sociales, de los cuales existen ejemplos recientes, que con la fuerza y coordinación de sus agrupaciones pueden potenciar las transformaciones urgentes.

Finalmente, sea abre un espacio profundo de reflexión respecto de las posibilidades, la dirección y el sentido de nuestras intervenciones en el contexto de la temática ambiental, no obstante, creo que para poder ser parte de un proceso de intervención determinado, para poder trabajar en función de algo, hay un último deber que tiende a ser marginado por su aparente potencial alienante, pero que sin el cual la rabia no sería más que una expresión sin norte, un grito entre los sordos. Hablo del amor, del profundo afecto hacia alguien, hacia lo otro, hacia sí mismo. Parafraseando el tono con el que Paulo Freire (2002) refiere escribir Pedagogía de la esperanza, es que quiero dar cuenta de que este proceso fue vivido *“con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldi, G. & García, E. (2006). Una aproximación a la Psicología Ambiental. *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año/Vol. VII, número 014. Universidad de San Luis, Argentina. Pp. 157-168

Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Revista Psicoperspectivas, Escuela de Psicología PUCV*; Chile. Vol II, Pp. 7 -34.

Besnier, D. (2010). *Estudio narrativo sobre la construcción de significados en torno a la identidad social de los pescadores artesanales de una bahía de la V región*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Universidad del Mar, Viña del Mar.

Bock, A. (2006). El compromiso social de la psicología con las urgencias sociales de América Latina: la búsqueda de nuevos rumbos. Conferencia junio 2006 Ixtlahuaca, México en *Revista: Resonancias*. Escuela de Psicología Universidad del Mar, Viña del Mar. N°3. Pp. 101-107

Bock, A. (2003). Psicología de la Educación: Complicidad ideológica. En *Psicología Escolar: teorías críticas*. Bock, Checcia, Rebello de Souza. Casa do Psicólogo, Sao Paulo. Pp. 79 -103.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). La investigación-acción como ciencia educativa crítica. En *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Eds. Martínez Roca. Buenos Aires, Argentina.

de la Torre, A. (2010). *Estudio Narrativo sobre los significados presentes en la construcción de identidad social de integrantes de movimientos ecologistas/ambientalistas de la bahía de Quintero*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicólogo, Universidad del Mar, Viña del Mar.

Del Valle, N. (2009). Biopolítica, ecología y razón instrumental: Consideraciones en torno a Marx Horkheimer y Michel Foucault. *Revista Pléyade* No. 3. CAIP, Santiago, Chile.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta. Madrid, España

Farías, E. (2011). *Estudio cualitativo de los significados sobre la participación ciudadana construidos en los discursos de dirigentes sociales de la localidad de Las Ventanas, Comuna de Puchuncaví*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Universidad del Mar, Viña del Mar.

Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Revista Docencia, Reflexiones Pedagógicas* No. 7

Figueroa, C. (1968). Asesoría Jurídica: Denuncia en los cultivos agrícolas de la localidad de los Maitenes con motivo de las emanaciones de la refinería de Ventanas. N° 1552, Santiago, 26 de Noviembre. Dirigida al Sr. Vicepresidente Ejecutivo Jorge Manterola F. Empresa Nacional de Minería.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. Pp. 3-20

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Serie Genealogía del Poder, 1. Editorial La Piqueta, Comunidad Autónoma de Madrid; España.
- Freire, P. (2008a). La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires; Argentina (2a ed.)
- Freire, P. (2008b). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires; Argentina. (3a ed.)
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires; Argentina. (5ta ed.)
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Harvard Educational Review* N°3
- González, E. (2002). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimiento e Meio Ambiente*, N°3. Editora da UFPR. Pp. 141-158.
- Iñiguez, L. (2003). Movimientos Sociales: Conflicto, acción colectiva y cambio social. Publicado en Vázquez, F (2003) *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC
- Kawulich, B. (2005). La observación Participante como método de recolección de datos. *FQS*, vol. 6, número 2, Art. 43. Disponible en: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/.../999 [Consulta 2012, 01 de Agosto]
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Ed. LOM, Santiago; Chile. 1ª Edición.
- Malman, S.; Sabatini, F. & Geisse, G. (1995). El trasfondo socioeconómico del conflicto ambiental en Puchuncaví. *Revista Ambiente y Desarrollo*, Vol. XI – N°4 Pp. 49 – 58
- Montenegro, M. (2002) El cambio social posible: Reflexiones en torno a la intervención social. *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas en Psicología Social*. Universidad Arcis, Santiago.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la intervención comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Ed. Paidós. 1era ed. - 3era reimp. Buenos Aires, Argentina.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo Conceptos y procesos*. Ed. Paidós. 1era ed. Buenos Aires, Argentina.
- Morales, P. & Salazar, J. (2011). *Representaciones sociales e impacto ambiental: Estudio descriptivo de las representaciones sociales sobre el impacto medio ambiental de las termoeléctricas, en habitantes y profesionales que trabajan en la bahía Quintero-Puchuncaví, Va Región*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Universidad del Mar, Viña del Mar.
- Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit*: Lima (Perú). ISSN: 1729 -4827

Moser, G. (2003). La Psicología Ambiental en el siglo 21: El desafío del Desarrollo Sustentable. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XII, No. 2. Pp. 11-17

Núñez, I. (2004). Identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, Santiago.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.

Piña, J.M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, vol. XIX, número 78. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13207804.pdf> [Consulta 2012, 01 de Agosto]

Prieto, M. (2001a). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Prieto, M. (2001b). *Mejorando la Calidad de la Educación. Hacia una Resignificación de la Escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Pontificia Universidad católica de Valparaíso.

Propuesta técnica Ecomicro. (S/f). La Ecomicro en tu colegio. Move Latinoamérica.

Proyecto Jalda. (S/f). Manual de técnicas participativas. Estudio de validación del desarrollo rural participativo basado en la conservación de suelos y aguas. Prefectura del departamento de Chuquisaca. Sucre, Bolivia.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (2006) (Coord.) *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM

Rockwell, E. (1980). La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa. *DIE, Centro de Estudios Avanzados*, Ciudad de México, México. Pp. 1-30

Sabatini, F.; Mena, F. & Vergara, P. (1996). Otra vuelta a la espiral: El conflicto ambiental de Puchuncaví bajo democracia. *Revista Ambiente y Desarrollo*, Vol. XII – N°4 Pp. 30 – 40.

Sánchez, J.; Romieu, I.; Ruiz, S.; Pino, P. & Gutiérrez, M. (1999). Efectos agudos de las partículas respirables y del dióxido de azufre sobre la salud respiratoria en niños del área industrial de Puchuncaví, Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública* (6). Pp. 384-390.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós Básica, Barcelona, España.

Valera, S. (1996). Psicología Ambiental: Bases teóricas y epistemológicas. Capítulo 1 En *Cognición, representación, y apropiación del espacio. Psico-socio Monografías Ambientales*, 9. L. Iñiguez & E. Pol (Eds.). Universidad de Barcelona, España. Pp. 1-14

Vásquez, C. & Hervás, G. (Eds.) (2009). *Psicología Positiva Aplicada*. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer. 2da Edición; España.

Vázquez, F. (1994). Análisis de contenido categorial: el análisis temático. Unitat de Psicologia Social. *Universitat Autònoma de Barcelona*, Barcelona.

Wiesenfeld, E. (2001). La problemática ambiental desde la perspectiva psicosocial comunitaria: hacia una Psicología Ambiental del cambio. *En Medioambiente y comportamiento Humano*. ISSN 1576-6462. Ed. Resma.

Wiesenfeld, E. (2003). La Psicología Ambiental y el desarrollo sostenible. ¿Cuál Psicología Ambiental? ¿Cuál desarrollo sostenible? *Revista Estudios de Psicología*, 8(2) Pp. 253-261.

AGRADECIMIENTOS

“La Tierra no pertenece a la Gente. Mapuche significa Gente de La Tierra, nos dicen. Nos consideramos sus brotes, sus hijos e hijas. La Ñuke Mapu/Madre Tierra nos regala todo lo que necesitamos para vivir. Y nos dicen: ¿Qué hijo, qué hija, agradecido/agradecida no se levanta para defender a su Madre cuando es avasallada?”

(Elicura Chihuailaf)

Existen muchas personas que se encuentran unidas a estas letras, y con cada uno de sus nombres se ha conformado lo escrito aquí, que intenta dar cuenta de la complejidad de las relaciones construidas, en un proceso de aprendizaje que comenzó hace varios años atrás, y que culmina de alguna manera en este acto hermoso: En el dar las gracias.

Agradezco profundamente a cada una de las niñas y a cada uno de los niños de la Escuela, en especial al primer año básico 2012, que entre las sonrisas, las galletas del recreo y los necesarios abrazos grupales, me hicieron parte de su grupo. Así mismo, doy las gracias a María Cecilia y Marina, por la generosidad, por la energía, y porque este trabajo es nuestro. A Daniela Aedo que se encuentra sembrando las tierras de Centroamérica.

Agradezco también a los padres y apoderados que participaron de la construcción del taller realizado, por el conocimiento allí generado y por la manifestación de esa palabra potente ligada al amor por sus hijos.

Agradezco al establecimiento educativo en que se realizó este trabajo. A las profesoras y los profesores, auxiliares, y trabajadores, en particular a su director, quien nos entregó la confianza que el equipo necesitaba.

Aprovecho también la instancia para agradecer a quienes han sido parte de mi formación. A las profesoras Luisa Castaldi y María Julia Baltar por compartir conmigo su experiencia vital. A las profesoras Cecilia Quaas, María de los Ángeles Bilbao, y Carmen Gloria Núñez por las oportunidades y el trabajo realizado juntos. A la profesora Claudia Carrasco Aguilar, por su enseñanza constante. A mis compañeros y amigos. En especial a Tabisa Verdejo por los cafés conversados. A Daniela Fernández Olguín, por todos los trabajos hechos juntos y por todo el cariño de nuestra amistad. A Jocelyn Quiroz Ahumada, porque sin el amor de sus palabras y de su escucha eterna en los momentos de divagación, este informe no vería la luz, pero más bien gracias por la música de nuestras vidas. Y no puedo dejar de incluir a Cristóbal Pérez, agradeciendo su siempre estratégica mirada.

Finalmente, gracias a mi familia por el soporte y por el apoyo de siempre. A Úrsula Roth (QEPD) por su generosidad y porque hubiera estado feliz de leer este trabajo. A Karen Saúd Niculcar por su ayuda constante y por el lazo profundo de hermandad que nos une. Por último, gracias a mi Madre por el apoyo incansable de su mano firme y llena de amor.