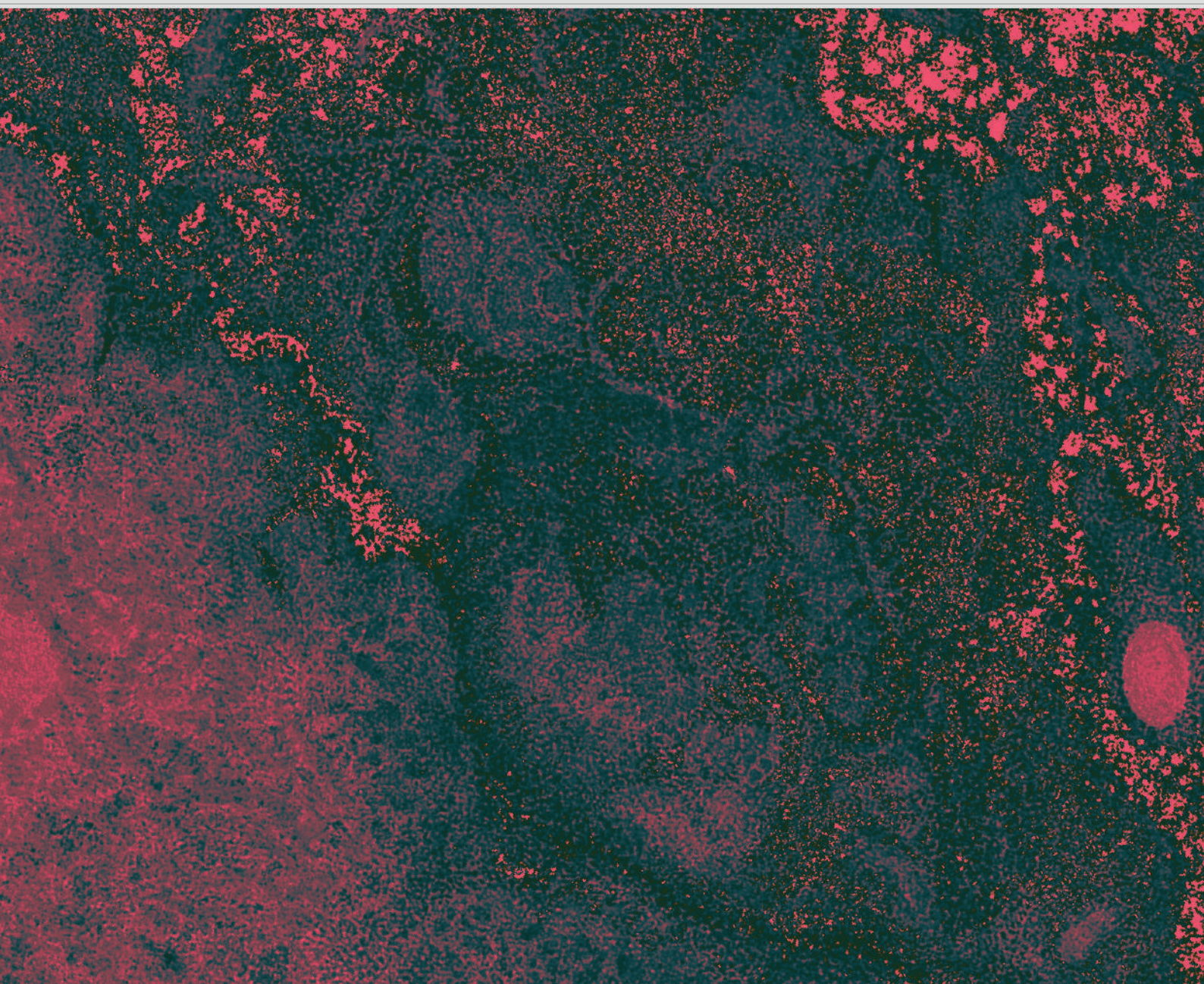


UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA

64

HUMANIDADES



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. Mariana Lazzaro Salazar, Universidad Católica del Maule, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Héctor Torres Cuevas, Universidad del Bío-Bío, Chile

Dr. Lucas Pujol-Cols, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. Pedro Luis Luchini, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Mg., Dra. (c) Jéssica Aliaga Rojas, Universidad Austral de Chile, Chile

Dr. Marco Antonio Ruffino, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil

Dra. Yolanda Hipperdinger, CONICET, Argentina

Mg. Diana Navarrete, Universidad de Burgos, España

Dr. Jesus Gonzalez-Lama, Instituto Maimónides de Investigación Biomédica, España

Dra. Verónica Gabriela Sardegna, Duquesne University, Estados Unidos

EDITOR

Dr. Jaime A. Huincahue Arcos, Universidad Católica del Maule, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Rafael Miranda Rojas, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Carmen Antini, Universidad de Chile, Chile

Dr. Miguel Bernabé Castaño, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dr. Jorge Martínez Barrera, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dr. Jorge Ferrada Herrera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mg. Pedro Gandolfo Gandolfo, Universidad de Chile, Chile

Dr. Raanjeva Ranjan, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Martiza G. Cabrera Hernández, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Miriam Seghiri Domínguez, Universidad de Málaga, España

Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Sara Arenas, Universidad de Atacama, Chile

Dra. Agnieszka Sowinska, Universidad Católica del Norte, Chile

Dra. Claudia Borgnia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. Enrique Riquelme, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Luz Valoyes-Chávez, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Germán Varas, Université de Rennes, Francia

Dra. Mariana Pascual, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dra. Paulina Meza, Universidad de La Serena, Chile

EQUIPO EDITORIAL

REPRESENTACIÓN LEGAL

Dr. Claudio Rojas Miño
Rector, Universidad Católica del Maule, Chile

DIRECTOR EDICIONES UCM

José Tomás Labarthe Cardemil, Universidad Católica del Maule, Chile

EDITOR DE TEXTOS

Darío Piña, Universidad Católica del Maule, Chile

ARTE

Micaela Cabrera, diagramación y diseño
Alejandra Vásquez, imagen de cubierta

PATROCINIO

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN O CITA DE ARTÍCULOS INDICANDO LA FUENTE.

TODA CORRESPONDENCIA DEBE DIRIGIRSE A (CORRESPONDENCE SHOULD BE ADDRESSED TO):

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, AVDA. SAN MIGUEL 3605, TALCA, CHILE.

PRESENTACIÓN

5 DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Dra. Mariana Lazzaro-Salazar Universidad Católica del Maule, Chile

ESTUDIOS

9 ESPACIO VIVIDO (Y LIMITADO): ESTUDIO MIXTO SOBRE ESPACIO PÚBLICO, GÉNERO Y PANDEMIA EN TALCA, CHILE

Miguel Ángel Sepúlveda Salazar Universidad Católica del Maule, Chile

Constanza Javiera Contreras Hernández Universidad Católica del Maule, Chile

Karen Yaritza Morales Chandía Universidad Católica del Maule, Chile

39 LA RESIGNIFICACIÓN DEL DISCURSO MATEMÁTICO ESCOLAR. UNA MIRADA AL VOLUMEN DESDE LA TEORÍA SOCIOEPISTEMOLÓGICA

Jorge Astudillo Ugalde Universidad de Santiago de Chile

Daniela Soto Soto Universidad de Santiago de Chile

Gladys Bobadilla Abarca Universidad de Santiago de Chile

66 DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA: EL DESEMPEÑO EN ESPAÑOL DE HAITIANOS EN CHILE

María José Cares Geoffroy Universidad de Concepción, Chile

86 USO TECNOLÓGICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CHILENA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Natalia Villar-Cavieres Universidad Católica del Maule, Chile

César Faúndez-Casanova Universidad Católica del Maule, Chile

103 CHILE: UN ESTADO DE BIENESTAR INEXISTENTE

Diego Abel Durán Toledo Universidad Autónoma de Chile, Chile

ENSAYO

117 CINCO PAISAJES DE POESÍA Y VISUALIDAD EN CHILE. RESISTENCIAS Y CONTRAGOLPES

Jorge Polanco Salinas Universidad Austral de Chile

DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

DRA. MARIANA LAZZARO-SALAZAR

Directora revista *UCMaule*, Universidad Católica del Maule, Chile

PRESENTACIÓN

Entre estudios pedagógicos, territoriales, discursivos y de reflexión política y literaria, este volumen de la *UCMaule* continúa fiel a su propósito de ofrecer un espacio para el desarrollo científico e interdisciplinario acerca de inquietudes y problemáticas actuales en el campo de las humanidades.

El artículo titulado “Espacio vivido (y limitado): estudio mixto sobre espacio público, género y pandemia en Talca, Chile” nos hace reflexionar sobre el uso del espacio público urbano, tales como las plazas, durante la pandemia de COVID-19. El argumento central del artículo es que la limitación en el uso del espacio público urbano fue desigual de acuerdo al género de la persona y dedica su reflexión teórica y análisis empírico mixto emergente de la realización de encuestas y entrevistas a apoyar este postulado. La pandemia sin duda acentuó las brechas de género, así como lo reportan varios estudios (ej. Collins *et al.*, 2021; Dallolio *et al.*, 2022), y este artículo contribuye a esa literatura profundizando el debate sobre las diferencias de género en las prácticas y actividades que desarrollamos hombres y mujeres en los espacios urbanos y cómo estas se vinculan a estructuras del imaginario cultural donde prima, por ejemplo, el temor a sufrir daños físicos en esos espacios públicos (para el caso de las mujeres).

El siguiente estudio, “La resignificación del discurso Matemático Escolar. Una mirada al volumen desde la teoría socioepistemológica”, problematiza la enseñanza de la noción de volumen en geometría 3D en octavo grado con el fin de promover la resignificación del discurso Matemático Escolar de profesores de matemáticas en contextos chilenos. Esto se logra a través del diseño y de la aplicación de actividades que propician el aprendizaje situado del concepto. Más allá del aporte que este estudio realiza con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la geometría, se debe

destacar en particular el trabajo reflexivo realizado con profesores de matemáticas a través del diseño multimétodo de dos estudios de casos. En este sentido, la mayor parte de la investigación educativa busca transformar espacios físicos, simbólicos y abstractos del aula para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para ello es clave establecer un diálogo transformador con los docentes que les permita no solo reflexionar sobre sus prácticas y creencias sino también actuar sobre ellas para convertirse en agentes de cambio educativo. Tal como lo muestra la literatura (ej. Goienetxea *et al.*, 2019; Hallinger y Truong, 2021), investigaciones con el tipo de aproximaciones propuestas por este estudio tienen el potencial de lograr tales fines.

Por su parte, el artículo “Discriminación lingüística: el desempeño en español de haitianos en Chile” nos plantea el desafío de reflexionar sobre la discriminación que sufren hablantes de español como segunda lengua a través de dos estudios de caso de personas haitianas en el sur de Chile. El estudio destaca que los errores de pronunciación, específicamente de acentuación (como elemento prosódico) y la dificultad de producir ciertos fonemas del español, provocan actitudes discriminatorias hacia estos hablantes por parte de la población chilena. Como explica el estudio, la discriminación sufrida por estas minorías lingüísticas que se desempeñan en un segundo y muchas veces tercer idioma impide la inserción laboral de estos extranjeros que frecuentemente optan por abandonar sus lugares de trabajo por las fuertes burlas e insultos. En este sentido, el estudio cumple un rol fundamental en hacer visible una problemática social latente en la realidad chilena que se espera pueda hacer eco en políticas públicas especialmente diseñadas para hacer de esta una sociedad más justa e inclusiva.

El siguiente artículo, “Uso tecnológico en docencia universitaria chilena durante la pandemia por COVID-19: una revisión sistemática”, nos sitúa nuevamente en la realidad pandémica a través de un análisis de revisión sistemática sobre el uso de las tecnologías en educación superior en Chile donde se revisan las temáticas mayormente abordadas, recursos tecnológicos frecuentemente utilizados y las fuentes de publicación científica, entre otros, en catorce estudios. El texto enfatiza los aspectos positivos del uso de tecnología en las clases virtuales universitarias durante la pandemia debido a que permitió que las mismas se focalizaran de mejor forma en métodos centrados en los/as estudiantes.

Durante la emergencia sanitaria global, numerosas investigaciones nacionales e internacionales publicaron sus reflexiones con respecto a la utilidad, fortalezas y, especialmente, debilidades de la virtualidad en la educación (ej. Moosavi *et al.*, 2022; Osmani, 2021). En este sentido, el cuarto artículo de nuestro volumen 64 invita a

detenernos a evaluar el camino científico recorrido hasta la fecha para pautar los pasos futuros de desarrollo investigativo del campo del uso de las tecnologías en educación superior en Chile.

Por otro lado, pasando por las transformaciones políticas y sociales de Chile en sus últimos cuarenta años, el artículo “Chile: un estado de bienestar inexistente” analiza la concepción de la vulnerabilidad social y la evolución histórica de las políticas de protección social en su elaboración de un análisis profundo sobre el rol del estado de bienestar. De este análisis se concluye que, a pesar de contar con garantías mínimas de protección social universales, Chile no ha logrado consolidar la existencia de un estado de bienestar. El artículo instala en cada uno de nosotros, desde nuestro propio quehacer académico, social y político, la necesidad de reflexionar sobre una estrategia de Estado que nos permita afianzar un modelo de estado de bienestar que sea coherente en sus pretensiones para buscar, como explica el autor, “el desarrollo armónico de una sociedad democrática”.

Finalmente, en un contexto de discusión similar al artículo anterior sobre lo político, el ensayo que presentamos en este volumen, “Cinco paisajes de poesía y visualidad en Chile. Resistencias y contragolpes”, nos transporta al mundo de la poesía y las prácticas visuales afines chilenas para reflexionar sobre la forma en que estas han, en palabras del autor, “conformado una respuesta creativa de contragolpe y antítesis, así como formas de vida resistentes a través del arte en diversos momentos y zonas de Chile” (p. 117).

Esperamos que este volumen nuevo de la *UCMaule* resulte enriquecedor para nuestros lectores y contribuya a la reflexión crítica de los temas aquí debatidos para continuar aportando a la transformación social de aquello que debemos mejorar y otorgando un sentido de justicia social para aquellos actores y procesos sociales más desfavorecidos.

Referencias bibliográficas

- Collins, C., Landivar, L. C., Ruppner, L. y Scarborough, W. J. (2021). COVID-19 and the gender gap in work hours. *Gender, Work & Organization*, 28, 101-112. <https://doi.org/10.1111/gwao.12506>
- Dallolio, L., Marini, S., Masini, A., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C. ... y Cecilian, A. (2022). The impact of COVID-19 on physical activity behaviour in Italian primary school children: A comparison before and during pandemic considering gender differences. *BMC Public Health*, 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12483-0>
- Goienetxea, U. Z., Moreno, I. D. H., García, M. U., Gurrutxaga, I. A. y Vélez, M. A. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, (2), 25-48. <https://dx.doi.org/10.17561/ree.v2019n2.2>
- Hallinger, P., Tran, N. H. y Truong, T. D. (2021). Mapping the professional learning of primary teachers in Vietnam: A multi-method case study. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879218>
- Moosavi, S., Gholamnejad, H., Hassan Shiri, F. y Ghofrani Kelishami, F. (2022). Challenges of virtual education during the pandemic of COVID-19: A qualitative research. *Iran Journal of Nursing*, 35(135), 94-105. <https://doi.org/10.32598/ijn.35.135.3030>
- Osmani, F. (2021). Analysis of students' satisfaction with virtual education in Medical Science University during the pandemic outbreak of COVID-19. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.21449/ijate.854675>

Recopilado: 04-05-2023 | Aceptado: 18-05-2023 | Publicado: 30-06-2023

ESPACIO VIVIDO (Y LIMITADO): ESTUDIO MIXTO SOBRE ESPACIO PÚBLICO, GÉNERO Y PANDEMIA EN TALCA, CHILE

LIVED (AND LIMITED) SPACE: A MIXED STUDY ON PUBLIC SPACE, GENDER, AND PANDEMIC IN TALCA, CHILE

MIGUEL ÁNGEL SEPÚLVEDA SALAZAR

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Talca, Chile

msepulvedas@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2824-8927>

ESTUDIOS

CONSTANZA JAVIERA CONTRERAS HERNÁNDEZ

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Talca, Chile

ccontrerash@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8862-7139>

KAREN YARITZA MORALES CHANDÍA

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Talca, Chile

kymorales@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2889-5729>

Resumen

El contexto de pandemia de COVID-19 limitó el acceso y uso de espacios públicos urbanos, a partir de las medidas de confinamiento impulsadas para prevenir contagios. Sin embargo, esta limitación no fue homogénea, ya que presentó características diferenciadas entre hombres y mujeres. En este sentido, este artículo busca identificar el rol del género en las experiencias de jóvenes en espacios públicos urbanos de la ciudad de Talca, Chile, durante el contexto de COVID-19. Se utilizó una metodología mixta, recolectando y analizando datos tanto cuantitativos como cualitativos, a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas.

Dentro de los principales resultados se destaca que: i) existieron diferencias a nivel de prácticas, es decir, en la asistencia y actividades realizadas por jóvenes hombres y mujeres; ii) estas diferencias en prácticas se basan en imaginarios urbanos que en el caso de jóvenes mujeres se caracterizan por sensaciones de temor; y iii) el contexto de COVID-19 visibilizó e intensificó aquel imaginario y ciertas prácticas de precaución en espacios públicos urbanos. De esta manera se concluye que existen experiencias espaciales urbanas diferenciadas por género, develadas por la pandemia, que responden a contextos socioculturales e influyen en la manera de (con)vivir el espacio.

Palabras clave: espacio público, imaginarios urbanos, género, pandemia.

Abstract

The context of the COVID-19 pandemic has limited access to and use of urban public spaces because of the confinement measures implemented to prevent contagion. However, this limitation was not homogeneous because it presented different characteristics between men and women. In this sense, this study seeks to identify the role of gender in the experiences of young people in urban public spaces in the city of Talca, Chile, during the COVID-19 pandemic. A mixed methodology was used to collect and analyze both quantitative and qualitative data from surveys and semi-structured interviews. The main results highlight the following: i) there were differences at the level of practices, that is, in the attendance and types of activities carried out by young men and women; ii) these differences in practices are based on urban imaginaries that, in the case of young women, are characterized by feelings of fear; and iii) the context of COVID-19 made visible and intensified such imaginaries and certain practices of caution in urban public spaces. Thus, it is concluded that there are gender-differentiated urban spatial experiences revealed by the pandemic, which respond to sociocultural contexts and influence the way of (co)-living in a given space.

Keywords: public space, urban imaginaries, gender, pandemic.

1. Introducción: mujeres, COVID-19 y espacio público

La pandemia producida por la enfermedad COVID-19, sin dudas, fue un evento que llegó a romper la cotidianidad de nuestras vidas (Lins Ribeiro, 2021). Así como señala Das (1995), este tipo de eventos impulsan a las personas hacia situaciones nuevas e imprevistas, ante las cuales deben adaptarse para interpretar la realidad y actuar en ella. Una de estas situaciones fue la implementación de diversas políticas por parte de los Estados para disminuir la propagación de la enfermedad (Marcús *et al.*, 2020).

Fue así como el distanciamiento físico y las medidas de confinamiento se hicieron algo cotidiano. De esta manera, la movilidad en las ciudades a nivel global disminuyó de forma considerable (Cancino *et al.*, 2020; Enoch *et al.*, 2022), ya que los espacios públicos donde se compartía con otros desconocidos fueron considerados como peligrosos o, al menos, generaban cierta preocupación (James, 2020; Cabrera-Barona *et al.*, 2022; Zúñiga-Olave y Herrmann-Lunecke, 2022). Lo anterior también repercutió de forma importante en la asistencia y usos de espacios públicos urbanos, tales como plazas y/o parques. Estos espacios comenzaron a caracterizarse fundamentalmente por una pausa en sus actividades, el abandono y la desolación (Cabrera-Barona *et al.*, 2022; Páramo y Burbano, 2022; Quijano Gómez, Herrera Urrego y Rojas Berrío, 2022).

Sin embargo, así como sostienen Mayen y Utomo (2022), el uso de espacios públicos urbanos en ciudades latinoamericanas, por lo general, no es neutral: mujeres, personas de bajos ingresos y personas en situación de discapacidad —entre otras— pueden encontrarse con barreras para su acceso y uso. En este sentido, la pandemia por COVID-19 no solo representó nuevas situaciones a las cuales adaptarse, sino que también develó e intensificó ciertos fenómenos previos de desigualdad (Osorio, 2021; Zúñiga-Olave y Herrmann-Lunecke, 2022). En el caso de género, según datos del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2018), el año 2018 en Chile un 48% de hombres asistía al menos una vez por semana a plazas y/o parques urbanos; cifra que disminuyó a un 40% en el caso de mujeres. Además, se debe considerar que un 62% de hombres manifestaba que se sentía “seguro” o “muy seguro” al pasear por plazas y/o parques urbanos, mientras que solo un 48% de mujeres señalaba sentirse de aquella manera.

Investigadoras como Villegas (2021) y Mayen y Utomo (2022) sostienen que en el contexto de pandemia no existió un imaginario de aumento de las posibilidades de sufrir episodios de violencia de género en espacios públicos urbanos. De hecho, en la investigación de Pipitone y Jović (2021) —con una muestra predominantemente

femenina— se obtuvo que las plazas y parques urbanos, en algunos casos, se consideraron una oportunidad de descanso y recreación. Sin embargo, es importante mencionar que sí se convivió con un imaginario de “doble riesgo” para las mujeres: por un lado, de contagio de COVID-19 y, por otro, de episodios de violencia (Villegas, 2021). De esta manera, se visibilizaron e intensificaron situaciones previas que ya limitaban el acceso y uso de espacios públicos urbanos por parte de mujeres: carga de trabajo remunerado y de cuidados que disminuye los tiempos de descanso y esparcimiento (Osorio, 2021), limitada disponibilidad de plazas y/o parques cercanos al hogar o mala calidad de elementos de estos espacios (como iluminación, pavimentación y accesos, entre otros) (Mayen y Utomo, 2022).

Además, como señala Rodó de Zárate (2012), se debe considerar que el género y la edad es una intersección entre dos variables de opresión para jóvenes mujeres. Esto repercute en su relación con los espacios, en su actuar corporal y/o en su percepción del peligro, limitando el uso de espacios como plazas y/o parques urbanos. En este sentido, según datos del Instituto Nacional de la Juventud (Injuv, 2021), en Chile durante el año 2021 en un 59,6% las jóvenes manifestaban considerar “Medianamente riesgoso” o “Riesgoso” asistir a parques y espacios públicos. Esto se suma a un estudio del año 2022 de la misma institución, donde se obtuvo que un 80,4% de jóvenes mujeres manifestaba la intención de mantener la distancia física en espacios públicos luego de terminada la pandemia, frente a un 66,6% de jóvenes hombres (Injuv, 2022).

Considerando los planteamientos anteriores, en este artículo se presenta una investigación que tuvo como objetivo comprender las experiencias de jóvenes en espacios públicos urbanos —principalmente plazas y/o parques— de la ciudad de Talca, Chile, durante el contexto de COVID-19. En particular, se profundizará en uno de sus objetivos específicos, el que pretendía identificar el rol del género en aquellas experiencias. En este sentido, el presente artículo tiene como propósito visibilizar y problematizar la existencia de experiencias espaciales diferenciadas por género — haciendo énfasis en las particularidades experimentadas por jóvenes mujeres— en la ciudad de Talca, región del Maule. Esto en un contexto avanzado de la pandemia con un retorno gradual al espacio público (noviembre de 2021-junio de 2022), considerando que la literatura revisada para esta investigación estaba concentrada en períodos de mayores restricciones sanitarias, sin hacer referencia explícita en las experiencias espaciales limitadas de mujeres. De esta manera, más que un artículo sobre la pandemia es respecto a un fenómeno develado e intensificado por aquel contexto.

2. Algunas consideraciones teóricas: género, espacio e imaginarios urbanos

Así como sostienen Lindón, Hiernaux y Aguilar (2006), la experiencia humana en todas sus expresiones necesariamente posee un componente espacial, es decir, la experiencia humana es una experiencia espacial. En esta experiencia, el género —como construcción social y cultural que enfatiza en las diferencias entre lo masculino y lo femenino— se constituye como uno de los fundamentos de las experiencias desiguales en distintos ámbitos de la vida cotidiana (Stolcke, 1996). En el caso de las mujeres, “esas variaciones se concretan en la manera en cómo el cuerpo femenino, o más en específico su corporalidad, es presentado y percibido” (Zúñiga Elizalde, 2014, p. 79).

A partir del género, principalmente desde la Revolución industrial, se configuró una división funcional de los espacios, asociada principalmente a los públicos productivos (del ámbito laboral) y a los privados reproductivos (del ámbito del hogar). Esta división también adjudicó las labores reproductivas a lo femenino y las de producción a lo masculino, asegurando la presencia de mujeres en espacios privados y de hombres en espacios públicos de las ciudades (Díaz, 1995; Suri, 2017). En esta línea, Cedeño y Delgado (2017), incluso sin el contexto de pandemia, ya sostenían que las mujeres, históricamente, han experimentado una especie de confinamiento en el espacio privado-doméstico.

En esta lógica, se han reproducido desigualdades en las experiencias urbanas en torno al género: “La ciudad, como toda realización humana, refleja los valores, roles y relaciones sociales de quienes la han construido, y entre ellos, el género constituye una dimensión tan insoslayable como la clase social” (Díaz, 1995, p. 267). En este sentido, se ha constituido el cuerpo masculino como un cuerpo hegemónico, que se mueve libremente independiente del espacio y del tiempo (Suri, 2017). Al contrario, el cuerpo femenino ha sido fuertemente restringido (Díaz, 1995) en sus movimientos, en sus interacciones, placeres, participación en actividades, entre otros aspectos (Sabido, 2020). A lo que se debe agregar la intersección entre género y edad (Rodó de Zárate, 2012), la que, como señalan Meneses-Reyes y López-Guerrero (2018), es una relación compleja que “da como resultado configuraciones distintas de ser y estar joven en el espacio público” (p. 64).

De esta manera, las mujeres han visto cuestionada su legitimidad para utilizar espacios públicos urbanos, limitando sus movimientos en determinados espacios y tiempos (Sabido, 2020; Suri, 2017). Sin embargo, a pesar de la invisibilización de sus actividades, se encuentran expuestas a las miradas y atenciones no deseadas

—principalmente masculinas—: “Y he ahí la paradoja. En el espacio público, esa misma mujer que vemos invisibilizada como sujeto social en tantos aspectos y escenarios, sufre una hipervisibilización como objeto de atención ajena” (Cedeño y Delgado, 2017, p. 17).

En el marco de este artículo, esta experiencia urbana desigual por género buscamos comprenderla desde el concepto de espacio de Lefebvre (2013), entendiéndolo como un producto social, es decir, resultado de prácticas y relaciones sociales. En particular, centrándonos en su noción de “espacio vivido”, el que se configura “a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, [es] pues el espacio de los ‘habitantes’, de los ‘usuarios’ (...) Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos” (Lefebvre, 2013, p. 98). De esta manera, el espacio vivido se centra en la forma de imaginar y experimentar los espacios por parte de quienes los usan.

Es así que existe un cruce entre los elementos materiales físicos de los espacios y las representaciones, esquemas e ideas que las personas generan para vincularse con estos (Lindón *et al.*, 2006). Como plantea Vera (2019), al poner atención a los espacios desde las formas de experimentarlo por las personas, es necesario también considerar sus imaginarios, es decir, las ideas e interpretaciones simbólicas que elaboran sobre la realidad, para vivir y actuar en ella, en particular, en la ciudad y sus espacios públicos urbanos (García Canclini, 2010). Así, se reconoce que el usar, experimentar y vivir la ciudad es fundamentalmente desde una perspectiva subjetiva, desde la cual se otorgan significados a determinados espacios (Vera, 2019). De esta forma, desde una visión feminista de la ciudad se reconoce que “la experiencia de la ciudad no sólo se reduce a la materialidad, sino que se considera las emociones, sentimientos, recuerdos, sueños, miedos y deseos de los sujetos como ejes de la experiencia espacial individual y colectiva” (Soto, 2011, p. 21).

Considerando la relevancia de los imaginarios urbanos (García Canclini, 2010; Vera, 2019), se debe señalar que en el caso de mujeres existe presencia de algunas ideas e interpretaciones particulares para actuar en determinados tiempos y espacios (Soto, 2016). En específico, autores como Cedeño y Delgado (2017) sostienen que, en ocasiones, los espacios públicos urbanos pueden ser asociados con “miedo” o “temor” ante la posibilidad de actos de violencia. Esto implica limitaciones al uso libre y disfrute de los espacios públicos urbanos (Soto, 2016), a partir de ciertas decisiones de acción al momento de usarlos y experimentarlos, respecto a, por ejemplo, soledad o compañía, horarios, actividades, vestimentas, entre otros aspectos (Sabido, 2020).

3. Metodología y trabajo de campo

La investigación fue realizada durante dos momentos “pandémicos”¹: en primer lugar, entre enero y marzo del año 2021; y, en segundo lugar, entre noviembre de 2021 y junio de 2022. En el caso de este artículo, nos centraremos en el trabajo de campo realizado durante el segundo momento de investigación, donde se optó por un enfoque metodológico mixto, es decir, se recolectaron datos tanto cualitativos como cuantitativos, con su posterior interpretación conjunta (Creswell, 2015).

La perspectiva cuantitativa fue utilizada dentro del proceso de investigación, a partir de la aplicación de una encuesta —construida por el autor principal— para obtener información masiva, sistemática y general sobre el problema de investigación (López-Roldán y Fachelli, 2015). Lo anterior se realizó desde una intención descriptiva de ciertas características y dimensiones del fenómeno, las que luego fueron profundizadas cualitativamente. El instrumento contaba con 15 preguntas divididas entre 3 grandes ítems: i) Preguntas de identificación; ii) Espacios públicos y COVID-19; y iii) El Parque Costanera —debido a que parte de la investigación se realizó en este espacio de la ciudad de Talca— (ver apéndice 1). Parte importante del instrumento se centró en el segundo ítem, donde las dimensiones principales fueron: frecuencia de uso, actividades realizadas e imaginarios asociados. Además, es importante destacar que se utilizó la escala de Likert para medir el nivel de acuerdo con 8 afirmaciones —que apuntaban a las dimensiones anteriores—, con una escala de 1 a 5, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”.

La aplicación fue de manera *online*, a través de Google Forms², durante el mes de diciembre del año 2021 con una muestra no probabilística —por conveniencia— de 125 jóvenes que cumplieran con dos criterios de inclusión: i) tener entre 18 y 29 años; y ii) haber asistido a plazas y/o parques de la ciudad de Talca durante los últimos dos meses. La muestra estuvo compuesta en un 31,2% por hombres y en un 67,2% por mujeres³, en su mayoría por jóvenes entre 24 y 26 años (53,6%).

Luego de la aplicación de la encuesta se realizó el trabajo de campo de tipo cualitativo, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, entendiendo que nos

1 La investigación fue realizada por el autor principal en el marco del Trabajo Final de Máster en Antropología Urbana, Migraciones e Intervención Social de la Universitat Rovira i Virgili, España. En este sentido, el trabajo de campo fue realizado bajo las consideraciones éticas de aquella universidad.

2 En la introducción del cuestionario se aclaró que las respuestas serían confidenciales y utilizadas solo con fines investigativos. Además, se señaló que, al hacer envío del formulario, se consideraría la aceptación de participar en la investigación.

3 Es importante señalar que existió un 1,6% de jóvenes identificados con la categoría de género “Otro”. Sin embargo, para fines de este artículo no fueron considerados para el análisis.

permiten comprender las experiencias y perspectivas de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1987). La intención principal de las entrevistas fue ahondar en las dimensiones expuestas en la encuesta, principalmente en las prácticas e imaginarios asociados a espacios públicos urbanos, profundizando en el rol del género en aquellas experiencias. Así como señala Díaz (1995), “[intentando] reconocer la forma en que las relaciones de género tienen una traducción espacial y, al tiempo, descubrir el peso del espacio, como medio en el que se materializan, en la configuración de esas relaciones” (p. 268).

Se realizaron 10 entrevistas⁴, a través de un muestreo teórico-intencionado a jóvenes identificados a partir de la encuesta: 6 jóvenes identificadas con el género femenino y 4 con el masculino, mientras que las edades iban desde los 19 a los 28 años, como se observa en la tabla 1. La entrevista fue realizada a través de videoconferencia, considerando el contexto de pandemia y la posibilidad de acceder a los/as participantes a pesar de, en este caso, la distancia física y atendiendo a las expresiones no verbales a través de la cámara (Archibald *et al.*, 2019).

Tabla 1. Caracterización de la muestra.

N° entrevista	Seudónimo	Edad	Género
1	Javiera	25	Femenino
2	Francisca	26	Femenino
3	Constanza	28	Femenino
4	Carla	20	Femenino
5	Paula	23	Femenino
6	Ignacia	23	Femenino
7	Felipe	25	Masculino
8	Fernando	19	Masculino
9	Rodrigo	24	Masculino
10	Claudio	24	Masculino

Finalmente, se realizó el análisis de datos desde una lógica secuencial (Creswell, 2015), primero los datos cuantitativos y luego cualitativos, intentando la integración de ambos para lograr la interpretación del fenómeno. En el caso de los datos recolectados en la encuesta, se realizó un análisis estadístico descriptivo, a través

4 De forma previa a la aplicación de las entrevistas, fue enviado —vía correo— el documento de consentimiento informado (ver apéndice 2) a cada participante para su revisión, lectura y firma. El documento fue enviado al autor principal con la firma digital o con firma escaneada.

del *software* Microsoft Excel, siendo la frecuencia la medida principal para cada una de las variables.

Mientras que en el análisis cualitativo se buscó relatar de manera fiel las experiencias de los/as jóvenes, dejando “que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 153). Este análisis se realizó principalmente a partir de criterios temáticos, siendo los principales: usos y prácticas; imaginarios y sensaciones; rol del género en las experiencias urbanas. En el caso de este artículo, se profundizará en las subcategorías emergentes durante el trabajo de campo, respecto al último de los ejes temáticos presentados anteriormente. Se utilizó el proceso de codificación de datos en el *software* Nvivo, como una manera de clarificar la descripción e interpretación de los datos.

4. Principales resultados⁵

4.1. Pandemia y la transformación de lo cotidiano: nuevas prácticas y restricciones

Uno de los primeros aspectos destacados por los/as participantes fue la adaptación de actividades laborales, educativas, recreativas y demás al ámbito privado —dentro del hogar— a partir de la experiencia de confinamiento, ya sea voluntario u obligatorio. De esta manera, los/as jóvenes destacan la sensación de “encierro”, la “adaptación” de sus actividades —teletrabajo y clases *online*— y, en definitiva, a una nueva forma de vivir “en modo COVID-19”, limitados al espacio del hogar:

Yo viví la pandemia súper responsablemente, entonces en meses no salí, literalmente estaba en mi casa todo el día (...) Todos esos meses [fueron] muy difíciles, por lo que te decía de adaptarse a un estilo de vida que era diferente al que yo llevaba (Rodrigo, comunicación personal, 2022).

Además, en relación a lo anterior, se evidenció un aumento en la realización de labores domésticas y de cuidado, principalmente en el caso de jóvenes mujeres: “Tengo un sobrino en la casa y mi hermana empezó a trabajar. Tuve que hacerme parte de la casa” (Carla, comunicación personal, 2022). En este caso, la entrevistada hacía referencia al “hacerse parte de la casa” a partir de las labores de cuidado, dando cuenta, por

5 Es importante señalar que dentro de estos resultados no se abordan todos los ítems contenidos en la encuesta y entrevista, sino que se seleccionaron aquellos que aportan información relevante para la temática tratada en este artículo, el que responde a uno de los objetivos específicos de la investigación.

un lado, cómo lo reproductivo constantemente es atribuido a mujeres y lo femenino (Díaz, 1995; Suri, 2017), dentro del espacio privado, siendo el lugar donde se establecen las normas y prácticas patriarcales y al cual han sido relegadas históricamente (De Beauvoir, 1949). Por otro lado, las labores ejercidas por los entrevistados de género masculino corresponden a actividades ligadas al ocio y recreación: “Aprendí a tocar guitarra en cuarentena, así que ahí no tuve cómo aburrirme mucho tiempo, porque en realidad nunca se termina de aprender po’, nunca me faltó qué hacer, siempre tenía algo” (Fernando, comunicación personal, 2022).

Lo anterior da cuenta de cómo, a pesar de estar ambos géneros recluidos por una medida universal, no actúan de la misma manera en un mismo espacio. Las mujeres ocupan su tiempo en actividades domésticas y de cuidados, mientras que los hombres se confinaron pero sin “hacerse parte de la casa”, sino que en ocio y recreación, lo que concuerda con los datos entregados por la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2015) que indica que en actividades de ocio y vida social los hombres destinan 6,43 horas al día, mientras que las mujeres destinan 5,94 horas. En este sentido, la limitación del espacio público producida por la pandemia develó una situación que ya estaba presente.

En cuanto a la asistencia a plazas y/o parques urbanos, un 85,4% de los/as jóvenes encuestados/as manifiesta estar “De acuerdo”⁶ con la afirmación “Durante el primer año de pandemia disminuyó mi asistencia a plazas y/o parques urbanos”. Tal como se observa en el gráfico 1, no se presentan diferencias considerables entre el género masculino y el femenino, sino que fue una situación que se desarrolló de forma similar.

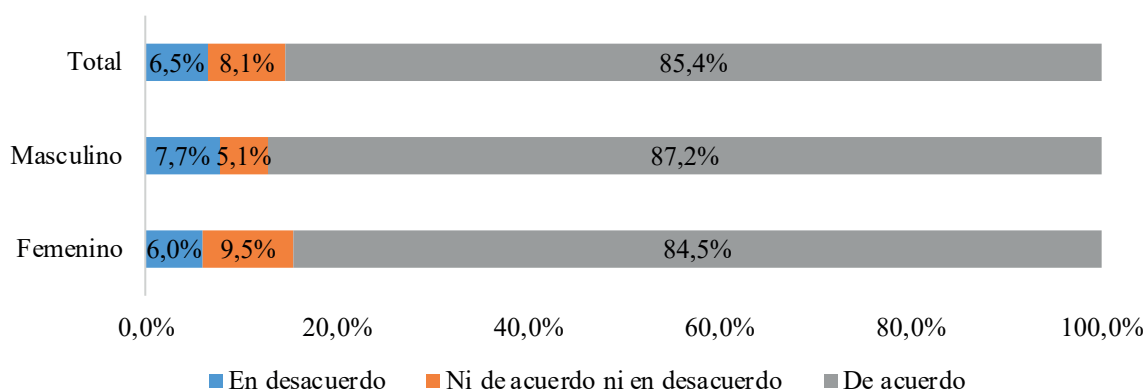


Gráfico 1. “Durante el primer año de pandemia disminuyó mi asistencia a plazas y/o parques urbanos”.

6 En los gráficos 1, 2, 4 y 6, con fines de análisis, se sumaron los porcentajes de las categorías de respuesta “Muy de acuerdo” + “De acuerdo” y “Muy en desacuerdo” + “En desacuerdo”.

Sin embargo, con el pasar de los meses los/as jóvenes señalaron que sentían una necesidad de salir del hogar hacia el espacio público, específicamente plazas y/o parques urbanos, por dos razones principales: i) experimentar situaciones vinculadas a lo natural (ver áreas verdes, ver el atardecer y sentir viento en la cara, entre otras); y ii) volver a contar con interacciones y actividades, justamente, públicas. Es por esto que manifestaron que cuando las restricciones sanitarias eran menores, el proceso de vacunación estaba avanzando y la sensación de riesgo era menor, comenzaron a asistir y usar con mayor frecuencia este tipo de espacios: “Quizás de a poco ir retornando a la, no sé si vida previa, pero sí a la vida pública. Yo creo que 2021 fue una oportunidad de volver [al espacio público urbano]” (Felipe, comunicación personal, 2022).

Es en este momento donde se comienzan a reflejar algunas diferencias por género, ya que un 60,2% de los/as jóvenes encuestados/as se manifiesta “De acuerdo” con la afirmación “Con el fin de restricciones sanitarias comencé a asistir más frecuentemente a plazas y/o parques urbanos”. Sin embargo, tal como se presenta en el gráfico 2, esta cifra aumenta a un 66,7% en el caso del género masculino y disminuye a un 57,1% en el femenino.

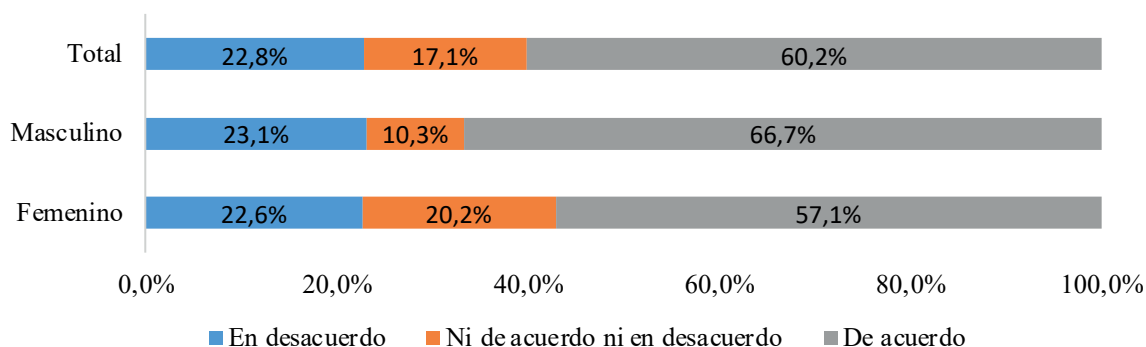


Gráfico 2. “Con el fin de restricciones sanitarias comencé a asistir más frecuentemente a plazas y/o parques urbanos”.

Lo anterior, se ve reforzado al considerar la frecuencia con la que se asiste a este tipo de espacios según el género. Como se visualiza a continuación en el gráfico 3, si consideramos las alternativas “Diariamente” + “Al menos una vez por semana”, la cifra alcanza un 82,1% en el caso del género masculino y disminuye considerablemente a un 55,9% en el femenino. Esto se condice con el estudio “Calidad de vida urbana: diferencias por sexo” del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2018), realizado previo a la pandemia, dando cuenta que este no es un fenómeno completamente nuevo, sino que develado y reforzado por el contexto de COVID-19.

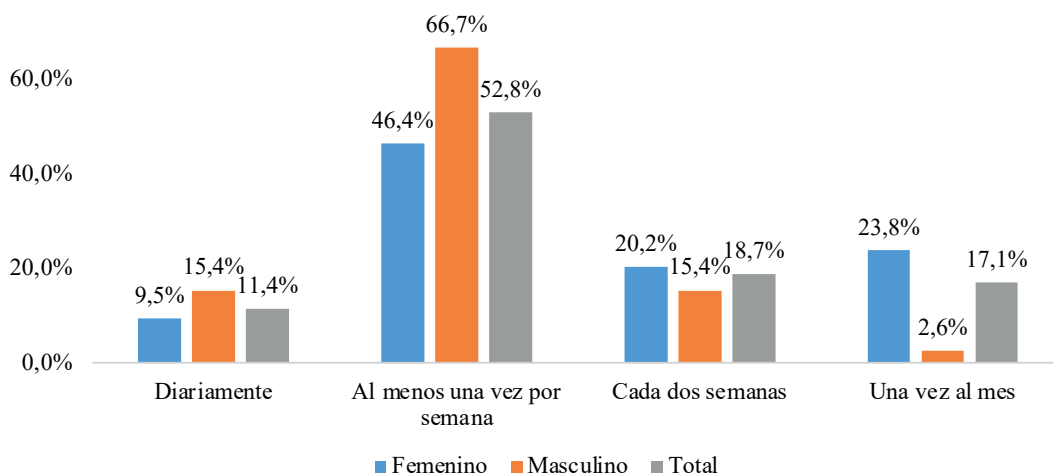


Gráfico 3. Frecuencia de asistencia a plazas y/o parques urbanos.

4.2. Género, ciudad e imaginarios urbanos: limitación de actividades, tiempos y espacios

Comenzando a explorar las diferencias planteadas anteriormente, podemos destacar que un 48,0% de los/as jóvenes encuestados/as expresa estar “De acuerdo” con la afirmación “Considero que mi género influye en mi experiencia en plazas y/o parques urbanos”. Sin embargo, al analizar la diferencia por género encontramos que, tal como se observa en el gráfico 4, en el caso de quienes se identifican con el género femenino este porcentaje aumenta a 58,3%, mientras que disminuye a un 25,6% en quienes lo hacen con el masculino. Así, se refleja que mayormente el género femenino considera y percibe que su género influye en su experiencia en espacios públicos.

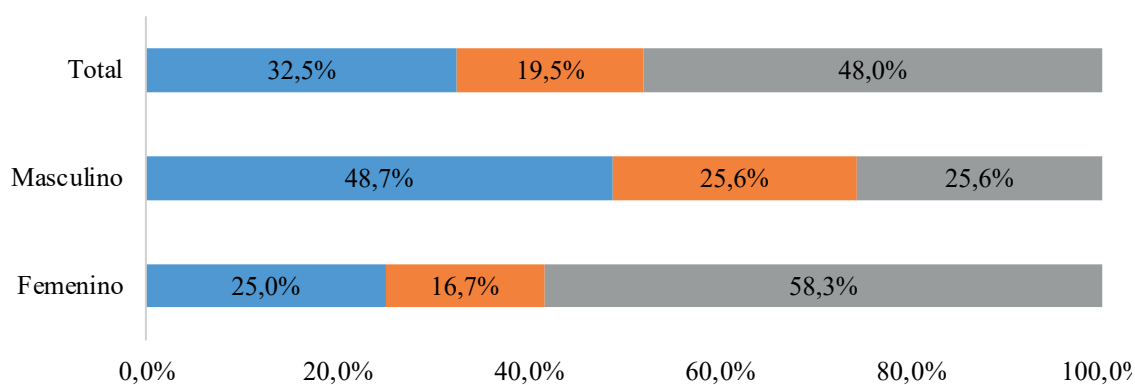


Gráfico 4. “Considero que mi género influye en mi experiencia en plazas y/o parques urbanos”.

En relación a lo anterior, son interesantes los relatos de quienes se identifican con el género masculino. Para algunos se dificulta expresar su percepción sobre las implicancias del género en el espacio público, pareciendo —incluso— cierta falta de cuestionamiento al respecto: “Así como de primera no sabría qué decirte” (Claudio, comunicación personal, 2022). Mientras que otros señalan ser conscientes de su posición de comodidad y condición de cuerpo hegemónico dentro de espacios públicos urbanos (Suri, 2017), reconociendo también que para las mujeres se presentan dificultades y limitaciones en su forma de vivir los espacios (Díaz, 1995; Sabido, 2020).

Yo te hablo desde la comodidad igual, sé que quizás a las mujeres se les hace un poco más difícil la interacción cuando están solas o al estar de noche. Yo siempre me he sentido cómodo yendo a esos lugares solo o a la hora que sea (Fernando, comunicación personal, 2022).

Profundizando en las formas de vivir los espacios (Lefebvre, 2013), en primer lugar, nos centraremos en sus usos y prácticas. Nos encontramos con que, dentro de las principales, tanto quienes se identifican con el género femenino y el masculino comparten: “Encuentro y compartir con amigos” (71,4% y 74,4%, respectivamente) y “Paseo (solo, con otros o mascotas)” (66,7% y 61,5%, respectivamente).

Lo otro es el sentarse y conversar, cuando vas con alguien es como ir al lugar a estar, es bastante grato sobre todo sentarse bajo los árboles, en el pasto. En más de alguna ocasión uno va a tomarse algo, igual es como un uso que se le da. Cuando empieza a bajar un poco el sol o cuando hay un poquito de calor vas, te tomas una *chela* [cerveza] y te encuentras con gente que anda en la misma (Felipe, comunicación personal, 2022).

Sin embargo, como se observa en el gráfico 5, hay diferencias considerables en otras prácticas. Por un lado, en cuanto a “Prácticas deportivas” en espacios públicos urbanos, un 41,0% de jóvenes del género masculino manifiesta realizarlas, disminuyendo a un 13,1% en el caso del género femenino. Tal como señalan Vilanova y Soler (2008), la práctica deportiva urbana se ha caracterizado por una ausencia femenina, ya que se optaría más bien por espacios interiores, tales como: gimnasios, centros de mantenimiento físico y/o de prácticas físicas específicas (yoga, pilates u otras), organizaciones no deportivas donde se realice actividad física (por ejemplo, una sede de junta de vecinos) o el propio hogar.

Por otro lado, un 69,0% de jóvenes de género femenino y un 35,9% del masculino declara asistir a espacios públicos urbanos por “Ferias de emprendimiento”. Esta diferencia podría dar cuenta de lo expresado por Campbell (1997) respecto a una

actitud preferentemente positiva de mujeres hacia las compras, particularmente desde una experiencia de exposición directa a los posibles artículos a consumir, donde el “pasear y mirar” representa una actividad de ocio agradable: “He ido a las ferias que hacen (...), hay una en especial que me gusta porque hay mucha variedad de puestos” (Ignacia, comunicación personal, 2022).

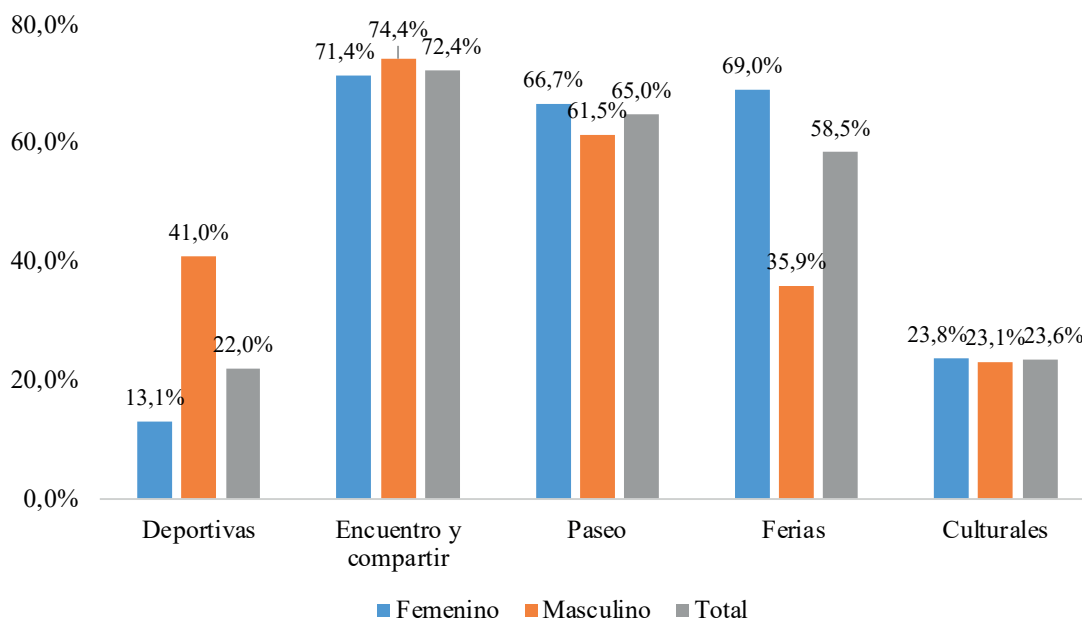


Gráfico 5. Prácticas en plazas y/o parques urbanos.

Tal como se señalaba en el apartado teórico, las experiencias humanas espaciales no solo se relacionan con aspectos materiales o prácticos (Soto, 2011), sino que detrás hay una perspectiva subjetiva (Vera, 2019), desde la cual existen imaginarios e interpretaciones para actuar y vivir (en) los espacios (García Canclini, 2010). En el caso particular de quienes se identifican con el género femenino, se destaca fundamentalmente que la influencia del género en sus experiencias en plazas y/o parques urbanos se resume en una “limitación de tiempo y espacio” para el desplazamiento y realización de diversas actividades. Esa reducción o limitación no es solo física y/o arquitectónica, sino que, justamente, está fuertemente caracterizada por un imaginario (García Canclini, 2010) de temor o inseguridad ante la posibilidad de ser violentadas, ya sea verbal y/o físicamente, principalmente por hombres. Esto se podría ver reflejado en el condicionamiento y restricción de movimientos corporales, interacciones y/o prácticas (Sabido, 2020; Díaz, 1995).

Igualmente, es importante señalar que no es un imaginario que se refleje en una sensación constante de temor, sino que en ciertas precauciones al momento de asistir

y estar en espacios públicos urbanos. Además, las jóvenes entrevistadas manifiestan que, más que relacionarlo con espacios de la ciudad en particular, lo atribuyen al solo hecho de ser mujer: “No es solo en los parques, porque me ha pasado en otras partes de Talca, es como la desconfianza en sí (...), es con el solo hecho de ser mujer” (Francisca, comunicación personal, 2021). En este sentido, sienten que concentran miradas y atención de otros (Cedeño y Delgado, 2017).

Lo anterior conlleva a que tomen ciertas decisiones “especiales” para asistir a espacios públicos y guiar sus acciones, dentro de las cuales se destacan: utilizar (o no utilizar) cierta vestimenta, poseer algún implemento de seguridad (como gas pimienta), estar acompañadas, no pasar por algunos sectores en específico o limitando el horario en que asisten a ciertos espacios. Esto se vuelve muy relevante si se piensa en el planteamiento de Rodó de Zárata (2012) que indica que, además del género, la edad es un factor de interacción que hacen que las mujeres jóvenes perciban estos espacios como más inseguros donde tienen que tomar precauciones:

Yo creo que ahora ser mujer (...) te limita a hacer ciertas cosas. Por ejemplo, si yo sé que me voy a ir a sentar al parque o alguna plaza evito usar *short* o evito usar falda, porque te sentai', se te ve más y corres el riesgo de que te digan algo (...) A veces en las plazas igual se da el espacio para que estén tipos que pueden estar tomando y más si estás hasta tarde. Entonces una igual corre ciertos riesgos estando ahí y yo también evito estar hasta tan tarde por lo mismo, porque si está más oscuro obviamente estás más insegura que a plena luz del día (Ignacia, comunicación personal, 2022).

4.3. COVID-19 y la visibilización del uso desigual del espacio público

En cuanto al contexto propio de pandemia, las jóvenes entrevistadas sostienen que en un inicio de este y de mayores restricciones sanitarias las limitaciones (Sabido, 2020; Díaz, 1995) y miradas asociadas al ser mujer (Cedeño y Delgado, 2017) eran percibidas en una menor medida. Lo anterior se debe principalmente a que, por las medidas de confinamiento, ya fueran obligatorias o voluntarias, existía una baja asistencia de personas en espacios públicos, con lo que sentían un menor “riesgo” de ser violentadas. Como señalan Paramo y Burbano (2022), se presentaron instancias para estar sin la presencia o mirada masculina: “Las plazas eran un lugar para estar sola y tranquila” (Carla, comunicación personal, 2022).

En esta línea, las jóvenes valoraron los momentos en los que podían salir de sus hogares durante el confinamiento, como una forma de “transgresión” o aprovechando los permisos temporales de desplazamiento. Esto, con el fin de, al menos por un corto

período de tiempo, estar o transitar en alguna plaza o parque, lo que se caracterizaba por una sensación de mayor tranquilidad.

En medio de la pandemia como había menos gente [en espacios públicos], yo podía tener ese temor al contagio, pero no había nadie mirándome, eso fue un gran alivio dentro de lo que es “ir afuera”. Tenía el espacio de la plaza donde no había gente... Caminar en ese espacio público, era que nadie me iba a estar mirando y yo me sentía mucho más tranquila (Constanza, comunicación personal, 2022).

Igualmente, como mencionan Mayen y Utomo (2022), las situaciones de violencia, discriminación y acoso persistieron en la pandemia. Principalmente en su transcurso, con el fin de restricciones sanitarias y el retorno más generalizado a los espacios públicos, aquella sensación de mayor tranquilidad fue desapareciendo. En este sentido, comenzó a generarse una “doble preocupación” o “doble temor” (Villegas, 2021): por un lado, al contagio de COVID-19, y, por otro, el volver a ser violentada verbal o físicamente por el hecho de ser mujer.

Como se visualiza en el gráfico 6, un 71,4% de jóvenes de género femenino declara estar “De acuerdo” con la afirmación “En plazas y/o parques urbanos me preocupo de mantener distancia y no interactuar con personas desconocidas”, mientras que esta cifra disminuye a un 56,4% en el caso del género masculino. Esta distancia, sin dudas, obedecía al contexto de COVID-19 y a los resguardos para evitar el contagio de esta enfermedad. Sin embargo, a partir de la diferencia entre géneros, se puede percibir lo señalado por Soto (2016) y Sabido (2020) respecto a la interiorización de ciertas formas de desplazamiento y movimientos corporales que limitan la proximidad, ante el temor por otro anónimo —representado por el cuerpo masculino— que podría ser un potencial agresor. Lo anterior se legitima si volvemos a los datos del Injuv (2021; 2022), que mostraban que las mujeres consideran riesgoso asistir a plazas y/o parques y que tienen la intención de seguir con el distanciamiento físico, aun terminada la pandemia.

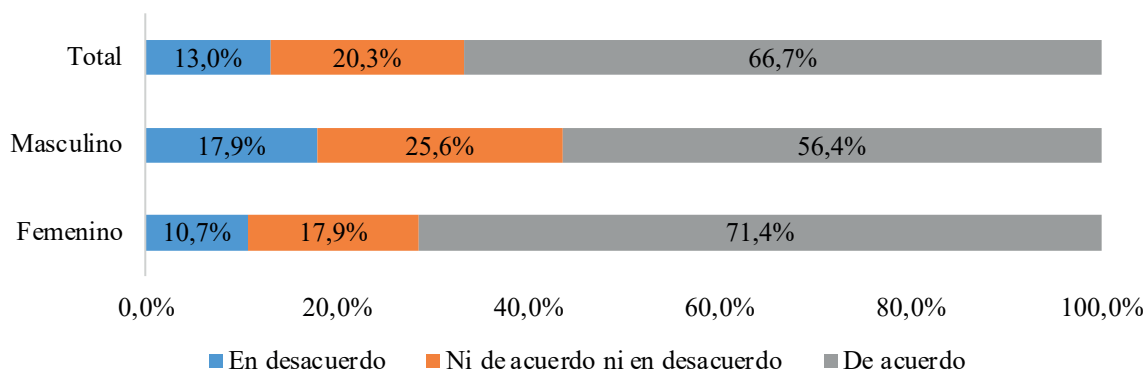


Gráfico 6. "En plazas y/o parques urbanos me preocupó de mantener distancia y no interactuar con personas desconocidas".

En línea con lo anterior, una de las entrevistadas asocia esta situación a la predisposición de hombres a utilizar más espacio, en muchos casos, pasándolas a llevar, con lo que se refleja la creencia de un cuerpo masculino hegemónico, legitimando su comportamiento corporal urbano en el espacio público (Suri, 2017).

[Los hombres] tienden a ocupar más espacio, ellos no se limitan, tú estás muy acostumbrada a hacerte más pequeña en el espacio que te va quedando. Eso con pandemia fue peor, porque tú ya te hacías pequeña para poder estar en un espacio, y ahora era un espacio en el que "por favor, no me toques porque hay virus", sumado a "no me toques porque no tienes por qué tocarme". Entonces, por lo menos para mí, era doble la rabia, porque tenías a una persona que no estaba respetando tu espacio COVID y también que estaba pasando a llevar tu cuerpo (Constanza, comunicación personal, 2022).

Por lo anterior es que, en general, las jóvenes entrevistadas manifiestan no percibir un cambio a partir de la pandemia en relación a la legitimación del uso de los espacios públicos. No hay que olvidar que, en la primera parte de la pandemia, la población en general se vio confinada y la reapertura del acceso al espacio público no quiso decir que el uso se distribuyera de manera más igualitaria entre los géneros masculino y femenino.

5. Reflexiones finales

Considerando los resultados encontrados, se visibiliza que las experiencias humanas espaciales (Lindón *et al.*, 2006), en particular en espacios públicos urbanos, presentan fuertes diferencias respecto a ciertas características de quienes viven los espacios. En el caso de esta investigación, se expone cómo el género puede determinar

las experiencias en espacios como plazas y/o parques urbanos (Díaz, 1995; Suri, 2017; Soto, 2011, 2016). A nuestro juicio, a partir de este artículo podemos plantear que el contexto de pandemia de COVID-19 visibilizó este fenómeno, de acuerdo a tres aportes principales que sintetizamos a continuación.

En primer lugar, existen diferencias en las formas de vivir los espacios (Lefebvre, 2013) a nivel de prácticas entre el género femenino y masculino. Esto se refleja en la asistencia a plazas y/o parques urbanos en el contexto de pandemia con un retorno gradual a los espacios públicos urbanos: jóvenes de género masculino manifestaron un mayor uso de estos espacios y con una mayor frecuencia, frente al género femenino. Además, se presentan diferencias en actividades y prácticas realizadas en aquellos espacios de acuerdo al género, tales como prácticas deportivas y asistencia a ferias de emprendimiento.

En segundo lugar, es importante destacar que estas diferencias en prácticas y formas de vivir el espacio (Lefebvre, 2013) se relacionan directamente con un nivel de imaginarios urbanos (García Canclini, 2010). Existen limitaciones en espacios, actividades y tiempos para las jóvenes en la experiencia urbana, independientes del contexto sociohistórico, caracterizadas por ideas asociadas al hecho de ser mujeres. Estas son principalmente de sensaciones de temor ante la posibilidad de ser víctimas de acoso y/o violencia (Cedeño y Delgado, 2017; Soto, 2016), que llevan a la preocupación y precaución, reflejada en decisiones de acción: asistir acompañadas, no transitar por determinados sectores, no asistir en ciertos horarios, entre otros (Sabido, 2020).

En tercer lugar, estas prácticas e imaginarios relacionados con el género encontraron en la pandemia de COVID-19 un contexto que visibilizó las diferencias espaciales. En particular, en el caso de los imaginarios urbanos (García Canclini, 2010) para jóvenes mujeres, existió una sensación de “doble temor” por posibles situaciones de acoso y por contagios de COVID-19 (Villegas, 2021), es decir, un temor previo —y persistente— a la pandemia y un temor del contexto pandémico, el que incluso se mantuvo en el período de mayor apertura al espacio público. Este nuevo imaginario asociado a los espacios públicos urbanos intensificó la toma de ciertas decisiones prácticas. Respecto a esto, las jóvenes destacaron cómo el contexto de pandemia aumentó una sensación previa al nuevo contexto sanitario, relacionada a cómo el cuerpo masculino se presenta como hegemónico en el espacio público urbano.

Considerando las reflexiones desarrolladas, es importante mencionar que el uso de áreas verdes como plazas y parques tiene consecuencias en la sensación de bienestar

de quienes asisten a estos espacios (Martínez-Soto *et al.*, 2016). Si pensamos en estos espacios de esparcimiento y su efecto positivo en la salud mental, surgen a partir de los resultados cuestionamientos respecto a cómo afecta en el caso de las mujeres la menor frecuencia de asistencia, considerando que son ellas quienes tienen mayor tendencia a trastornos del ánimo. Incluso antes de la pandemia, existía una prevalencia de depresión significativamente mayor para las mujeres, 5,1% de los hombres en contraste con un 16,8% de las mujeres (Minsal, 2018), y que se vio aumentada en mayor nivel en estas últimas durante la pandemia, donde mujeres y jóvenes son quienes se vieron más afectadas (Organización Mundial de la Salud, 2022).

A partir de lo expuesto, es evidente que se necesita una reestructuración de los espacios públicos, para avanzar hacia la construcción de ciudades que sean más equitativas e inclusivas para diferentes colectivos, y sobre todo según los temas tratados dentro del artículo, que permitan que las mujeres puedan desenvolverse de manera más segura. De Simone (2018) plantea que “(...) el diagnóstico unilateral se ha basado en construir ciudades donde se considera a las mujeres como víctimas de su género y, por lo tanto, responsables de su posición social en el espacio público” (p. 241). De esta manera, la discusión debiese transitar desde la seguridad y vigilancia del cuerpo femenino en el espacio público hacia la equidad en el acceso de este mismo. La misma autora plantea que “dificultar que las mujeres salgan a la calle y se muevan por su ciudad, es obstaculizar su condición de ciudadanas y relegarlas a cuerpos de segunda categoría” (p. 249).

¿Cómo se podría avanzar hacia estos cambios? Se han propuesto diferentes alternativas desde distintas organizaciones. Segovia (2017) plantea algunas estrategias como ampliar la participación de organizaciones civiles compuestas por mujeres en los debates sobre ciudades y espacio público, reconocer y valorar la vida cotidiana, así como las labores de cuidado, entre otras. Por otro lado, ONU-Mujeres (2020) ha presentado iniciativas desarrolladas en diversos países donde los/as protagonistas son jóvenes incidiendo en la creación de políticas públicas y promoviendo cambios culturales para el desarrollo de ciudades más seguras para las mujeres. Específicamente en Chile, se han implementado algunas iniciativas que van en este camino. La primera es la promulgación de la Ley N° 21.153 que tipifica el delito de acoso sexual, entre los cuales podemos encontrar el acoso callejero, realizado en lugares públicos o de libre acceso público sin consentimiento (BCN, 2019). Luego, se observa la Política Nacional de Parques Urbanos (2020), que, dentro de sus principios rectores, busca incorporar el enfoque de género en la gestión y el diseño de áreas verdes.

Respecto a lo anterior, es que se tienen algunas propuestas para la construcción de ciudades más seguras. En primer lugar, el desarrollo de políticas públicas en diferen-

tes niveles ayudaría a disminuir la sensación de inseguridad y temor que sienten las mujeres al transitar por ciertos lugares. Un primer nivel sería el mejoramiento de las condiciones materiales, tales como luminarias o accesibilidad de los espacios urbanos. Un segundo nivel de tipo jurídico, como la Ley N° 21.153, que significa un gran avance en cuanto a la desnaturalización de este tipo de violencias y abre un precedente para penalizar conductas de acoso. Para el año 2021, el “Estudio sobre experiencias de violencia en medios de transporte y espacios públicos en Chile”, realizado por el Observatorio Contra el Acoso Callejero (OCAC), muestra que un 93,8% de las encuestadas declara haber sufrido acoso en dichos espacios. Estas cifras nos muestran que, si bien existen medidas penales para sancionar estas conductas, el acoso sexual es un tipo de violencia machista que se sigue perpetuando y que podría responder a componentes socioculturales, como la normalización de conductas y estereotipos; y, por otro lado, que aspectos como la perspectiva de género dentro de la reestructuración de espacios públicos es un tema incipiente. En este sentido, los cambios en las cifras de percepción de inseguridad debieran ser significativos a mediano y largo plazo. Un último nivel vendría de la mano de fomentar, a través de la educación, valores como el respeto por el otro/a y su espacio personal, propatía y la desnaturalización de conductas aprendidas y perpetuadas. Esto abriría paso a un cambio cultural y de paradigma, lo que a su vez ayudaría a superar los imaginarios de temor y riesgo que han desarrollado las mujeres sobre los espacios urbanos.

En este tipo de escenarios, una política pública fortalecida que integre los tres niveles propuestos es una variable que sin duda impactaría de manera positiva, siempre que tenga en consideración múltiples miradas del fenómeno y fortalezca las organizaciones de base que visibilizan conductas históricamente naturalizadas. Para que escenarios como el del nivel de mejora en las condiciones materiales sea plausible, es necesario incorporar la perspectiva de género en el diseño y construcción de espacio público. A nivel jurídico, es necesario el aumento de la confianza de las víctimas en las instituciones para incrementar las denuncias. Por último, la creación de espacios de (re)educación deben ir de la mano de espacios de socialización que de manera sistemática fomenten un cambio en el discurso a nivel de estructura. En su conjunto, las políticas públicas deben contener entre sus lineamientos un presupuesto con enfoque de género que facilite este tipo de medidas (Elson, 2002).

Para finalizar, es importante considerar que, para los tres niveles mencionados, es necesaria una mirada interseccional de las experiencias de las mujeres en el espacio público, que está sujeta a condiciones de etnia, clase social, orientación sexual y otros factores identitarios que influyen en las percepciones de quienes habitan los espacios y son determinantes en cuanto a prejuicios y discriminaciones ejercidas —en particular contra las mujeres— y que influyen en estas experiencias.

De esta manera, surgen una serie de cuestionamientos a raíz de los resultados en torno a cómo viven los espacios públicos las mujeres y las significancias que ellas entregan a estos lugares. En este sentido, ¿cuál es el impacto de la falta de inclusión de las mujeres en los procesos de diseño y planificación urbana? ¿Cómo se puede fomentar de manera efectiva la seguridad y la igualdad de género en el espacio público? ¿Cómo influyen los roles de género en la forma en que las mujeres usan y viven el espacio público?

6. Referencias bibliográficas

- Archibald, M., Ambagtsheer, R., Casey, M. y Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Biblioteca del Congreso Nacional (2019). Ley 21153. Modifica el código penal para tipificar el delito de acoso sexual en espacios públicos. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1131140>
- Cabrera-Barona, P., Barragán-Ochoa, F., Carrión, A., Valdez, F. y López-Sandoval, M. F. (2022). Emotions, public space, and urban images in the context of COVID-19. *Universitas*, (36), 149-172. <https://doi.org/10.17163/uni.n36.2022.06>
- Campbell, C. (1997). Shopping, pleasure and the sex war. En Falk, P. y Campbell, C. (eds.), *The shopping experience* (pp. 166-176). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216972>
- Cancino, S., de la Fuente, H., Victoriano, R., Astroza, S., Covarrubias, J., Durán, M. y Carrasco, J. (2020). Análisis de movilidad durante la pandemia de COVID-19 en las regiones del Bío Bío y Ñuble utilizando datos de teléfonos móviles. *Revista Ingeniería de Sistemas*, XXXIV, 79-97.
- Cedeño, M. y Delgado, M. (2017). La mujer pública, ¿tiene género el espacio público? *Revista Nodo*, 12(22), 8-19.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Das, V. (1995). *Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Oxford University Press.
- De Beauvoir, S. (2020). *El segundo sexo*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- De Simone, L. (2018). Mujeres y Ciudades. Urbanismo género-consciente, espacio público y aportes para la ciudad inclusiva desde un enfoque de derechos. En Arce Riffo, J. (ed.), *El Estado y las mujeres: el complejo camino hacia una necesaria transformación de las instituciones* (pp. 229-250). RiL editores.
- Díaz, M. (1995). Género y estructura urbana en los países occidentales. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 15, 267-279.

- Elson, D. (3-4 de septiembre de 2002). *Iniciativas de presupuestos sensibles al género: Dimensiones claves y ejemplos prácticos*. Seminario Enfoque de género en los presupuestos.
- Enoch, M., Monsuur, F., Palaiologou, G., Quddus, M. A., Ellis-Chadwick, F., Morton, C. y Rayner, R. (2022). When COVID-19 came to town: Measuring the impact of the coronavirus pandemic on footfall on six high streets in England. *Environment and Planning B: Urban Analytics and City Science*, 49(3), 1091-1111. <https://doi.org/10.1177/23998083211048497>
- García Canclini, N. (2010). *Imaginarios urbanos*. Eudeba.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2015). *Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo*. https://www.inec.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260_5
- Instituto Nacional de la Juventud (2021). *Sondeo Salud Mental en Mujeres jóvenes*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_salud_mental_en_mujeres_jovenes_2021.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud (2022). *Sondeo Percepciones juveniles durante la pandemia*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_percepciones_juveniles_durante_la_pandemia_injuv_2022.pdf
- James, A. (2020). Don't stand so close to me: Public spaces, behavioral geography, and COVID-19. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 187-190. <https://doi.org/10.1177/2043820620935672>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lindón, A., Hiernaux, D. y Aguilar, M. (2006). De la espacialidad, el lugar y los imaginarios urbanos. En Lindón, A., Aguilar, M. e Hiernaux, D. (coords.), *Lugares e imaginarios en la metrópolis* (pp. 9-25). Anthropos Editorial.
- Lins Ribeiro, G. (2021). "Descotidianizar" el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. *Desacatos*, 65, 106-123.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marcús, J., Boy, M., Benitez, J., Berardo, M., Felice, M., Márquez, A., Peralta, M. y Vasquez, D. (2020). La vida cotidiana ante el COVID-19. Modos diferenciales de usar y valorar el espacio en el Gran Buenos Aires durante la fase 1 del ASPO, 2020. *Revista Ensamblés*, (13), 96-129.
- Martínez-Soto, J., Montero y López-Lena, M. y de la Roca Chiapas, J. M. (2016). Efectos psicoambientales de las áreas verdes en la salud mental. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 204-2014. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i2.93>
- Mayen, C. y Utomo, A. (2022). Barriers Affecting Women's Access to Urban Green Spaces during the COVID-19 Pandemic. *Land*, 11(4), 560. <https://doi.org/10.3390/land11040560>
- Meneses Reyes, M. y López Guerrero, J. (2018). Apuntes teórico-metodológicos para abordar la dupla jóvenes-espacio público. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(2), 60-71. <https://doi.org/10.29043/liminar.v16i2.597>
- Ministerio de Salud (2018). *Encuesta nacional de salud 2016-2017*. http://epi.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Trastornos_del_Animo_ENS_2016_17.pdf

- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2018). *Calidad de Vida Urbana: Diferencias por Sexo*. http://calidaddevida.colabora.minvu.cl/Documentos%20compartidos/Informe%20Calidad%20de%20Vida%20Urbana%20Diferencias%20por%20Sexo_2018.pdf
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2020). *Política Nacional de Parques Urbanos*. <https://www.minvu.gob.cl/wp-content/uploads/2020/05/Libro-de-la-Poli%CC%81tica-Nacional-de-Parques-Urbanos.pdf>
- ONU-Mujeres (2020). *Iniciativa insignia mundial Ciudades Seguras y Espacios Públicos Seguros para las Mujeres y las Niñas: Segundo Compendio Internacional de Prácticas*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Safe-Cities-and-Safe-Public-Spaces-International-compendium-of-practices-02-es.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2 de marzo de 2022). *La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo*. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Osorio, L. (2021). Cuidados, ciudad y pandemia. *Revista Cuestión Urbana*, 5(10), 111-125.
- Páramo, P. y Burbano, A. (2022). Espacio público desolado. *Revista Educación y Ciudad*, (42), 93-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2685>
- Pipitone, J. M. y Jović, S. (2021). Urban green equity and COVID-19: Effects on park use and sense of belonging in New York City. *Urban Forestry y Urban Greening*, 65, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127338>
- Quijano Gómez, E., Herrera Urrego, J. M. y Rojas Berrio, S. I. (2022). El papel del espacio público en tiempos de pandemia. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(2), 63-76. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n2.99805>
- Rodó de Zárate, M. (2012). Gènere, cos i sexualitat. La joventut, l'experiència i l'ús de l'espai públic urbà. *Revista de Sociologia*, 98(1), 127-142. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n1.362>
- Sabido, O. (2020). La proximidad sensible y el género en las grandes urbes: una perspectiva sensorial. *Estudios Sociológicos*, XXXVIII(112), 201-231. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n112.1763>
- Segovia, O. (2017). *Habitar la ciudad con igualdad de género. Hacia un nuevo paradigma urbano inclusivo*. Seminario Internacional "¿Quién cuida en la ciudad? Políticas urbanas y autonomía económica de las mujeres" (Cepal). https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/olga_segovia_0.pdf
- Soto, P. (2011). La ciudad pensada, la ciudad vivida, la ciudad imaginada. Reflexiones teóricas y empíricas. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, IV(34), 7-38.
- Soto, P. (2016). Repensar el hábitat urbano desde una perspectiva de género. Debates, agendas y desafíos. *Andamios*, 13(32), 37-56.
- Stolcke, V. (1996). Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres. En Prat, J. y Martínez, Á. (eds.), *Ensayos de antropología cultural* (pp. 335-343). Editorial Ariel.

- Suri, K. (2017). La ciudad: un producto del orden desigual de género. Una lectura posible desde la propuesta teórico-metodológica de Pierre Bourdieu. En Cozzi, G. y Velázquez, P. (coords.), *Desigualdad de género y configuraciones espaciales* (pp. 119-134). UNAM.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vera, P. (2019). Imaginarios urbanos: Dimensiones, puentes y deslizamientos en sus estudios. En Vera, P., Gravano, A. y Aliaga, F. (eds.), *Ciudades indescifrables: Imaginarios y representaciones sociales de lo urbano*. Ediciones USTA.
- Vilanova, A. y Soler, S. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: ausencias y protagonismos. *Apunts Educación Física y Deportes*, (91), 29-34.
- Villegas, A. (2021). Impacto de la pandemia para las mujeres mexicanas en los espacios públicos. *Razón y Palabra*, 25(112), 545-561. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i112.1788>
- Zúñiga Elizalde, M. (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Región y sociedad*, 26(4), 78-100.
- Zúñiga-Olave, C. y Herrmann-Lunecke, M. (2022). Labores de cuidado y covid-19: cambios en la movilidad cotidiana de mujeres en Santiago, Chile. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (73), 15-33. <https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5183>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Apéndice 1: Instrumento de encuesta

Hola, mi nombre es Miguel Sepúlveda Salazar, soy sociólogo y actualmente me encuentro cursando un máster en Antropología Urbana, Migraciones e Intervención Social de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, España.

En el marco del Trabajo Final de Máster, estoy desarrollando una investigación denominada “Jóvenes y (re)significación del espacio público a partir de la COVID-19”. Es por esto que le invito a participar de esta breve encuesta que le tomará alrededor de 3-5 minutos, la que tiene como propósito principal conocer su experiencia en espacios públicos de la ciudad de Talca (tales como parques, plazas u otros) durante la pandemia.

Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Estas serán utilizadas y analizadas solo con fines investigativos y académicos, en el marco del Trabajo Final de Máster. Si tiene alguna duda o consulta respecto de la encuesta o del proceso investigativo, puede comunicarse al correo: miguelangel.sepulveda@estudiants.urv.cat. Al hacer envío de sus respuestas, usted acepta participar de esta investigación.

Muchas gracias por su disposición a participar. Un cordial saludo,

Miguel Sepúlveda Salazar

I. PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN:

1. ¿Con qué género se siente usted identificado/a?

Masculino.

Femenino.

Otro.

2. Edad: _____

3. Ocupación:

Estudiante secundario o preuniversitario.

Estudiante educación superior (universidad, IP o CFT).

Trabajador/a.

Otra: _____

II. ESPACIOS PÚBLICOS Y COVID-19:

4. Durante los últimos 2 meses, ¿usted ha asistido a un espacio público (parques, plazas u otros)?

- Sí
- No (si responde "No", terminar encuesta)

5. ¿Cuál de las siguientes alternativas refleja de mejor manera la frecuencia con que asiste a un espacio público (parques, plazas u otros)?

- Diariamente.
- Al menos una vez por semana.
- Cada dos semanas.
- Una vez al mes.

6. ¿Cuál(es) de las siguientes actividades es/son la(s) principal(es) que usted realiza en espacios públicos (parques, plazas u otros)? (Puede marcar hasta 3).

- Actividades físicas y/o deportivas.
- Encuentro y compartir con amigos/as.

- Paseo (solo/a, con mascota, con pareja o familia).
- Actividades musicales o de baile.
- Actividades espirituales (como yoga u otras).
- Asistencia a ferias de emprendimientos.
- Asistencia a actividades culturales (como tocatas, exposiciones u otras).
- Otra: _____

7. En una escala de 1 a 5, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”, ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones respecto de su experiencia en espacios públicos durante y a partir de la pandemia de COVID-19?

- Durante el primer año de pandemia disminuyó mi asistencia a espacios públicos (parques, plazas u otros).
- Durante la pandemia, y por las medidas de confinamiento, he reconocido una mayor importancia en los espacios públicos (parques, plazas u otros).
- Con el fin de algunas restricciones sanitarias comencé a asistir con más frecuencia a espacios públicos (parques, plazas u otros).
- He vuelto a realizar las actividades que realizaba en espacios públicos (parques, plazas u otros) previo a la pandemia.
- Durante la pandemia, asistir a espacios públicos (parques, plazas u otros) ha mejorado mi estado de ánimo.
- En espacios públicos (parques, plazas u otros) me preocupo de mantener la distancia y no interactuar con personas desconocidas.
- Me siento seguro/a en espacios públicos (parques, plazas u otros) ante posibles contagios de COVID-19.
- Considero que mi género influye en mi experiencia en espacios públicos (parques, plazas u otros).

8. Cuando piensas en espacios públicos (parques, plazas u otros), ¿qué palabra crees que representa de mejor manera lo que son para ti?

9. Cuando asistes a espacios públicos (parques, plazas u otros), ¿cuál sientes que es la principal emoción que experimentas?

III. PARQUE COSTANERA

10. Durante los últimos 2 meses, ¿usted ha asistido al Parque Costanera de Talca?

- Sí
- No (si responde “No”, terminar encuesta)

11. Ahora pensando específicamente en el Parque Costanera, ¿cuál(es) de las siguientes actividades es/son la(s) principal(es) que usted realiza en ese espacio? (Puede marcar hasta 3).

- Actividades físicas y/o deportivas.
- Encuentro y compartir con amigos/as.
- Paseo (solo/a, con mascota, con pareja o familia).
- Actividades musicales o de baile.
- Actividades espirituales (como yoga u otras).
- Asistencia a ferias de emprendimientos.
- Asistencia a actividades culturales (como tocatas, exposiciones u otras).
- Otra: _____

12. ¿Qué cree que es lo “especial” del Parque Costanera de Talca?

13. ¿Estaría dispuesto/a ser contactado/a para participar de una segunda instancia de esta investigación que consiste en la realización de una entrevista?

- Sí
- No (si responde “No”, terminar encuesta)

14. ¿Cuál es su nombre de pila? _____

15. ¿Cuál es su correo o número telefónico para contactarlo? _____

Apéndice 2: Consentimiento informado entrevistas

Estimada sra./estimado sr.:

Esta es una solicitud para que usted participe en la investigación “Jóvenes y (re) significación del espacio público a partir de la COVID-19” que se enmarca en un Trabajo Final de Máster (TFM) que estoy realizando en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España.

El objetivo de la investigación es “comprender las experiencias de jóvenes en espacios públicos urbanos de la ciudad de Talca, Chile, durante el contexto de COVID-19”.

Metodología

La metodología es eminentemente cualitativa, desde una perspectiva etnográfica, utilizando como técnicas centrales las entrevistas y la observación. Lo anterior, ya que para este proyecto de investigación es de gran interés profundizar en las experiencias vividas por jóvenes en espacios públicos a partir de la pandemia COVID-19 y adentrarse en su (re)significación.

Participación voluntaria

Ha de saber que su participación en este estudio es voluntaria y que puede decidir no participar o cambiar su decisión y retirar el consentimiento en cualquier momento.

Beneficios

Usted no recibirá beneficios ni retribución económica alguna por participar en la investigación. Usted ha sido invitado a participar porque sus puntos de vista y experiencia son importantes.

Confidencialidad

La información que se recoge será confidencial y no será utilizada por ningún otro propósito fuera de esta investigación. Por ello se utilizarán pseudónimos y se modificarán los datos que pudieran ser reveladores de la identidad de la persona participante o de las personas de su entorno.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

- La investigación me fue explicada por la persona investigadora.
- Entiendo que mi participación es totalmente voluntaria.
- Entiendo que la investigación involucra entrevistas que serán grabadas en audio y posteriormente transcritas.
- Entiendo que los datos personales serán protegidos y que habrá confidencialidad.
- Entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.
- Entiendo que todos los datos serán utilizados únicamente para fines de investigación.

Doy libremente mi consentimiento para participar en el estudio y me han entregado una copia de este formulario para mi propia información.

Firma de la persona participante

Firma del investigador

Nombre:

Fecha:

Recopilado: 13-10-2022 | Aceptado: 24-04-2023 | Publicado: 30-06-2023

LA RESIGNIFICACIÓN DEL DISCURSO MATEMÁTICO ESCOLAR. UNA MIRADA AL VOLUMEN DESDE LA TEORÍA SOCIOEPISTEMOLÓGICA

THE RESIGNIFICATION OF SCHOOL MATHEMATICAL DISCOURSE. A STUDY ON VOLUME FROM SOCIO-EPISTEMOLOGICAL THEORY

JORGE ASTUDILLO UGALDE

Universidad de Santiago de Chile
Santiago de Chile
jorge.astudillo@usach.cl
<https://orcid.org/0009-0007-5228-8922>

ESTUDIOS

DANIELA SOTO SOTO

Universidad de Santiago de Chile
Santiago de Chile
daniela.soto.s@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0730-8230>

GLADYS BOBADILLA ABARCA

Universidad de Santiago de Chile
Santiago de Chile
gladys.bobadilla@usach.cl
<https://orcid.org/0009-0007-2777-0258>

Resumen

Esta investigación problematiza la enseñanza de la geometría 3D, en particular la enseñanza de la noción de volumen, la cual ha sido transformada en un cálculo aritmético o algebraico descontextualizado. El objetivo es propiciar la resignificación del discurso matemático escolar de profesores de matemática, respecto a la noción del volumen de cuerpos geométricos de octavo grado. El marco teórico es la teoría socioepistemológica mediante el modelo dialéctico inclusión-exclusión, el cual propicia la resignificación del discurso matemático escolar del profesor de esta disciplina a través de la aplicación de una situación de aprendizaje. El dise-

ño desarrollado considera la medición y la estimación como fundamentos de la construcción social del conocimiento matemático. La metodología utilizada es cualitativa-exploratoria, por medio de un estudio de casos de dos profesores. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas, rúbrica de análisis de planificaciones y textos de estudio y la situación de aprendizaje. Finalmente se concluye de la experiencia, la comprensión por parte de los docentes de la importancia de los elementos tridimensionales y las críticas al discurso matemático escolar, lo que les permite tener una visión más amplia y geométrica de la noción de volumen y su enseñanza.

Palabras clave: teoría socioepistemológica, geometría tridimensional, procesos reflexivos del docente, modelo inclusión-exclusión.

Abstract

This research problematizes the teaching of 3D geometry, particularly the teaching of the notion of volume, which has been transformed into a decontextualized arithmetic or algebraic calculation. The objective is to promote the redefinition of the School Mathematical discourse of mathematics teachers, regarding the notion of the volume of geometric bodies of eighth grade. The theoretical framework is the socioepistemological theory, through the inclusion-exclusion dialectical model. Which promotes the resignification of the school mathematical discourse of the mathematics teacher through the application of a learning situation. The developed design considers measurement and estimation as foundations of the social construction of mathematical knowledge. The methodology used is qualitative-exploratory through a case study of two professors. The data collection instruments are interviews, planning analysis rubric and study texts and the learning situation. Finally, it is concluded from the experience, the understanding by teachers of the importance of three-dimensional elements and the criticism of school mathematical discourse, which allows them to have a broader and more geometric vision of the notion of volume and its teaching.

Keywords: socio-epistemological theory, three-dimensional geometry, reflective processes of the teacher, inclusion-exclusion model.

1. Antecedentes

Los seres humanos viven en un universo tridimensional, lo que conlleva a la necesidad de comprender y manejar el entorno espacial en que se desenvuelven. Asimismo, según Sgreccia, Amaya de Armas y Massa (2012), en disciplinas tales como química, física de materiales, biología, sistemas de información geográfica y campos de la ingeniería se recurre a la modelación geométrica, especialmente tridimensional (3D) (p. 2). Por esta razón, es fundamental la problematización de la enseñanza de la geometría 3D, en particular la relación que tiene el profesor de matemática con nociones que requieren de la tridimensionalidad para ser visualizadas, como el volumen.

La existencia de problemas en la enseñanza de la geometría, particularmente la espacial, son evidentes desde hace décadas. Un ejemplo es lo que ocurre en Bélgica (Burton, Deutheux-Jehin & Fagnant, 1997), donde se señala que los profesores de secundaria evalúan en general solo geometría plana clásica, y que solo el 6 % de ellos se refiere a la geometría espacial.

Algunas nociones como la visualización, las habilidades espaciales y las percepciones conceptuales y mentales de un cuerpo geométrico, son mencionadas cuando se hace referencia a la geometría 3D. Todos estos constructos anteriormente aludidos han sido trabajados por diferentes autores tales como Bishop (1989), Arcavi (2003), Battista (2007), Godino, Batanero y Font (2007), entre otros. Todos ellos han robustecido los argumentos del fenómeno y han propuesto evidencias que se pueden profundizar en Aparicio, Sosa, Torres y Gómez (2018). Uno de los argumentos que se destaca es la confusión que existe entre lo bidimensional y tridimensional, en donde la gran relevancia que se le da al cálculo aritmético y al uso exclusivo de la fórmula han contribuido al crecimiento de la dificultad de aprender el contenido.

En Cajaraville, Fernández y Godino (2006) se menciona que efectivamente los estudiantes no logran adquirir habilidades espaciales y correlacionar lo conceptual con lo visual. Más aún las actividades geométricas se han visto transformadas en un cálculo aritmético exclusivo, que no considera lo geométrico en el trasfondo del aprendizaje, sino que solo la utilización de las fórmulas algebraicas.

Un estudio realizado por Andrade y Montecino (2009) menciona que al trabajar con contenidos 3D, la mayoría de los estudiantes no logran desprenderse de un pensamiento bidimensional, es decir, abandonar el plano, y menos aún intuir la posibilidad de un trabajo sobre una superficie esférica.

A continuación, una breve explicación de los factores que influyen en la enseñanza de la geometría tridimensional.

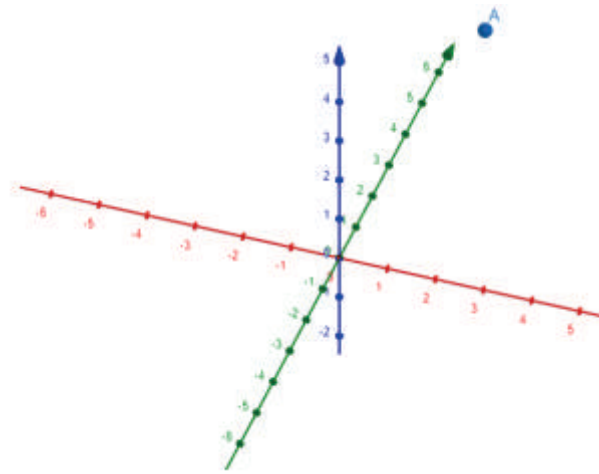


Figura 1. Representación bidimensional de un sistema cartesiano de tres dimensiones.
Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra una representación bidimensional de un concepto tridimensional. La imagen no representa totalmente lo que se quiere enseñar, ya que, por ejemplo, si se preguntara por la ubicación de la coordenada del punto A, ¿se podría responder con exactitud mediante esta representación? La respuesta a la pregunta anterior es “no”, debido a que, desde la perspectiva de la imagen, el punto A podría tomar una infinidad de valores.

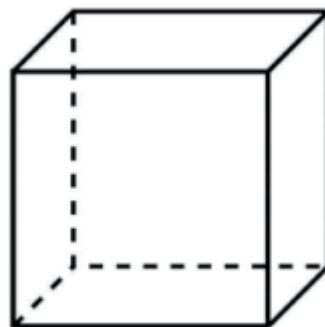


Figura 2. Representación bidimensional de un cubo.
Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra nuevamente una representación bidimensional de un cuerpo tridimensional, como lo es el cubo, el cual por definición tiene todas sus aristas del mismo tamaño y todas sus caras de las mismas dimensiones, pero ¿se puede observar esto en la figura 2? La respuesta a la pregunta anterior es “no”, puesto que a pesar de que la imagen representa un cubo, por temas de perspectiva y enfoque, también podría considerarse como un paralelepípedo de dimensiones diferentes.

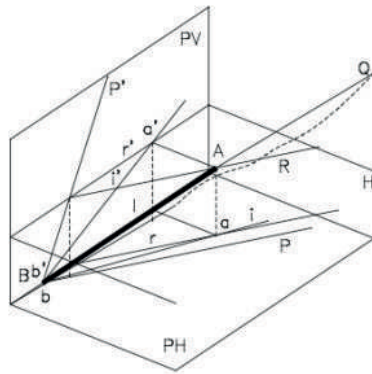


Figura 3. Representación bidimensional de intersección de planos y rectas.
Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra una representación bidimensional de varios planos y rectas diferentes. Como se aprecia en la forma superior, existe una gran cantidad de información; si esta solo se observa desde una única perspectiva, podría generar confusión y tendencia a errores, por lo que es necesario una representación que considere varios enfoques, para así visualizar de mejor manera y aprovechar al máximo los datos entregados.

Las tres imágenes anteriores muestran de forma breve y sencilla alguna de las problemáticas que ocurren cuando se enseña geometría tridimensional. Parecen disyuntivas simples, pero al momento de trabajar los conceptos se podría generar desconexión entre lo cognitivo y lo epistemológico (Kuzniak, 2013).

Otra problemática, que se ha documentado desde principios del año 2000 sobre la enseñanza de la geometría, es el escaso tiempo que se le dedica al tema, impartido generalmente al final de los cursos (Blanco & Barrantes, 2003, citado en Aravena & Camacho, 2013).

Ahora bien, centrándose en la enseñanza del volumen de cuerpos geométricos, en el nivel de octavo básico (13 años), es necesario considerar lo expuesto por Freud-

thal (1983). Este autor expone que, para trabajar la idea del concepto de volumen, se debe desarrollar la noción de espacio. Esta será adquirida si se hace hincapié en diferenciar el volumen del área, la capacidad y el volumen de un sólido, y más profundamente, si realizan transformaciones con los cuerpos que permitan su manipulación, mediante unión, ruptura y transformación principalmente. Para desarrollar la idea de espacio en torno al volumen, se debe relacionar de manera estricta y transversal con la idea de medir y estimar, dado que históricamente se encuentran de la mano (Freudenthal, 1983).

Esta investigación se fundamenta en la teoría socioepistemológica y, por tanto, se parte de la hipótesis de que existe un discurso matemático escolar que no considera la construcción social del conocimiento matemático (CSCM). En particular, el discurso matemático escolar del volumen no toma en cuenta las ideas de Freudenthal (1983), más bien centra su atención en los procesos algorítmicos, algebraicos y aritméticos. El dME se expresa, entre otras cosas, en los significados que posee el docente sobre esta noción. Por tanto, es fundamental generar una resignificación en el docente sobre este conocimiento.

Para desarrollar el cambio se utilizará el modelo dialéctico de inclusión-exclusión (Soto, 2014; Medina, 2018), el cual propone generar una resignificación del dME a partir de una situación de aprendizaje que considere momentos de confrontación, la unidad y el cambio. De esta forma, el objetivo de esta investigación es propiciar la resignificación del dME de profesores de matemática respecto a la noción del volumen de cuerpos geométricos que se aborda en octavo grado.

El supuesto de trabajo es que la aplicación de la situación de aprendizaje, diseñada con base en la teoría socioepistemológica y que aborda el volumen como se enseña en octavo grado, influye en la resignificación del discurso matemático escolar docente, porque a pesar de que se podría mantener lo algebraico y lo aritmético al momento de presentar el contenido, esto ya no es exclusivo y predominante, sino que está en sincronía con los aspectos tridimensionales y bidimensionales del concepto, tales como la forma, la perspectiva, el tamaño y el espacio.

2. Teoría socioepistemológica

Desde la teoría socioepistemológica (TS), el discurso matemático escolar (dME) es uno de los factores que generan fracaso escolar en matemáticas, puesto que se apoya de una epistemología que apunta principalmente a los objetos matemáticos y no a su funcionalidad.

La matemática escolar, por sus programas, currículos y modelos educativos genera un discurso matemático escolar (dME), una epistemología dominante, la cual no considera ni conoce el uso del conocimiento matemático de la gente, por tanto, del alumnado (Cordero *et al.*, 2015, p. 23).

Cordero y Flores (2007) explican que el dME es la manifestación del conocimiento normado por creencias de los actores del sistema didáctico de lo que es la enseñanza y lo que es la matemática. Más tarde, Soto y Cantoral (2014) señalan que el dME es un sistema de razón que norma las prácticas y representaciones sociales de los actores del sistema educativo. Por último, Cordero *et al.* (2015) señalan que el discurso matemático escolar es la epistemología dominante que ha imperado en la escuela y que ha provocado tres fenómenos en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: la exclusión, la opacidad y la adherencia.

Soto y Cantoral (2014) han caracterizado la exclusión que produce el dME. Estos señalan que es un tipo de exclusión sutil, ya que se expresa en la imposición de los significados de los objetos matemáticos. En términos de Bourdieu y Passeron (2005), el dME genera una violencia simbólica, es decir, se produce una exclusión sobre la construcción que pone a los/las estudiantes en el lugar de observadores pasivos.

En Soto (2010) se explicitan cinco características del discurso matemático escolar que provocan la exclusión hacia la construcción social del conocimiento matemático:

- Atomización en los conceptos: no considera los aspectos sociales, contextuales y culturales que permiten la constitución del conocimiento.
- Carácter hegemónico: supremacía de argumentaciones y significados frente a otras.
- Concepción de que la matemática es un conocimiento acabado y lineal, lo que ha generado que la enseñanza de la matemática sea reducida a la mecanización de procesos o memorización de los conceptos.
- Carácter utilitario del conocimiento: la organización de la matemática escolar ha antepuesto la utilidad del conocimiento a cualquiera de sus restantes cualidades. Se busca que el conocimiento tenga un carácter funcional, en el sentido que logre integrar tal conocimiento a la vida para transformarla.
- Falta de marcos de referencia para la resignificación de la matemática escolar. Se ha soslayado el hecho de que la matemática responde a otras prácticas de referencia y, por tanto, es ahí donde encuentra una base de significados naturales.

3. dME del volumen

El problema de la enseñanza del volumen es que se ha convertido en un conocimiento *utilitario*, que *excluye* la naturaleza tridimensional de los cuerpos geométricos, *opaca* los argumentos del cotidiano, la forma, el tamaño y la perspectiva, generando *adherencia* al dME. En este predomina lo bidimensional, el uso de fórmulas algebraicas y el cálculo aritmético, es por ello por lo que se considera hegemónico y lineal y debe ser trastocado, generando uno nuevo que considere lo algebraico y lo aritmético, pero que también incorpore su naturaleza geométrica como es la tridimensionalidad.

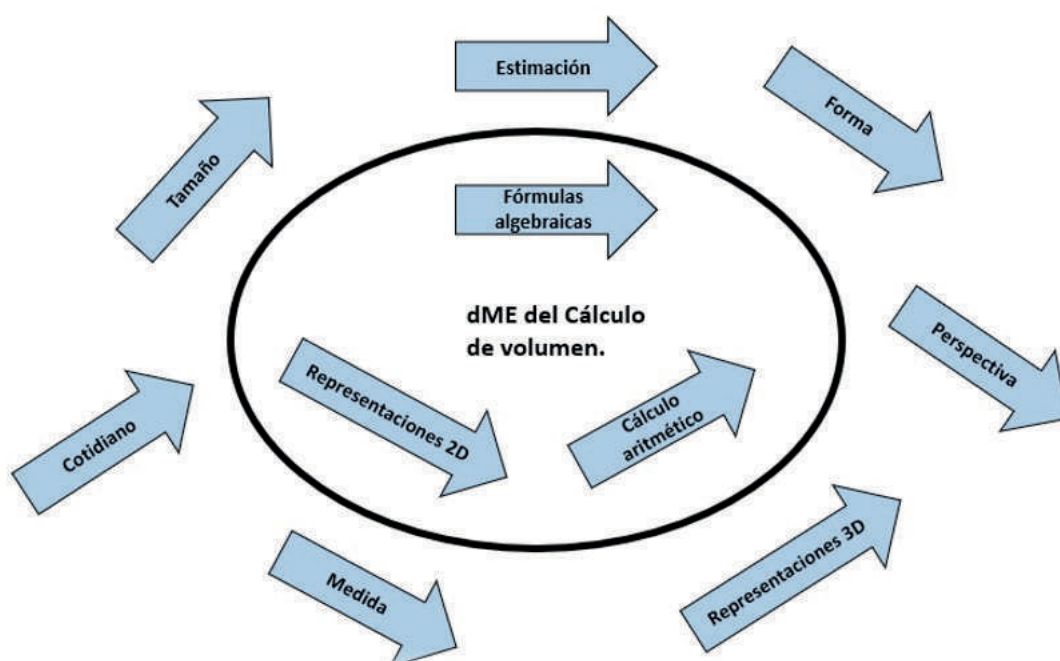


Figura 4. Enseñanza del volumen en la actualidad.
Fuente: elaboración propia.

La figura 4 muestra cómo está conformado el discurso matemático escolar respecto a la noción de volumen de cuerpos geométricos, el cual enfatiza lo aritmético, las representaciones bidimensionales y la utilización de fórmulas algebraicas; es en este punto donde se destaca la desconexión de estos tres objetos al momento de tratar el concepto. Por otro lado, la figura 4 también muestra cómo el cotidiano, las

representaciones tridimensionales, la noción de perspectiva, forma y tamaño son excluidas de dME, es decir, los argumentos que le entregan funcionalidad al conocimiento y potencian su desarrollo en usos no están siendo considerados.

4. Construcción social de la noción de volumen

Desde la teoría socioepistemológica se propone generar una resignificación progresiva de las nociones matemáticas. Reyes-Gasperini (2015) señala que la resignificación progresiva concibe que la significación no es estática, es funcional, relativa y contextual. Resignificar permite el tránsito entre el dME y la CSCM. Para generar una enseñanza desde la CSCM se requiere de la consideración de la funcionalidad de este en situaciones y contextos específicos.

Freudenthal (1983), al desarrollar un análisis fenomenológico del volumen, permite relacionar esta noción con la realidad y generar un análisis epistemológico. Los elementos que caracterizan la construcción social del concepto son:

1. Hacer muchas transformaciones con sólidos, semillas, harinas y líquidos, como moldear, verter, transformar, romper y rehacer, sumergir en líquidos u otras.
2. Hacer hincapié en la diferencia entre volumen y área.
3. Diferenciar la capacidad y volumen de un sólido.
4. Observar la suma del volumen.
5. Hacer repartos justos (de pan, masa, plastilina, líquido).
6. Estimar.
7. Medir.
8. Comparar y reproducir.
9. Optimizar el espacio.
10. Construir cuerpos de igual área y volúmenes diferentes, cuerpos de igual volumen, pero diferentes áreas o cuerpos de diferentes formas, pero igual volumen.

La tabla 1 muestra los indicadores que contraponen al discurso matemático escolar del cálculo del volumen y la construcción social de esta noción a partir de los elementos que sostiene Freudenthal.

Tabla 1. Indicadores dME y CSCM respecto al cálculo del volumen

dME	Indicador	CSCM	Indicador
Hegemónico	Uso exclusivo de lo algebraico.	Pluralidad	Estudio del espacio y sus interpretaciones.
Centrado en el objeto matemático	Utilización exclusiva de las fórmulas de volumen.	Centrado en los usos	Variación, transformación, selección de volúmenes para la toma de decisiones.
Utilitario	Calcular mediante fórmula, sin dar un sentido al resultado obtenido.	Funcional	Aborda aspectos tridimensionales del espacio (forma/tamaño/perspectiva).
Sin marcos de referencia	Contexto centrado en cálculo del volumen.	Transversalidad multidisciplinaria	Contextos de usos en el cotidiano y en otros dominios.
Acabado y lineal	Fórmulas y parámetros de los cuerpos geométricos (altura/radio/apotema/generatriz).	Desarrollo en usos	Variación: comparación de los estados de los cuerpos. Transformación: variación de parámetros (algebraico/gráfico/aritmético). Selección/optimización: distinción de cualidades de los cuerpos geométricos.

Específicamente, la resignificación permitirá considerar las nociones iniciales (representaciones 2D, cálculos aritméticos y fórmulas algebraicas) y añadirá aquellas excluidas. Lo anterior no solo fortalecerá la noción de espacio, sino que también la medición, puesto que, como se dijo previamente, existe una relación estricta entre estos dos conceptos, donde el tamaño, la perspectiva y la forma no solo influyen en el volumen, sino que también en la idea de mirar, medir y comparar.

5. Modelo dialéctico de exclusión-inclusión

Propiciar la resignificación del dME de profesores de matemática respecto a la noción del volumen de cuerpos geométricos de octavo grado, se desarrollará mediante el modelo de inclusión-exclusión (Soto, 2014; Medina, 2018; Morales, 2019). Se presume que el modelo permite generar el camino para que el docente trastoque el dME y comience a generar uno nuevo que considere la CSCM.

Como se muestra en la figura 5, el modelo representa el camino cíclico y constante que se necesita para el cambio, la transformación del dME en la CSCM.

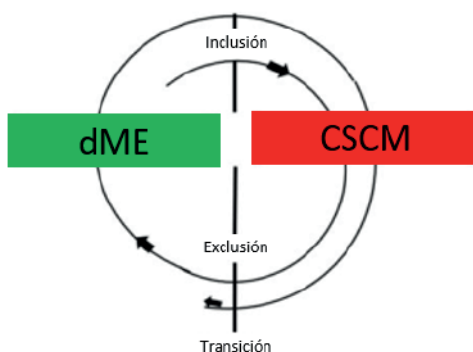


Figura 5. Esquema que muestra el transitar del dME y la CSCM, generando así los procesos de inclusión-exclusión.

Fuente: Soto, 2014.

El modelo expone tres momentos: la confrontación, la unidad y el cambio, las que exponen lo siguiente:

- Confrontación: se pone en práctica la epistemología dominante. El enfoque de las actividades es el uso de la fórmula para el cálculo de volumen. Luego, se presentan actividades que ponen en acción la nueva epistemología, la cual considera los elementos de la CSCM; trabajar la noción de espacio y medida. En este momento los conocimientos se ven confrontados.
- Unidad: en este momento se presentan ambas epistemologías, es decir, las actividades pueden ser resueltas mediante lo que propone el dME o la CSCM, por ende, es acá donde ambas corrientes experimentan simultáneamente, permitiendo que el docente escoja las estrategias de resolución.
- Cambio: las actividades propuestas consideran elementos del dME, no obstante, es necesario transitar a la CSCM, puesto que se hace fundamental para la resolución. Es en este punto donde se observará si el docente cambió su manera de mirar el cálculo del volumen, o si continuará con las ideas predominantes del dME.

La situación de aprendizaje debe permitir transitar al docente por los tres momentos del modelo, considerando en cada etapa aquellos elementos que conectan el dME con nociones cotidianas y permiten resignificar la manera de pensar del profesor, logrando generar así una CSCM.

6. Metodología

La metodología de la investigación es cualitativa-exploratoria. Según Piza Burgos, Amaiquema Márquez y Beltrán Baquerizo (2019), en una investigación cualitativa el problema planteado se caracteriza por tener una orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento, y está dirigido a las experiencias de los participantes. El alcance exploratorio de la investigación se debe a que los antecedentes respecto al problema son poco estudiados y la situación es relativamente desconocida (Piza *et al.*, 2019).

La investigación se desarrolló a través del método de estudio de caso instrumental, colectivo e interpretativo.

Según Jiménez y Comet (2016), el estudio de caso instrumental

pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio (p. 8).

Estos autores señalan que en el estudio de casos interpretativo los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos (Jiménez y Comet, 2016, p. 8). El interés de la investigación fue principalmente la población de docentes de matemática, de ahí lo colectivo.

El estudio de caso se desarrolla con dos profesores de matemática que se encuentran en ejercicio y tienen una experiencia laboral de menos de 3 años.

El diseño de la investigación se organizó en tres etapas:

- Preintervención: análisis del dME en textos de estudio y en los discursos del docente a partir de las planificaciones y una entrevista.
- Intervención: aplicación de la situación de aprendizaje.
- Posintervención: análisis de una nueva planificación y una entrevista.


Para la recolección de los datos se utilizan entrevistas semiestructuradas y pautas de observación de documentos escritos. La primera se utilizó con los docentes para saber cómo proponen la enseñanza de la geometría 3D, y el segundo permi-

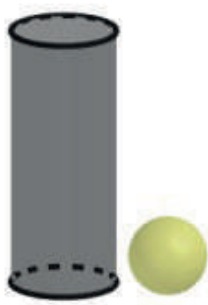
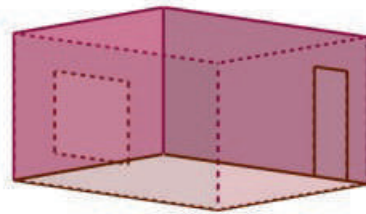
tió recopilar información de los materiales declarativos (planificaciones, textos de estudio y programas).

Los dos instrumentos fueron diseñados con base en categorías construidas a partir del análisis teórico de la investigación (tabla 1). Las entrevistas y la rúbrica de análisis de planificaciones fueron validadas por dos expertos externos a la investigación. Cada una de las entrevistas contó de 12 preguntas, las cuales se desarrollan a partir de las categorías del dME y la CSCM. Es decir, cada entrevista contiene preguntas dirigidas hacia lo hegemónico, la pluralidad, etc. Un ejemplo de pregunta, que aborda el indicador hegemónico/pluralidad, es: “¿Considera que al momento de enseñar el cálculo de volumen son necesarias las representaciones bidimensionales o tridimensionales de los cuerpos, o puede trabajar el concepto sin estas?”.

7. El diseño de la situación de aprendizaje

Se diseñó la situación de aprendizaje de acuerdo a los momentos del modelo inclusión-exclusión. Si bien se desarrollaron ocho actividades, por asuntos de espacio en este artículo solo se detallarán tres, cada una asociada a un momento.

Situaciones de aprendizaje									
<p>Momento de confrontación</p> <p>Objetivo: comparar y calcular volúmenes para la toma de decisiones</p>	<p>Figura 6. Actividad “Vasos de café”.</p>  <p>Actividad.</p> <p>Pedro, Juan y Diego están en una disyuntiva, puesto que han observado los nuevos diseños de vasos de una cafetería y no están de acuerdo del todo con los tamaños. Pedro dice que los volúmenes que propone la empresa están bien y que si tuviese mucha sed tomaría el rojo, mientras que Juan dice que es el azul quien tiene mayor volumen. Por otra parte, Diego dice que no puede asegurar cuál es el más grande, pero dice que el de menor precio debería ser el verde.</p> <p>La cafetería propone los siguientes precios para los vasos.</p> <table border="1" data-bbox="839 1789 1382 1861"> <thead> <tr> <th>Tamaños</th> <th>Precios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Grande (Rojo)</td> <td>\$4.200</td> </tr> <tr> <td>Mediano (Verde)</td> <td>\$3.500</td> </tr> <tr> <td>Pequeño (Azul)</td> <td>\$2.800</td> </tr> </tbody> </table> <p>Comentario: Los vasos en la imagen no tienen la tapa puesta, y se llenan hasta el borde.</p>	Tamaños	Precios	Grande (Rojo)	\$4.200	Mediano (Verde)	\$3.500	Pequeño (Azul)	\$2.800
Tamaños	Precios								
Grande (Rojo)	\$4.200								
Mediano (Verde)	\$3.500								
Pequeño (Azul)	\$2.800								

Situaciones de aprendizaje	
<p>Momento de unidad</p> <p>Objetivo: estimar y medir las dimensiones de los sólidos, usando unidades establecidas o propias de los individuos</p>	<p>Figura 7. Actividad "Bolas en un frasco".</p>  <p>Actividad.</p> <p>Jaime compró bolas de tenis en la feria, las que venían en una bolsa de plástico. En su casa tiene un frasco y quiere guardarlas ahí. Si la bolsa traía 4 bolas ¿Cuántas le caben en el frasco?</p>
<p>Momento de cambio</p> <p>Objetivo: estimar dimensiones de los sólidos, mediante la medición de las dimensiones de los sólidos, usando unidades establecidas o propias del individuo, además de diferenciar el concepto de capacidad con el de volumen, optimizando el espacio</p>	<p>Figura 8. Actividad "Acomodando la habitación".</p>  <p>Actividad.</p> <p>Un profesor que mide 1.85 mts. se muda a una habitación, en donde debe acomodar los siguientes objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 veladores de 45x45x80 cm. • Mueble multipropósito (tv, equipo de música y libros) 250x90x200 cm. • Cama 250x150x50 cm. • Silla escritorio 50x70x90 cm. • Mueble esquinero 50x50x100 cm. • Pizarra 150x80 cm. • Repisa aérea 35x25x180 cm. • Cuadro 75x50 cm. <p>Dado que todos los objetos caben de manera funcional y estética en la pieza, diseñe un modelo en GeoGebra en donde ubica todos los objetos.</p> <p>Nota: ¡¡¡Cuidado al abrir las puertas y cajones!!!</p>

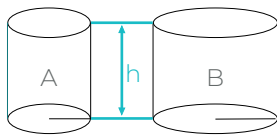
8. Análisis de la experiencia

8.1. Etapa de preintervención

En esta etapa se realizó el análisis curricular, donde se observaron los planes y programas del Ministerio de Educación, en conjunto con el libro de texto (uso obligatorio en los colegios del Estado o que reciben subvención de él), la planificación escrita de los docentes y, por último, una entrevista.

Los resultados del análisis de las planificaciones y los textos de estudio muestran tendencia hacia los indicadores del dME. Es decir, que la noción de volumen presentada se centra principalmente en el uso de lo algebraico, la utilización de fórmulas exclusivas y la exclusión de elementos tridimensionales como la perspectiva, forma, tamaño. A continuación, un extracto de lo analizado.

En el ejercicio que se muestra en la figura 6, si bien se observa una imagen que apoya la visualización en el problema, con el fin de relacionar el volumen de los cilindros con el tamaño de los radios exhibidos en la imagen, esta puede ser resuelta sin la necesidad de apoyarse en los aspectos tridimensionales del espacio, la forma, el tamaño y/o la perspectiva.



4. Los depósitos cilíndricos A y B tienen la misma altura, pero la medida del radio de B es el doble de la del radio de A. Si se va a llenar con agua el recipiente B utilizando el A, ¿cuántas veces hay que vaciar el contenido de A en el de B para llenarlo?

Figura 9. Ejercicio texto del estudiante de octavo grado.
Fuente: Torres y Caroca, 2019, p. 166.

El análisis completo puede consultarse en Astudillo-Ugalde, Soto y Abarca (2021). En él se observa la exclusión de los elementos tridimensionales, la estimación y la noción de espacio en el dME presentado en los libros de textos y el programa de estudio.

El análisis de las planificaciones se desarrolla a través de la observación y el uso de una rúbrica. Los resultados del análisis de las planificaciones de ambos docentes en la mayoría de las categorías coinciden, por esto se decide presentar los datos de la siguiente manera.

Tabla 2. Observación desde el dME

Categorías	Profesor 1	Profesor 2
Hegemónico	Utilización del álgebra y desconexión entre las representaciones bidimensionales y tridimensionales.	
Centrado en el objeto matemático	Centrado en el objeto matemático, dado que el uso de la fórmula está presente en todas sus planificaciones.	
Utilitario	Foco en los resultados numéricos.	
Sin marcos de referencia	Poca existencia de contextos al momento de trabajar el contenido.	
Acabado y lineal	Procesos repetitivos o similares al momento de presentar las actividades.	

Tabla 3. Observación desde la CSCM

Categorías	Profesor 1	Profesor 2
Pluralidad	Se consideran levemente las representaciones a través de la forma, no se menciona la perspectiva o el tamaño.	
Centrado en los usos	No se observa variación, transformación, selección de volúmenes para la toma de decisiones.	
Funcional	No se observa la idea de espacio.	Se relaciona la idea de espacio con volumen, pero no es permanente.
Transversalidad	No se observan contextos de usos en el cotidiano y en otros dominios.	
Desarrollo en usos	No se observa la variación, la transformación y la optimización.	

Para realizar el análisis de las entrevistas, se ha utilizado la pauta de entrevista semiestructurada. El análisis se desarrolla a través de categorizar las respuestas de los docentes en cada una de las categorías de dME y la CSCM, se hace mención de las respuestas, sin embargo, se desarrolla una interpretación global de los discursos del docente.

Tabla 4. Observación desde el dME y CSCM para el profesor 1

Categorías/profesor	Profesor 1
Hegemónico/pluralidad	<p>El docente considera las nociones algebraicas para la enseñanza del cálculo de volumen, dado que entregan dimensiones abstractas de un cuerpo. Por otra parte, comenta: "Las representaciones 2D y 3D son necesarias, y las utilizo para enseñar volumen, aunque esto no es siempre, puesto que, cuando ya están familiarizados con el contenido, doy las dimensiones y pido que calculen".</p> <p>El participante siente que está replicando una estructura de enseñanza, él no se siente participe de la construcción del currículum, y destaca que la forma en que lo aprendió es mediante la utilización de la fórmula de manera directa, entregando los valores de las dimensiones, para luego calcular.</p>
Centrado en el objeto matemático/en usos	<p>El docente comenta: "Durante mis años de enseñanza siempre he utilizado la fórmula para enseñar el cálculo de volumen".</p>
Utilitario/funcional	<p>Para el docente la interpretación es un foco importante en el aprendizaje, más que la utilización de la fórmula, aunque de todas maneras se fija en el "todo" al momento de enseñar, en particular, lo numérico.</p>
Sin marcos de referencia/transversalidad	<p>El docente comenta: "Utilizo tanto situaciones contextualizadas como descontextualizadas, pero los contextos permiten que los estudiantes se acerquen al contenido y se genere un mejor entendimiento".</p>
Acabado y lineal/desarrollo en usos	<p>El docente trabaja con sus estudiantes, tanto con ejercicios como con problemas. El entrevistado define un problema "cuando se involucra un contexto", mientras que un ejercicio "es aquel que no lo involucra".</p> <p>Para finalizar, el participante considera que existe una mecánica detrás del cálculo de volumen, puesto que en su mayoría siempre aparece la idea de base por altura, en donde es la base la que va variando.</p>

Tabla 5. Observación desde el dME y CSCM para el profesor 2

Categorías/profesor	Profesor 2
Hegemónico/pluralidad	<p>El docente comenta que considera las nociones algebraicas al momento de trabajar el contenido. Que si bien la fórmula no la entrega de manera inmediata, puesto que la construye, esta la utiliza para la enseñanza del volumen. Ahora bien, respecto a las representaciones se menciona: "Son necesarias para el aprendizaje del contenido y que si bien el currículum ofrece lineamientos para la enseñanza del objeto, para mí no son suficientes", no obstante, no se considera parte de la construcción, pero sí se siente participe al momento de enseñar en el aula. Algo importante a destacar es que no logró aprender cálculo de volumen a nivel básico o medio, puesto que no le encontraba sentido trabajar una fórmula sin ningún significado. Fue en la universidad mediante GeoGebra y la explicación de los fundamentos de cada fórmula que logró entender el contenido.</p>
Centrado en el objeto matemático/en usos	<p>El docente comenta que utiliza recursos visuales para enseñar el cálculo de volumen, puesto que utilizar solo la fórmula es muy aburrido, no obstante, de todas maneras utiliza la fórmula para enseñar este contenido.</p>
Utilitario/funcional	<p>El docente comenta que la interpretación es el foco fundamental en el aprendizaje, más que la utilización de la fórmula.</p>

Categorías/profesor	Profesor 2
Sin marcos de referencia/transversalidad	El docente comenta que para enseñar el cálculo de volumen utiliza tanto situaciones contextualizadas como descontextualizadas. Por otra parte, considera que el contexto es relevante cuando este está acorde a la realidad del estudiante, es decir, que tiene relación con la vida del alumno.
Acabado y lineal/desarrollo en usos	El docente comenta que los estudiantes principalmente realizan problemas al momento de trabajar el cálculo de volumen, en donde define problema como: "Es calcular, entregando un significado al resultado obtenido en el contexto dado". Es importante destacar que el participante no considera que exista una mecánica repetitiva detrás de la enseñanza del cálculo de volumen, y sostiene que existen diferentes formas de plantearlo y depende de quién enseñe, no obstante, en esas diferentes formas que comenta aparece la utilización de la fórmula.

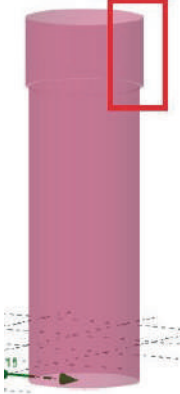
La información entregada por la planificación y la entrevista no coincide de igual manera en ambos casos. En el análisis de las planificaciones, el profesor 1 asume no utilizar lo tridimensional para el cálculo del volumen, lo cual coincide con los aspectos relatados en la entrevista. Mientras que en el análisis de la planificación del profesor 2, lo que indica la rúbrica difiere de algunos aspectos de lo que señala en la entrevista.

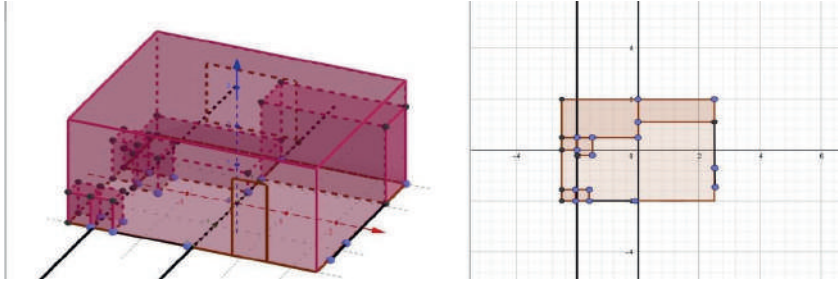
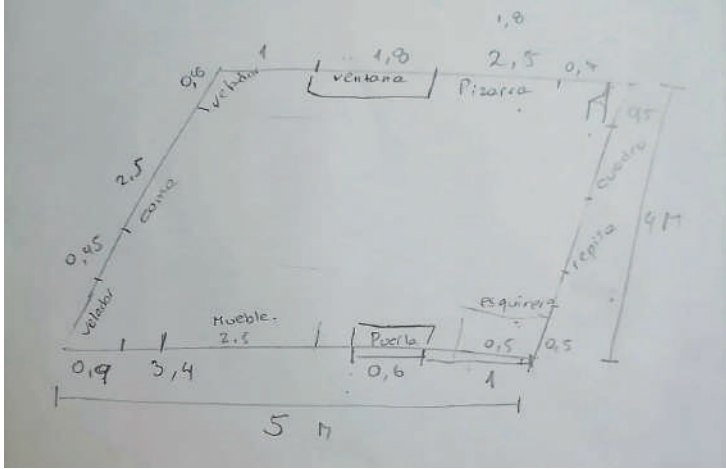
Pese a las diferencias de información de ambos instrumentos, se observa que los dos profesores evidencian el fenómeno de exclusión de las nociones espaciales al momento de enseñar el cálculo de volumen. Por ende, existe una hegemonía del dME hacia la manera de enseñar de los profesores, ya sea por sus experiencias previas en la enseñanza básica o superior, el peso que tiene los planes y programas en la organización de contenidos de un docente o simplemente el enfoque que se le da en los libros de textos ministeriales, los cuales son recursos frecuentes en la sala de clase.

8.2. Etapa de intervención

Luego de analizar el dME de cada docente, se procede a aplicar las diferentes actividades acordes al modelo inclusión-exclusión, obteniendo así los siguientes resultados.

Tabla 6. Descripción de lo ocurrido por sesión

Etapas del modelo	Evidencias específicas de lo ocurrido en cada sesión
Confrontación	<p>Los docentes no recuerdan todas las herramientas de GeoGebra, debido a que no utilizan desde hace un tiempo la versión 3D.</p> <p>Los docentes realizan cálculos de volumen mediante estimación y medida, por lo cual concluyen que todos los vasos tienen diferente volumen, y que los volúmenes no corresponden a los precios que propone el problema. Si bien la conclusión es correcta, las justificaciones no, puesto que efectivamente los precios no corresponden, pero el motivo es que todos los volúmenes son iguales. De todas formas, el error de volúmenes no es mayor a 20 unidades cúbicas. Se destaca que la visualización, la perspectiva y el espacio no fueron considerados del todo, por ende, fue esto lo que generó errores en la medición y estimación de dimensiones de cada vaso.</p> <p>Figura 10. Representación del vaso trabajado por los docentes</p>  <p>La figura 10 indica que el vaso está formado por dos cilindros (cuadrado rojo), donde el superior es más grande que el inferior, no obstante, considerarlo como uno solo genera cambios numéricos al momento de calcular el volumen.</p>
Unidad	<p>El docente comienza con la idea de dividir el volumen del cilindro con el de las esferas, lo cual es correcto, no obstante, se da cuenta que es más fácil hacerlo desde lo visual, comparando radios y alturas de ambos cuerpos. Ambos docentes llegan a la respuesta correcta.</p>

Etapas del modelo	Evidencias específicas de lo ocurrido en cada sesión
Cambio	<p data-bbox="376 241 1431 297">El docente 1 propone un modelo 3D para acomodar todos los muebles dentro de la habitación. Este es funcional, dado que una persona podría moverse en la habitación.</p> <p data-bbox="376 338 852 360">Figura 11. Representación 3D de la habitación</p> <div data-bbox="376 427 1217 707">  </div> <p data-bbox="376 750 900 772">La figura 11 muestra lo propuesto por el docente 1.</p> <p data-bbox="376 815 1431 871">El docente 2 propone un modelo bidimensional, en donde se destaca que no menciona las alturas de los objetos al diseñar el plano, no obstante, queda funcional.</p> <p data-bbox="376 943 858 965">Figura 12. Representación 2D de la habitación</p> <div data-bbox="376 974 1104 1440">  </div> <p data-bbox="376 1451 900 1473">La figura 12 muestra lo propuesto por el docente.</p>

Luego de la intervención, se observó que aún existe adherencia a elementos del dME usual, como trabajar los elementos 3D mediante argumentos 2D o la utilización de elementos aritméticos y algebraicos que anulan la idea de perspectiva, forma, tamaño y visualización 3D. Ahora bien, se destaca que los docentes no presentaron rechazo a la utilización de nuevos instrumentos, no obstante, no se aprovecharon en todas sus dimensiones, debido al reciente aprendizaje de los instrumentos (características 3D de GeoGebra), la costumbre y lo normativo del dME en la manera de pensar del profesor.

8.3. Etapa posintervención

Para esta etapa se realiza una nueva entrevista a los docentes y se les pide que hagan una nueva planificación de contenidos, la cual será otra vez analizada por la rúbrica.

El análisis de las planificaciones permitió observar las categorías descritas a continuación.

Tabla 7. Observación desde el dME

Categorías/profesor	Profesor 1	Profesor 2
Hegemónico	Existe utilización del álgebra, pero una mayor conexión entre las representaciones bidimensionales y tridimensionales.	
Centrado en el objeto matemático	Siguen existiendo una focalización en el objeto matemático, dado que el uso de la fórmula sigue estando presente en todas sus planificaciones.	
Utilitario	Se sigue observando que el foco son los resultados.	
Sin marcos de referencia	Se observa muy levemente la existencia de contextos al momento de trabajar el contenido.	
Acabado y lineal	Se observan nuevos mecanismos al momento de trabajar el cálculo de volumen, como es la aproximación por exceso o por defecto, para encontrar la fórmula del cilindro.	Se observan procesos repetitivos o similares al momento de presentar las actividades.

Tabla 8. Observación desde la CSCM

Categorías/profesor	Profesor 1	Profesor 2
Pluralidad	Se observa una mayor pluralidad en el contenido, dado que considera en mayor grado la forma, la perspectiva y el tamaño.	No se observa del todo una pluralidad, puesto que si bien considera las representaciones como parte del concepto, aparece levemente la forma y siguen sin aparecer la perspectiva o el tamaño.
Centrado en los usos	No se observa uno centrado en usos, ya que los elementos de la planificación no entran dentro de ninguno de los indicadores.	

Categorías/profesor	Profesor 1	Profesor 2
Funcional	No se observa un contenido funcional.	Si bien se relaciona la idea de espacio con volumen, esta idea no es transversal, por ende, no es suficiente para considerarlo funcional.
Transversalidad	No se observa una transversalidad del conocimiento.	
Desarrollo en usos	No se observa un desarrollo en usos.	

Los resultados expuestos en la entrevista se relatan a continuación.

Tabla 9. Observación desde el dME y CSCM para el profesor 1

Categorías/profesor	Profesor 1
Hegemónico/pluralidad	Considera elementos tridimensionales para la enseñanza del cálculo de volumen, es más, los considera fundamentales. En los elementos a destacar están las representaciones tridimensionales de los cuerpos, las cuales pueden ser elementos tangibles (caja, una pirámide, etc.) o expresadas mediante herramientas tecnológicas (applet o animación).
Centrado en el objeto matemático/en usos	Comenta que no solo utilizará la fórmula, sino que también introduciría las estimaciones de volumen, comparación de sólidos, desplazamiento de agua y diseño de sólidos mediante applet.
Utilitario/funcional	Comenta que cuando se trabaja una situación matemática, en particular el cálculo de volumen, el enfoque debe ser un proceso integrado, en donde todo tiene relevancia, es decir, el procedimiento, el resultado y la interpretación de este. Ahora bien, comenta que, de todas formas, en un ejercicio existirá una predominancia por el resultado, mientras que, en un problema, el foco será la interpretación.
Sin marcos de referencia/transversalidad	Indica que utilizará tanto situaciones contextualizadas como descontextualizadas, pero su implementación depende del momento y de lo que se quiera enseñar. Ahora bien, en cuanto a un porcentaje de implementación, diría que los ejercicios y los problemas se encuentran presentes de manera equilibrada al momento de trabajar los contenidos. Cuando se habla de la relevancia de un contexto para el estudiante, el profesor no se siente capaz de dar una definición, puesto que lo considera difícil de definir y no es algo que pueda ser contestado simplemente.
Acabado y lineal/desarrollo en usos	Mantiene sus definiciones iniciales, es decir, un ejercicio se centra en un resultado numérico o algebraico, mientras que un problema en dar un sentido al resultado, lo cual permite tomar una decisión.

Tabla 10. Observación desde el dME y CSCM para el profesor 2

Categorías/profesor	Profesor 2
Hegemónico/pluralidad	Comenta que ya no trabajaría los cuerpos de manera aislada, sino que los complementan entre sí, es decir, agregaría nociones de comparación y estimación de espacios. Por otro lado, considera que las representaciones 3D y 2D son fundamentales para el cálculo de volumen, puesto que lo 2D implica área (base de los sólidos) y 3D implica claramente volumen. Finalmente, considera que la composición de figuras planas (2D) forman un cuerpo (3D), en donde nuevamente comenta que la idea de volumen es el espacio que utiliza un cuerpo en un lugar determinado.
Centrado en el objeto matemático/en usos	Menciona que no solo utilizará la fórmula, sino que también introduciría las estimaciones de volumen, comparación de sólidos, la idea de capacidad, pero más profundamente dejaría a un lado la idea de solo concluir mediante el cálculo numérico, sino que también incorporaría la deducción por medio de la visualización.
Utilitario/funcional	Indica que el foco al momento de enseñar el cálculo de volumen no sería ni la utilización de la fórmula ni el resultado numérico o algebraico, sino más bien la interpretación de este, dado que considera que es uno de los puntos en los que están más débiles los estudiantes a nivel país.
Sin marcos de referencia/transversalidad	Menciona que implementaría tanto elementos contextualizados y descontextualizados, dándole un mayor énfasis a la contextualización cuando se habla de cálculo de volumen. Ahora bien, cuando se habla de relevancia del contexto para el estudiante, menciona que un contexto será relevante respecto al cálculo de volumen, cuando el estudiante adquiera la idea de espacio. De lo anterior, el profesor da el ejemplo de hacer un queque, y que quien lo haga, debe ser consciente de la cantidad de ingredientes que se utilizan y el espacio que ocuparán en un recipiente determinado.
Acabado y lineal/desarrollo en usos	Define un ejercicio como “un algoritmo con un mecanismo de resolución determinado”, mientras que “un problema involucra un contexto determinado”. Para finalizar, sostiene que ambos elementos son necesarios para que los estudiantes puedan comprender el cálculo de volumen.

Nuevamente, la información entregada por ambos instrumentos no coincide en todos los aspectos, ni en los dos casos de igual forma.

El docente 1 sigue presentando elementos del dME, no obstante, se observa un cambio en elementos de su discurso, es decir, incorpora algunas componentes de la CSCM, como es la relación del espacio con el contenido, además la utilización de la fórmula y la aritmética no es exclusiva, sino que ya se menciona la idea de comparar el espacio, optimizarlo, y además emplea las ideas transversales de Freudenthal, que es medir y estimar. Por otra parte, conecta lo 3D y lo 2D con el cálculo de volumen, y lo considera fundamental, más aún, propone representaciones tangibles y digitales para trabajar el objeto matemático. Ahora bien, en cuanto a la relevancia del contexto, es algo que aún no pudo ser resignificado, puesto que el docente no es capaz de definir claramente que sería un contexto relevante para el estudiante, que le permita aprender el concepto de cálculo de volumen.

El docente 2 presenta en sus planificaciones varios elementos que indican que elementos del dME siguen predominando al momento de tratar el cálculo de volumen, como es la utilización de la fórmula y la poca conexión de sus objetivos con la idea de espacio. No obstante, cuando se conversa con él, este indica que la idea de espacio es fundamental para enseñar el cálculo de volumen, en donde enfatiza que utilizar valores y reemplazar estos no tiene sentido para quien enseña ni para quien aprende si no se incorpora la comparación de sólidos, la idea de capacidad y las acciones de medir y estimar. Ahora bien, en cuanto a la relevancia del contexto y su relación con otras áreas, el profesor indica que la relevancia dependerá de cómo el contexto permita al estudiante desarrollar las nociones espaciales al momento de trabajar el cálculo de volumen. Lo anterior, no se ve reflejado en su planificación de clases, por lo que aún se infiere que el docente es consciente del fenómeno que ocurre respecto al cálculo de volumen, pero el dME tiene una mayor predominancia en su forma de enseñar.

9. Conclusión

Esta investigación está centrada en propiciar la resignificación del discurso matemático escolar de profesores de matemática, respecto a la noción del volumen de cuerpos geométricos de octavo grado. El supuesto de trabajo fue que la aplicación de la situación de aprendizaje, diseñada con base en la teoría socioepistemológica y que aborda el volumen de octavo grado, influye en la resignificación del discurso matemático escolar docente, porque a pesar de que se mantiene lo algebraico y lo aritmético al momento de presentar el contenido, esto ya no es exclusivo y predominante, sino que está en sincronía con los aspectos tridimensionales y bidimensionales del concepto, tales como la forma, la perspectiva, el tamaño y el espacio.

Los resultados con respecto al proceso de intervención destacan que existe un tránsito entre el dME y la CSCM, dado que los docentes consideran elementos de ambas epistemologías para intentar dar soluciones a las situaciones. Sin embargo, existe una predominancia de elementos del dME, por lo cual se sustenta que está ocurriendo el fenómeno de exclusión y están presentes elementos de la problemática.

Ahora bien, se observa, principalmente en la entrevista final, que los docentes presentan cambios en su dME e incorporan nuevos elementos de la CSCM, por lo que sí se puede afirmar que existe una resignificación de la manera de observar el cálculo de volumen. En su diálogo incorporan nociones de Freudenthal, como es la comparación de sólidos, la estimación, la medida, la utilización de representaciones

tridimensionales, como elemento fundamental para trabajar con cuerpos, entre otras. Se destaca que siguen apareciendo nociones algebraicas y aritméticas, no obstante, ya no están del todo aisladas, sino que aparecen en conjunto con las anteriormente mencionadas. Si bien no se observa sincronía entre lo usual y lo nuevo, sí se puede afirmar que existe una influencia de la intervención en la resignificación del dME, dado que aparecen nuevos elementos que en un origen no estaban y que ni siquiera aparecían o eran considerados importantes.

En resumen, durante el proceso de investigación se observa lo normativo del dME, sin embargo, se puede concluir que la aplicación de la situación de aprendizaje ha provocado en los docentes la consideración de las ideas tridimensionales, el espacio, la importancia de la medida y de los contextos. Esto muestra el principio de un camino hacia la resignificación de la noción de volumen. Es fundamental generar otras instancias de acompañamiento al docente que puedan permitir reafirmar las ideas concientizadas en este proceso.

10. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos 2019*. Ministerio de Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Pisa 2018. Entrega de Resultados*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Andrade, M. y Montecino, A. (2009). La problemática de la tridimensionalidad y su representación en el plano: Antecedentes para una propuesta centrada en el aprendizaje reflexivo. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Andrade, M. y Montecino, A. (2011). *La problemática de la tridimensionalidad y su representación en el plano*. https://www.researchgate.net/publication/283684064_La_problemativa_de_la_tridimensionalidad_y_su_representacion_en_el_plano
- Aparicio, E., Sosa, L., Torres, L. y Gómez, K. (2018). *Reconceptualización del saber matemático en educación básica*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215-241. <https://doi.org/10.1023/A:1024312321077>
- Astudillo-Ugalde, J., Soto, D. y Bobadilla, G. (2021). Aplicación de una Situación Didáctica para la enseñanza del Cálculo de Volumen, construida mediante la teoría del Espacio de Trabajo Geométrico. *REDIME*, 18(3), 2-11. <https://intranet.matematicas.uady.mx/rideme>

- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In Lester, F. (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 843-908). National Council of Teachers of Mathematics.
- Battista, M. T. (2008). *Representations and cognitive objects in modern school geometry*. IAP.
- Battista, M. T. y Clements, D. H. (1995). Geometry and Proof. *Mathematics Teacher*, 88(1), 48-54. <https://doi.org/10.5951/MT.88.1.0048>
- Bishop, A. J. (1989). Review of research on visualization in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 7-16.
- Fernández, T. (2013). La investigación en visualización y razonamiento espacial. Pasado, presente y futuro. En Berciano, A., Gutiérrez, G., Estepa, A. y Climent, N. (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII* (pp. 19-42). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Cajaraville, J., Fernández, T. y Godino, J. (2006). Configuraciones epistémicas y cognitivas en tareas de visualización y razonamiento espacial. *SEIEM*. <https://www.uv.es/apregeom/archivos2/CajaravilleFernGod06.pdf>
- Cordero, F., Gómez, K., Silva-Crocci, H. y Soto, D. (2015). Exclusión, Opacidad y Adherencia. Tres Fenómenos del Discurso Matemático Escolar. En *Aspectos socioepistemológicos en el análisis y rediseño del discurso matemático escolar*. CLAME. https://www.researchgate.net/publication/271206710_Opacidad_y_adherencia_tres_fenomenos_del_discurso_matematico_escolar
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Reidel Pub. Co.
- Gasperini, D. R. (2016). *Empoderamiento docente y Socioepistemología: un estudio sobre la transformación educativa en matemáticas*. Gedisa.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 8-9.
- Kuzniak, A. (2013). Paradigmas geométricos y espacios de trabajo geométrico. http://perso.irem.univ-paris-diderot.fr/~kuzniak/publi/ETM_ES/Diapo_Valpo.pdf
- Medina, D. (2018). Función del Docente de Matemáticas y la Inclusión en la Construcción Social del Conocimiento. En *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 662-670). CLAME.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Programa de Estudio Matemática 8vo Grado*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Programa de Estudio Matemática 2º medio*. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación.
- Morales, J. L. (2019). Resignificación de la derivada en una situación escolar con perspectiva de dialéctica exclusión-inclusión: un estudio socioepistemológico. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 33(1), 453-461.
- Piza Burgos, N., Amaiquema Márquez, F. y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Sgreccia, N., Amaya, T. y Massa, M. (2012). ¿Qué dicen los docentes, futuros docentes y formadores de docentes sobre su formación en didáctica de la geometría 3d? *Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)*, 22, 1-20.
- Soto, D. (2010). El Discurso Matemático Escolar y la Exclusión. Una Visión Socioepistemológica. [Tesis de maestría no publicada]. Cinvestav-IPN.
- Soto, D. G. (2014). La Dialéctica Exclusión-Inclusión entre el discurso Matemático Escolar y la Construcción Social del Conocimiento Matemático. [Tesis de doctorado no publicada]. Cinvestav-IPN.
- Soto, D. y Cantoral, R. (2014). Discurso Matemático Escolar y Exclusión. Una visión socioepistemológica. *Bolema*, 28(50), 1525-1544. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a25>
- Torres Jeldes, C. y Caroca Toro, M. (2019). *Texto del Estudiante Matemática 8vo básico*. Santillana.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 18-04-2022 | Aceptado: 29-05-2023 | Publicado: 30-06-2023

DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA: EL DESEMPEÑO EN ESPAÑOL DE HAITIANOS EN CHILE

LINGUISTIC DISCRIMINATION: THE PERFORMANCE IN SPANISH BY HAITIANS IN CHILE

MARÍA JOSÉ CARES GEOFFROY

Universidad de Concepción, Chile

Los Ángeles, Chile

macares@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2936-4778>

ESTUDIOS

Resumen

El estudio que se presenta tiene por objetivo revelar la discriminación lingüística que sufren dos haitianos acerca de su desempeño en el español como segunda lengua, luego identificar los aspectos del desempeño lingüístico del español que son objeto de discriminación y, finalmente, revelar las manifestaciones de la discriminación lingüística. Desde un enfoque cualitativo, el estudio se desarrolla en la ciudad de Los Ángeles, región del Biobío en Chile. La recolección de datos se efectúa a través de entrevistas semiestructuradas a dos haitianos estudiantes de español como segunda lengua (L2). Los discursos se analizan mediante la técnica de análisis de contenido y como principales hallazgos se puede observar la discriminación lingüística y racial en el ámbito público de los individuos, principalmente en el contexto laboral, que se manifiesta a través de sarcasmo atribuido a burlas, insultos y groserías. Se evidencia también que la pronunciación es objeto de actitudes discriminatorias por parte de los chilenos, específicamente por el elemento prosódico de la acentuación y la dificultad de producir algunos fonemas del español. A partir de allí, se accede a la concepción prevalente de discriminación lingüística y racial que sitúa a los individuos en una situación incomprendida por parte de la sociedad.

Palabras clave: Discriminación lingüística, desempeño lingüístico, español como L2, haitianos.

Abstract

The study that is presented aims to reveal the linguistic discrimination suffered by two Haitians regarding their performance of Spanish as a second language (L2), secondly, to identify the aspects of the linguistic performance of Spanish that are the object of discrimination, and, finally, to reveal the manifestations of linguistic discrimination. From a qualitative approach, the study takes place in the city of Los Angeles, Biobío region in Chile. Data collection is carried out through semi-structured interviews with 2 Haitian students of Spanish as a second language. The speeches are analyzed using the content analysis technique and as main findings, we can observe linguistic and racial discrimination in the public sphere of individuals, mainly in the workplace, which is manifested through sarcasm attributed to ridicule, insults, and rudeness. It is also evident that the aspect in the performance of Spanish as a second language (EL2), the object of discriminatory attitudes on the part of Chileans, is the pronunciation, due to the accentuated prosodic element. From there, the prevailing conception of linguistic and racial discrimination is accessed, which places individuals in a situation that is misunderstood by society.

Keywords: Linguistic discrimination, linguistic performance, Spanish as L2, Haitians.

1. Introducción

Los movimientos migratorios actuales surgen por diferentes razones, ya sean económicas, políticas y sociales, como señalan Oyarzún, Aranda y Gissi (2021). De este modo, los seres humanos avanzan hacia distintos territorios encontrándose con situaciones llevaderas y adversas, dependiendo mucho del contexto y sociedad que los recibe. Cuando el país de acogida etiqueta y discrimina por la raza, cultura o nivel socioeconómico, el fenómeno de discriminación lingüística es fuerte en lo que respecta a supervivencia. Para ejemplificar esta manifestación, Estados Unidos es uno de los países con más de 55 millones de hispanohablantes y ejerce su lengua dominante por sobre el español; así, Arteaga (2011) y Calero (2017) mencionan que existen diversos problemas migratorios a lo largo del país y uno de ellos es el abandono de la lengua por parte de los hispanohablantes que deben configurar el inglés como idioma oficial. Casos similares de discriminación lingüística suceden

en México con las lenguas indígenas (Hernández-Rosete y Maya, 2015); en Perú, a causa de características étnicas y lingüísticas (Gugenberger, 1997); en Colombia, con las lenguas y dialectos (García, 2007); y en Chile, estudios acerca de la población migrante y las barreras lingüísticas en el sistema educativo surgen como vías para conocer la temática de los extranjeros no hispanohablantes (Romo *et al.*, 2020). Por esta razón, García (2004) señala que los Estados, las legislaciones nacionales y las políticas de comunicación que ordenaban la coexistencia de grupos en territorios acotados son insuficientes ante la expansión de mezclas culturales, razas y lenguas. En virtud de esto, entre otras problemáticas, se origina la discriminación lingüística o *linguistic discrimination* que, según Baugh (2006), es un tema estudiado en Norteamérica que refleja la realidad de muchos inmigrantes hispanohablantes, siendo un fenómeno que se produce en desmedro de grupos más vulnerables. De esta manera y a consecuencia de los flujos masivos de personas alrededor del mundo König (2001), sostiene que el monolingüismo se ha entretelado con el ideal de la historia del Estado-nación moderno, en el cual existe una lengua preferencial por sobre otras menos habladas dentro de un territorio que finalmente provoca, entre otras dificultades, discriminación.

En Chile, de acuerdo con Oyarzún, Aranda y Gissi (2021), habitan 1.492.522 personas extranjeras, cifra correspondiente al 7% de la población total, de las cuales 750.000 han ingresado al país en los últimos cuatro años (INE y DEM, 2021), contándose entre ellas una mayoría de venezolanos (30%), peruanos (16,6%), haitianos (12,2%), colombianos (11,7%) y bolivianos (8,9%). El presente estudio se enfoca en la población inmigrante haitiana que son los únicos de los mencionados que poseen una lengua distinta al español.

La población haitiana inmigrante es hablante de criollo haitiano, un idioma que conjuga y combina distintas lenguas de origen africano, que se mezcló con el francés y las expresiones nativas de la isla, sintetizando la lengua pidgin en lo que ahora es la lengua oficial y propia del país, junto al francés.

En Chile, los haitianos deben aprender el español como segunda lengua para subsistir, sin embargo, existen barreras idiomáticas que obstaculizan a estos inmigrantes en la sociedad (Romo *et al.*, 2020) y acarrear problemas de inserción, tal como la discriminación lingüística. Para analizar este fenómeno se realizan las siguientes preguntas: ¿sufre discriminación lingüística la población haitiana radicada en Chile debido a su desempeño en el español como segunda lengua?, ¿cómo se manifiesta la discriminación lingüística que los haitianos sufren por el desempeño en el español como L2?, y finalmente, ¿cuál es el aspecto del desempeño lingüístico que es objeto

de discriminación? En este contexto, nace el interés por revelar si existe discriminación lingüística por el uso del español que poseen dos inmigrantes haitianos en la ciudad de Los Ángeles, sus manifestaciones y aspectos en su desempeño que son causa de segregación, ya que, como explica Ortiz (2010), los procesos involucrados internos (lingüísticos) y externos (sociales) producidos intervienen en el desarrollo de una lengua.

Al conocer la posición actual de algunos inmigrantes, con el fin de mitigarles las dificultades en el ámbito social y de fomentarles la integración, algunas casas de acogida, escuelas, universidades e instituciones jesuitas conocidas por su apoyo a migrantes han ofrecido programas de enseñanza del español como lengua extranjera, que combinan aprendizaje y servicio con la construcción de conocimiento especializado en la enseñanza de lenguas para hacer más llevadera la estancia de inmigrantes en Chile a través del aprendizaje de una nueva lengua, en este caso, la del país receptor (Sumonte, 2022).

Además de lo mencionado, si hablamos del español, como señala Rojas (2019), es la lengua materna de más de 500 millones de personas y es la segunda lengua de comunicación mundial, lo que ha dirigido a muchas investigaciones en los últimos años debido a que las personas han buscado aprender español, que ocupa un lugar importante entre las lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2019) y, según el Sistema Internacional de Certificación en Español como Lengua Extranjera (SICLE), Latinoamérica registraba un número bajo de estudiantes de ELE hasta el año 2010 (Quintero, Avilés y Suárez, 2014) y España registraba el porcentaje más alto; actualmente, América Latina posee un alto porcentaje de estudiantes de ELE que por diversas razones han emigrado a este territorio (Roa, 2006).

La literatura nos muestra diversos estudios internacionales relacionados con discriminación lingüística (*linguistic discrimination*) (Gugenberger, 1997; König, 2001; Baugh, 2006; García, 2007; Arteaga, 2011; Hein, 2012; Hernández-Rosete y Maya, 2015; Calero, 2017; Romo, Espejo, Céspedes y Beltrán, 2020), aunque cabe destacar que el foco está dirigido a otras áreas, por ejemplo, educación y lenguas indígenas principalmente. Por este motivo, la presente investigación surge con el fin de contribuir al conocimiento de la realidad de personas migrantes que poseen una lengua distinta al español.

2. Marco teórico

2.1 Discriminación lingüística

En Latinoamérica la discriminación lingüística ha sido documentada como una práctica de poblaciones “mestizas” y monolingües que acosan a indígenas no hispanohablantes (Ossola, 2013), por lo tanto, las investigaciones se han centrado en corroborar y encontrar soluciones a este fenómeno, que a la vez ha sido retratado como un tipo de relación de poder y dominación asimétrica históricamente legitimada desde el proceso de conquista hasta nuestros días. Además, se considera un proceso histórico de lenguas hegemónicas que se remonta a más de quinientos años y, al parecer, los estudios que se presentan (Gugenberg, 1997; Arteaga, 2011) explican este fenómeno retratando la vida de Garcilaso de la Vega, que es considerado como el primer escritor mestizo del Perú, hijo de una noble inca, cuya lengua materna fue el quechua y a la que se sumaría el español como segunda lengua debido a su ascendencia paterna, y su proceso de adquisición de lenguas, de paso, discriminatorio. Otro tipo de discriminación lingüística, aunque bastante similar, ocurre con los movimientos migratorios locales, también por parte de la lengua prestigiosa entre miembros de grupos criollos e indígenas (Gugenberg, 1997; García, 2007).

Por este motivo, consideraremos esta definición de discriminación lingüística en la cual Calero (2017) afirma que

[...] consiste en el rechazo de los individuos que hablan una lengua distinta a la de facto o a la que se considera que tiene mayor prestigio en un país o a los que al hablar la lengua oficial o la más prestigiosa de un territorio, lo hacen con una entonación y/o un uso gramatical y léxico diferente al de los hablantes nativos monolingües de esa lengua (p. 4).

Se observa el rechazo a comunidades que hablan, se expresan diferente y que no siguen un patrón lingüístico similar al local. Por ejemplo, en el estudio de Calero (2017) en relación con las oleadas migratorias de hispanohablantes a Estados Unidos, se señala que estos problemas discriminatorios pueden resultar en el abandono de la lengua por parte los hispanohablantes que llegan al país por diferentes razones y que forzosamente deben dejar atrás su lengua materna para poder desenvolverse y no integrar este fenómeno discriminatorio lingüístico, que, al no pertenecer a la lengua prestigiosa dominante, es negado. Finalmente, como afirma Venegas *et al.* (2016), la discriminación lingüística puede verse como una imposición por entidades o personas con respecto al idioma de uso, que equivale a una división social del poder dentro de una comunidad de habla.

2.2 Discriminación lingüística y sociedad

De acuerdo con Gugenberg (1997), en el estudio de la comunicación intercultural se debe tomar en cuenta que la lengua no solo constituye un medio de comunicación, sino también cumple el papel contrario, es decir, el de demarcación. Este término refleja el límite que hay entre diversas comunidades de hablantes, en donde existen barreras idiomáticas o fronteras lingüísticas que arrastran consigo procesos fundamentales de inclusión o exclusión que son vividos voluntaria o forzosamente, como lo explica Avaria (2012), sea cual sea la razón de emigrar. En este contexto, los relatos y las vivencias de migrantes a lo largo de la historia marcan un precedente de las oleadas migratorias actuales hacia distintos territorios (Gugenberg, 1997; Garreta, 2000; Arteaga, 2011; Panait y Zúñiga, 2016; Calero, 2017). En estos diversos estudios, se ha comprendido el fenómeno de discriminación como el rechazo o crítica a la lengua nueva, que se inserta en el país tras la llegada masiva de personas. Sin embargo, la sociedad local responde a este proceso de acuerdo con la información que maneje en ese momento y a lo que se pueda comprender en el contexto en el que se encuentre, como pueden ser las redes sociales, medios de comunicación y contacto directo con inmigrantes. Por lo tanto, a medida que esto avanza, las barreras lingüísticas, en vez de desintegrarse, continúan siendo un bloque ficticio para la comunidad que ingresa al territorio. El efecto de esto son las manifestaciones de discriminación, las cuales son reveladas en estudios que se enfocan en la educación (Venegas *et al.*, 2016; Panait y Zúñiga, 2016; Hernández-Rosete y Maya, 2017; Romo, Espejo y Céspedes, 2020), a diferencia de este trabajo que se enfoca en las barreras lingüísticas que existen dentro de la sociedad.

2.3 Manifestaciones de discriminación lingüística

Para comenzar, una frase que recopila los elementos teóricos del estudio es que

Las relaciones sociales regulan los significados que creamos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales, y estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo. Entre el lenguaje y el habla está la estructura social (Berstein, 2001, p. 101).

Siendo así, el lenguaje puede dar poder a un cierto grupo que, por ende, no alcanza a dimensionar otras estructuras idiomáticas, manteniendo superioridad e impidiendo el acceso a minorías lingüísticas. Por ejemplo, Hernández-Roxete y Maya (2016) afirman que en México la discriminación lingüística ha sido documentada como una práctica de poblaciones mestizas y monolingües que atosigan a indígenas no hispanohablantes, partiendo por una violencia simbólica que genera resistencia

por parte de la lengua subordinada. Por esta razón, las estructuras sociales se conforman no solamente a través de dinámicas sociales, sino de la expresión de estas, que es sin duda mediante el lenguaje y el habla que conduce a la comunicación.

Teniendo en cuenta el estudio de Venegas *et al.* (2016), en el ámbito educativo podemos observar que la discriminación se manifiesta por parte de pares y adultos y se expresa en burlas cuando profesores restringen el uso de L1, dando visibilidad adicional a estudiantes con un elevado desempeño al pasar por alto y subestimar a estudiantes con bajo desempeño, sumado a la retroalimentación negativa al momento de expresarse en la lengua meta, al contrario de los alumnos con alto nivel de desempeño, en donde sí se les retroalimenta positivamente.

Ahora, no solo se pueden advertir manifestaciones de discriminación negativa, también es observable en estudios de lenguas la convivencia entre ellas y la discriminación positiva que, por ejemplo, nos entregan Panait y Zúñiga (2016), quienes señalan que el repertorio fonológico y gráfico de estudiantes transnacionales es más amplio que el de un hispanohablante monolingüe. Al analizar este estudio, podríamos decir que los migrantes poseen conocimientos de diferentes procesos culturales, sistemas escolares y la capacidad de moverse y familiarizarse con dos diferentes espacios culturales que los beneficia personalmente, y en circunstancias más favorables, podrían desarrollar múltiples alfabetizaciones y flexibilidad mental valiosas para toda la vida. Sin embargo, esto se limita con el juicio que posee la sociedad receptora de acuerdo con el proceso de recepción y aceptación de migrantes.

2.4 Movimientos migratorios

Los seres humanos avanzan hacia distintos territorios encontrándose con situaciones que dependen del contexto y sociedad que los recibe. Así, Stefoni, Stang y Riedeman (2016) señalan que la población migrante debe tener acceso a todos los derechos establecidos en igualdad de condiciones a la sociedad local, sin embargo, no queda claro por parte del Estado-nación, es decir, las políticas públicas en relación a la migración. En consecuencia, a esto podemos sumar que alrededor de todo el mundo los desplazamientos migratorios se han hecho masivos, por ejemplo, en Europa y Norteamérica, y es observable que en Sudamérica también es lo que acontece. Por ilustrar un caso, Garreta (2000) señala la trayectoria que ha seguido España en términos de migración, en cuanto a los flujos culturales, aspectos legales y a las consecuencias que ha traído, no obstante, este es un proceso que surgió con más fuerza hace más de veinte años, en tanto en Chile es una cuestión social que está sucediendo actualmente con más intensidad. Como afirma Cares (2020),

en Chile hacia el año 2015 la población inmigrante predominante pertenecía a peruanos, colombianos y argentinos, y de acuerdo con los resultados del censo 2017, le siguen la venezolana con un 11,2% y la haitiana en menor porcentaje. Es aquí en donde se ha constatado que la procedencia de los inmigrantes es relevante socialmente, ya que existen diferencias considerables, principalmente cuando se habla de raza. Es por esto que la inmigración europea es considerada mayoritariamente como un aporte al desarrollo nacional (Doña y Levinson, 2004), mientras que se etiqueta fuertemente a los inmigrantes de países sudamericanos, juzgándolos inferiores (Hein, 2012).

Por ende, conocer el fenómeno de la migración a través del aspecto lingüístico hace que la población receptora se enriquezca de cultura y valores. Chile se encuentra en este proceso y es necesario estudiarlo, en particular en comunidades no hispanohablantes como lo son los haitianos, estigmatizados socialmente como ya se mencionó, quienes enfrentan una segunda lengua a modo de supervivencia, en este caso, apoyados por un proceso de enseñanza-aprendizaje formal e introducidos en un país con una lengua meta diferente.

2.5 Enseñanza/aprendizaje del español como L2 en América Latina

“El aprendizaje de una lengua es un proceso que requiere de esfuerzo, dedicación y compromiso” (Montes de Oca, 2011).

Abad y Toledo (2006), acerca de la enseñanza-aprendizaje, observan que el profesor de EL2 debe tener en cuenta tres factores: 1) centrarse en el desarrollo de competencias lingüísticas de acuerdo con el nivel; 2) integrar los contenidos y habilidades comunicativas; y 3) considerar las necesidades reales del estudiante. En este caso, los estudiantes migrantes necesitan integrarse en la sociedad para obtener beneficios y no ser olvidados por no tener un buen desempeño en el idioma.

Se debe reconocer que existe un creciente número de alumnos que voluntaria u obligadamente tienen que aprender una lengua para subsistir en un contexto, muchas veces, muy distinto al de origen.

En América Latina se reconoce que la mayor parte del material de EL2 se produce en España, por lo tanto, los textos allí elaborados se limitan a las fronteras nacionales y no recogen con suficiente amplitud la diversidad del español en América (Ariza,

Molina y Nieto, 2019). Sin embargo, investigaciones actuales muestran avances que se han realizado en países como Argentina, México y Chile, y se debe reconocer que hoy los manuales de EL2/LE reflejan la variación del español con más frecuencia, acierto y rigor (Andión, 2020; Sumonte, 2022). Asimismo, como se explicó anteriormente, los profesores deben manejar los textos auténticos para involucrar no solo el lenguaje, sino que las emociones, la cultura y ponerlos a disposición de los estudiantes, cuyo requerimiento principal es contar con competencias lingüísticas y culturales para avanzar en el desarrollo de una lengua (Fonseca, 2014; Ariza, Molina y Nieto, 2019).

Es de gran relevancia aprovechar los recursos didácticos que le permitan al aprendiz la comunicación real, a lo que Abad y Toledo (2006) llaman el ámbito privado y el ámbito público, es decir, para que exista aprendizaje en una LE o L2 la exposición del estudiante en el proceso es crucial. De acuerdo a los ámbitos señalados por las autoras, en el primero, en el cual ocurre gran parte de la interacción social, el hablante se expresará en conversaciones íntimas, afectivas y confidenciales, y el segundo ámbito, le exigirá al hablante sobrepasar el mundo de lo personal y adquirir la competencia para desenvolverse en las exigencias del medio circundante, sea este laboral o familiar, poniendo el lenguaje en acción, es decir, formular y responder preguntas, entregar y comprender instrucciones.

3. Metodología

Bajo el paradigma cualitativo, esta investigación se adscribe a la corriente fenomenológica de alcance exploratorio basado en el paradigma inductivo-interpretativo. Este tipo de estudio no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual se hace un análisis discursivo con base en las experiencias compartidas por los participantes (Guardián-Fernández, 2007; Hernández-Sampieri, 2014).

3.1 Sujetos informantes

La muestra consiste en 2 haitianos adultos de 24 y 25 años con un nivel intermedio en la lengua meta (EL2), radicados en la ciudad de Los Ángeles por al menos 5 años. A fin de acceder a la disponibilidad de los sujetos, se enviaron cartas formales de permiso y confidencialidad para obtener un consentimiento informado que fue firmado como respaldo y resguardo de las identidades de los informantes.

3.2 Técnica de levantamiento de la información

En este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, las que, según Berger y Luckmann (1999) y Calixto (2105), se desarrollan con el apoyo de una guía de preguntas abiertas sobre el objeto de investigación. La entrevista será de carácter flexible y podrá estar sujeta a cambios según lo que surge del diálogo entre la investigadora y los participantes, para finalmente explorar los significados atribuidos a lo real. La pauta de entrevista consta de 8 preguntas de acuerdo con los objetivos del estudio, que son: revelar la discriminación lingüística que sufre un grupo de haitianos francófonos acerca de su desempeño en español como L2 con hispanohablantes, identificar los aspectos del desempeño lingüístico que son objeto de discriminación e identificar las manifestaciones de discriminación lingüística a juicio del grupo de inmigrantes francófonos haitianos. Estas preguntas buscan estimular el desarrollo del discurso y fueron realizadas mediante la plataforma de red social WhatsApp como videollamada, cuya duración fue de 40 minutos cada una.

En relación con los instrumentos, en primer lugar, se construyen las pautas de entrevistas a partir de los objetivos de la investigación, luego se crea un guion temático que abarcará los elementos más relevantes en el discurso de los entrevistados. La pauta de entrevista fue validada por un juicio de expertos pertenecientes a doctores y magísteres relacionados a la lingüística, educación y ciencias sociales.

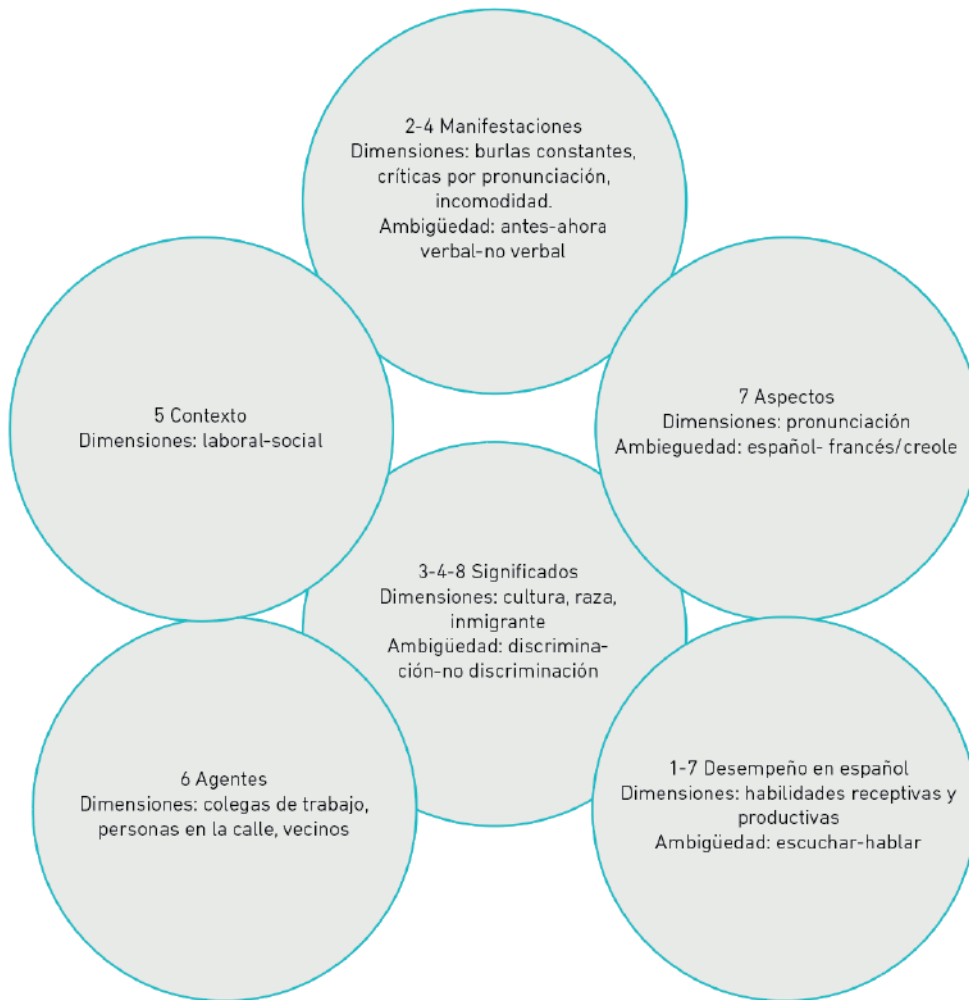
3.4 Técnica de análisis

Como técnica de análisis de la información, se llevará a cabo la herramienta metodológica de análisis cualitativo de contenido que, según Mayring (2000), se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso; sin cuantificación de por medio, los datos se transforman en interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permiten establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados con teoría previa.

3.5 Plan de análisis

En primer lugar, desde el corpus de transcripciones de ambas entrevistas se realiza un trabajo de categorización propuesto por Gibbs (2013) que parte por un preanálisis, ya que en esta fase se genera algún tipo de categorización de acuerdo con la contextualización y cuestiones relevantes o ideas emergentes. En segundo lugar,

se realizó una categorización como proceso inductivo de lectura y organización de categorías e interrelaciones y conceptos articuladores. El mapa relacional 1 presenta los grupos temáticos y conceptos que articulan el contenido, recogen las categorías complejizadas o reformuladas en las cuales se introducen dimensiones y ambigüedades.



Mapa relacional 1. Categorías y grupos temáticos

4. Resultados

Las condiciones y el contexto comunicativo de ambos hablantes haitianos, a los cuales mencionaremos como informante 1 e informante 2, reflejan bondad y agradecimiento en cuanto a la sociedad chilena receptora de inmigrantes haitianos, sin embargo, en el discurso se despliega una retórica principalmente discriminatoria en

todo aspecto de sus vivencias en Chile. En relación con la discriminación lingüística, objeto de investigación, podemos analizarla en los siguientes apartados.

4.1 Discriminación lingüística y discriminación

El discurso de ambos informantes refleja la discriminación lingüística por su desempeño del español, principalmente por la pronunciación, en donde cabe mencionar que el creole es un idioma con una acentuación y entonación diferentes al español. Los propios informantes declaran que no todos los chilenos los han discriminado, que los contextos de discriminación han sido el laboral y social, y que antes era más frecuente que ahora, ya que el desempeño en el EL2 ha ido mejorando. Sin embargo, lo que se desplegó en el discurso, produciendo un giro en nuestras categorías, es la discriminación lingüística por utilizar la lengua materna (L1) francés o creole.

“Mi pronunciación no era buena, me pasó muchas veces” (informante 1, relacionado al español). Lo anterior era un hecho que a menudo sucedía, cuando el informante llega a Chile hace cuatro años, directo a la ciudad de Los Ángeles, en donde el proceso migratorio de haitianos significó un cambio enorme en la estructura social, en el ámbito educativo, salud, etc.; por entonces, todos los ciudadanos chilenos comentaban el fenómeno, los medios de comunicación y la prensa, de manera que Chile no estaba preparado para recibir a una raza diferente en cuanto a idioma, color y cultura.

“Después entré a Inacap a un curso de español para mejorarlo, porque no podía andar con traductor Google todo el día” (informante 1). En este sentido, podemos observar la actitud de perfeccionar su español para sobrevivir; él sabe que debe seguir aprendiendo, aspecto similar al segundo informante que mantiene la misma posición acerca de su L2: “Tengo que seguir practicando español, así los chilenos entienden mejor a mí” (informante 2). El aprendizaje de una segunda lengua por supervivencia es un proceso que ocurre rápido, lo corrobora el informante 1 quien explica que durante los primeros seis meses debió aprender el español para encontrar un trabajo.

No obstante, al ya estar insertos en el ámbito laboral, los hechos discriminatorios siguieron ocurriendo: “Yo le comentaba al jefe las cosas que pasaban en mi trabajo, teníamos que limpiar, pero a mí tocaba hacer muchas más cosas, porque un colega me mandaba. Cuando dije yo a jefe, no entendió o no quiso hacer nada, obvio, llevaba poco tiempo de aprender español” (informante 2). La suposición de que por su bajo nivel de español era discriminado, obligado a trabajar más de lo que tenía

que hacer, es axiomática, de manera tal que recurrir a su jefe y no saber explicar lo que le sucedía en ese momento lo hizo abandonar su empleo. Podemos inferir que la discriminación partió por el hecho de ser inmigrante de raza negra, que es una frase muy repetitiva en sus relatos; según ellos, la discriminación parte de ese foco. Si analizamos este testimonio crudo, la desesperación de este inmigrante al no saber explicar lo que acontecía, observamos nuevamente que la barrera del idioma puede provocar varios otros efectos que muchas veces desconocemos: “Antes me decían que no me entendían al momento de ir a comprar, y me repetían y no entendía” (informante 2); “Yo creo que es porque soy negro/inmigrante, no creo que pueda ser otra cosa” (informante 1); “Puede ser porque soy otra raza” (informante 2).

Como la discriminación lingüística se refleja en la barrera idiomática existente entre el español y creole o francés, el español pasa a ser la lengua de poder y los otros idiomas los subordinados, así como cuando expresan que “cuando estábamos todos juntos hablando nuestro idioma, también nos discriminaban”. Como presunción, puede inferirse que este discurso no solo se refiere a la discriminación por su ejecución del español, sino que por el uso de su lengua materna. Ello produce un giro en lo que podíamos interpretar como discriminación debido a que esta figura se mostraba hacia su L2 y no a su L1, por lo tanto, la minoría lingüística no es aceptada por alguna parte de la sociedad local: “No puedo mencionar lo que gritan, es muy feo, porque aprendí esas palabras cuando me las enseñaba un colega que me hacía repetir groserías, eso se debe a que en todas partes hay gente buena y gente mala. Yo aguanto, a mí ya no me afecta, antes sí, pero me gustaría volver a mi país”. Los enunciadores relatan sus experiencias con aceptación, al mismo tiempo, habilitan su reclamo, en este sentido, de querer regresar a su país. Ambos convergen en sus relatos y su elocuencia es muy similar, lo que se interpreta como una igualdad de condiciones y de coincidencia en sus vivencias.

4.2 Manifestaciones de discriminación lingüística

Los hechos discriminatorios por parte de los chilenos se observan en burlas, groserías y malos tratos. Cabe mencionar que estos hechos vejatorios son verbales y no verbales, es decir, gestuales por parte de la comunidad local, aunque nunca han recibido amenazas: “La gente reír de mí, como la palabra no es buena, a veces me molestaba que se rieran” (informante 1). En sus trabajos recibían demostraciones de discriminación y era constante, y en las ocasiones en que no sucedía, era solo cuando un colega no asistía a trabajar: “Estuve un año y seis meses igual, todos los días se ríe [pasado reía] de mí, me cansaba, era molesto, yo sentía incómodo, pero aguantaba, hasta que ya me salí de ahí, era una empresa de madera”. Las constan-

tes burlas lo hicieron desertar de su lugar de trabajo, sin tener seguridad de volver a ser contratado. En su relato explica que era un hecho reiterado, a lo que podríamos llamar acoso laboral, sin embargo, en el siguiente relato se observa el tipo de vulnerabilidad en la que se encuentran los inmigrantes haitianos respecto de no solo su idioma, sino de su condición de inmigrante: “Yo decía a mi jefe, pero nunca hizo nada, hasta que salí”. A partir de los discursos desplegados por el informante 2, podemos observar que son muy similares al momento de explicar que en el contexto laboral también fueron discriminados por su idioma y condición: “Tenía un colega que se reía de mí y me hacía bromas por pronunciar mal palabras con otros, aunque yo entendí eran bromas y me obligaba a hacer más cosas que yo no tenía que hacer. Yo explico la situación al jefe, pero nunca mmm [titubeos]”.

Los problemas suscitados en ambos relatos se pueden interpretar como una forma de relación de poder en cuanto a la vulnerabilidad por condición y por no comprender la lengua meta por parte de los inmigrantes. Informante 1: “Eran groserías, no las puedo repetir, me decía que repitiera palabras feas para reírse de mí y yo no sabía, yo ahora no dice palabras feas, ya las sé, pero no las puedo decir aquí”; informante 2: “No puedo decir las palabras feas que dicen los chilenos, acá no, pero son muy feas, pero en ese momento eran bromas”. En cuanto al primer relato, podemos observar e interpretar que desconocían el idioma y los hacían repetir groserías, manifestación que podría haber generado más burlas y/o rechazo por la comunidad hispanohablante, ya que ellos al estar en otro contexto podrían haber repetido estas palabras y haber generado alguna situación incómoda para ellos y los receptores. En tanto, en el segundo relato algo similar sucedió, sin embargo, su posición no radica en un hecho discriminatorio, sino como una anécdota. Otra versión del informante 1 es la discriminación que recibe por parte de su vecina; aunque no se refiere a la discriminación lingüística por su desempeño en EL2, sí lo maltrata verbalmente a través de gestos y acciones: “La vecina no nos quiere, nos acusa de cosas que no hacemos, pero no ríe de español, nos dice muchas malas palabras”.

Resulta evidente la siguiente manifestación discriminatoria de maltrato verbal a través de groserías: “Me gritaban, no puedo repetir lo que era, pero era muy feo, mal palabras y en la calle nos han gritado palabras feas cuando estamos hablando creole”. Ante estas críticas por su idioma, ya sea su L1 o L2, los informantes demuestran que no existe rencor de su parte, que estos hechos debieran ser sanados y conciliados en beneficio de la sociedad. Desde este enfoque, se necesita una idea libre de prejuicios por la condición de inmigrantes, que se proponga enfrentar el fenómeno migratorio.

Lo explicado hasta el momento muestra que, ante varios problemas de discriminación lingüística, el pensamiento y el discurso de los haitianos mantiene integridad y firmeza en cuanto a las manifestaciones recibidas, comprendiendo el fenómeno como transitorio y que ocurre por desconocimiento por parte de la sociedad local.

4.3 Aspectos en el desempeño lingüístico del EL2 que son objeto de discriminación

Entre los aspectos en el desempeño lingüístico del español como segunda lengua que son criticados y objeto de discriminación, observamos en los relatos lo siguiente: “Yo pronuncia mal algunas palabras”; “No sabe cómo pronunciar”; “Yo escribo mejor que hablo”; “Ahora no tanto porque puedo hablar mejor”. Tal postura podría resumirse en que la habilidad productiva oral es la más afectada en cuanto al desempeño en el EL2, debido a que es la que más deben utilizar en sociedad, es decir, para desenvolverse en el medio y sobrevivir en un país con un idioma diferente a su lengua materna. Por este motivo, la pronunciación, al tener una entonación y acentuación marcada del creole, pasan estos a ser elementos prosódicos objetos de discriminación que han traído consigo tratos vejatorios e insultos por parte de la comunidad local; al contrario de lo que sucede con la escritura, ya que, al ser más fácil para ellos, la utilizan rara vez con la sociedad local, por lo tanto, no han recibido críticas ni positivas y tampoco negativas por su desempeño en esta.

Finalmente, en cuanto a las habilidades receptivas, afirma el informante 2: “Leer es más difícil para mí” y “No entendía bien lo que dice las personas”. De acuerdo con este discurso, se extrae que la lectura no es un medio de relación e interacción con la comunidad receptora, por lo tanto, no se menciona algún hecho discriminatorio hacia esa habilidad. Del mismo modo, la habilidad auditiva sí pasa a ser un medio de interacción entre la comunidad hispanohablante y los haitianos, no obstante, no les ha generado problemas y tampoco la pronunciación ha sido foco de discriminación como anteriormente observábamos.

5. Discusión

La propuesta de este estudio es revelar la discriminación lingüística que sufre una pareja de haitianos en la ciudad de Los Ángeles respecto de su desempeño en el español como L2. En segundo lugar, se busca identificar las manifestaciones de discriminación y los aspectos de su desempeño en el español que han sido objeto de discriminación, de modo que luego de haber realizado las interpretaciones correspondientes se evidencian similitudes entre los relatos de los participantes. Por

esta razón, es necesario comprender que el realizar este análisis de naturaleza lingüística se trata de un movimiento que en su origen dice relación con la necesidad de estudiar el lenguaje a través de su contenido, es decir, interpretar realmente lo emitido por los hablantes (Cáceres, 2003), donde es posible destacar los aspectos que se describen a continuación.

En el ámbito de la discriminación lingüística por el desempeño del español, los hallazgos encontrados en la presente investigación han resultado ser semejantes a los de Calero (2017), que señalan que esta discriminación existe y se produce cuando los hablantes —en este caso, minorías lingüísticas— emplean la segunda lengua, denotando un acento particular a la hora de hablar y en las prácticas laborales que han propiciado la discriminación de trabajadores bilingües. Esto es a nivel laboral, en donde las prácticas discriminatorias han llevado a los inmigrantes a desertar de su lugar de trabajo.

Por otro lado, en los resultados de esta investigación se observa que el aspecto más criticado y que es objeto de discriminación es la pronunciación, específicamente, el elemento prosódico, acento, al igual que en el estudio de Calero (2017), en el cual se obtiene que la discriminación hacia las minorías lingüísticas en el trabajo viene determinada por su acento.

También, los hallazgos de este estudio muestran similitud con los resultados del trabajo de Venegas *et al.* (2016), los cuales afirman que las manifestaciones discriminatorias se expresan a través de burlas por parte de la comunidad que posee la lengua meta hacia la minoría lingüística. Este estudio no solo ha demostrado la existencia de discriminación lingüística, sus manifestaciones y aspectos del EL2 más discriminados, sino que podemos también corroborar que como explican Abad y Toledo (2006):

El fenómeno ocurre en el ámbito público en el cual se le exigirá al hablante sobrepasar el mundo de lo personal y adquirir la competencia para desenvolverse en las exigencias del medio circundante, sea este laboral o familiar, poniendo el lenguaje en acción (p. 136).

Finalmente, este trabajo proporciona las bases para futuros estudios cuyos focos sean el mejoramiento de la pronunciación del español como L2 en cursos para extranjeros y la comunicación intercultural en el ámbito lingüístico y social.

6. Conclusión

A manera de síntesis final, podemos decir que, en consonancia con los resultados obtenidos después del análisis de contenido, se observa evidentemente que existe discriminación lingüística hacia los inmigrantes haitianos. Este fenómeno se percibe a través de las reflexiones, ya que se emiten mensajes que no siempre son explícitos, sin embargo, el corpus permite inferir los factores y condiciones que definen una cierta actitud discriminatoria por parte de chilenos en el ámbito laboral. Asimismo, como explica Santander (2011), en lingüística se trata de un movimiento que en su origen dice relación con la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, como fue nuestra labor de revelar la puesta en escena de la discriminación lingüística mediante la construcción de categorías, dimensiones y ambigüedades que surgieron en el análisis.

A nivel de las manifestaciones, se puede observar que hay una tendencia a un maltrato a través de insultos (dicotomía verbal y no verbal) encontrado en la categoría de “manifestaciones”, las cuales se expresan en risas, burlas y groserías por los agentes “colegas de trabajo”. En este sentido, se puede deducir que el ámbito público laboral es el que más acarrea este tipo de comportamientos y actitudes discriminatorios.

En referencia a los aspectos del desempeño del español que son objeto de discriminación, se evidenció que la pronunciación y su elemento prosódico acento son los más perjudicados debido a que denotan un acento particular a la hora de hablar (Calero, 2017). En Estados Unidos ocurre un fenómeno similar al conocer el estado de los inmigrantes —principalmente hablantes del español— al momento de alquilar una vivienda, puesto que por el solo hecho de intentar comunicarse en inglés son rechazados por su acento indeseable, como lo señala Baugh (2003).

En consecuencia, los resultados de este estudio demuestran las relaciones de poder existentes en la comunicación intercultural, tomando como ejemplo estos testimonios sobre las experiencias de discriminación lingüística sufrida (desde los cuales corroboramos nuestro supuesto) respecto al nivel de pronunciación del español, debido a que los haitianos no han alcanzado un nivel de fluidez adecuado para comunicarse con la sociedad local. Sin embargo, teniendo en cuenta la micromuestra que hemos utilizado en el estudio y la novedad de enfocarnos en la discriminación lingüística de haitianos aprendientes de español, se recomienda realizar un estudio de mayor alcance en este ámbito para tener más evidencias y perfeccionar esta propuesta novedosa, porque las condiciones, debido a los flujos migratorios masivos, la permiten ser.

7. Referencias bibliográficas

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (e/le). *Onomázein*, 13, (135-145). <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.09>
- Andión, M. (2019). From Lectocentrism to Plurinormativism. Reflections on the Variety of Spanish in Teaching as a Second or Foreign Language. *Estudios Filológicos*, (64), 129-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>
- Arteaga, A. (2011). Dislocaciones lingüísticas en la aldea global: testimonios de dos migrantes sudamericanos en EE. UU. *Mester*, 40(1). <https://escholarship.org/uc/item/1695v85f>
- Avaria, A. (ed.). (2012). *Desafíos de la migración. ¿Cómo acercarnos a las personas migradas? Miradas de y desde la investigación e intervención social*. Universidad Santo Tomás.
- Baugh, J. (2016). Linguistic profiling and discrimination. En García, O., Flores, N. y Spotti, M. (eds.), *The Oxford Handbook of language and society* (pp. 349-361). Oxford University Press.
- Benveniste, E. (1974). Les relations de temps dans le verbe français. En *Problèmes de Linguistique Générale* (pp. 241-242). Gallimard.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berstein, B. (2001). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Ediciones Morata.
- Brown, G. y Yule, G. (1986). *Discours Analysis*. Cambridge University Press.
- Hernández, E. (2017). La discriminación lingüística de los hispanohablantes en Estados Unidos. En *Estudios sobre derechos humanos* (pp. 9-39). Omnia Mutantur.
- Calixto, R. (2015). *Representaciones Sociales en la Práctica Educativa y en la Formación Docente*. ISCEEM.
- Cares, M. J. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar. *UCMaule*, (58), 35-57. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35>
- Ariza, E., Molina, G. y Nieto, G. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de Aula América 1. *Forma. Func.*, 32(1), 101-123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32zn1.77418>
- Escarbajal, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 95-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214009>
- Fonseca, C. (2014). La gramática funcional y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 303-312. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a11>
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa.
- García, N. (2007). Diversidad Lingüística y Tolerancia en Colombia. *GIST. Education and Learning Research Journal*, (1), 11-23.

- Garreta, J. (2000). *Els musulmans a Catalunya*. Pagès Editors.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gugenberger, E. (1997). Incomunicación y discriminación lingüística en el contexto intercultural (Perú). En Zimmermann, K. y Bierbach, Ch. (eds.), *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico* (pp. 131-146). Iberoamericana/Vervuert.
- Hein, K. (2012). Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 101-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100005>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes.
- König, M. (2001). La diversidad cultural y las políticas lingüísticas. *Codhem*, 51, pp. 86-92.
- Montes de Oca, M. (2011). *Mitos de la lengua. Reflexiones sobre el lenguaje y nosotros, sus hablantes*. Lectorum.
- Ortiz, L. (2010). *El español y el criollo haitiano. Contacto lingüístico y adquisición de segunda lengua*. Iberoamericana/Vervuert.
- Ossola, M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 547-562. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1126180612>
- Oyarzún Serrano, L., Aranda, G. y Gissi, N. (2021). Migración internacional y política migratoria en Chile: tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanías emergentes. *Colombia Internacional*, (106), 89-114. <https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.04>
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226-251. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.226>
- Quintero, M., Avilés, L. y Suárez, K. (2014). Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a02>
- Roa, H. (2006). ¿Qué pasa con la didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (8), 173-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322240663015>
- Rojas-Moreno, W. (2019). La cultura popular para la enseñanza de español como lengua extranjera. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (34), 177-193. <https://dx.doi.org/10.19053/0121053x.n34.2019.9373>.

- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V. y Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso*. En Santander, P. (ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 45-59). E. O. C.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Urrutia, A. y Hernández, M. (2022). Caracterización de la población migrante adulta no hispanoparlante en Chile como base para una propuesta de planificación de una segunda lengua. *Rla. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(1), 153-177. <https://dx.doi.org/10.29393/rla60-6cpvm40006>
- Van Dijk, T. A. (1989). Structures of discourse and structures of power. *Annals of the International Communication Association*, 12(1), 18-59. <https://doi.org/10.1080/23808985.1989.11678711>
- Vanegas, M., Fernández, J., González, Y., Jaramillo, G., Muñoz, F. y Ríos, C. (2016). Linguistic discrimination in an English language teaching program: voices of the invisible others. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 133-151. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a02>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 26-08-2022 | Aceptado: 10-04-2023 | Publicado: 30-06-2023

USO TECNOLÓGICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CHILENA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

TECHNOLOGICAL USE IN CHILEAN UNIVERSITY TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A SYSTEMATIC REVIEW

NATALIA VILLAR-CAVIERES

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
Curicó, Chile
nvillar@ucm.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2308-1689>

ESTUDIOS

CÉSAR FAÚNDEZ-CASANOVA

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
Ciudad de Maringa, de la región Paraná, Brasil
cfaundez@ucm.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4501-4169>

Resumen

El propósito del artículo tiene como finalidad reconocer el uso de tecnologías dentro del quehacer pedagógico de la docencia universitaria chilena en tiempos de pandemia, dando oportunidad para (a) reconocer cuáles son esos recursos o insumos tecnológicos utilizados en distintos contextos universitarios en tiempos virtuales y (b) describir el desarrollo de la labor docente universitaria chilena en virtualidad con la incorporación del uso de tecnología. Para ello se utilizaron distintas bases de datos, como SciELO, ERIC y ProQuest One Academic, extrayéndose la cantidad de 14 estudios. De acuerdo a lo anterior se pudo confirmar que el uso de la tecnología dentro de la docencia universitaria en virtualidad ha potenciado otro tipo de enseñanza y aprendizaje, más centrada en el estudiante, surgiendo así nuevas oportunidades para generar cambios de trabajo autónomo en ellos mismos. Pero también se han desarrollado nuevas interrogantes acerca de cuánto

están preparados desde la virtualidad los docentes universitarios para desarrollar estrategias acordes a sus estudiantes.

Palabras clave: Tics, educación virtual, pandemia, docencia universitaria.

Abstract

The purpose of article is to recognize the use of technologies within the pedagogical work of Chilean university teaching in times of pandemic, giving the opportunity to (a) recognize what those technological resources or inputs are used in different university contexts in virtual times and (b) describe the development of the Chilean university teaching work in virtuality with the incorporation of the use of technology. For this, different databases were used, such as SciELO, ERIC and ProQuest One Academic, extracting the amount of 14 studies. According to the above, it was possible to confirm that the use of technology within university teaching in virtuality has promoted another type of teaching and learning, more focused on the student, with these new opportunities to generate changes in autonomous work in themselves. But new questions have also been raised about how much university teachers are prepared from virtuality to develop strategies according to their students.

Keywords: Tics, virtual education, pandemic, university teaching.

1. Introducción

Derivado del COVID-19, en diversos sectores de la población se estableció el confinamiento para resguardar la salud de todos los ciudadanos y ciudadanas, incluyendo también la suspensión de actividades escolares, por lo que las instituciones educativas se vieron en la obligación de generar diversas adecuaciones, readaptaciones de las estructuras, protocolos como también de sus formas habituales de aprendizajes, actuación y convivencia (Hall & Ochoa-Martínez, 2020; Mondaca *et al.*, 2022).

Así, las clases virtuales pasaron de ser una opción a una modalidad obligatoria con el fin de no detener el aprendizaje de estudiantes. En este sentido, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (Unesco) declaró a mediados de mayo del 2020 que millones de estudiantes de todos los

niveles de enseñanza, en todo el mundo (1.200 millones), han dejado de tener sus clases presenciales en sus establecimientos educacionales para convocarse en la virtualidad, utilizando distintos campos de acción frente a esta temática (Unesco, 2020; Faúndez-Casanova, 2023).

En el contexto anterior, tanto nacional como internacional, el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del *ámbito* universitario a través de la virtualidad ha significado enormes cambios trascendentales para poder sobrellevar el desarrollo educativo en tiempos de emergencia (Garrido, 2020). En este sentido, la educación ha venido sosteniendo su tesis de ser mediador en los procesos de enseñanza, pero al agregar componentes tecnológicos y cambios sociales provocados por la globalización se responsabiliza (al menos en la educación superior) a la educación sobre elementos propios de la cultura, a la inmersión en el contexto y a la supervivencia del estudiantado (Calderón, 2020).

Frente al cambio educativo producto del confinamiento, Chile no estuvo ajeno a esta problemática educativa, ante lo cual el Ministerio de Educación comenzó a impulsar medidas de acción para fortalecer la educación *online*, como convenios con distintas casas de estudio universitarias y técnico-profesionales para la entrega de material, recursos y tutoriales para la docencia, además del desarrollo de la Guía de Buenas Prácticas y Recursos para Enseñanza a Distancia (Mineduc, 2020), en ayuda a la orientación del docente en sus clases en línea; junto a ello, estuvo la entrega gratuita de plataformas asociadas a Google (plataforma Classroom), fondos económicos a instituciones educativas para fortalecer la educación a distancia y alianzas con instituciones de educación superior para capacitar a docentes en buenas prácticas de tipo virtual (Ledesma, 2020).

De acuerdo a lo anterior se genera la problemática: ¿cuáles son los principales obstáculos de los modelos didácticos que enfrenta la docencia universitaria chilena en el contexto de la enseñanza virtual de emergencia?, entendiéndose como modelo didáctico a las distintas estrategias de aprendizaje, recursos o insumos virtuales, implementación de diseños evaluativos *online*, entre otros, en donde el docente debe generar herramientas adaptables a esta nueva vida universitaria en emergencia para entregar intervenciones educativas acordes al sello de cada institución adherida.

Por lo anterior, los objetivos principales de esta investigación son describir el uso de la tecnología que presenta la docencia universitaria en temas de virtualidad y reconocer cuáles son esos recursos o insumos utilizados en distintos contextos universitarios en tiempos virtuales.

2. Enfoque teórico

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) entrega una reflexión:

La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos (p. 10).

Es frente a este apartado que se han generado muchas necesidades de ajuste a las condiciones de la educación a distancia, que hoy en día se ha transformado para poder generar igualmente aprendizajes significativos frente a los modelos didácticos que los docentes entregan en sus aulas virtuales.

Como lo señalan Monroy *et al.* (2018), existe una clasificación al momento de hablar de las aulas virtuales, las cuales corresponden a semipresencial, remota, sincrónica y asincrónica. De acuerdo a ello, el aula digital semipresencial ayuda en el funcionamiento de las aulas presenciales; los que son llamados remotos apoyan a la educación pero a distancia; los que son denominados sincrónicos son aquellos que se trabajan de forma remota, aunque las personas deben estar dispuestas al mismo tiempo en el desarrollo de la clase; y, por último, los servicios asincrónicos son aquellos que se trabajan a distancia, pero sin la necesidad de coincidir para interactuar en el mismo instante.

De acuerdo a Ramos *et al.* (2020), se debe entender que la nueva comunidad educativa ha tenido que adoptar la virtualidad como herramienta principal en la actualidad, y que esta se caracteriza por el uso de distintas aplicaciones, principalmente de carácter gratuito, las que son utilizadas como medios para desarrollar estrategias o modelos didácticos virtuales, siendo su funcionalidad la de ayudar o permitir una comunicación educativa para el logro de los objetivos propuestos. Frente a esto se suma que los profesores o docentes actuales han mostrado una experiencia limitada en relación con las distintas tecnologías o enseñanza electrónica, campo de estudio nunca antes usado con tanto énfasis como en estos últimos dos años.

Es sin duda un gran escenario en el que los docentes universitarios deben transitar para desarrollar las mismas habilidades entregadas en presencialidad, pero ahora en virtualidad, y para que los contenidos realizados en clases puedan enfocarse de la misma manera como se haría de forma sincrónica, pero en la sala de clases.

Como lo señalan Roig-Vila *et al.* (2021), aunque el profesorado está haciendo uso de una modalidad sincrónica de enseñanza, lo que corresponde con sus necesidades, la sobrecarga de trabajo y la falta de una adecuada planificación y gestión de la respuesta educativa están dificultando en gran medida el proceso de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los propios docentes.

Las propuestas de no presencialidad deberían centrarse en actividades con mejor grado de complejidad que promuevan la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento y estén orientadas a la formación específica en la profesión de destino. El trabajo con casos (en sus diversas modalidades: de resolución, de decisión, de ilustración, incidente crítico) y con problemas, las tareas de producción y el trabajo crítico son actividades posibles de realizar en entornos virtuales (Finkelstein, 2018).

La utilización de las acciones educativas en las aulas virtuales ha desarrollado en estos tiempos de pandemia nuevas miradas del educador o docente hacia las formas de desarrollar estrategias o modelos didácticos para facilitar el aprendizaje a distancia; como lo refieren Juanes *et al.* (2020), una de las grandes diferencias entre un aula virtual y una presencial es que la primera permite acceder desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Frente a este escenario, surge la importancia y el desafío para los docentes en potenciar aprendizajes significativos y de calidad en el educando universitario a través de la modalidad *online*, generando nuevas miradas hacia el uso de la virtualidad y las estrategias que ofrece la tecnología a distancia, como lo exponen Poveda y Cifuentes (2020):

Por tanto, la incorporación de la tecnología para el desarrollo de procesos de aprendizaje en el ámbito universitario, ha cobrado mucha importancia en los últimos años y se considera que las TIC son cada vez más amigables, accesibles y adaptables a la acción del tutor. De allí que tanto en el docente como en la institución educativa las pueden incorporar para generar mejoras en la acción didáctica; de ese modo, se puede transitar de la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más colaborativo y en red (p. 97).

Frente al desarrollo de estrategias con la utilización de la tecnología, Ríos *et al.* (2018) añaden que la competencia digital es vital para la población, lo cual implica la necesidad de que el profesor adquiriera esa competencia. Según lo anterior, la Unesco señala los estándares de competencias en TIC para docentes, especificando tres niveles de dominio: noción básica de TIC, profundización del conocimiento y ge-

neración del conocimiento. A la vez, indica que en Chile el Ministerio de Educación considera cinco dimensiones de los estándares TIC para la Formación Inicial del Profesorado. Estas son: área pedagógica; aspectos sociales, éticos y legales; aspectos técnicos; gestión escolar y desarrollo profesional.

Una de las tareas con mayor desarrollo frente a la virtualidad es el diálogo pedagógico, que se trata de un factor crítico puesto que, en la modalidad a distancia mediada por tecnologías, la comunicación se hace compleja y entrecortada. Aquellas cuestiones que se resolvían de manera sencilla en el contexto de clases presenciales, tales como atender dudas o dificultades para comprender alguna indicación, en la modalidad de clases a distancia se complejizan debido a que nada de lo que se indique debe ser asumido como dicho, ya que no hay claridad de con cuántos estudiantes se está trabajando (Garrido, 2020).

Reconocer la importancia de cómo se están utilizando los recursos o insumos tecnológicos para los distintos escenarios universitarios chilenos y con ello el poder dar conocimiento de la labor en términos de docencia para el trabajo en virtualidad incorporando este uso de tecnología, es la preocupación y objetivo de las ideas del presente artículo.

3. Método

Para la revisión y selección de artículos se siguió la metodología de revisión sistemática basada en las declaraciones internacionales Prisma (Page *et al.*, 2021), la cual se desarrolló en dos fases: la primera tuvo por objetivo identificar los estudios a incluir y la segunda, elaborar una matriz con el propósito de extraer la información de los estudios para su posterior análisis (Andrade *et al.*, 2022).

La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: SciELO, ERIC y Proquest One Academic. Las palabras clave empleadas para realizar la revisión fueron: “tics universitaria”, “educación virtual”, “pandemia”; en forma puntual se trabajaron los términos de manera independiente, pero a la vez se adaptaron a los operadores booleanos AND y OR.

La selección del análisis de producción científica estuvo basada en los siguientes criterios de inclusión: a) el estudio se asocia a la docencia universitaria en Chile; b) años 2018 al 2022, principalmente acerca de los nuevos paradigmas de enseñanza para el desarrollo de clases virtuales por parte del docente universitario chileno que

ha comenzado a incorporar en su docencia la nueva era tecnológica actual que estamos atravesando; y c) el estudio indica las formas de trabajo de la docencia universitaria virtual.

Por otro lado, como criterios de exclusión se establecieron: a) estudios con información sobre docencia virtual chilena, pero en enseñanza no superior; b) estudios que entreguen resultados sobre docencia universitaria virtual, que ya ofrecen este servicio como línea de trabajo de dicha universidad *online*; c) estudios que indican percepción de estudiantes, y no sobre la labor de la docencia universitaria virtual en sí; y d) artículos redactados en idioma distinto al español, inglés y portugués.

4. Resultados y discusión

La estrategia de búsqueda permitió encontrar un total de 9.106 artículos referentes a educación y virtualidad, los que después de emplear criterios de inclusión bajaron a la totalidad de 124 artículos —29 de base SciELO, 31 en ERIC y 64 de ProQuest One Academic—, los que después fueron analizados a través de criterios de inclusión quedando un total de 14 artículos. En la figura 1 se puede observar el flujo de la selección de todos los artículos.

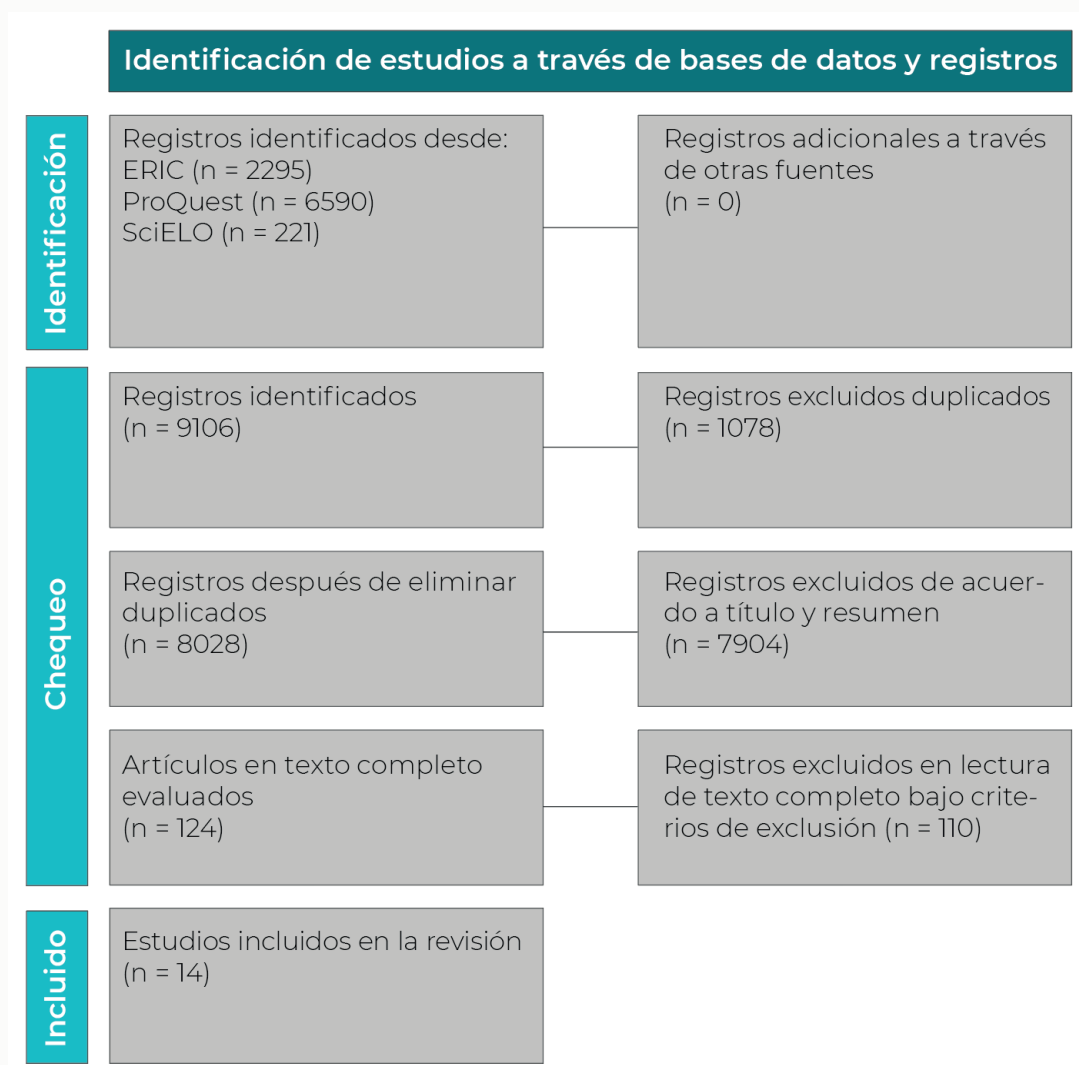


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de estudios y extracción de datos.
Fuente: adaptado a la declaración Prisma 2020 (Page *et al.*, 2021).

Al establecer las descripciones de los distintos estudios indagados (tabla 1) y realizar un análisis de todos ellos, se generan distinciones y desarrollo de diferentes ideas y discusiones frente a lo planteado en nuestra investigación. Dando respuesta a los objetivos de este estudio se pueden discutir los siguientes aspectos: a) reconocer y describir recursos o insumos utilizados en distintos contextos universitarios en tiempos virtuales y b) describir el desarrollo de la labor docente universitaria en virtualidad.

Tabla 1. Descripción de los estudios seleccionados para análisis

ID	Título	Autores	Revista	Año	Idioma
1	Elementos clave de la virtualidad en la educación superior.	Calderón-Meléndez, A.	<i>Rev. Electrónica Calidad en la Educación Superior</i>	2020	Español
2	Aulas digitales en la educación superior: caso México.	Monroy, A., Hernández, A. y Jiménez, M.	<i>Rev. Formación Universitaria</i>	2018	Español
3	Recomendaciones para la mejora de la docencia <i>online</i> actual.	Ledesma, D.	<i>E-Learning Observatorio Iplacex Tecnológico Nacional</i>	2020	Español
4	Percepción docente al Trabajo Pedagógico durante la COVID-19.	Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. y Sáez, F.	<i>Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i>	2021	Español
5	La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet.	Roig-Vila, R., Urrea-solano, M. y Merma-Molina, G.	<i>Journal of the Scholarship of Teaching and Learning</i>	2021	Inglés
6	Incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior.	Poveda-Pineda, F. y Cifuentes-Medina, E.	<i>Formación Universitaria</i>	2020	Español
7	Valoración de competencias TIC del profesorado universitario: un caso en Chile. <i>Píxel-Bit</i> .	Ríos Ariza, J. M., Gómez Barajas, E. R. y Rojas Polanco, M. P.	<i>Revista de Medios y Educación</i>	2018	Español
8	Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje.	Zaldívar Colado, A., Zurita Cruz, C. E., Sifuentes Ocegueda, A. T. y Valle Escobedo, R. M.	<i>Utopía y Praxis Latinoamericana</i>	2020	Español
9	Docência universitária durante a pandemia da COVID-19: um olhar do Chile.	Garrido, F. A. Z.	<i>Revista Docência Do Ensino Superior</i>	2020	Portugués
10	Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19.	Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F.	<i>Revista Saberes Educativos</i>	2021	Español
11	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia (versión 2).	Área de Investigación	<i>Elige Educar</i>	2020	Español

ID	Título	Autores	Revista	Año	Idioma
12	Educación <i>online</i> de emergencia: hablando a pantallas en negro.	Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R. y Vidal, W.	<i>Ciper</i>	2020	Español
13	Beliefs on teaching and the use of information and communication technologies (ICT) by higher education professors.	Arancibia, M. L., Cabero, J. y Marín, V.	<i>Formación Universitaria</i>	2020	Inglés
14	Informe. Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes.	Hinostriza, J., Matamala, C., Ibiea, A., Labbé, C., López, E. y Romero, N.	<i>Mirada Docente</i>	2020	Español

Fuente: elaboración propia.

a. Reconocer y describir recursos o insumos utilizados en distintos contextos universitarios en tiempos virtuales

Para Garrido (2020), el docente universitario ha debido reestructurar su trabajo en la preparación de la enseñanza y de sus didácticas en la elaboración de lecturas y materiales, ya que la modalidad virtual ha generado que la comunicación sea compleja y entrecortada, y por último, las explicaciones, orientaciones y sugerencias, entre otras, que se entregan de forma más rápida en presencialidad, pero dentro del contexto virtual estas indicaciones generan más tiempos porque deben repetirse constantemente en clases.

Según la encuesta aplicada por Elige Educar (2020) que fue realizada a más de 4.109 docentes, los medios más usados para la entrega de información han sido el correo electrónico (82%), WhatsApp (79%) y Google Classroom, Zoom o Aula Virtual (75%); entre ellas, algunas plataformas virtuales propias de cada casa de estudio, con las que trabajan de manera constante y donde se establecen todas las estrategias que el docente debe instaurar en sus clases y que deben estar alojadas en esas plataformas.

De acuerdo a lo entregado por Ferrada *et al.* (2021), la integración de TIC en la formación inicial docente tiene tres enfoques: formación con uno o más cursos específicos; formación de carácter transversal, sin una asignatura específica; y formación mixta, que considera los dos enfoques anteriormente mencionados. La elección de cada uno de estos enfoques depende de la orientación del currículum, el tiempo establecido o los recursos disponibles.

Pero, para Cea *et al.* (2020), la educación a distancia descansa en un diseño y planificación cuidadoso con vasta evidencia y se rige por indicaciones instruccionales definidas (los autores indican un periodo de 6 a 9 meses para preparar un curso universitario en modalidad *online*). Si se reflexiona sobre lo descrito con anterioridad, ninguna universidad o docente universitario tuvo ese tiempo para iniciar este proceso de preparación, sino más bien la emergencia llevó a las instituciones de educación superior a implementar sus cursos sin mayores diseños, capacitaciones o flexibilizaciones en los contenidos.

Frente a todos los resultados encontrados, se pudo contrastar la realidad más compleja en temas de usos de tecnología, en donde las herramientas de correo electrónico, foros, entrega de tareas y envío de videos son las que más alcanzan el perfil constructivista ante la nueva enseñanza de virtualidad (Arancibia *et al.*, 2020).

b. Descripción del desarrollado de la labor docente universitaria en virtualidad

En este punto, la docencia universitaria ha podido transparentar distintas limitaciones que el docente ha encontrado en el camino, desde el cómo utilizar tecnologías que ayuden a desarrollar el mismo aprendizaje significativo que se hacía estando en clases presenciales, los tiempos consumados en el computador y que antes no era necesario, hasta la poca interacción social propia hacia el educando y que ahora con la virtualidad ha cambiado en su totalidad. Con ello, de acuerdo a estudios de Arancibia *et al.* (2020), casi en un 80% de los profesores predominan las creencias constructivistas (centradas en el estudiante), lo que permitió la creación de dos tipos de perfiles docentes: uno conductista, donde la enseñanza está centrada en el profesor, y uno constructivista, centrado en los aprendizajes del estudiante. Además, se afirma que los docentes con perfiles más constructivistas serían quienes están utilizando con mayor frecuencia la plataforma y sus herramientas.

La docencia universitaria está presentando cambios importantes frente a las nuevas miradas que se encuentran en las aulas ya no presenciales, sino virtuales. Ante ello, la inquietud en la utilización de nuevas perspectivas hacia el desarrollo de la virtualidad ha generado cuestionamientos importantes en las universidades, junto con buscar nuevas metodologías, capacitar a la docencia, instaurar protocolos de formas de trabajo a distancia y la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje. Al respecto, es importante analizar el cómo se está instaurando la virtualidad en los docentes universitarios, examinando, contrastando y estudiando las formas y estilos de modelos didácticos para encontrar los mejores modos de desarrollo de aprendizaje significativo, pero a distancia.

Como lo afirman De Moya *et al.* (2011), la utilización de tecnologías en el aprendizaje universitario ha potenciado un pensamiento diferente sobre la enseñanza y el aprendizaje, que no sea solo una herramienta dirigida por el profesor, sino que —valga la redundancia— un aprendizaje centrado en el estudiante, y para ello debemos tener alumnados capaces de realizar trabajo autónomo.

Cada día la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio para generar oportunidades didácticas acordes al alumnado presente de forma virtual, se han establecido distintas formas y estructuras para priorizar el aprendizaje autónomo y potenciar hábitos de estudios basados en estrategias acordes a la realidad nacional de cada país. Según Hinojosa *et al.* (2020), solo un 9% de docentes considera que la mayoría de sus estudiantes cuenta con hábitos para estudiar de manera autónoma, mientras que solo un cuarto cree que tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia; finalmente, más del 80% de los docentes encuestados manifiesta la necesidad de recibir formación para afrontar la crisis, en particular en lo referido al uso de estrategias pedagógicas para enseñar a distancia y estrategias para apoyar socioemocionalmente a sus estudiantes.

Muchos estudios que se han desarrollado últimamente relacionados con docencia universitaria entregan el consenso que el estudiante adquiere un rol protagónico y que los esfuerzos entregados por los docentes siempre están centrados hacia el alumnado, en donde los primeros únicamente adoptan un papel secundario de facilitador y acompañamiento (Cea *et al.*, 2020).

Es reconocido que los efectos que ha hecho la pandemia dentro de la educación han significado reflexionar frente al quehacer pedagógico y cómo dar respuestas oportunas para seguir adelante en la mejora de la entrega de información de forma virtual, pero sin perder el proceso propio de la enseñanza-aprendizaje. Ante ello, la necesidad de potenciar las áreas tecnológicas en las instituciones universitarias han sido las grandes inversiones y decisiones que se han tenido que incorporar en estos últimos dos años, en donde se ha enfrentado la virtualidad en tiempo completo tanto por docentes como por estudiantes. En consecuencia, las inversiones en plataformas tecnológicas, formación continua en los docentes y entrega de herramientas digitales han sido los planteamientos principales en los últimos años, en donde la virtualidad se ha hecho presente de forma más esperada de lo que se pensaba y cada institución universitaria necesita renovar las estrategias frente al uso y aplicación de las TIC en las aulas virtuales.

De acuerdo al propósito de este artículo, que es reconocer cómo el uso de las tecnologías ha ingresado al sistema de docencia universitaria chilena y cómo la incorporación de estas ha ayudado a integrar nuevos aspectos sobre la enseñanza-aprendizaje a distancia, Romeo-Huenteo (2020) señala que los hallazgos encontrados en la adquisición de competencias tecnológicas para el docente favorece la cercanía con sus propios estudiantes y con sus pares, aunque la demanda para dar cuenta de cómo se trabaja con estas nuevas miradas apunta a la sobreexigencia en una preparación que antes no se tenía en consideración.

Para Poveda-Pineda (2020), la tecnología en el aula es una realidad en la educación superior que llegó con el inicio de la pandemia, pero que se ha quedado para diversificar el uso de estos recursos o insumos como una ayuda complementaria en cada aula educativa, como nuevas herramientas pedagógicas en donde se ha transformado el modelo educativo, abriendo otras posibilidades para la enseñanza.

Según Elige Educar (2020), los docentes han podido mejorar sus relaciones con el uso de las tecnologías en la preparación de sus clases, a la vez, han tenido mayor interacción con sus pares y, por lo mismo, la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado de manera más efectiva y directa con sus estudiantes. La labor docente ha sido capaz de proyectarse con la virtualidad en sus aulas *online*, pero ha tenido que soslayar el aumento de la carga frente al computador, generando mayores tiempos de trabajo, lo que puede entorpecer el rendimiento propio de la salud del profesional.

Desde la otra vereda, como limitaciones de esta investigación se establece la falta de una mayor base de datos, lo que podría dejar fuera de revisión a algunos artículos importantes en el tema, sin embargo, una gran fortaleza es que es un estudio pionero en esta línea en Chile y abre una gran gama de posibilidades para futuras investigaciones.

5. Conclusiones

El objetivo de reconocer los recursos e insumos tecnológicos como una presencia importante en cada unidad universitaria que gestiona las tecnologías, desde la accesibilidad a las páginas web, el uso de plataformas nuevas o propias de la universidad hasta las facilidades de navegación, han dejado al descubierto el desarrollo de estrategias para el compromiso de los docentes universitarios en el uso de las TIC. De acuerdo al objetivo de describir el desarrollo de la labor docente universitaria

en la virtualidad con la incorporación del uso de tecnologías, se entrega el cómo las entidades académicas universitarias han realizado gestiones educativas dando lugar a iniciativas y mejores prácticas para la educación e investigación, ayudando a no sobrecargar el tiempo en el uso de la tecnología, pero también visibilizando la importancia sobre la renovación de los procesos formativos a través del uso de TIC; con ello, se han desarrollado nuevos lineamientos para la capacitación constante desde el quehacer pedagógico llevado a la virtualidad, como también la distintas formas de comprender las interacciones y estrategias para la programación de actividades de interacción sincrónica y asincrónica.

Al realizar una reflexión sobre todo lo investigado a través de los distintos artículos y estudios, se ha podido establecer que cada universidad ha tenido que enfrentar las distintas posibilidades para generar en sus estudiantes un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, que sin duda, frente al desarrollo de estrategias didácticas utilizando las TIC, ha cambiado el proceso de enseñanza de parte del docente universitario. Los cambios que se han producido en las aulas educativas han ayudado a entender las TIC y, a la vez, se han fortalecido otras áreas de desarrollo cognitivo por parte de los docentes universitarios, junto con la aplicación en el campo de las tecnologías como ayuda al desarrollo de mejores herramientas para las clases virtuales, y el uso de nuevas plataformas en donde el aprendizaje virtual se ha centrado en el desarrollo de estrategias de descubrimiento guiado, en el cual el docente ofrece distintas formas de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, que a la vez son más amigables con el tipo de alumno/a de nuestros días, insertos en la era digital.

6. Referencias bibliográficas

- Andrades-Suárez, K., Faúndez-Casanova, C., Carreño-Cariceo, J., López-Tapia, M., Sobarzo-Espinoza, F., Valderrama-Ponce, C., Villar-Cavieres, N., Castillo-Retamal, F. y Westphal, G. (2022). Relación entre actividad física, rendimiento académico y funciones ejecutivas en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 23(2), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.10>
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Beliefs on teaching and the use of information and communication technologies (ICT) by higher education professors. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Calderón-Meléndez, A. (2020). Elementos clave de la virtualidad en la educación superior. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 80-104. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.3322>
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R. y Vidal, W. (2020). Educación online de emergencia: hablando a pantallas en negro. *Ciper*. <https://ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-apantallas-en-negro/>
- De Moya, M., Hernández, J., Hernández, J. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110481/126972>
- Elige Educar (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia (versión 2)*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/09/ee-presentacion-covid-2.pdf>
- Faúndez-Casanova, C., Letelier, B., Muñoz, M., Pino, C., Plaza, P., Silva, L. y Castillo-Retamal, F. (2023). Conducta sedentaria, nivel de actividad física y desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes durante Covid-19 en Chile: un estudio piloto (Sedentary behavior, physical activity level and executive function development in students during Covid-19 in Chile: a pilot study). *Retos*, 47, 221-227. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.90598>
- Ferrada-Bustamante, V., Gonzalez-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Finkelstein, R. (2018). *Riesgos laborales: una visión cultural*. Universitaria.
- Garrido, F. A. Z. (2020). Docência universitária durante a pandemia da COVID-19: um olhar do Chile. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24777>
- Hall, J. A. y Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-7. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.2>

- Hinostroza, E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, Ch., López, É. y Romero, N. (2020). *Informe de Resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. https://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf
- Juanes, B., Munévar, O. y Cándelo, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Conrado*, 16(76), 448-452. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1510>.
- Ledesma, D. (2020). *Recomendaciones para la mejora de la docencia online actual*. E-Tecnológico Nacional.
- Mineduc (2020). *Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior.
- Mondaca Urrutia, J., Espinoza Sánchez, I., Gómez Gómez, E., González Muñoz, S., Jara Guajardo, A., Vásquez Muñoz, C. y Faúndez-Casanova, C. (2022). Espacio destinado para la práctica de Actividad Física durante COVID-19 en un establecimiento educacional de la ciudad de Curicó, Chile. *Convergencia Educativa*, (11), 56-66. <https://doi.org/10.29035/rce.11.56>
- Monroy, A., Hernández, I. y Jiménez, M. (2018). Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México. *Formación Universitaria*, 11(5), 93-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500093>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?-posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Page, M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Poveda-Pineda, D. y Cifuentes-Medina, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente al Trabajo Pedagógico durante la COVID-19. *Ciencia América*, 9, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746441>
- Ríos, J., Gómez, E. y Rojas, M. (2018). Valoración de competencias TIC del profesorado universitario: un caso en Chile. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 55-65. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.04>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>

- Santos, G. (2011). Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Educação E Pesquisa*, 37(2), 307-320. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200007>
- Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Zaldívar, A., Zurita, C., Sifuentes, A. y Valle, R. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 33-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964922003>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 19-03-2023 | Aceptado: 17-05-2023 | Publicado: 30-06-2023

CHILE: UN ESTADO DE BIENESTAR INEXISTENTE

CHILE: A NON-EXISTENT WELFARE STATE

DIEGO ABEL DURÁN TOLEDO

Universidad Autónoma de Chile, Chile
Santiago de Chile

diego.duran2@cloud.uaautonoma.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5500-4891>

ESTUDIOS

Resumen

Chile ha vivido un proceso de transformaciones radicales durante los últimos cuarenta años en el ámbito de políticas sociales, desde el intento de transformación hacia un Estado socialista, transitando por las políticas de reducción del aparato de bienestar social instaurado por la dictadura militar, hasta los beneficios sociales implementados desde el retorno a la democracia. Sin embargo, existe una pregunta planteada a nivel país, sobre si Chile posee un estado de bienestar propiamente tal.

Esta interrogante es la que se buscará dilucidar en las siguientes páginas, que irá desde la concepción de la vulnerabilidad social, la evolución histórica de las políticas de protección social, hasta un análisis detallado respecto al rol del estado de bienestar.

Palabras clave: Chile, neoliberalismo, Estado, protección social y estado de bienestar.

Abstract

Chile has experienced a process of radical transformations over the last forty years in the field of social policies, from the attempt to transform towards a socialist state, going through policies to reduce the social welfare apparatus implemented by the military dictatorship, to the benefits social implementations since the return to democracy. However, there is a question raised at the country level, about whether Chile has a Welfare State itself.

This question is what will be sought to elucidate in the following pages, which will range from the conception of social vulnerability, the historical evolution of social protection policies, to a detailed analysis regarding the role of the welfare state.

Keywords: Chile, neoliberalism, State, social protection and welfare state.

1. Introducción: Concepciones básicas del “estado de bienestar”

La vulnerabilidad social puede definirse como el

riesgo al que se ve enfrentado un individuo o un hogar a perder su bienestar, a empeorar su condición de vida, o a verse enfrentado a nuevos riesgos por no contar con los recursos necesarios para hacer frente a un evento que amenaza su condición de bienestar (Wormald, Cereceda y Ugalde, 2002, p. 135).

En esa línea, la condición de vulnerabilidad se plantea como una situación dinámica, por lo que se diferencia de una concepción estática como sería la pobreza.

Siguiendo a Wormald, Cereceda y Ugarte (2002), la vulnerabilidad social tiene asociada consigo una perspectiva de riesgo, la cual refuerza esta condición de variabilidad de las condiciones mínimas de subsistencia no solo vista desde un punto de vista de los ingresos monetarios, sino que también desde la lógica de un “proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (Busso, 2001, p. 8).

En este sentido, se puede indicar que

la visión de la vulnerabilidad nos acerca a analizar el impacto de una serie de factores estructurales —políticos, sociales, históricos, culturales y económicos— que tienen impacto en el comportamiento y la toma de decisiones a nivel individual. La vulnerabilidad es siempre un indicador de inequidad y desigualdad social, donde el sujeto se enfrenta a una serie de limitaciones para tener control de su propia condición, y por lo tanto exige respuestas en el ámbito de la estructura social y política (Herrera y Campero, 2002, p. 556).

La importancia de esto radica en el involucramiento del rol estatal sobre las temáticas que propician el aumento de factores de vulnerabilidad social, el cual no obedece a una única concepción.

En virtud de lo anterior es necesario conceptualizar la noción de bienestar, ya que es fundamental entender dicho concepto antes de hablar del rol del Estado en la materia.

En esa línea, en base a lo indicado por Titmuss (1987), podemos entender el bienestar como resultado directo de la transformación del Estado, en particular de su crecimiento, el cual favoreció la expansión y oferta de servicios públicos básicos como la salud, educación, vivienda, empleo, entre otros. Al parecer, el bienestar es un concepto en constante construcción, sobre todo por su naturaleza ligada al desarrollo concreto de una sociedad específica. En este menester, el desarrollo emerge como un complemento al bienestar, en el sentido de su asociación en la misma dirección.

A su vez, López (2019) indica respecto al bienestar que este puede ser entendido como los aspectos vinculantes, concretos, para que las personas consideren a su estado como bien vivir, por su parte, el desarrollo son los facilitadores de lo primero, como la correcta aplicación de políticas de fomento al empleo, el respeto al Estado de derecho, el acceso a los sistemas de salud y educación, por citar algunos.

Respecto al estado de bienestar, podríamos decir que este se define

como una serie de disposiciones legales que dan derecho a los ciudadanos a percibir prestaciones de seguridad social obligatoria y a contar con servicios estatales organizados (en el campo de la salud y de la educación, por ejemplo), en una amplia variedad de situaciones definidas como de necesidad y contingencia (Farge Collazos, 2007, p. 48).

En este sentido, Farge Collazos (2007) afirma que dicho tipo de orden estatal tiene características determinadas tales como:

- a. Una política económica comprometida con una orientación hacia el “pleno empleo”, que constituyó el apuntalamiento esencial del sistema de seguridad social, derivada de la nueva y generalizada legitimidad concedida a la política keynesiana.
- b. La provisión pública de servicios sociales universales, asegurada sobre un nuevo consenso en torno a que el acceso a los servicios sociales debía ser libre y universal para toda la población en su calidad de ciudadanos.
- c. El mantenimiento de un nivel mínimo de calidad de vida, esto es, la legitimación de un estándar mínimo asegurado por el Estado a través de una legislación específica para aquellas personas que se encuentren en situaciones de enfermedad, desempleo o retiro por vejez.

Según Navarro (2006), existen distintos estados de bienestar, los cuales, de acuerdo a su tipología, son:

- a. El modelo de bienestar liberal: en él los beneficios serán típicamente herméticos y focalizados en varios aspectos, ya que, en primer lugar, estarán dirigidos a las personas con auténticas necesidades. Solo se darán apoyos de ingreso y prestaciones sociales a los individuos cuya necesidad de servicio sea demostrable. A su vez, los beneficios estarán focalizados en los sujetos que no puedan satisfacer esas necesidades a través del libre intercambio. La ayuda solo se dará a aquellos que no cuentan con los recursos suficientes para satisfacer esas necesidades por sí mismos. Para determinar esa condición, los liberales han impuesto a veces “pruebas” para evaluar a los demandantes de la ayuda.
- b. El modelo de bienestar socialdemócrata: lo que los estados de bienestar socialdemócratas hacen es, simplemente, intentar excluir de ese ámbito ciertos bienes y servicios. El cuidado de la salud, la educación, la vivienda y la seguridad en el ingreso —formalmente todos los bienes se obtienen como mercancías a cambio de dinero en efectivo en las economías de mercado— son —en los estados de bienestar socialdemócratas— asignados en lugar de ser beneficios y servicios del Estado. Otra característica de este modelo de bienestar es su universalización, pues se propone socializar de manera colectiva la gestión del riesgo social, otorgando coberturas generales en lo concerniente a los derechos ciudadanos (derechos sociales). Idealmente, las asignaciones de bienes y servicios serían más igualitarios que si estuvieran en una economía de mercado. Los socialdemócratas también favorecerían un régimen de imposición de contribuciones progresivas. El objetivo de lo anterior es la redistribución. Para los socialdemócratas, el objeto y propósito del estado de bienestar consiste en posibilitar la transferencia de recursos de los miembros más ricos de la sociedad hacia los más pobres.
- c. El modelo de bienestar corporativista: es un régimen caracterizado, por lo general, como

“conservador”. Su meta principal es conservar el orden social existente y su modelo de distribución, en contraste con el estado de bienestar socialdemócrata y su franca intención de alterar el modelo por medio de la redistribución.

Lo anterior, toda vez que la base de este modelo radica en que

la agencia moral y la libertad de elección individual se entroncan en la libertad institucional sustantiva, comprendiendo el hecho de que cada individuo en su posición particular y profesión crea una relación personal con normas universales de las instituciones del orden ético. La libertad social entraña la unión de lo particular y lo universal, requiriendo la aplicación reflexiva por parte de los individuos de las normas hechas carne en los conjuntos institucionales y las prácticas sociales concomitantes (Valenzuela, 2022, p. 106).

Entendiendo entonces estos conceptos fundamentales, durante el presente artículo analizaremos la evolución de las políticas de protección social a nivel nacional desde el siglo XX, las cuales se vinculan estrechamente al rol del tipo de estado de bienestar imperante en cada momento histórico, como a su vez si podemos hablar realmente en la actualidad de un estado de bienestar en Chile.

2. El nacimiento de las políticas de protección social en Chile

Según Larrañaga (2010), el nacimiento de las políticas de protección social impulsadas desde el Estado en Chile ocurrió en las primeras décadas del siglo XX, con la puesta en marcha de un conjunto de iniciativas en vivienda, trabajo, salud y educación que constituyeron una respuesta de las clases dirigentes frente a la “cuestión social”, el cual era un fenómeno social caracterizado por crecientes reivindicaciones de las clases obreras en pos de resguardar sus derechos laborales y mejores condiciones de vida. Sin embargo, no es hasta 1925 que apareciere un sistema integrado de protección social, donde las políticas sociales responden a iniciativas específicas sobre protección de derechos laborales y provisión de servicios básicos a nivel local.

Entre 1925 y 1970, las políticas de protección social se basaron en la diferenciación por clase social, siguiendo las directrices del modelo corporativista de Europa Occidental. De esta forma,

las políticas económicas y sociales desarrollistas del Estado chileno lo transformaron en el principal actor, tanto de la industrialización del país como de la promoción de

su trascendental cambio social. Este rol estatal alcanzó su clímax hacia el fin de los años 1960 (Olmos y Silva, 2007, p. 4).

Hacia 1960 las políticas sociales del Estado de Chile entraron en crisis, ya que

el sistema mostraba crecientes dificultades para responder a las necesidades y demandas de la población (déficit habitacional, demanda insatisfecha en salud; fuerza de trabajo marginada de la previsión social o que cotizaba irregularmente; inasistencia, repitencia y deserción escolar, etc.). A su vez el gasto público crecía y no siempre tuvo una contraparte en los ingresos, creándose desbalances presupuestarios que intensificaron las presiones inflacionarias presentes en la economía (Raczynski, 1994, p. 13).

En esta década, además, se institucionalizó el accionar exclusivo del Estado en esta materia, pues durante el gobierno de Frei Montalva se creó la Odeplan (Oficina de Planificación Nacional), encargada de la planificación del desarrollo del país a nivel nacional, que incluía el desarrollo de políticas de protección social; de esta manera, se buscaba “consolidar en breve plazo las reformas estructurales destinadas a terminar con las injusticias sociales y a mejorar sustancialmente la distribución de ingresos” (Rebolledo, 2005, p. 130).

3. Las transformaciones en las políticas de protección social en el gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar

En el periodo de 1970 a 1973, bajo la dirección del presidente socialista Salvador Allende y su coalición de gobierno llamada “Unidad Popular”, el Estado ejecutó de manera centralizada las funciones de financiamiento, gestión y producción de los bienes y servicios sociales sobre la base de un diseño estandarizado. En otras palabras,

el Estado fue el responsable de generar la oferta de los bienes y servicios básicos como educación, servicios sanitarios, sistema de salud y construcción de viviendas, y a la vez, incentivó la demanda de estos bienes y servicios mediante la concientización de la población acerca de la importancia social de extender los bienes y servicios básicos a las clases populares y sobre el derecho de la ciudadanía a demandar al Estado por su provisión (Olmos y Silva, 2007, p. 6).

Sin embargo, después de 1973 hubo cambios sustanciales en la configuración de las políticas de protección social, debido a la llegada al poder de la dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet.

Durante la década comprendida entre los años 1973-1982, la reducción de la pobreza se convirtió en el objetivo central de este régimen y se introdujeron mecanismos de mercado en el funcionamiento de la seguridad social, educación, salud y vivienda, se focalizó la acción pública en la población pobre y se depositó en los individuos la responsabilidad principal del logro de su bienestar.

La redistribución de ingresos quedó relegada a transferencias monetarias de bajo monto, dirigidas a los sectores más pobres, reemplazando a las políticas que eran utilizadas hasta la fecha con ese fin, como los controles de precios, los impuestos diferenciados y los salarios mínimos por sector económico. La política social se “tecnificó” durante la dictadura, principalmente a través del diseño de instrumentos de gestión y focalización estandarizado. Por ejemplo, la selección de los beneficiarios comenzó a realizarse en base a un instrumento de focalización llamado Ficha de los Comités de Asistencia Social (CAS), que evaluaba la condición socioeconómica del hogar por medio de un puntaje. La Ficha fue un símbolo del cambio de paradigma, desde uno que distribuía beneficios según afiliación laboral a otro de carácter residual que asistía a los más pobres, adaptando el principio de subsidiaridad en materia de protección social, en el cual

la política social solo cumple un rol paliativo frente a las crisis económicas de la época, focalizando su atención en los sectores de “extrema pobreza” que se habían multiplicado por los efectos nefastos de las políticas neoliberales, creándose amplios sectores, principalmente en las periferias de las ciudades, donde la miseria y el descontento era el común denominador (Olmos y Silva, 2007, p. 9).

El desarrollo general de las intervenciones sociales se vio afectado por la crisis de la deuda externa de 1982 y la contracción económica de los años siguientes, la cual significó mayores reducciones de gasto fiscal y que, combinado con otros factores, generó que

el número de personas en situación de pobreza y extrema pobreza alcanzó a cinco millones de habitantes, según las cifras elaboradas entonces por el economista de la DC Alejandro Foxley; pobreza agudizada por la política de privatización de la Salud y la Previsión (Ríos, 2005, p. 10).

4. El desarrollo de políticas de protección social, post 1990

Desde el retorno a la democracia en 1990, surgieron voces que abogaban por solucionar la “deuda social” heredada desde el régimen militar, la cual “puede ser definida

como la combinación de subinversión en servicios sociales —en particular salud, educación y vivienda— y prestaciones sociales acumuladas durante la dictadura” (Contreras y Sehnbruch, 2013, p. 243).

En este sentido, podríamos señalar que las políticas en la materia se tradujeron en

la puesta en marcha de programas e instituciones orientadas a los grupos vulnerables. Estos programas tuvieron un componente participativo y suponían la generación de capacidades en los individuos beneficiados, así como la valoración de los procesos a través de los cuales se modificaban las condiciones de vida de estos grupos (Larrañaga, 2010, p. 15).

Institucionalmente, en 1990 la Odeplan se transformó en el Ministerio de Planificación y Cooperación (Mideplan), cuyo principal objetivo era colaborar en el diseño y aplicación de políticas hacia los sectores más necesitados del país.

Hacia principios de la década de los noventa, una de las primeras medidas del gobierno de Aylwin fue la corrección del modelo de libre mercado en una serie de áreas en que el Estado de Chile había abandonado a un gran número de personas en materia de protección social, lo cual se refleja principalmente en las altas cifras de pobreza, que al inicio de dicha década bordeaban el 40%. La corrección se basó en un aumento sostenido del “gasto social”, que permitió

la recuperación de la oferta pública de servicios sociales [y que] fue muy exitosa, considerando que el gasto público social prácticamente se duplicó en términos reales en la década del 90, con aumentos de 178% en educación y 166% en salud. Este gran aumento de la inversión social respondía a las prioridades políticas, pero en última instancia fue posibilitado por los mayores recursos tributarios provenientes del crecimiento económico (Larrañaga, 2010, p. 14).

De esta forma, en dicha década la política de protección social se caracterizó por un esfuerzo decidido en contra de la pobreza, la cual tuvo resultados bastante disímiles, ya que

durante la primera mitad de los noventa (1990-1996), la tasa de pobreza moderada se redujo de 38,6 a 23,2 por ciento, y la tasa de indigencia siguió una tendencia similar, al pasar de 12,9 al 5,8 por ciento. Por el contrario, la segunda mitad de los años noventa se caracterizó por [un] relativo estancamiento, especialmente para la pobreza extrema, que se redujo a sólo 0,1 puntos entre 1996 y 2000. La evidencia de la estrategia

del gobierno chileno para reducir la pobreza mostró su incapacidad para llegar a la población más pobre, que al mismo tiempo eran excluidos del acceso a los servicios sociales (Martorano y Sanfilippo, 2012, p. 1031).

Durante los años noventa, y a pesar de que la Concertación de Partidos por la Democracia (coalición gobernante durante la década) tenía como objetivo la superación de esta “deuda social” en el mediano-largo plazo, no existía el ambiente político propicio para realizar cambios radicales, ya que “cambios estructurales al modelo de desarrollo, podrían provocar la fiera resistencia por parte de la derecha y potencialmente desestabilizar el proceso de transición a la democracia” (Contreras y Sehnbruch, 2013, p. 244).

El equilibrio de fuerzas políticas imperantes durante al menos los tres primeros gobiernos democráticos, produjo que el alcance de las políticas sociales no haya cambiado radicalmente aspectos estructurales.

Sin embargo, a partir del gobierno del presidente Lagos y en especial durante la administración de Bachelet se visualizaron transformaciones en esta materia, ya que dichos programas no estaban solamente focalizados hacia la corrección de las fallas del mercado, sino que también se comenzó a desarrollar la inclusión de garantías sociales *mínimas y universales*.

5. Hacia la construcción de una red de protección social

En consideración del panorama actual del desarrollo de políticas sociales, podemos apreciar la constitución de una red de protección social amplia, reflejada en la consolidación de garantías sociales mínimas garantizadas en materias de trabajo, sistema de pensiones y salud.

La ampliación del sistema de protección social se ha hecho patente en los últimos años, mediante el cambio de paradigma para desarrollar programas sociales, caracterizado porque se ha avanzado hacia una visión *más profunda* en esta materia, ya que

progresivamente, se va consolidando en Chile una mirada aún más amplia de la protección social, que junto con considerar acciones para la población de extrema pobreza, debe generar mecanismos de inclusión social para el conjunto de la ciudadanía. Lo anterior se ve reforzado por la identificación de la desigualdad como uno de los principales nudos críticos del desarrollo del país (Cepal, 2009, p. 64).

En el ámbito de la salud, la creación del plan AUGE durante la década de los 2000 fue un avance importante, no solo porque significó un giro en materia de políticas sociales desde una visión focalizada hacia una de carácter universal, sino también por el grado de cobertura de dicha política, en la cual “se seleccionaron 56 problemas de salud que daban cuenta de alrededor del 65% de la carga de enfermedad de la población chilena” (Larrañaga, 2010, p. 219).

Por otra parte, el sistema de pensiones en Chile vivió una profunda reforma instaurada el año 2008, que se tradujo en la implementación de la Pensión Básica Solidaria, que se encuentra como una política estratificada hacia los sectores más vulnerables de la población y que responde a una lógica gubernamental de corrección de las fallas del mercado de las Aseguradoras de Fondos de Pensiones, junto con garantizar que las jubilaciones estén por sobre un monto mínimo. Cabe señalar que dichos cambios

amplían considerablemente la cobertura puesto que están dirigidas a personas que pertenezcan al 60% de menor nivel socioeconómico de la población, incorporando tanto a sectores de estratos medios y bajos. Ello contrasta fuertemente con la práctica de focalizar las transferencias sólo en la población más pobre, y significa un cambio desde la concepción del Estado de Bienestar Residual a uno de carácter más inclusivo. Además, la pensión solidaria es un beneficio garantizado para todas las personas que cumplan con las condiciones requeridas, no siendo dependiente de la disponibilidad de recursos presupuestarios como ocurría con las otras transferencias (Larrañaga, 2010, pp. 215-216).

Respecto al seguro de cesantía, este fue implementado el año 2002 para proteger a los trabajadores, sin embargo, no incluyó como variable a considerar en su formulación original a un grupo no menor de trabajadores, quienes realizaban labores en la informalidad; siete años después dicho mecanismo fue reformado, ampliando principalmente los periodos de cobertura “a un máximo de siete meses de trabajadores con contratos indefinidos, y tres meses para trabajadores con contrato definido” (Contreras y Sehnbruch, 2013, p. 256).

6. El pseudo estado de bienestar chileno dentro del contexto neoliberal

El intento de modelo de estado de bienestar chileno responde al seguimiento de una lógica neoliberal, en la cual el mercado tiene preponderancia principal como agente de asignación de recursos, ya que el estado de bienestar liberal se caracteriza porque sus

reglas de los subsidios son estrictas, y a menudo asociadas con el estigma; que los beneficios son típicamente modestos. A su vez el Estado estimula el mercado, ya sea de forma pasiva —garantizando sólo un mínimo— o activamente —mediante la subvención de los planes de asistencia privada— (Esping-Andersen, 1990, p. 162).

En base a esta definición, se puede caracterizar el intento de estado de bienestar en Chile como

una tendencia común enmarcada en una lógica de “Estado liberal-residual”, en el cual se privilegia el rol regulador del Estado en el marco de reglas de libre competencia y por otro lado es un ente que promueve el estímulo y fomenta las iniciativas privadas (Olmos y Silva, 2007, pp. 12-13).

Bajo esta concepción, se argumenta la crítica de que actualmente en Chile no existe un estado de bienestar consolidado y que el rol regulador de los organismos estatales se encuentra minimizado en áreas de relevancia social, ya que las nulas o insuficientes normativas legales existentes no pueden fiscalizar con efectividad el comportamiento del mercado en estas materias.

Un ejemplo de la insuficiencia del rol examinador del Estado se refiere al comportamiento de las Administradoras de Fondos de Pensiones. Dichas críticas al papel regulatorio estatal en esta materia aluden a la gran cantidad de instituciones públicas que intervienen, que, en sus afanes de fiscalizar adecuadamente el funcionamiento del sistema de pensiones, restan eficiencia a la recolección de información, lo cual genera una “gran asimetría de información para realizar la actividad regulatoria por parte del Estado, no existiendo información consolidada del sector, pues si bien existen sistemas públicos que la proporcionan, ésta sólo está disponible a nivel agregado y no por afiliado” (Gajardo, 2009, p. 10).

También dichas deficiencias del rol normativo de los entes estatales se expresan en el comportamiento del mercado de las Instituciones de Salud Previsional. En este caso, las falencias no surgen por el rol ejercido por la Superintendencia de Salud, sino por la imposibilidad de dicho órgano para obligar a las Isapres a aceptar recomendaciones que garanticen el correcto funcionamiento de este mercado.

Por otra parte, también esta lógica de pseudo bienestar se ve reforzada por la orientación neoliberal del Estado chileno y su evolución desde los años ochenta a la fecha, ya que

la situación de Chile señala que el crecimiento económico no garantiza el aumento del bienestar de la población. Para aumentar el bienestar es necesario pensar en: primero, sacar un mayor provecho al crecimiento de ingreso y, segundo, ir más allá del ingreso en la búsqueda del bienestar (Charles-Lejía y Rojas, 2022, p. 22).

7. Conclusiones: La inexistencia del estado de bienestar en Chile

A pesar del establecimiento de garantías mínimas de protección social universales, no podemos afirmar la existencia de un estado de bienestar consolidado en Chile, debido que no cumple con los requisitos mínimos para caracterizar un modelo estatal de bienestar enmarcado dentro de una lógica liberal, al fallar en una de sus facetas más importantes como es la regulación del mercado.

Por otra parte, no podemos obviar los avances realizados por el gobierno chileno en los últimos años en materias sociales, saldando en cierta manera la “deuda social” heredada desde el régimen dictatorial, aunque estando todavía lejos de la consolidación plena de un estado de bienestar. Sin perjuicio de lo anterior, va en la senda de seguir modelos de bienestar propios de las socialdemocracias europeas.

En síntesis, la imposibilidad de determinar la existencia de un estado de bienestar se basa fundamentalmente en que no existe la consolidación de alguno de los modelos antes descritos, lo que se traduce en un sistema de protección social que se asemeja a un intento de consolidación de ambos tipos de sistemas, pero sin una política de estado consistente sobre la vía a elegir en esta materia.

Por último, este tema ha cobrado especial relevancia considerando el fenómeno de protestas sociales del año 2019 y la emergencia del COVID-19 acaecida principalmente entre los años 2020 y 2021, que desnudó las falencias de un Estado que ha tenido un desarrollo deficiente en el bienestar de la ciudadanía en un conjunto de temáticas, siendo este tema una llamada de atención no solo a nivel internacional, sino a nivel nacional, respecto a la necesidad de la consolidación de algún modelo de estado de bienestar (independiente de su orientación) en post de un desarrollo armónico de una sociedad democrática.

8. Referencias bibliográficas

- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Cepal.
- Cepal (2009). *América Latina y la protección social: Avances y desafíos para su consolidación*. Santiago de Chile.
- Charles-Lejía, H. y Rojas, M. (2022). Chile, milagro de crecimiento económico, pero... ¿y el bienestar? *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59), 1-28. Doi: [dx.doi.org/10.18504/p13059-005-2022](https://doi.org/10.18504/p13059-005-2022)
- Contreras, D. y Sehnbruch, K. (2013). Social Policies: From Social Debt to Welfare State? En Siavelis, P. y Sehnbruch, K. (eds.), *Democratic Chile: The Politics and Policies of a Historic Coalition, 1990-2010* (pp. 243-259). Lynne Rienner Publishers.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Polity Press y Princeton University Press.
- Gajardo, J. (2009). *Diseño de la ley N° 20.255, que reformó el sistema de pensiones chileno*. Fundación Instituto de Estudios Laborales.
- Herrera, C. y Campero, L. (2002). La vulnerabilidad e invisibilidad de las mujeres ante el VIH/SIDA: constantes cambios en el tema. *Salud Pública de México*, (44), 554-564.
- Larrañaga, O. (2010). *Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica*. ONU-PNUD.
- López, R. (2019). Bienestar y desarrollo: Evolución de dos conceptos asociados al buen vivir. *Telos*, 27(2), 288-312.
- Martorano, B. y Sanfilippo, M. (2012). Innovate features in poverty reduction programmes: An impact evaluation of Chile Solidario on households and children. *Journal of International Development*, 24(8), 1030-1041. <https://doi.org/10.1002/jid.2873>
- Navarro, M. (2006). Modelos y regímenes de bienestar social en una perspectiva comparativa: Europa, Estados Unidos y América Latina. *Desacatos*, (21), 109-134.
- Olmos, C. y Silva, R. (2007). *El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar*. Expansiva.
- Raczynski, D. (1994). Políticas sociales y programas de combate a la pobreza en Chile: Balance y Desafíos. *Colección de Estudios CIEPLAN*, (39), 9-73.
- Rebolledo, R. (2005). La crisis económica de 1967 en el contexto de la ruptura del sistema democrático. *Universum*, 1(20), 124-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762005000100009>
- Ríos, S. (2004). Sistema Económico Neoliberal en Chile: ¿Un modelo de desarrollo? *Observatorio de Economía Latinoamericana*, (32), 1-15.
- Titmuss, R. (1987). *Welfare state and welfare society*. In *The Philosophy of Welfare*. Allen and Unwin.

- Valenzuela, I. (2022). Estado de Bienestar Habilitante, política social solidaria y “Vida Ética” en América Latina. *Polis*, 27(62), 91-110. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2022-N62-1743>
- Wormald, G., Cereceda, L. y Ugalde, P. (2002). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: los grupos pobres de la Región Metropolitana de Santiago de Chile en los años noventa. En Kaztman, R., *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina* (pp. 14-22). Universidad Católica de Uruguay.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Recopilado: 26-05-2023 | Aceptado: 13-06-2023 | Publicado: 30-06-2023

CINCO PAISAJES DE POESÍA Y VISUALIDAD EN CHILE. RESISTENCIAS Y CONTRAGOLPES

FIVE PANORAMIC OF POETRY AND VISUALITY IN CHILE. RESISTENCE AND COMEBACK

JORGE POLANCO SALINAS

Instituto de Filosofía, Universidad Austral de Chile

Agradecimientos Fondecyt Iniciación N° 11190215

Valdivia, Chile

jorge.polanco@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6714-5472>

ENSAYO

Resumen

En este ensayo delineamos cinco constelaciones de prácticas poéticas y visuales, partiendo por la dictadura en Chile (1973-1990), pero conectándolas con obras de las décadas anteriores. Sin querer ser exhaustivos, nuestra intención es mostrar cómo la poesía y las prácticas afines han conformado una respuesta creativa de contragolpe y antítesis, así como formas de vida resistentes a través del arte en diversos momentos y zonas de Chile.

Palabras clave: Poesía chilena, visualidad, contragolpe, antítesis, dictadura.

Abstract

In this essay we outline five constellations of poetic and visual practices, starting with the dictatorship in Chile (1973-1990), but connecting them with works from previous decades. Without wanting to be exhaustive, our intention is to show how poetry and related practices have shaped a creative response of counterattack and

antithesis, as well as resistant ways of life through art at different times and areas of Chile.

Keywords: Chilean poetry, visuality, backlash, antithesis, dictatorship.

Todo parece corroído por lo intolerable. El golpe dejó esta marca agazapada en la cotidianidad. La falta de soportes y la modificación de la escritura conformaron una experiencia radical. Cincuenta años. Cincuenta golpes. ¿Ha dejado de prevalecer el golpe de Estado? La poesía chilena ha manifestado una resistencia literaria y gráfica en una labor de testimonio clave para persistir. La izquierda ha conformado históricamente una cultura acendrada en nombres, figuras e ímpetus vinculados a una pugna contra la injusticia del capitalismo; sentido común que prevalece en las formas económicas, políticas y culturales en la nueva época del capital —el neoliberalismo—, instalada desde la dictadura. La escritura y las artes conformaron en su precariedad una respuesta de organización y comunidad en los espacios dañados. Un tejido lábil y potente a la vez. Sergio Mansilla aludía a este fenómeno como una práctica de contragolpe (2010). Una continuación resistente a pesar de los quiebres y violencias de un país sometido a la catástrofe; aquella que incide en la implosión de las expectativas en la vida cotidiana. Puede leerse la poesía escrita en dictadura en constelación con el trabajo de las décadas anteriores; quizás este rasgo, esta materialidad del trabajo poético, permita la existencia de un pensamiento que va incorporando la experiencia de la letra: cualquier persona puede tener un lápiz para escribir y comenzar —más allá de los resultados— una vida ligada a la escritura.

Por cierto, esta continuación de la poesía no impide mirar materialmente los quiebres. La desmesura de la violencia política no fue una clave artística de desadaptación, usualmente considerada como rasgo característico del creador; la dictadura entró muy pronto en la revolución de derecha, resquebrajando los impulsos utópicos de los cincuenta y sesenta. La dictadura legó una clave siniestra de lectura tanto en la recepción historiográfica, estética como en la acción política. En aquel momento de inflexión, en la fisura de la escritura como malla corrida por muchos filos, se puede aquilatar también la puesta en cuestión de los recursos artísticos. Había que sintonizar el repertorio de gestos clausurantes de la vida cotidiana con el repertorio de procedimientos poéticos, dando cuenta a su vez de aquellos gestos tachados y desbordados. Las relaciones de textos e imágenes que empezaron a emplearse implicaron poner el ojo en las poéticas de la historia. Bajo este prisma, Carla Grandi en

Contrapoyecto (1984), Jorge Torres en *Poemas encontrados & otros pre-textos* (1991), Juan Luis Martínez en *El poeta anónimo* (2013), Luz Sciolla en *Retratos hablados* (2015), José Ángel Cuevas en *Álbum del Ex Chile* (2008; 2016), Bruno Serrano en *Exhumación del olvido* (2013), entre otros, recurren a los recortes de periódico como procedimiento. Dentro de estas ediciones, salvo el libro de Grandi, las publicaciones aparecieron con retardo como si se tratase de una elaboración artística traumática. La falta de soportes constituye una experiencia radical de la historia. La categoría estética de lo sublime-ominoso ha prevalecido como un modo de comprender las representaciones quebradas de Chile¹.

La poesía entrecruza el montaje y el filo del recorte como una manera de testificar la época. Emplea fotogramas, intervenciones de documentos, tachas y reutilización de materiales; de esta manera las imágenes visuales interpelan la imaginación y la reflexión ante una historia en crisis y vigilancia. En el caso de Luz Sciolla, conforma una experiencia de tal manera inabordable que el registro pareciera exceder las posibilidades de un libro. Su labor de inventariar la violencia y tachar victimarios podría haber continuado infinitamente. *Retratos hablados* articula una compulsión de testimonio y repetición; una experiencia del libro como desfondamiento. Crisis expresiva que mimetiza la brutalidad, mostrándola y reutilizándola a partir de los procedimientos de los recortes. Aunque suene paradójico, la potencia frágil de la escritura constituye su respuesta: la ampliación hacia nuevos registros.

Lo podemos apreciar también en Enrique Lihn. El poeta comienza a modificar su escritura y al mismo tiempo retorna decididamente a “contaminar” cada vez más sus poemas con otras tesituras y formatos (digo “retorna” porque a temprana edad ingresó a la Escuela de Bellas Artes). Lihn explora soportes precarios como una manera de destrabar la vigilancia al libro e ilustra él mismo *La aparición de la virgen* (1987) en un formato que escamotea la censura. La respuesta a las represiones del lenguaje y la vida pulsó el trabajo colectivo y, junto con ello, el desarrollo de registros

1 Es posible sopesar como un apunte, en el contexto de recepción, la importancia de las traducciones y la gran cantidad de publicaciones en torno a Walter Benjamin en Chile; si bien con antecedentes en los setenta y ochenta de Ronald Kay y Martín Cerda en el ámbito de las artes visuales y la literatura, las publicaciones de Pablo Oyarzún en los años noventa y dos mil entregaron un marco de recepción en la historiografía, junto con cierta prevalencia de la lectura adorniana sobre la frase usualmente citada acerca de la imposibilidad de escribir poesía frente a la catástrofe (puesta en cuestión posteriormente por el mismo Theodor Adorno) y la poesía de Celan como una respuesta dentro de las fisuras del paradigma de la clausura. Este marco de lo irrepresentable del horror en dictadura prevaleció —con razón— en el marco interpretativo de lo sublime-ominoso en Chile. Hoy podría observarse, quizás, una nueva entrada de la representación, gracias a las traducciones y formas de recepción a partir de la estética ligada a Jacques Rancière y Georges Didi-Huberman, entre otros, que amplían el campo de lo decible y visible, junto con los estudios concretos de la historia del arte y los estudios visuales. Estos marcos de recepción indican un pliegue —más que una superación— de dos modos históricos de comprensión de la poética material de la historia.

que sobrepasan lo “literario”. Lihn aborda el teatro, el video, el libro como *book-action*, el cómic, la radio, incluso la poesía como discurso espectacular. Sin quizás leer a Debord, el poeta establece una diferencia con el apocalipsis de *La sociedad del espectáculo*: al oponer el espectáculo de la dictadura frente al teatral y poético; el uniforme versus el disfraz, como titulará uno de sus ensayos incluido en *El circo en llamas* (1997). Si bien esta necesidad de extralimitar las formas ya estaba en Lihn, a partir de los setenta insiste en el personaje Pompiér como una exhibición de los discursos del poder. Los trabajos colectivos son claves en la incorporación de imágenes visuales: Eugenio Dittborn edita el resultado de la puesta en escena colectiva de *Lihn & Pompiér* (1978), el poeta publica *El Paseo Ahumada* (1983) con las fotografías de Paz Errázuriz e ilustraciones de Germán Arestizábal, insiste en los écfasis y la colaboración con fotógrafos, elabora obras de teatro para ser presentadas con su hija y amigos, crea un videoarte esperpéntico reuniendo a los personajes artísticos de la época, entre otras pulsiones que desbordan la planificación y conciencia de la escritura. Un exceso que resquebraja las fronteras de los géneros y disciplinas, integrando procesos de creación, investigación, dibujo, videos, en un largo etcétera. A pesar de que Lihn no alcanzó a sobrevivir la dictadura, su integración de las artes permite ver cómo la punta de lanza de la poesía crea una apertura y un respiradero en la clausura.

*

Quizás en un futuro podrá hacerse una historiografía del diseño de libros, donde los escritores y editores de los cincuenta y sesenta ocupen un lugar relevante en la historia popular y crítica de las publicaciones. Es una muestra de la incidencia de la poesía como creación y respuesta al mundo administrado²; más todavía en los movimientos sociales de los cincuenta, sesenta y la Unidad Popular. Con el índice de los años de publicaciones, es posible avizorar el proceso cultural vigente en las energías de las ediciones y el entramado entre disciplinas y géneros. Fenómeno que resistió incluso como práctica en dictadura, a pesar del denominado “apagón cultural”; quizás porque el entramado literario, sobre todo poético, conformó un espacio de respuesta en los primeros atisbos de articulación colectiva. Una especie de nudo o pivote, gracias a la paradójica conjugación entre precariedad de los medios y el ímpetu de una tradición literaria construida por diversos escritores durante el siglo XX.

2 Al respecto, véase Adorno, Th. W. (2009). Discurso sobre poesía lírica y sociedad. En *Notas sobre la literatura*. Akal.

Solo por citar el caso de la zona de Valparaíso, una provincia: en dictadura, Carlos Hermsilla publicó el libro de poesía *Caminos al andar* (1982), con algunas entradas gráficas y grabados en la portada y contratapa. Ignacio Balcells editó *A un pueblo de palomas* (1984), con fotos de dibujos de Manuel Casanueva, incluidos en pequeños paspartús al interior del ejemplar. La diagramación y composición estuvieron a cargo de Sylvia Arriagada y Berta Muñoz. La Editorial Archivo, de Juan Luis Martínez, publicó a Soledad Fariña y Gonzalo Muñoz; incluso, el importante trabajo del poeta y editor de Ganymedes, David Turkeltaub, quien publicó varios libros desde Valparaíso, entre muchos otros. Vale decir, es una historia de resistencias, persistencias y suspensiones que requieren contarse con mayor frecuencia desde las provincias³. En efecto, en esta continuación, Osvaldo Rodríguez había publicado *Estado de emergencia* (1972), un hermoso fotolibro de poemas creado por Ediciones Universitarias de Valparaíso, diseñado por Alejandro Rodríguez. *Marilyn Monroe que estás en el cielo* (1972), de Alfonso Alcalde, publicado por la misma editorial, tuvo como diseñadores a Allan Browne, Patricio Díaz, Alejandro y Cristián Rodríguez. Allan Browne diseñó asimismo el libro de Jorge Teiller *Para un pueblo fantasma* (1978), con dibujos en la portada y una especie de portadilla, de su hermano visual Germán Arestizábal. Entre los cincuenta y sesenta, los libros de Arturo Alcayaga Vicuña resaltan en su extrañeza de época, especialmente *Las ferreterías del cielo* (1954), que integra tipografías fabricadas por presidiarios, y *Entredios* (1968) donde incorpora fotos de sus pinturas al óleo en blanco y negro. Si vamos más hacia atrás, como ha investigado Cristián Olivos, nos encontramos con el grupo de *La Rosa Náutica* (1922-1923) y los libros de Zsigmond Remenyik, por ejemplo, además de las múltiples colaboraciones de Carlos Hermsilla, ilustrando narradores y poetas que ofrecen una representación al mundo popular de esos años. Son interesantes, en ese sentido, las migraciones visuales que se provocan entre arte y poesía en esas décadas, y, por supuesto, en las siguientes.

En 1968, el músico de Los Jaivas, Eduardo Parra, había publicado *La puerta giratoria*, cuyos poemas conjugan relatos con una vertiente surrealista de lo insólito. Siguen, en cierto modo, la tendencia hacia el objeto que una vez describió Hugo Rivera Scott —y Justo Pastor Mellado resaltó cuando murió Juan Luis Martínez— sobre el arte plástico en Valparaíso, pero llevado al terreno poético. La edición y las ilustraciones proyectadas por Hugo Rivera Scott conforman un aspecto contrapuntístico del libro. Tanto *Manual de sabotaje* (1969), de Thito Valenzuela, como *La puerta giratoria*

3 Esta historiografía requiere de más relatos en las distintas provincias de Chile; podría advertirse que esta persistencia y trabajo colectivo —como pudimos sopesar en las entrevistas del Fondecyt Iniciación 11190215 en Copiapó, San Felipe, Puerto Montt, Talca, Chiloé, entre otros— se armó a partir de comunidades pequeñas articuladas en talleres, teatro popular, clubes e iglesias.

tienen una filiación con el pop, en el sentido de un lenguaje concreto y cotidiano, donde cierto juego con la imagen da cuenta de la relevancia de la mirada. *Manual de sabotaje*, en su portada, acusa recibo de una alegoría de la colonización, tal como se verá en los poemas a “los padres de la patria” y, en cierta medida, la muestra de una versión de la historia que se verá confirmada con el golpe del Estado. Conforman un registro iconoclasta e inusual, que anuncia los estallidos y quiebres en los modos de representación de la historia, incluidas las estatuas.

Es sugerente el trabajo editorial y material que expande Thito Valenzuela: a inicios de los setenta fue el diagramador de la revista *Nueva Atenea* de la Universidad de Concepción, dirigida sorpresivamente por Enrique Lihn. Eran ediciones con una gráfica explosiva; el número 424 emplea un naranjo intenso, con una flecha rosada y blanca, donde asoma UP en el centro. Frente a las actuales revistas universitarias, esta *Nueva Atenea* de la Universidad de Concepción ofrece aires transgresores. Las entradas gráficas expresan una vanguardia popular, donde textos e imágenes establecen diálogos, cruces, contrapuntos o simetrías, en un pensamiento que vuelve indiscernible visualidad y escritura. Es decir, una vuelta de tuerca a la habitual idea de la ilustración como sumisión a la escritura. Los dibujos y los murales, las fotos y las columnas, adquieren una libertad que permite pensar la revolución de los signos en concordancia con la transformación popular. En un dato a considerar, es relevante señalar que, tal como Lihn, Thito Valenzuela estudió en la Escuela de Bellas Artes y asistió a las habituales conversaciones del *Grupo Cinema* de Viña del Mar, donde varios poetas, artistas plásticos, cineastas, músicos, entre otros, conformaron un tejido de relaciones que permitió crear en Valparaíso un campo de experimentación⁴.

*

La pantalla del cine ha influenciado los modos de comprender la escritura y el libro. En los sesenta, esta memoria afectiva es plausible en la escritura poética. Por mucho tiempo olvidado, *Cinepoemas* (1963), de Sergio Escobar, incluye dicho formato en el montaje de los capítulos y fotografías como fragmentos no tanto de una película, sino de la función en la sala. Al interior de esta actualizada alegoría de la caverna, las miradas, la luminosidad y la soledad en la compañía de una masa ofrece una experiencia sonora y visual. Aun cuando no lo pareciera en un primer momento, *Cinepoemas* puede leerse en constelación con las formas de trabajo de Guillermo Deisler. Es preciso recordar que Deisler se dedicó en el exilio a su trabajo de co-

4 Una primera versión de estas constelaciones puede leerse en: Polanco, J. <http://www.letras.mysite.com/jpol120822.html>

reógrafo. Así como el escenario de las obras de teatro puede verse como un libro, donde el lector ocupa un ángulo determinado para mirar, el lector a su vez puede disponerse a ver las páginas como un espectáculo de las letras. Deisler bosqueja ejemplares para ser expuestos como cuadros o para montarse como instalaciones —al modo de otros trabajos que realizó tempranamente de esta manera—, haciendo de la edición una coreografía visual; es decir, las páginas son desplegadas en un escenario, donde el lector se ubica a la manera de un espectador.

Montaje, escenografías, fotos y grabados, una expansión desde la mirada horizontal a la vertical, y viceversa. Pared y papel. Pantalla y ejemplar. *Judson Hall Tower*, el libro experimental de Jorge Narváez —publicado en 1986—, fue diseñado como Raymond Queneau en *Cien mil millones de poemas*: las viñetas de las páginas se intercalan, creando nuevos textos y formas de mirar. De este libro, que conservo el recuerdo del préstamo que me hizo Gabriel Indey en un viaje al norte, podrían escribirse múltiples entradas y comprensiones de la escritura; poeta extraño y sugerente tanto en su investigación ensayística como en la forma de articular su testimonio de Nueva York. Hernán Miranda escribió una hermosa e intrigante despedida en 1995 que recuerda su paso por el grupo Arúspice. Da la impresión que Narváez hizo de sus viajes una propuesta experimental y de conocimiento que quedó trunca con su pronta muerte.

Sergio Escobar comienza *Cinepoemas* (1963) con la hermosa imagen de la sala en la oscuridad. En una suerte de fenomenología de la luz, la poesía da cuenta de una pantalla circular. Las imágenes que incorpora el libro parecen pequeños fotogramas que incluso titulan algunos poemas. Recursos y procedimientos de montaje, las páginas son tomas de cámara. Cine de poesía —como gustaba decir a Pasolini—, los versos entrecomillados asoman como diálogos de la *nouvelle vague* francesa (¿estos poemas podrían articular guiones delirantes de Raúl Ruiz o podría pensarse a su vez la poesía de Ruiz como perspectiva de una cámara?). Entre las elipsis, la imagen fija, la expresión poética, se busca provocar una integración de los sentidos. Los poemas sugieren un ritmo, un tono que escapa de la secuencia narrativa; exploraciones que las imágenes en movimiento y los sonidos llevan a cabo a través de las desviaciones e irrupciones del montaje. Las anotaciones de Carlos Hermostilla a estos poemas perfilan una continuidad experimental y colaborativa en *Cinepoemas*. Es un libro en que el reparto está conformado por Andrés Sabello, en la “cinepresentación”; Roberto Solari, en los fotogramas; Carlos Hermostilla, en “Apunte”; además de mimetizar en la secuencia los intermedios y el orden de aparición de los poemas, e incluir una sinopsis crítica de lo que se ha dicho sobre la escritura de Escobar. El acontecimiento creativo se concibe como construcciones de

mundo, potencias siderales de la escritura que permitiría una sinestesia y explosión de formas de vida gracias a las huellas incalculables de las imágenes.

*

“La pena de ver postergados por algunos años más los grandes anhelos del pueblo de Chile no impide que sigamos trabajando precisamente por el porvenir y para preparar el porvenir”⁵, le escribe en una carta de agradecimiento Carlos Hermostilla a Guillermo Deisler, quien le había enviado *Personajes de mi ciudad*, el libro de 1964 con poemas de Rolando Cárdenas y estampas sobre papel volantín. El compromiso popular se nota en las publicaciones, aunque no al modo identitario como usualmente se piensa la cultura desde el nacionalismo. Las ediciones de los sesenta y, luego, durante la Unidad Popular, destacan en cantidad y combinación de registros. “Alta cultura” (extraño término), gráfica huasa, música docta y pop, poesía de paya y vanguardista, etc.; en estos cruces transitan escrituras diversas, mixturando tonos y formas de vida. La Unidad Popular cristalizó un proceso de décadas, donde los tonos y registros de lo permitido y lo posible se expanden de tal modo que las fronteras del arte se ven sobrepasadas. Gustavo Becerra, Hans Stein, Violeta Parra, Víctor Jara, por ejemplo, pueden musicalmente alternar entre ámbitos universitarios y populares. El peculiar “fascismo” chileno⁶ quiere siempre volver a supuestos valores sólidos que nunca fueron tales. El lugar de la mirada poética, de la escucha y la apertura a lo insospechado, trae consecuencias en la percepción y la concepción de mundo. No medibles y dominables (primera garantía de la sujeción en el lugar de clase); la naturalidad de la mercancía y la distinción del gusto estético se ven sobrepasados por la contaminación de los diferentes estratos de construcción social.

La puesta en juego de esta crisis de la lógica de la identidad encuentra en otra experiencia su lugar; otro espacio en que lo poético se desplaza. Gustavo Becerra compone la música de *Altocopa. Cantata en 144 versos y una sed* (1970); poemas de Andrés Sabella y la gráfica de Pedro Olmos se reúnen en el libro-vinilo. Rojo en la portada, un campesino pobre y un huaso con botas y espuelas asoman cantando borrachos. Al modo de la *Leyenda del santo bebedor*, de Joseph Roth, la publicación juega con el carácter mítico del alcohol y la vida ensoñada; Noé con chuica, damajuanas y durmiendo la mona; el anatema del barco en la botella; un santo vestido de huaso, bebido, creciéndole parras por las piernas y pisando uvas con un pie; poesía,

5 Ver: Manuscrito Archivo Deisler, Cedoc. Agradecimientos a Sofía Riquelme por el trabajo de archivo.

6 Sobre las complejidades del concepto, ver: González Cangas, Y. (2020). *Los más ordenaditos. Fascismo y juventud en la dictadura de Pinochet*. Editorial Hueders.

dibujo, música y canto, donde San Vicente vinatero lleva una guitarra y una épica del gozo. El vino blanco, bebida de salón y música acorde con su rol, rivaliza con el vino tinto, gracias a la comida y la cueca popular; música de Becerra que alterna con los versos de Sabella, tonadas de gran rivalidad que Hans Stein pronuncia con el tono de un alemán tenor, cuya última trifulca es ganada por el tinto: “¡Nuestro señor Jesucristo/ me tuvo de compañero!” (p. 24).

Este grupo de músicos doctos, poetas y dibujantes populares contienen la aspiración que adquiere mayor fuerza en los sesenta y principios de los setenta. Convergen en las expansiones de una época que no requiere llamarse inter o transdisciplina, sino simplemente popular. Andrés Sabella quizá sea una figura sugerente de pensar en ese comunismo heterodoxo y aventurero; era un poeta que conocía de estas relaciones entre poesía, dibujo, edición, crítica y política. Explorador de la visualidad, hay varias publicaciones que llevan el sello de sus ilustraciones. Colaboró en *Los rostros de la lluvia* (1970), de Marino Muñoz Lagos, y escribió sobre la relación entre poesía y dibujo. Sus ilustraciones son una especie de muralismo de papel. Evocadores y sencillos, las formas y los colores empleados lo acercan a la impronta popular de las brigadas de la Ramona Parra. Con la sencillez del trazo, que Francois Cheng observa en los dibujantes chinos, Sabella va incrustando pequeñas piezas gráficas de sustracción. Sintetiza las líneas y colores de rostros, por ejemplo, entre fondos que componen un ritmo visual. Sus dibujos podrían pensarse como ventanas en el papel. En ellas se abren mundos insospechados, ensoñaciones que conectan el despertar con el fantaseo, el sueño y los jeroglíficos de la imaginación. Mixturas que la poesía y el dibujo llevan a materialidad. John Berger (2012) asocia el acto de dibujar a una compleja filosofía, como si la mano se orientara en la oscuridad a la manera de un murciélago; el nombre del artista, firmado a menudo en negro abajo en el papel, confirma el resultado del naufragio en los ríos de la representación. Tanto Sabella como Carlos Hermostilla siguieron publicando poesía y sus dibujos en el apagón de la dictadura. Si Hermostilla fue el que dio formato —entre las décadas del treinta y sesenta— a las imágenes de Pablo de Rokha con sus hermosos grabados de escenas populares y el retrato del poeta, coincidiendo con los movimientos sociales de la época, en dictadura persistió en este trabajo editando sus propios libros de poesía y colaborando con otros escritores en la visualidad de las palabras. Hermostilla conforma un ejemplo de vida en la épica del creador popular.

*

Un editor puede ser un asesino en serie. El *Gringo Richard*, editor de Kultrún, es un personaje del *western* sureño *Disparos sobre Valdivia*, de 1997. Esta novela, he-

cha de cuentos cortos, comienza con una descripción detallada de una imprenta y de una prensa tipográfica; el lugar del crimen y las fechorías de poetas, pintores, actrices, buscados afanosamente por la BRICOVAC, brigada contra el vicio del arte y la cultura. Maleantes asociados al oscuro mundo del jazz, al taller de teatro municipal y a sucios mafiosos del negocio editorial, hacen del hampa valdiviano una concertación de personajes variopintos: O'Hara, el detective, y su rival, el maleante Pedro Guillermo Jara, alias *Cuentobreve*; Maha Vial, la *Poeta*; Ricardo Mendoza, el *Gringo Richard*; Claudia Constable, la *Gringa Flaca*; Víctor Ruiz, el *Vitoco*; Yanko González, *Poeta Precoz*; Clemente Riedemann, el *Kaiser*, y hasta los mismismos Germán Arestizábal y Jorge Teillier, entre otros personajes de gánster y detectives salvajes. Con su Colt 45, O'Hara vestido con un gabán es el *sheriff* de la imaginación sureña que participa cual *Taxi Driver* o *Harry, el sucio*, en esta ordalía gótica de escritores que se organizan frente a la vigilancia del fiscal. Los mismos que, en años de dictadura, se reunieron a través de piños artísticos para crear la *suralidad* (2012), tal como Riedemann y Arellano denominaron a la literatura del sur de Chile.

Pedro Guillermo Jara, autor de esta pequeña zaga, era un microcuentista fabuloso. Lo conocí con su bici y relaté dicho encuentro en una pequeña crónica⁷. Vino a dejarme en aquella ocasión un telegrama. Los vendía a quinientos pesos en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral, su espacio vital. *El sendero de la mariposa (antología personal)* (2018) fue su última publicación en vida; reúne ediciones muy diversas y exploratorias, que no se contienen en un ejemplar. Narrador mitológico, Pedro Guillermo Jara llega a finales líricos como Alfonso Alcalde, gracias a historias desopilantes y al mismo tiempo entrañables, siempre al filo de la poesía. Y, al mismo tiempo, conjugaba los formatos con los tipos de narraciones; por ejemplo, hizo una casaca con microcuentos; editó junto a Ricardo Mendoza *Caballo de proa*; creó el rollo de Chile Chico —donde vivió cuando niño— y sus telegramas, los que repartía individualmente o en una cajita de 10 hojas, cuidadosamente dobladas tal como todavía entregan los carteros, desplegando hermosas piezas breves de una imaginación prodigiosa.

Los personajes del cine de Pedro Guillermo Jara habitan un espacio similar a los de Germán Arestizábal. La suralidad conformaba una ensoñación con la bruma, los trenes, las bandurrias, los teatros, los grupos en los bares y, en general, ese mundo imaginado por poetas y escritores de *Patagonia blues*. Poesía, narraciones y cine B, detectives y maleantes, actrices eróticas como Maha Vial —su compañera de vida— o editores, poetas, pintores, actores y gringos, todo a la vez, como Ricardo Mendoza.

7 Includida en: Polanco, J. (2022). *Paisajes de la Capitanía General*. Komorebi.

Imagino a Pedro Guillermo Jara en un *western* moderno, abriendo las puertas del bar y con su Colt en la mesa pedirle a la *barwoman* un *Manhattan Chilean* —la poeta Maha Vial inventó, dicen, una nueva receta— para terminar la noche con un trago. Noche, eso sí, que recién comenzaba en la Valdiviana o en el Tragabar, donde los artistas seguían planificando nuevos asesinatos en serie en el mundo del hampa, es decir, publicando libros, revistas y pantallas luminosas en papel. Es la labor que en Valdivia cumplió este grupo, editando y organizando actividades frente a la dictadura, sobre todo la revista *Caballo de proa*, que en la transición cambió de formato para ser editada como la revista más pequeña de Chile; es también una imagen mínima, de baja intensidad, pero que reverbera el lugar resistente de la poesía y el arte en el país: un contragolpe que, en su repliegue frente a la sociedad comprendida como extensión del mercado, proporciona hallazgos y creaciones imaginativas en las formas de vida.

Estas hermosas ediciones, ya sea por sus formatos precarios, materialidades y, sobre todo, la confluencia de voluntades colectivas, dan cuenta de órbitas de escrituras poéticas que hicieron frente a una sociedad embarcada en las nuevas formas del capitalismo y al desprecio e ignorancia del dictador. El peso de la noche de Chile. Si tuviéramos un archivo en alguna institución dedicado a los diseños de libros, es muy probable que encontrásemos más ejemplares donde estos cruces propiciarían una versión amplia acerca de las relaciones entre textos e imágenes. La figura futbolística del “contragolpe” empleada por Sergio Mansilla puede extenderse en este sentido no solo a las prácticas de resistencias literarias ante el golpe de Estado, sino también al carácter antitético del arte, ya sea como negatividad frente al curso del mundo o bien como formación alterna en las experiencias de vida. En ambos casos, se trata de un asunto de testimonio contrapuntístico de la potencia frágil de la poesía y las artes al crear, en su inmanencia, una práctica libertaria.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. Responsables: Pedro Guillermo Jara y Ricardo Mendoza (1981). *Caballo de proa*. Valdivia.
- Alcalde, A. (1972). *Marilyn Monroe que estás en el cielo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alcayaga, A. (1955). *Las ferreterías del cielo*. Ediciones Galaxia.
- Alcayaga, A. (1968). *Entredios*. Editorial Neupert, s/d.
- Balcells, I. (1984). *A un pueblo de palomas*. Taller de Investigaciones Gráficas de la Escuela de Arquitectura, UCV.
- Berger, J. (2012). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gilli.

- Cuevas, J. Á. (2008). *Álbum del ex Chile 1970-1973*. La Calabaza del Diablo.
- Cuevas, J. Á. (2016). *Álbum del ex Chile 2 1973-1988*. La Calabaza del Diablo.
- Deisler, G. y Cardenas, R. (1964). *Personajes de mi ciudad*. Ediciones Mimbres.
- Escobar, S. (1963). *Cinepoemas*. Ediciones Redes.
- Grandi, C. (1984). *Contrapoyecto*. El Gato Murr.
- Hermosilla, C. (1982). *Caminos al andar*. Autoedición.
- Jara, P. (2018). *El sendero de la mariposa*. Ediciones Kultrún.
- Lihn, E. (1987). *La aparición de la virgen*. Cuadernos de Libre Elección.
- Lihn, E. (1997). *El circo en llamas*. Lom Ediciones.
- Lihn, E. (1983). *El Paseo Ahumada*. Ediciones Minga.
- Lihn, E. (1978). *Lihn & Pompier*. Departamento de Estudios Humanísticos, Universidad de Chile.
- Mansilla, S. (2010). *El paraíso vedado (ensayos de poesía chilena de contragolpe 1975-1995)*. Lom Ediciones.
- Marínez, J. L. (2012). *El poeta anónimo (o el eterno presente de Juan Luis Martínez)*. Cosac Naify.
- Miranda, H. (1995). *La inconclusa historia de una duende chilensis*. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0026246.pdf>
- Muñoz, M. (1970). *Los rostros de la lluvia*. Dibujos de Andrés Sabella y fotografía de Efraín Levin. Autoedición.
- Narvéez, J. (1986). *Judson Hall Tower: el verdadero caballo de Troya*. Las Ediciones del Ornitorrinco.
- Parra, E. (1968). *La puerta giratoria*. Edición y portada de Hugo Rivera Scott.
- Riedemann, C. y Arellano, C. (2012). *Suralidad. Antropología poética del sur de Chile*. Suralidad Ediciones-Ediciones Kultrún.
- Rodríguez, O. (1972). *Estado de emergencia*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sabella, A. (1970). *Altocopa. Cantata en 144 versos y una sed*. Editorial Universitaria.
- Sciolla, L. (2016). *Retratos Hablados*. Luz Sciolla y Constanza Jarpa (edición).
- Serrano, B. (2013). *Exhumación del olvido*. Ceibo.
- Teillier, J. (1978). *Para un pueblo fantasma*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Torres, J. (1991). *Poemas encontrados & otros pre-textos*. Presentación de David Miralles. Paginadura.
- Valenzuela, T. (1969). *Manual de Sabotaje*. Ars Nova, s/d.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.