



INFORME FINAL

Emergencia del cuerpo colectivo en contextos de aprendizajes

**Informe Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención
Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar**

ESTUDIANTE:

ROBINSON MONTERO FUENZALIDA

DOCENTE GUÍA:

MERCEDES GIMÉNEZ BURGO

Santiago, enero 2020

Índice

1. Introducción.....	3
2. Presentación.....	4
3. Capítulo I.....	6
3.1 La escuela en dictadura.....	6
3.2 Época de transición.....	8
3.3 La transformación pedagógica.....	10
4. Capítulo II.....	13
4.1 La emergencia del cuerpo y su implicancia colectiva.....	13
4.2 Hacia una pedagogía del cuerpo.....	17
4.3 Una ética del cuerpo.....	19
5. Conclusiones.....	20
6. Bibliografía.....	21
7. Anexos.....	22

Introducción

El informe final del Magister en educación, mención liderazgo transformacional y gestión escolar, busca sistematizar las distinciones fundamentales en relación a los aprendizajes obtenidos y, además, brindar evidencias acerca del rol docente implementado, como líder en nuestras respectivas comunidades.

En tal sentido, me he interesado en desarrollar la incidencia del cuerpo como vehículo de aprendizajes diversos, describiendo una transición desde variables individuales hasta variables colectivas, asimiladas las últimas como cuerpo colectivo.

Para tal efecto, me interno en una biografía personal, contextualizada con el período histórico respectivo, reconociendo la postergación que ha experimentado esta dimensión humana.

No obstante, el momento actual y la crítica consolidada al racionalismo cartesiano y su tradición binaria, y la emergencia de un nuevo paradigma, abren fecundas posibilidades de cambio, desterritorializando la noción privada y mercantil del cuerpo, y recuperando su perspectiva sagrada y festiva.

Es en este paradigma complejo, en que el cuerpo se resignifica como territorio fundamental, que nos abrimos a nuevas posibilidades pedagógicas, en contacto con un mundo representado en forma extrínseca desde nuestras subjetividades.

La emergencia de este cuerpo colectivo, a través de variadas acciones en mi comunidad educativa, sin duda ha sido un proceso arduo y satisfactorio, cargado de dificultades pero también de gestos esperanzadores. Quizás en ello estribe la intensidad profunda de este trabajo, recuperar la confianza extraviada, en una palabra y una mirada recíproca.

Presentación

Existe unanimidad hoy por hoy, tanto a nivel nacional como internacional, de la urgencia de implementar una educación de calidad, que responda de manera efectiva a los requerimientos que la sociedad actual reclama. El problema estriba en desentrañar el concepto de calidad. ¿Qué entendemos por calidad en educación?

La respuesta a esta interrogante se vincula con el enfoque de base que usemos relativo al ser humano que queremos formar. Un ser humano completo, que potencie y expanda sus múltiples dimensiones:

Un individuo no puede verdaderamente considerarse completo si carece de una visión global del mundo, si no posee un sentimiento de hermandad. Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Necesitamos una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad. (Naranjo, 2005, p.6)

Esta visión holística de ser humano que nos entrega Claudio Naranjo, parece pertinente considerando las actuales circunstancias de crisis global. Se centra en la actualización planetaria de un ser transformado, en plena libertad y autonomía, que superando las ataduras egóticas, establece un sentido de pertenencia activa al mundo. Ese potencial sólo puede desplegarse saliendo de la tiranía mono cognoscente, e intensificando las facultades corporales y emocionales, consustanciales al ser humano, que históricamente se han devaluado en el sistema escolar.

La idea de integralidad en educación, contiene el equilibrio de estos planos, razón (lenguaje), emociones y cuerpo. Concepto de integralidad igualmente controversial; si bien aparece declarado en todos los marcos curriculares y proyectos educativos (ver Anexo 1), la realidad cotidiana institucional, dista mucho de corroborar. ¿Por qué esta contradicción?, ¿Qué impacto tiene esta situación en nuestros niños y jóvenes?

Al respecto, y recordando mis vivencias como estudiante, inserto en una institución educativa, considero que no recibí precisamente un educación de calidad, desde la

perspectiva integral, antes aludida. Eran tiempos de dictadura, y la uniformidad y disciplinamiento de la sociedad en general, impactaba fuertemente la convivencia al interior de los establecimientos educacionales. El rol docente coincidía con un liderazgo autoritario, centrado principalmente en impartir contenidos, y las dimensiones corporales y emocionales, estaban ausentes de las preocupaciones habituales de escuelas y liceos. Paulatinamente se fue direccionando la evidencia de calidad educacional, mezclando la tradición pedagógica conductista, con el rendimiento escolar jerarquizado medido a través de pruebas estandarizadas, como por ejemplo la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Fueron tiempos donde la valoración estudiantil al interior de los establecimientos se tiñó de individualismo y competitividad. En forma diaria, había que dar muestra de fortaleza individual y competencia intelectual. ¿Cuánto ha variado hoy este diagnóstico?

En ese difícil contexto histórico educacional, fui un adolescente introvertido y tímido, que intentaba evitar situaciones sociales incómodas. En el aula era buen estudiante, pero nunca o rara vez expresaba emociones o puntos de vista, a pesar de querer hacerlo. Mi casa y entorno familiar se transformó en mi guarida, aunque lidié con la condición de ser el menor del núcleo:

Una figura espectral deambulando en un medio familiar, a veces desconocido. Desplazamientos ocultos, silencios otorgados, es el momento de ser niño en una isla construida especialmente para mí. A veces escapaba de inhóspitos parajes para irremediablemente volver a mis dominios individuales. Otros momentos proclamaba total autonomía y resignaba toda posibilidad de integrar algo más que mi vida familiar. (Montero, 2018, agosto)

Cerca de mi casa natal, se levantaba el cerro La Cruz de Copiapó, Chancoquín, para los pueblos indígenas del valle. Ese sería el lugar en el que iniciaría una actividad que me acompañaría hasta la actualidad, correr. Recuerdo vívidamente el momento en que mi padre, quizás percibiendo una corporalidad solitaria y abrumada, me desafió a llegar hasta la cúspide corriendo. Fue el inicio de un sendero de equilibrio y acompasamiento del ritmo y la energía emocional. Pude así compensar mi falta de transparencia diaria:

Siempre operamos en la inmediatez de una situación dada. Nuestro mundo vivido está tan a la mano que no tenemos un control acerca de lo que es y de cómo lo habitamos. Cuando nos sentamos a la mesa para comer, el complejo know-how que

implica el manejo de los utensilios, las posturas corporales y las pausas en la conversación están todas presentes sin que exista deliberación. (Varela, 1991, p.15)

Quiebre generado por la ansiedad generalizada que entorpecía mi actuar social. Encontré cierto nivel de sosiego, renunciando sí a experiencias grupales propias de la edad adolescente.

Esta visión es el punto de arranque de este relato, centrado en mi cuerpo como proceso de transformación de un cuerpo individual a un cuerpo social. Deslizo, para tal efecto, pequeñas disecciones de la sociedad de la dictadura y post dictadura, el micro cosmos escolar, tanto como estudiante y docente, para terminar resignificando mi enfoque pedagógico, conforme a las necesidades de calidad e integralidad de la educación, inicialmente comentadas.

Mis aprendizajes

La escuela en dictadura

Para dar testimonio de mis aprendizajes obtenidos en el Magíster de liderazgo transformacional, resulta oportuno desarrollar una mirada biográfico personal, rescatando ciertos hitos relativos a la noción de corporalidad imperante, sus fundamentos ideológicos, los propios quiebres emocionales experimentados y las nuevas distinciones obtenidas, en un proceso complejo y a la vez fascinante.

El reloj marcaba las siete cuarenta y cinco de la mañana y apuraba el paso para llegar previo al cierre del portón, procedimiento que se cumplía a cabalidad a las ocho en punto. Junto a un grupo de estudiantes, presionábamos para ingresar por sobre la persona del portero que recatadamente nos indicaba que formáramos una fila. De pronto apareció la gruesa figura del inspector que con un grito calmó la situación. (Montero, 2019, agosto)

Este tipo de dinámica escolar, complementada con la iconografía cívico militar del período, generaba en todos, una suerte de rigidez corporal. El cuerpo se constituía en especie de extranjero encadenado, olvidado, y que a toda costa era necesario silenciar. Las filas, previa toma de distancia, los gritos, la uniformidad, y el uso del pelo corto, abrían pocos espacios para la espontaneidad y, menos aún, el disenso. Simplemente se acataba o se entraba en rebeldía contra la autoridad.

En la sala de clases el panorama no era muy diferente. Los docentes escribían sus contenidos en el pizarrón o dictaban. Representaban la autoridad incuestionable y a la menor perturbación, lo hacían saber. Las mesas se ordenaban en perfecta simetría; no había espacio

para pararse y caminar, menos sin autorización. Elevar la voz o gritar al interior del aula, era considerado un sacrilegio escolar, y podía significar el envío a inspectoría o una suspensión.

La dinámica habitual en el liceo, en salas y patios, se mantenía con religioso sigilo. No obstante, se alimentaba en el ánimo de algunos, la idea de evadir los controles y fugarse, saltando el perímetro amurallado. Yo junto a un compañero, un día nos atrevimos a salir a la calle por una puerta lateral, sin seguro, pero contigua a la oficina del rector quién a puertas abiertas, observaba todo desde su interior. (Montero, 2019, p.10)

Además de la repetición de actos y el clima de confinamiento, por aquel entonces se consolidaba la apertura comercial en el país, impactando en usos diarios como la vestimenta. La ropa de marca se utilizó como símbolo de prestigio social y popularidad al interior de las comunidades educativas. Quiénes se atrevían a desafiar esos códigos estéticos, quedaban sindicados bajo el rótulo de la marginalidad y la decadencia social. Sin duda, un duro estigma que enfatizaba las diferencias de clases, debilitándose los discursos de integración, circulantes en las instituciones educativas.

En general, se va configurando en Chile, un orden socio cultural, extranjerizante, de sello norteamericano, difundido por los medios de comunicación, especialmente la televisión, estableciéndose pautas simbólicas que por imitación, devenían en un creciente individualismo y competitividad.

El cuerpo es el ancla, lo único que puede darle certeza al sujeto, por supuesto que aún provisoria, pero por medio de ésta puede vincularse a una sensibilidad común, encontrar a los otros, participar del flujo de los signos y sentirse cómodo en una sociedad en la que reina la falta de certeza. Las sociedades occidentales, enfrentadas a la carencia de simbolización de las relaciones con el mundo, en la que las relaciones formales siempre salen ganando por sobre las relaciones de sentido (y por tanto, de valores), generan formas inéditas de socialización que privilegian el cuerpo, pero el cuerpo cubierto de signos efímeros, objeto de una creciente inversión. (Le Breton, 2002, p.15)

En ese contexto usé mi cuerpo para esperar el toque de salida, llegar a casa, ponerme las zapatillas y correr a la cruz del cerro. Se convirtió en una actividad liberalizadora de energías comprimidas y generadora de sentido, individual, pero sentido al fin y al cabo.

Con insistencia repetía una y otra vez la misma práctica, sin reflexionar sobre él porqué. Inicialmente lo interpretaba cómo una actividad deportiva más. Luego comprendería que implicaba una forma de resistencia existencial. Fortalecer mi condición aeróbica, mi potencial pulmonar, confería resiliencia y sentido a mi incierta vida social. Sin embargo, el tiempo y la dimensión pedagógica del tema, incluido los aprendizajes del Magíster relativos a dimensionar el cuerpo como un primer gran territorio, me harían distinguir entre el cuerpo individual labrado y la potencial apertura al cuerpo colectivo.

En el cerro y en soledad desplegaba un potencial numinoso, con evocaciones artísticas (literarias) que inundaban desde mis emociones toda mi corporalidad. En casa de vuelta, sentía una mansedumbre y plenitud, ratificada por el amor incondicional de padres y hermanos.

Sin embargo, en el liceo al día siguiente, vivía otra corporalidad. Más bien experimentaba su ausencia. Me resultaba muy dificultoso salir del ámbito cerebral, del sobre análisis de todo, especialmente de mi persona y advertía mi escasa movilidad, mi figura sombría, mi rostro inexpresivo, mi rotundo silencio interrumpido muy ocasionalmente.

La vida reservada, sin brillo y reconocimiento, terminó generando un sentimiento de enfermedad, casi de enloquecimiento. Por aquel entonces resultaba muy inusual consultar psicólogos o médicos, no obstante visité un médico general, él que simplemente me diagnosticó un stress agudo. Más tarde, en época universitaria, entraría en un solipsismo hipocondriaco que me llevaría a autodiagnosticarme ataques de pánico. (Montero, 2018, agosto)

Época de transición

En la universidad la situación interpersonal no cambió mucho. En más de una ocasión me pregunté porque estudiaba pedagogía. Parecía evidentemente una contradicción. En ello precisamente se anidaba mi esperanza; en un potencial oculto que en algún momento eclosionaría. En el fondo, consideraba que la educación y la vinculación con la disciplina histórica, me proveían de procesos de socialización y autoconocimiento respectivamente, fundamentales para el desarrollo de mi trama personal en el mundo. En un plano íntimo y de manera difusa, intuía que mi experiencia podía considerarse pertinente en términos pedagógicos y en algún momento compartirla.

El mundo de la universidad me acercó a personas que tenían inquietudes similares a las mías. Si bien el sentimiento de postergación continuaba, me fui integrando a pequeños grupos de diálogo. Surgió una sensación de cuerpo compartido. Era quizás una postergación colectiva. Años después sería parte de otra experiencia colectiva, esta vez claramente transformadora. En efecto, el Magister me aportó una emoción de compromiso y gratitud hacia el otro, a través de sus diversas dinámicas corporales y conversaciones de vida:

En el júbilo del carnaval, por ejemplo, los cuerpos se entremezclan sin distinciones, participan de un estado común: el de la comunidad que lleva a su incandescencia. No hay nada más extraño a estas fiestas que la idea de espectáculo, de distanciamiento y de apropiación por medio de la mirada. En el fervor de la calle y de la plaza pública es imposible apartarse, cada hombre participa de la efusión colectiva, de la barahúnda confusa que se burla de los usos y de las cosas de la religión. (Le Breton, 2002, p.30)

Seguía corriendo con entusiasmo, sin embargo, comenzaba a intuir que esa experiencia formaba parte de la individualización de mi época escolar. No quería quedar atrapado en un deleite solitario, necesitaba crecientemente abrirme a un cuerpo colectivo.

Comencé a ver con más claridad que el arte no es sólo un realce ornamental de la vida, sino un camino en sí mismo, una vía de escape de lo predecible y convencional, un mapa para el autodescubrimiento. Por entonces era nada más que una intuición, hasta que pude vivirlo y utilizarlo. (Roth, 1992, p. 39)

Iniciaba una búsqueda de convergencia entre mi desafío por correr, especialmente sus estados numinosos, con el estado incipiente de carnaval grupal y su orientación festiva. El arte sería la pedagogía. En el enfoque pedagógico crítico y vivencial, abordado por ejemplo en el Magister a través del módulo de Gestión de recursos en la escuela, integraría lo personal y colectivo en perfecta armonía. Surgiría ante mí, la fuerza vital de la comunidad y el ejercicio democrático. Pero debía esperar una larga transición.

En forma reiterada, soñaba que iba en bicicleta por una calle cualquiera de Copiapó...de pronto, comenzaba a absorber todo lo que se abría a mi paso. Me transformaba en una gigantesca rueda de piel, objetos, animales, personas; percibía la fuerza arrolladora y también el eco interno de esta gigantesca estructura. Las primeras ocasiones, despertaba asustado y me parecía una imagen desconcertante, casi una pesadilla. (Montero, 2019, octubre)

La transformación pedagógica

El inicio de mi vida laboral sería una mezcla de sensaciones y emociones diversas. Por un lado alegría de poder verter mis experiencias universitarias y desarrollar ese mundo social hasta entonces tan esquivo, pero enormes dudas en cuanto al clima escolar que me tocó enfrentar.

¿Cómo reconocer y apreciar las experiencias grupales en el contexto escolar?, ¿De qué forma intensificar las vivencias de carnaval y festividad?, ¿Cómo contribuir a la práctica de “comunidad” educativa?

Sin duda la escuela muy rápidamente se me fue representando como un territorio más bien opaco y monótono. De mi pasado reciente, sentía que encajaba de mejor forma en la institución escolar, mi ascetismo del trote, la corporalidad individual de la resistencia cotidiana:

El liderazgo gestor es el modelo que comporta el mayor riesgo de adoptar un enfoque empresarial en la organización escolar. Al centrarse en las funciones y las tareas, puede que las metas educativas queden subordinadas a las metas empresariales que apuntan a una mayor eficiencia. (Bush, 2016, p.25)

El sistema educativo nacional que se implementaba una vez inserto como profesional, vinculado con el modelo de competencias, reforzaba el cumplimiento administrativo del docente, a través de agencias técnicas externas, priorizando contenidos y habilidades, dejando escaso margen para otras dimensiones no cognitiva, como el deporte, la recreación, los valores, la acción colectiva, entre otras.

El cuerpo docente se encontraba profundamente fraccionado y supeditado al control administrativo; planificaciones anuales y clase a clase, cobertura curricular, entrenamientos SIMCE y PSU, labores de jefatura de cursos, cargas horarias por sobre las treinta y cinco horas semanales frente a curso, reflejan ayer y hoy, el fenómeno después conocido como “agobio laboral” docente.

Los efectos nocivos de este escenario laboral, rápidamente tienden a impactar en la salud física y psíquica de los profesores. Fue el germen de un estilo de vida que nos ha llevado al límite de la sobrevivencia.

En ese contexto, mediado por las exigencias y controles burocráticos, me sentía permanentemente interpelado como docente a adaptarme o desaparecer:

Experimenté una suerte de involución. De pronto, tras el paréntesis universitario, había retornado al sistema escolar vivido como adolescente y estaba preso en un territorio individual. Mis pequeñas incursiones grupales, se habían esfumado cómo si nada, y lo más preocupante, las posibilidades de cambio parecían mínimas. Sólo me quedaba utilizar el viejo esquema de la resistencia y permearme al sistema. (Montero, 2019, abril)

Por aquel entonces se promovía un mejoramiento sustantivo en las condiciones materiales y contractuales de un profesorado empobrecido durante la época de la dictadura:

Desde un punto de vista heurístico, los intereses de los profesores, individuales y colectivos, pueden ser identificados como pertenecientes a tres tipos básicos: intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales.

Los intereses creados conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionados con las condiciones de trabajo: las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción. Los intereses ideológicos conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferida o expuestas en debates o discusiones. El interés personal emplea el término “yo” de un modo particular para referirse al sentido del yo o identidad declarada por, o a la que aspira, el profesor, la clase de profesor que una persona cree o quiere ser. (Ball, 1994, p. 13)

Claramente estos intereses creados, obstruían los enfoques pedagógicos y las discusiones concernientes a los aprendizajes propiamente tales. Esa mezcla de control administrativo y demandas corporativas docentes, encapsulaba a la institución escolar, quedando ajena a la construcción social y el tipo de ser humano a formar.

Fui paulatinamente consolidando mi actividad profesional, en el liceo de música de Copiapó, pero de igual modo comencé a intensificar la sensación de malestar con el entorno escolar y mi forma de proceder en él. Junto a un grupo de profesores de diferentes subsectores, deseosos de encontrar nuevas orientaciones, nos reuníamos y ejercíamos una crítica incipiente sobre los mecanismos de control, la falta de discusión pedagógica al interior de la comunidad, entre otras materias. Si bien este era un liceo científico humanista de carácter musical, sentíamos que había una clara separación entre los ramos de carácter

general y la actividad musical; esta última en muchos casos se transformaba en una actividad decorativa que permitía sostener una apariencia de integralidad educacional.

En fin, esa reflexión crítica, también me permitió acceder a nuevos enfoques educativos, a través del Magister en liderazgo transformacional, situando al cuerpo y las emociones en un plano equivalente al de la cognición racional. ¿Qué podíamos hacer?, ¿cómo impulsar cambios? Una conciencia preclara sobre mi cuerpo y emocionar en el aula, me facilitó un camino lento pero sostenido, sobre otras formas de habitar dicho territorio. (Montero, 2019, agosto)

Una búsqueda compartida de nuevas modalidades de acción (reflexión) en el aula, surgió como respuesta a la monotonía y uniformidad escolar. Actividades como yoga y meditación, fueron desplegadas casi de manera intuitiva. Si bien contábamos con las autorizaciones respectivas del equipo directivo, pronto nos percatamos de la soledad de nuestro quehacer. Tampoco fueron menores las incomprensiones de docentes e incluso de los propios estudiantes, que veían en dichas prácticas una “pérdida de tiempo”. Sin embargo, introducir esta modalidad en el liceo, significó primero un proceso de autoconocimiento docente. En efecto, la respiración y la teoría subyacente en ella, permitió que observara mis fuertes niveles de ansiedad, en especial en el ámbito escolar. El hecho de meditar en grupo, desmitificó mi idea de que correr era suficiente para equilibrar mis energías. Además, me conecté con el cuerpo colectivo del curso. Nuevamente comenzaba a salir de mis fronteras individuales.

A pesar de estos evidentes beneficios y mirado en forma panorámica, este período seguía siendo endeble en lo colectivo, ya que para muchos estudiantes, estas prácticas implicaban solamente un estado de relajación o esparcimiento. Faltaba una conciencia histórica y social más acabada:

Así el concepto de hegemonía cultural proporciona un fundamento teórico para examinar la relación dialéctica entre la producción económica y la reproducción social y cultural. En el núcleo de esta perspectiva está el reconocimiento de que sociedades industriales avanzadas como Estados Unidos distribuyen de manera inequitativa no sólo bienes y servicios económicos, sino ciertas formas de capital cultural, esto es, el sistema de significados, aptitudes, formas lingüísticas y gustos que los grupos dominantes definen directa e indirectamente como socialmente legítimos. Con ello no hay que entender que las agencias primarias de socialización

de Estados Unidos reflejan, simplemente, el modo dominante de producción económica y no hacen más que preparar a seres humanos pasivos para sus futuros roles ocupacionales. (Giroux, 2003, p.27)

Los significados culturales que la institución escolar reproduce del medio social, en el Chile de aquel entonces, se situaban en debilitar la conciencia histórica y política de los estudiantes. El enfoque técnico racional, descontextualiza los saberes y conocimientos de sus fuentes primarias, llámese entorno geográfico, comunidad local, saberes populares, entre otros. Por lo tanto creímos oportuno ir en sentido opuesto y revalorizar desde la pedagogía crítica, una apertura a estos ámbitos. Volver a las fuentes vivas del gran cuerpo colectivo. Antes era necesario ver en su justa magnitud ese cuerpo, esa división construida por años.

Liderazgo Educativo

La emergencia del cuerpo y su implicancia colectiva

Los momentos de éxtasis no ocurren como una excepción ni un accidente; son los momentos en que saboreamos lo que nuestra vida debería ser. El éxtasis es un ideal, pero también puede ser la obra de cada día, la integración del cuerpo, la pureza del corazón, la lucidez de la mente, la amplitud del alma y la vibración del espíritu que desembocan en la sanación más allá de toda sanación. (Roth, 1992, p.3)

Encontré ese momento de éxtasis, en ocasión de un trabajo que hizo el electivo humanista de Realidad Nacional con la carrera de psicología de la Universidad de Atacama. Un académico de esa carrera visitó nuestro liceo y nos correspondió hacer una clase acerca de la cuenca del río Copiapó y el problema de escasez hídrica. Era la primera vez que realizaba una clase compartida y la verdad es que fue un momento revelador desde todo punto de vista. Pude observar los movimientos de mi acompañante, sus intervalos, los ritmos de voz, los énfasis y, además, la respuesta de mis estudiantes, constituyendo un todo coherente de corporalidad acompasada.

Ese momento me confirió la auténtica revelación del rostro de mis estudiantes. Comprendí que hasta entonces no se me habían presentado con toda la fuerza de la singularidad. No los había visto.

Me conecté con mi energía en curso y aprecié la ansiedad, si bien neutralizada individualmente con la fuerza de mis carreras, pero aún desbordada socialmente. Observé las

miles de ideas infundadas que surgían en torno a ella. Me vi nuevamente enfrentando cara a cara a un viejo conocido, el miedo, y adquiría un especial sentido la noción base de metacognición aprendida en el Magister.

Este momento de éxtasis, de profundo aprendizaje, pudo ser refrendado a los pocos días. Junto al mismo académico, organizamos una salida a terreno por la ribera del río y allí vivencí un éxtasis colectivo:

Lo que me pasó a mí con esta actividad, desde una perspectiva corporal, fue contagiarme de una fuerte energía de plenitud, asociada al control de la corporalidad individual, integrándome a un plano mayor de mucho colorido y armonía. Esa identidad corporal colectiva, desde un punto de vista emocional, se acompañaba de mucha paz, reduciéndose en forma drástica la ansiedad laboral. (Montero, 2019, agosto)

La caminata grupal por la ribera del río Copiapó, desarrollando una problematización socio ambiental del entorno, marca una expansión del territorio del cuerpo personal, habitando un espacio más amplio, a través de la observación, la descripción y el análisis crítico de sus múltiples impactos, por ejemplo, mediante la aplicación de una encuesta construida por los mismos estudiantes (ver anexo 4). De igual forma, la posibilidad de construir intersubjetivamente, nuevos significados, propende a una nueva identidad como curso y comunidad educativa. El movimiento corporal, ensancha la dimensión del presente, se genera una sensación de equilibrio y armonía entre los múltiples planos de la existencia humana.

Esa experiencia de un Nosotros desde la vivencia de la caminata, me significó una síntesis física, emocional e intelectual de todos mis años de aprendizaje tanto como estudiante y como docente. Pude integrar la experiencia física del correr y resistir a un movimiento corporal mayor, de tipo colectivo, entregándome importantes herramientas para superar la soledad inherente a mis años anteriores.

¿Pero cómo esta otredad, advertida en mis estudiantes, se me reveló fundamental desde un punto de vista pedagógico?

Sin el reconocimiento del rostro de mis estudiantes en su verdadera magnitud, jamás hubiese accedido a un cuerpo colectivo, y tampoco habría comprendido el real efecto de la ansiedad personal en el clima relacional con mis alumnos.

Dicho reconocimiento emerge como posibilidad cuando puedo desconectarme de mi propia voluntad y ver al otro en su real magnitud:

Ser yo, fuera de toda individuación a partir de un sistema de referencias, tener la identidad como contenido. El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación. (Levinas, 2002, p.60)

Ese continuo fortalecimiento de nuestra voluntad, expresada en la función docente, es decir, la visión conductista del que afirma saber, frente a la otredad ignorante, finalmente oculta hasta el punto de su desaparición, al otro.

El miedo y la ansiedad actuaban como un catalizador de mi propio cuerpo y voluntad, nutriéndome hasta tal punto que perdía el rostro de mis alumnos: Tan sólo veía una mancha oscura e indiferenciada, que usaba como punto de referencia para mis movimientos personales. Escuchaba mi propia voz.

Comencé a enlentecer mis movimientos, a respirar de manera profunda y consciente, a buscar el rostro del otro, observarlo y escucharlo en forma atenta. No precipitarme en hablar, especialmente de forma prolongada.

Estos simples pero significativos cambios, me han permitido descentralizar mi vivencia educativa, desterritorializarla de la influencia de mi yo:

La alteridad, la heterogeneidad radical de lo otro, sólo es posible si lo otro es otro con relación a un término cuya esencia, es permanecer en el punto de partida, servir de entrada a la relación, ser el mismo no relativamente, sino absolutamente. Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que yo. (Levinas, 2002, p. 60)

El éxtasis del encuentro con el otro, supone un laborioso camino de despojarse de ataduras construidas desde la mismidad. En el caso de mi labor docente, revisar mis acciones en el aula, es revisar los discursos que las sostienen, sus vinculaciones con el cuerpo emocional.

Ese camino nos conduce a profundizar la idea de diversidad en el acto de aprendizaje.

Entenderemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura, que depende al inicio del curso que tengan las coordinaciones de acciones que el bebé establece primero con su madre o quién cumple su rol; es decir, del fluir relacional familiar particular, que hemos llamado primer “contexto interaccional”, por lo que el mundo que surge puede ser distinto para uno y otro niño, ya que tendrá las características propias de ese fluir, de su curso u orientación, en el seno de la familia. (Ibáñez, 2010, p. 276)

Ver al otro en su real magnitud, es posible cuando aceptamos y validamos sus contextos interaccionales de base, origen de sus acciones y relaciones trasuntadas en lenguaje. Esa particular forma de dar sentido y significado que porta y trae cada estudiante en el sistema escolar, es negada epistemológicamente y metodológicamente por los docentes. Priman al respecto, criterios estandarizados y uniformes, que refuerzan los parámetros hegemónicos de la cultura escolar.

¿Cómo romper con esa lógica técnico racional?, ¿Cómo devolverles dignidad a grupos históricamente discriminados en el sistema escolar?

Volviendo al ejercicio pedagógico realizado en las riberas del río Copiapó, puedo advertir algunas potenciales respuestas.

Al respecto, abrimos la noción de “comunidad” Liceo de Música, al entorno inmediato, al contacto con sus personas, en una propuesta de habitar dicho espacio, problematizando y otorgando variados significados a las múltiples situaciones observadas.

Jamás instruimos respecto del cómo abordar la problematización, dejando abierta la libre experimentación, sosteniendo la idea de autonomía del aprendizaje, de acuerdo a los contextos interaccionales de base que trae cada estudiante.

La jornada fue dialógica y transversal; la conversación y la escucha atenta, nos transformó a todos en observadores ávidos de compartir y construir conocimientos.

El “Nosotros”, como expresión de colectividad, fue un ejercicio de libertad intersubjetiva, no primando la mismidad docente, generando voluntad y poder al grupo.

Por último, y probablemente una de las facetas más destacadas de la salida, el Nosotros como cuerpo colectivo, se distendió, emocionó, jugó, gritó, compartió, es decir, se empapó

en una dinámica corporal de alegría y éxtasis del presente; al terminar la caminata y volver a las dependencias de nuestro liceo, sentíamos haber recuperado el cuerpo, con una tonalidad emocional de apertura y confianza.

Hacia una pedagogía del cuerpo

Vivimos una cultura escolar que ha borrado la importancia del cuerpo en el aprendizaje. Ha sido sobrevalorado el aspecto cognitivo o intelectual, lo que en lo inmediato, ha significado restarle potencialidad a la curiosidad y creatividad en nuestros niños y jóvenes. Sin corporalidad y movimiento, tampoco hemos propiciado un encuentro educativo con una sana emocionalidad, generando efectos nocivos en las relaciones humanas al interior de las escuelas y liceos.

En suma, hemos fomentado una suerte de cultura del orden, de la normatividad en sentido extremo, que dictamina que nuestros estudiantes son buenos y adaptados al sistema, en la medida que permanecen sentados, confinados en las salas y en el perímetro interno del establecimiento.

Al respecto, y en forma personal, me tocó vivir esa concepción del estudiante, y a temprana edad supe de sus nefastos efectos, en aspectos de sociabilidad y desarrollo del potencial de aprendizaje.

Si el aprendizaje no deja huella en el cuerpo, no es aprendizaje, tal como se desprende de la caminata por la ribera del río Copiapó (ver anexo 3). Ello implica valorizar adecuadamente la energía y el movimiento. Debemos reconocer como dimensión de autoconocimiento, que el cuerpo es nuestro primer territorio y, por tanto, debemos explorarlo y mantenerlo vivo, como una especie de hoguera, que constantemente requiere ser atizada: “El camino que me llevó de vuelta a la vida fue la danza extática. Reingresé en mi cuerpo aprendiendo a mover mi yo, a ejecutar mi propia danza de adentro hacia afuera y no de afuera hacia adentro”. (Roth, 1992, p.44)

Mi época adolescente como estudiante, volqué gran parte de mis esfuerzos a aspectos académicos cognitivos, demandados en la institución que estudiaba, en una época que ya se consideraban prioritarios los exámenes estandarizados. Sin embargo, mis verdaderas problemáticas existenciales y mis grandes interrogantes acerca de la sociedad y el mundo, no eran atendidas en el liceo; preso de una coyuntura de ansiedad generalizada, opté por correr para escapar a mi sufrimiento. Sin reiterar el largo camino personal transitado, considero

fundamental una educación que nos interpele desde el cuerpo, atendiendo a aspectos relevantes, aprendidos en los diferentes módulos del Magister en liderazgo transformacional, como:

La corporalidad desde la perspectiva del autoconocimiento: ¿Cómo percibo mi cuerpo?, ¿Cómo es percibido por los demás? Mi cuerpo en movimiento: la respiración y flujos de energía, sus potencialidades. El cuerpo y las emociones: mapa de vinculaciones. Mi cuerpo como primer territorio: construcción y deconstrucción de significados. El cuerpo del otro: dimensión ética del cuerpo. El cuerpo colectivo: expresiones de convivencia y festividad.

Estos y otros aspectos son fundamentales para desarrollar una noción integral de educación y romper con el mono cognoscitismo heredado de la tradición positivista técnico racional.

En tal sentido, en mi lugar de trabajo, liceo de Música de Copiapó, he podido desarrollar junto a un grupo de colegas, pequeñas grandes acciones orientadas a revalorizar la dimensión corporal en el ámbito escolar. Son justamente docentes de diversos subsectores que reportan como efectivas y significativas estas búsquedas (ver anexo 2). Algunas nacen en forma intuitiva como, por ejemplo, prácticas como el yoga y la meditación. Otras fueron intencionadas conforme a la red de conversaciones con mis compañeros docentes y, por su puesto, recogiendo en el último tiempo, los valiosos aportes del Magister en liderazgo transformacional. Acciones como, por ejemplo, taller de autoconocimiento, salidas a terreno, encuestas de opinión a la comunidad circundante del liceo, bailes colectivos, corridas y caminatas recreacionales y deportivas.

Estas actividades se enmarcan dentro de variados enfoques teóricos, como Pensamiento crítico, Psicoanálisis, Teoría de la complejidad, Constructivismo radical, Enfoque de derechos, entre otros, los cuáles han facilitado esta búsqueda de renovación de las prácticas educativas en nuestra comunidad, enmarcadas en la valoración de la diversidad cultural, que de acuerdo al pensamiento complejo enunciado por uno de sus principales exponentes, Edgar Morin, intente armonizar una diversidad inscrita en la unidad.

Si bien las dificultades han sido muchas y de variada índole, reconozco también la constante colaboración de muchos colegas y, en especial, de los propios alumnos, que gracias al influjo de la música, han acogido de gran forma las propuestas pedagógicas.

En lo personal me asiste la convicción de que es posible transitar en el contexto escolar desde una concepción individual a una noción colectiva del cuerpo. Vivimos una fase del Capitalismo tardío que ha tendido a aislar a los individuos en mecanismos cerrados de autocomplacencia y egoísmo del cuerpo. Urge en tal sentido, recuperar vivencias colectivas de unidad corporal que impliquen revalorizar la fiesta, el carnaval, el vecindario, el disfrute armónico con el presente. Al respecto, el año 2018 se realizó una experiencia inédita en mi liceo. A fin de cada año, en el período de primavera verano, es común que los alumnos de cuarto medio prontos a egresar, se lanzan agua, situación que genera malestar entre los directivos y pone en situación de riesgo a los más pequeños. En dicha oportunidad, optando por una solución distinta a la punitiva, se les entregó las dependencias del liceo (una jornada de la tarde) a los estudiantes de cuarto para que se lanzaran libremente agua y harina, de acuerdo a la costumbre ancestral de los pueblos del norte de celebrar la fiesta de la challa a fines de febrero como hito del inicio del nuevo año.

Una ética del cuerpo

La fragmentación creciente del yo cognoscente de la modernidad, que desde la promesa trascendente de la verdad, dominó el panorama científico y tecnológico, parecen impactar de manera radical al yo docente. ¿Es posible sostener aún el desafío de enseñar sin ver la otredad que surge en contextos primarios diferenciados?

La primera referencia de esta otredad en expansión es la de su cuerpo. Más allá de las obvias e inevitables diferencias físicas que todos tenemos, expresadas en el rostro y la mirada, son los cuerpos de aquellos estimados “diferentes” que necesitamos acoger. Esos cuerpos que en el flujo cotidiano de la vida nos parecen extraños y ajenos, por ejemplo, el cuerpo de un extranjero.

Hoy más que nunca, tanto a nivel personal como institucional, nos debatimos entre la decisión de rechazar o acoger.

Por tanto, en tiempos como los actuales en que la subjetividad escindida del sujeto racional y trascendente, impacta en nuevas y descentralizadas pretensiones, junto al avance de problemáticas como el cambio climático y las migraciones, debemos plantearnos una ética del cuerpo, que brinde reconocimiento y hospitalidad al diferente.

El yo decente debe salir del círculo de su propio conocimiento, y contemplar acogiendo, los saberes y conocimientos previos que portan los estudiantes. Saber leer adecuadamente el

cuerpo del otro estudiante, es conectarse con sus profundas necesidades, y reconocer y apreciar sus emociones fundantes.

En la misma orientación es importante desarrollar una cultura educacional, de los pequeños grandes gestos. Aprender en un clima de la palabra llana, el movimiento fecundo, la apertura del rostro, la mirada acogedora; aspectos muchos de ellos borrados por años de preocupaciones macro institucionales.

Conclusión

La cultura técnico racional de la modernidad, reforzada por el paradigma científico positivista, relegaron al cuerpo humano a un segundo plano. El cuerpo de acuerdo a esta perspectiva, se transformó en un lastre del pensamiento racional. En forma paradójal, el desarrollo de la ciencia médica paralelo al debilitamiento del cuerpo sagrado colectivo, han ido relegando al cuerpo a un plano individual, debatiéndose entre el goce nihilista y el miedo a morir.

Desde joven experimenté un malestar intrínseco, generado por múltiples factores contextuales, a nivel familiar como social; se configuró en mí una cultura de la resistencia individual, nutrida por mi hábito de correr distancias largas, sin embargo, subsistían en mí, profundas heridas de socialización fallida.

La pedagogía me permitió enfrentar cara a cara esta realidad personal, abrirme a nuevas y edificantes experiencias sociales y contribuir desde allí a renovar las prácticas educativas en mi liceo.

Mi experiencia pedagógica transpersonal y crítica, sustentada por el Magister, hoy por hoy, se debate en la reflexión en torno al cuerpo, como transición de una perspectiva individual, a una colectiva. Para tal efecto, es pertinente recurrir a múltiples tradiciones que permitan abordar el malestar desde la óptica de la enajenación. Sólo en la medida que vea al otro, me vincule a él en el diálogo, finalmente lo acoja, comienza a disiparse la autodestrucción y su secuela social. Ver al otro, reconstruyendo las múltiples caras de mi yo, es seguir los múltiples planos del conflicto y su potencial creativo y vivificante.

Bibliografía

Ball, J. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona España: Editorial Paidós.

Bush, T. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones U. Diego Portales.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela: Estudios pedagógicos XXXVI, N° 1.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca España: Ediciones Sígueme.

Montero, R. (2019). *Reportes personales*. S/E.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Unesco.

Naranjo, C. (2005). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona España: Ediciones la llave.

Piedracueva, M. (2016). Discusiones ontológicas sobre una tipología de territorios. *Revista Nera*, N° 26.

Roth, G. (1992). *Enseñanzas de una Chamán urbana*. Barcelona España. Editorial planeta.

Skiliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires. Ediciones Noveduc

Varela, F (1991). *Ética y acción*. Santiago de Chile. Dolmen ediciones.

Anexo

Anexo 1: Proyecto Educativo Institucional del Liceo de Música Hugo Garrido Gaete.



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Liceo de Música de Copiapó: Hugo Garrido Gaete

1. Sellos educativos

Elementos que identifican y sustentan la visión, misión y perfil del estudiante son:

- 1.1 “Educar a través de la música para el desarrollo integral de nuestros estudiantes”.
- 1.2 “El desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales para que el estudiante se adapte al medio social, cultural y a los cambios de un mundo altamente tecnológico”.
- 1.3 “Una institución que promueva la convivencia escolar, los valores universales, como el respeto a la diversidad, el patrimonio natural y cultural de la nación”.

2. Visión del establecimiento

El Liceo de Música de Copiapó Hugo Garrido Gaete, busca ser una comunidad Educativa, capaz de promover a través del espíritu transformador de las artes musicales y la cultura, el desarrollo integral de los estudiantes consolidando las habilidades cognitivas, el espíritu crítico, la tolerancia y solidaridad, el alto sentido social, artístico y humanista, con la finalidad de entregar a la sociedad personas responsables de su proyecto de vida, de sus opciones profesionales, compromiso familiar y entorno, en un proceso de aprender, y convivir con los demás.

3. Misión del establecimiento

Lograr el desarrollo pleno de las habilidades cognitivas, musicales y socioemocionales de los estudiantes, a través de las artes musicales para que puedan adaptarse a las exigencias del medio social y cultural, y ser poseedores de una gran sensibilidad frente a las manifestaciones artísticas culturales.

Anexo 2: Entrevistas a docentes del Liceo de Música de Copiapó.



ENTREVISTA

Fecha: 10/12/2019

Nombre del entrevistado: María Angélica Morales

Establecimiento: Liceo de Música - Copiapó

Objetivo: Evaluar procesos organizativos y académicos del año lectivo 2019, estableciendo distinciones fundamentales en torno al liderazgo y la innovación pedagógica.

Preguntas:

1) ¿Qué caracterizó el trabajo desplegado por el departamento de Historia y Ciencias Sociales en el año lectivo 2019?

El trabajo de este departamento en el año lectivo 2019 se caracterizó por programar, planificar y ejecutar actividades innovadoras que incluyeron salidas a terreno, ayudando a integrar contenidos y propender al pensamiento crítico de los estudiantes.

2) ¿Qué rol desempeñó el jefe del departamento, docente Robinson Montero Fuenzalida?

El Jefe de Departamento Sr. Robinson Montero con vasta experiencia y conocimiento en esta área pedagógica, mostró gran liderazgo promoviendo actividades innovadoras e inclusivas. En lo curricular aplicó la teoría con ejemplos prácticos sin olvidar el aspecto valórico, demostrando alto nivel de competencias pedagógicas, siendo cercano a los estudiantes con apoyo constante, exigencia y rigurosidad sin apartarse de la normativa vigente.



ENTREVISTA

Fecha: 11 de diciembre 2019.

Nombre del entrevistado: Francisco Astudillo.

Establecimiento: Liceo de Música de Copiapó.

Objetivo: Evaluar procesos organizativos y académicos del año lectivo 2019, estableciendo distinciones fundamentales en torno al liderazgo y la innovación pedagógica.

Preguntas:

1) ¿Qué caracterizó el trabajo desplegado por el departamento de Historia y Ciencias Sociales en el año lectivo 2019?

Este departamento en forma permanente desarrolló actividades extensivas a la comunidad, mediante trabajos colaborativos con la Carrera de Psicología de la Universidad de Atacama, implementando variadas problematizaciones socio-ambientales en las cuales los estudiantes fueron los grandes protagonistas.

2) ¿Qué rol desempeñó el jefe del departamento, docente Robinson Montero Fuenzalida?

El profesor Robinson Montero cumplió el rol de coordinar las actividades antes descritas, ejerciendo claramente un liderazgo participativo, incentivando el diálogo permanente y la construcción de acuerdos entre estudiantes y docentes, aspectos que redundaron en un fortalecimiento de la "comunidad educativa".



ENTREVISTA

Fecha: 10 de Diciembre 2019

Nombre del entrevistado: Ingrid Cortés

Establecimiento: Liceo de Música - Copiapó

Objetivo: Evaluar procesos organizativos y académicos del año lectivo 2019, estableciendo distinciones fundamentales en torno al liderazgo y la innovación pedagógica.

Preguntas:

1) ¿Qué caracterizó el trabajo desplegado por el departamento de Historia y Ciencias Sociales en el año lectivo 2019?

Durante el año 2019 este Departamento diseñó estrategias de aprendizaje para todos los estudiantes, instándolos a emitir ideas nuevas para enriquecer y potenciar sus talentos; siempre considerando las individualidades con sus fortalezas y debilidades, el respeto mutuo, esfuerzo y con proyección de alcanzar metas reales y un mejor futuro.

2) ¿Qué rol desempeñó el jefe del departamento, docente Robinson Montero Fuenzalida?

El docente desempeñó su rol con orientaciones oportunas y asertivas dirigidas tanto a estudiantes como colegas. Siempre invitó a asumir desafíos con optimismo y compromiso, fomentando la pedagogía crítica que, según Paulo Freire, "depende de la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente" y desarrollar altos niveles de conciencia crítica, analítica y activa.

Anexo 3: Fotos de “Problematización Socio-Ambiental”, caminando por la ribera del río Copiapó.



Anexo 4: Encuesta de Problematización Socio-Ambiental construida y ejecutada por estudiantes del Liceo de Música de Copiapó.

Fecha Aplicación

DÍA	MES	AÑO

FOLIO			
-------	--	--	--

ENCUESTA PERCEPCIÓN CIUDADANA EN TORNO A CUESTIONES AMBIENTALES EN LA CIUDAD DE COPIAPÓ

La siguiente encuesta hace parte del programa de actividades “Ciudadanía, esfera pública y medioambiente”, actividad conjunta entre el Electivo de Formación Ciudadana del Liceo de Música de tercer año medio, y el curso Problemáticas Sociales del Departamentos de Psicología de la Universidad de Atacama, que se han desarrollado durante el primer semestre 2019. El objetivo de la encuesta es conocer sus apreciaciones en relación a cuestiones relativas al medioambiente en el contexto de nuestra situación urbana en Copiapó.

La encuesta será aplicada por estudiantes del electivo de Formación Ciudadana del Liceo de Música de Copiapó. El instrumento consta de una serie de preguntas cerradas, y la información recolectada es de carácter anónima y será un importante insumo para conocer la percepción ciudadana en relación a estas temáticas. Los resultados de este estudio serán socializados en un seminario que será calendarizado prontamente, y que será realizado en la Universidad de Atacama.

I.-CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

1.-EDAD:	
2.-NIVEL EDUCACIONAL:	COD
Universitaria profesional completa	1
Universitaria profesional en curso	2
Técnica profesional completa	3
Técnica profesional en curso	4
Media completa	5
Media en curso	6
Básica	7
Otro, cuál?	8

3.-OCUPACIÓN	COD
Estudiante secundario	1
Estudiante universitario	2
Empleado(a) dependiente	3
Trabajador(a) independiente	4
Comerciante	5
Dueño(a) de casa	6
Empleado público	7
Trabajador informal	8
Cesante	9

4.- SEXO	M	H
----------	---	---

5.-CANTIDAD DE AÑOS VIVIENDO EN COPIAPÓ	
---	--

6.-BARRIO/SECTOR URBANO EN EL QUE VIVE		
--	--	--

II.- PARTICIPACIÓN

7.- ¿participa usted en alguna organización social?	SI (pasa a pregunta 8)	NO (pasa a pregunta 9)
---	---------------------------	---------------------------

8.- ¿en qué tipo de organización social participa?	COD
Partido político	1
Movimiento social	2
JVVV	3
Agrupación cultural	4
Club deportivo	5
ONG (Organización No Gubernamental)	6
Voluntariado	7
Asociación productiva o de emprendimiento	8
Sindicato/gremio	9
Organización estudiantil (Fed. estudiantes, Centro de estudiantes etc)	10
Asociación de consumidores	11
Comunidad indígena	12
Organización religiosa	13
Otra, cual?:	14

III.- AMBIENTES

9.- Según su apreciación, cuales son los tres principales problemas ambientales que reconoces en la ciudad de Copiapó? (Elija tres y ordénelos según su relevancia de mayor a menor).		Marque numerando de 1 a 3.
Basurales informales	A	
Perros callejeros	B	
Basura en las calles	C	
Contaminación del aire por material particulado	D	
Contaminación por desechos y relaves de la minería	E	
Crisis hídrica y desertificación	F	
Mala calidad del agua potable (dureza del agua)	G	
Contaminación de suelos con metales pesados	H	
Riesgos de aluviones	I	

10.- Considerando las principales problemáticas ambientales de la ciudad, ¿qué actores o qué factores podrían considerarse como los principales responsables?	
El Estado y las autoridades políticas.	1
Actores privados, empresas del sector privado (minería, agroindustria).	2
Los ciudadanos mismos	3
El Cambio Climático	4
La Naturaleza	5
La legislación	6

11.- ¿Ha identificado usted en su entorno inmediato/cotidiano situaciones de contaminación ambiental?	
SI (Pase a pregunta 12)	NO (Pase a pregunta 13)
12.- Si es que ha identificado alguna situación de contaminación en su entorno. ¿Ha realizado usted alguna acción para intentar para transformar, mitigar o solucionar aquella solución?	
SI	NO

13.- si usted presenciara una situación en la que se esté contaminando un espacio público o el medioambiente del área urbana o cercana a la ciudad, ¿Qué haría usted?	
Intervendría directamente intentando revertir la situación e interpellando a los responsables	1
Se organizaría con otras personas e intentaría generar acciones y propuestas de solución	2
Denunciaría la situación ante las autoridades para que estas tomen cartas en el asunto	3
Tomaría una fotografía a la situación y la viralizaría en las redes sociales	4
No haría nada	5
NS/NR	6
Otra acción. ¿cuál?	7

14.- en su entorno familiar, ¿ha conversado usted y su familia sobre la contaminación ambiental en la ciudad?.	COD
Siempre	1
Regularmente	2
Alguna vez	3
Nunca lo hemos hecho	4

En relación al grado de en relación a la situación ambiental actual, ¿cuál es su nivel de preocupación en los ámbitos?:					
ESCALAS	Me preocupa mucho	Me preocupa	Me preocupa un poco	No me preocupa	NS/NR
15.- Local/urbano (Copiapó)	1	2	3	4	5
16.-Regional (Atacama)	1	2	3	4	5
17.-Nacional (Chile)	1	2	3	4	5
18.-Global (el mundo)	1	2	3	4	5

	ESCALAS. A continuación le presentamos una serie de afirmaciones que tratan sobre las relaciones entre la sociedad y el medioambiente, queremos conocer en qué grado está usted de acuerdo o en desacuerdo, para medirlo, utilizaremos una escala gradual.					
ÍTEM	REACTIVO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
9	La ciudad de Copiapó se encuentra sometida a múltiples formas de contaminación ambiental y su situación es grave	1	2	3	4	5
10	La región de Atacama se encuentra sometida a múltiples formas de contaminación ambiental y su situación es grave	1	2	3	4	5
11	En una región como la nuestra, es más importante el crecimiento económico y la creación de fuentes de trabajo antes que resguardar la naturaleza y el medioambiente	1	2	3	4	5
12	La naturaleza tiende al equilibrio, por lo tanto no importa lo que la economía haga con nuestro entorno, tarde o temprano se arreglará	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y POR SU COLABORACIÓN EN ESTE ESTUDIO.